



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Dottorato di ricerca in Scienze della Persona e della Formazione
Indirizzo Pedagogia (*Education*)

Ciclo XXXII
S.S.D: M-PED/03

**CONNESSIONI COMUNITARIE
LE TECNOLOGIE DI COMUNITÀ
NEI CONTESTI ECCLESIALI**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Antonella Marchetti

Tesi di dottorato di: Marco Rondonotti
Matricola: 4612258

Anno Accademico 2018/2019

INDICE

INTRODUZIONE	5
1. IL COSTRUTTO DI COMUNITÀ.....	10
1.1. LA STRUTTURA RELAZIONALE.....	11
1.1.1. <i>La genesi del costrutto teorico</i>	12
1.1.2. <i>Parsons e il funzionalismo</i>	18
1.1.3. <i>La ripresa del costrutto di comunità</i>	23
1.1.4. <i>La svolta relazionale</i>	29
1.2. LA DIMENSIONE DELLA PARTECIPAZIONE	34
1.2.1. <i>Oltre la prospettiva individualistica</i>	35
1.2.2. <i>La metafora ecologica</i>	41
1.2.3. <i>Il senso di comunità</i>	45
1.2.4. <i>La partecipazione</i>	50
1.3. LA PRATICA DEL DIALOGO.....	56
1.3.1. <i>I primi passi di una pedagogia comunitaria</i>	58
1.3.2. <i>La comunità come luogo di liberazione</i>	62
1.3.3. <i>La comunità come luogo di formazione democratica</i>	69
1.3.4. <i>Il bisogno formativo di comunità</i>	74
2. LA COMUNITÀ POSTMEDIALE	80
2.1. LA MEDIAMORFOSI	82
2.1.1. <i>La terza fase della mediazione tecnologica</i>	82
2.1.2. <i>La condizione postmediale</i>	84
2.1.3. <i>Tecnologie di comunità</i>	86
2.2. UN NUOVO SPAZIO DI ESPRESSIONE.....	89
2.2.1. <i>La personalizzazione del digitale</i>	90
2.2.2. <i>Il processo di costruzione identitaria</i>	91
2.2.3. <i>Le reti G-Locali</i>	93
2.3. VIVERE CONNESSI.....	95
2.3.1. <i>L'eccedenza</i>	95
2.3.2. <i>Perché la violenza?</i>	97
2.3.3. <i>Liquidazione o permanenza dei legami?</i>	99
2.4. ABITARE RESPONSABILMENTE IL PROPRIO TEMPO	100
2.4.1. <i>Le culture partecipative</i>	100

2.4.2.	<i>Cittadinanza digitale</i>	102
2.4.3.	<i>Comunità e innovazione</i>	104
3.	LE COMUNITÀ ECCLESIALI	106
3.1.	LA CHIESA, POPOLO DI DIO.....	106
3.1.1.	<i>Storia del concetto</i>	106
3.1.2.	<i>Comunità, soggetto di evangelizzazione</i>	108
3.2.	UNA TEOLOGIA NARRATIVA	110
3.2.1.	<i>La narrazione e la vita della comunità</i>	110
3.2.2.	<i>Generare è narrare</i>	112
3.3.	LA COMUNICAZIONE NELL'AGIRE PASTORALE.....	113
3.3.1.	<i>Rapporto tra Chiesa e media</i>	113
3.3.2.	<i>Il panorama contemporaneo</i>	115
4.	IL LAVORO DI RICERCA: IL CONTRIBUTO EMPIRICO	119
4.1.	IL CONTESTO DELLA RICERCA	119
4.2.	GLI OBIETTIVI E LE IPOTESI	125
4.3.	IL METODO	126
4.3.1.	<i>Fasi della ricerca e procedura di raccolta dei dati</i>	129
4.3.2.	<i>I soggetti del campione</i>	132
4.3.3.	<i>Gli strumenti di misurazione</i>	134
a.	Il questionario.....	135
b.	L' intervista semi-strutturata	137
c.	Il diario di bordo.....	139
d.	Il focus group	141
4.3.4.	<i>Strategia di analisi</i>	147
4.4.	RISULTATI.....	148
4.4.1.	<i>Il gruppo dei promotori delle azioni pastorali</i>	148
a.	Il questionario.....	148
b.	Le interviste semi-strutturate.....	152
c.	Il diario di bordo.....	164
d.	I focus group	170
4.4.2.	<i>I membri della comunità</i>	179
5.	DISCUSSIONE DEI RISULTATI	183
5.1.	INDAGARE LA RIFLESSIVITÀ NELLE PRATICHE PASTORALI IN RELAZIONE ALL'USO DELLE TECNOLOGIE E AL SENSO DI COMUNITÀ.	183
5.1.1.	<i>Oltre alla dimensione trasmissiva</i>	183

5.1.2.	<i>Tecnologie come occasione di riflessività</i>	185
5.1.3.	<i>Bisogno formativo espresso</i>	187
5.2.	ANALIZZARE LA CAPACITÀ DELLE TECNOLOGIE DI GENERARE UN TESSUTO CONNETTIVO COMUNITARIO.....	189
5.2.1.	<i>Generatività delle pratiche</i>	189
5.2.2.	<i>Narrazione partecipata</i>	191
5.2.3.	<i>Costruzione di simboli/significati condivisi</i>	193
5.3.	ACCOMPAGNARE I PARTECIPANTI DELLA SPERIMENTAZIONE A PROGETTARE E SOSTENERE INTERVENTI EDUCATIVI CAPACI DI ESPLORARE NON SOLO LA DIMENSIONE INFORMATIVA-ORGANIZZATIVA DELLE TECNOLOGIE, MA ANCHE QUELLA CONNETTIVA- RELAZIONALE	195
5.3.1.	<i>Le tecnologie da sole “non bastano”</i>	195
5.3.2.	<i>Uno spazio di azione responsabile per ogni battezzato</i>	197
5.3.3.	<i>Un nuovo rapporto tra comunità cristiane e territorio</i>	199
	CONCLUSIONE	201
	ALLEGATI, FIGURE	203
	BIBLIOGRAFIA	210

INTRODUZIONE

Esattamente dieci anni fa, nella primavera del 2009, nasceva il Piano Educativo Integrato del Vergante (PEIV), un territorio che si estende dalle sponde piemontesi del Lago Maggiore fino alle pendici del Mottarone. Fanno parte del PEIV i principali attori del Vergante: 11 comuni, 18 parrocchie, l'Istituto comprensivo statale, 5 differenti enti gestori dei servizi sociali e una Onlus sostenuta dai genitori del territorio. La finalità principale del progetto è riportata nello statuto dell'omonima Associazione temporanea di scopo (ATS PEIV),¹ che verrà sottoscritto nel 2010, e che consiste nella «realizzazione di un Sistema Educativo Integrato Territoriale che, partendo dal principio dell'unicità del bambino/ragazzo/giovane, impegni tutta la Comunità, intesa come l'insieme di tutte le agenzie educative, a ricercare coordinamento e integrazione nella sua azione di sostegno alla crescita della persona umana. La Comunità diventa, in tal modo, educante, perché fondata su un Patto Educativo che dà continuità, senso e valore unitario alle proposte delle varie agenzie». In quegli anni ho avuto modo di partecipare attivamente alla preparazione della nascita del PEIV e di far parte del Comitato Tecnico Scientifico dell'ATS in qualità di parroco di cinque piccole parrocchie e delegato del vescovo di Novara per la comunità ecclesiale. Per tutti gli attori coinvolti, la domanda era chiara: il significato dell'essere comunità in un territorio così frammentato e come esserlo mettendosi a servizio della crescita integrale della persona. Quasi subito, nella progettualità del PEIV è entrata la riflessione sulle modalità con cui il digitale potesse essere vissuto come occasione di cura e di sviluppo delle relazioni; per gli abitanti dei piccoli centri distribuiti su una stretta lingua di territorio, lo sviluppo della Rete poteva rappresentare una possibilità concreta di incontro, di conoscenza reciproca e d'interazione. Con questo sguardo è stato ideato il sito *ilVergante.it*², curato da una piccola redazione composta da una decina di giovani; la formazione specifica del gruppo è stata affidata al CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. L'incontro con CREMIT mi ha convinto a orientare il percorso accademico in Scienze pedagogiche, già avviato su indicazione del vescovo della mia diocesi, proprio sul tema del digitale e del ruolo che svolge nella vita della comunità; il mio

¹ Lo statuto dell'ATS PEIV è consultabile sul sito dell'Istituto comprensivo del Vergante. URL: <http://www.istitutocomprensivovergante.gov.it/archivio-peiv.html>

² Oltre al sito, ancora attivo e visibile all'indirizzo URL: www.ilvergante.com, la redazione segue anche alcuni profili sulle principali piattaforme di social network.

lavoro con il Centro di ricerca ha rappresentato anche l'occasione per partecipare ad alcune importanti progettualità svolte in collaborazione con l'Ufficio nazionale per le Comunicazioni sociali della CEI (UCS) e WeCa (Associazione WEBmaster Cattolici). La collaborazione tra la mia diocesi di appartenenza, l'UCS e CREMIT si è infine concretizzata nella possibilità di avviare la borsa di studio per il dottorato di ricerca che ho svolto in questi anni.

Il presente lavoro, che come detto si colloca in un più ampio contesto di collaborazione con l'UCS³, affronta il tema di come le «tecnologie di comunità» (Rivoltella, 2017a) possano essere integrate nel lavoro pastorale delle realtà ecclesiali; l'elaborato, che parte da un affondo teorico sul costrutto di comunità per arrivare a presentare la discussione dei risultati di una sperimentazione condotta nell'ultimo triennio, si sviluppa in cinque capitoli.

Il *primo capitolo* si propone di descrivere il costrutto di comunità e il significato che ha assunto nello sviluppo storico delle scienze umane, cercando di mettere in evidenza gli specifici approcci che se ne sono occupati. Lo sguardo sociologico ci permetterà di far emergere in maniera particolare la dimensione strutturale della relazione; il primo contributo che prenderemo in considerazione sarà quello di Tönnies che, di fatto, è il primo pensatore ad aver realizzato uno studio sistematico sul tema in questione nel tentativo di trovare una cornice di riferimento per comprendere gli effetti dei grandi cambiamenti del suo tempo. Proveremo poi a seguire la preziosa riflessione di Parsons sull'azione sociale, per arrivare al paradigma relazionale di Donati, non prima di aver indirizzato l'attenzione verso il complesso movimento del comunitarismo.

Attraverso il contributo della psicologia passeremo a domandarci quali siano le dimensioni antropologiche che rendono l'uomo capace di collaborare con il suo prossimo, e quali siano i confini dello spazio per la libera decisione dei propri comportamenti. L'approccio pragmatico che caratterizza la disciplina fornisce un apporto decisivo nel valutare le concrete prassi che nel quotidiano rappresentano un aiuto a muoversi verso l'altro, superando così gli stretti confini tracciati dall'individualismo. In questo senso, uno dei contributi della psicologia più conosciuti è senz'altro la concettualizzazione del senso di comunità e la descrizione delle dimensioni che lo supportano; la loro definizione consente anche di

³ Un risultato di questa collaborazione è stata anche l'elaborazione del testo «Tecnologie pastorali» (Brambilla & Rivoltella, 2018) a cui ho avuto modo di partecipare. Alcuni dei capitoli svolti in questo presente lavoro sono delle integrazioni di quanto ho già potuto esprimere in quella pubblicazione. In particolare: il paragrafo della tesi *Il processo di costruzione identitaria* (2.2.2.) corrisponde alle pagine 97-100; *Le reti G-Locali* (2.2.3.) corrisponde alle pagine 100-104; *Generare è narrare* (3.2.2.) corrisponde alle pagine 111-113 della pubblicazione *Tecnologie pastorali*.

descrivere la modalità attraverso la quale si costruisce la percezione dell'essere comunità. Il guadagno è quello di descrivere con maggiore precisione quali possano essere le forme di partecipazione che consentono di prendere parte ai vari livelli del tessuto sociale.

Il terzo affondo che chiude questo primo capitolo è riservato alla pedagogia, in particolare alla riflessione che essa dedica al rapporto tra le forme di potere e le condizioni necessarie per la libera espressione delle proprie risorse personali. Dewey ha dedicato molta attenzione alle connessioni che legano l'educazione della singola persona all'esercizio collettivo di una cultura democratica; il suo pensiero a riguardo può essere riassunto dicendo che la persona non può trovare sé stessa se non grazie alla comunità. Quest'intuizione è la stessa che sta alla base del lavoro di altri grandi pedagogisti che hanno saputo offrire un importante contributo anche dal punto di vista delle pratiche educative; la pedagogia della liberazione di Paulo Freire e l'impegno che don Milani ha speso nella scuola di Barbiana ne sono un buon esempio. Ma lo stesso potrebbe valere per Danilo Dolci, promotore di molteplici iniziative per consentire alle persone di prendere parte a un processo di sviluppo nel segno del bene collettivo, e per Aldo Capitini che in Italia è stato l'instancabile profeta della «non violenza». Ancora oggi la comunità educante deve saper creare le condizioni per il dialogo tra le persone, in modo che il confronto permetta la costruzione di una visione della realtà condivisa; solo così la comunità non solo non è antagonista dello sviluppo della soggettività ma ne è anche il presupposto.

Il *secondo capitolo* desidera mettere a fuoco quali siano le implicazioni antropologiche, sociali e politiche della presenza nel nostro contesto attuale della cultura digitale. Tracciando brevemente la parabola della mediamorfosi, è possibile rendersi conto di come le concettualizzazioni delle tecnologie abbiano definito il loro utilizzo. In uno spazio di tempo molto ristretto, i media sono passati dall'essere usati come strumenti, a essere abitati come ambiente, all'essere vissuti come tessuto connettivo che consente di sostenere e prendersi cura dei legami; in questa fase dello sviluppo dei media ci è data la possibilità di vivere le tecnologie come occasione per generare (o supportare) la comunità. Questo significa saper offrire delle concrete possibilità per esprimere la propria soggettività, saper accompagnare nel processo di costruzione identitaria, personale e collettiva. Sfruttare la rete per prendersi cura delle proprie passioni, attivare una comunicazione virtuosa che è in grado di esprimere responsabilmente il proprio punto di vista, sono tra le condizioni essenziali per una partecipazione alla vita di comunità nel segno dell'integrazione.

Il *terzo capitolo* ci introduce nella riflessione sulla comunità e sul suo significato all'interno dell'esperienza della Chiesa cattolica. La questione è interessante già per il fatto che in

questo caso si tratta di una particolare forma di comunità, dal momento che viene alimentata dalle persone grazie al riconoscimento e identificazione con i valori spirituali comuni. Inoltre la forma di vita comunitaria che propone la vita cristiana, almeno in linea di sviluppo teorico, è sempre connotata da un atteggiamento di apertura e non di chiusura; la comunità cristiana è e si pensa sempre estroflessa, sente di avere dei “confini mobili”, è sempre a servizio dell’integrazione. Se la tradizione giudaica ha sempre pensato al popolo ebreo come il popolo eletto tra tutti gli altri popoli, quella cristiana ha sempre avuto chiaro come il mandato missionario fosse quello di fare di tutta tutta l’umanità un’unica famiglia. Per questo motivo, in più di un’occasione nel corso dei secoli, il pensarsi come una comunità formata da fratelli ha voluto dire, tra le altre cose, confrontarsi in maniera dialogica con i contesti sociali in cui la Chiesa si è trovata a vivere. Storicamente la vita ecclesiale si è sempre organizzata in modo tale da garantire una presenza capillare sul territorio; ancora oggi esiste anche sul nostro territorio italiano un numero elevato di parrocchie che oltre a offrire alla gente una vicinanza quotidiana costituiscono la forma comunitaria dell’esperienza di fede. Ed è proprio questa fede che la Chiesa ha sempre voluto annunciare gioiosamente all’uomo, sfruttando ogni circostanza e recependo con entusiasmo tutte le opportunità che il progresso tecnologico ha messo a disposizione; non stupisce allora come la Chiesa cattolica sia stata la prima istituzione a voler entrare nel Web. Nel maggio scorso i vescovi italiani hanno dedicato l’annuale assemblea generale proprio al tema della presenza ecclesiale nel panorama attuale della comunicazione; nella relazione principale, tra gli altri contenuti, i vescovi hanno potuto riflettere sulla necessità di sperimentare una «pastorale 3.0» (Rivoltella, 2018a) che sappia vivere la Rete come possibilità di missione non solo come rischio di secolarizzazione e perdita del riferimento ai valori cristiani.

Il *quarto capitolo* si concentra sul contributo empirico di questo lavoro, che va letto nel contesto di una progettualità più ampia, articolata in sei fasi, che vede come attori protagonisti CREMIT, UCS e WeCa. Dopo lo studio approfondito del costruito di comunità e dei media digitali, è stata attivata una comunità di pratica (in presenza e online) capace di produrre riflessioni e proporre esperienze sul campo. Con l’équipe costituita si è avviata una sperimentazione di pratiche innovative di “pastorale 3.0”, costruite avendo come cornice di riferimento il metodo EAS (Rivoltella, 2013, 2016) con un piano di monitoraggio capace di restituire al territorio analisi informative; tale scelta è stata compiuta per il fatto che il metodo EAS ben si adatta alla progettazione di percorsi che usano le tecnologie digitali, che valorizzano le risorse della comunità e che vogliono innescare proficue interazioni tra temi di interesse e luoghi, nella logica della pastorale integrata. Il contributo del presente lavoro

di tesi desidera approfondire proprio quanto accaduto durante la sperimentazione vera e propria; gli obiettivi che ci si è posti sono stati quelli di indagare la riflessività nelle pratiche pastorali in relazione al senso di comunità, di analizzare la capacità di generare tramite le tecnologie un tessuto connettivo comunitario tra differenti gruppi parrocchiali e, da ultimo, quello di accompagnare i partecipanti della sperimentazione a progettare e sostenere interventi educativi capaci di sfruttare non solo la dimensione *informativa-organizzativa* delle tecnologie, ma anche quella *connettiva-relazionale*. Durante la ricerca sono state raccolte le informazioni in maniera sequenziale e in fase di analisi si è proceduto con l'integrazione dei dati qualitativi e quantitativi.

Il *quinto* e ultimo *capitolo* è la discussione dei risultati, nella quale in cui si è cercato di rileggere le analisi realizzate anche alla luce di altri dati di ricerche compiute, sempre nel quadro delle «tecnologie di comunità».

1. IL COSTRUTTO DI COMUNITÀ

Il primo passo che sentiamo di dover compiere è quello di dedicare uno spazio consistente del nostro lavoro all'approfondimento del costrutto di comunità. Sappiamo bene che, nel corso del tempo, il termine stesso di «comunità» si è caricato di molteplici significati e di sfumature; questo è avvenuto in riferimento al tempo storico e alla relativa cultura che ne ha fatto uso e, ancor più facilmente, a seconda del tipo di approccio scientifico con cui si è avvicinato. In effetti, partendo anche solo dal desiderio di cercare una definizione univoca del termine, ci si può imbattere in descrizioni molto complesse e difficilmente leggibili in maniera sintetica. Al riguardo è esemplare la posizione di Gallino; nel suo dizionario, alla voce «comunità» possiamo trovare la seguente affermazione: «Un concetto talmente impregnato di vischiose opzioni metafisiche e politiche parrebbe del tutto estraneo alla vocazione empirica della sociologia moderna» (Gallino, 2004, p. 144). Il problema si presenta con un tal livello di complessità da far pensare che l'unica scelta possibile è quella di non occuparsene.

L'obiettivo di questo nostro lavoro non può certamente essere quello di mettere chiarezza in maniera definitiva su cosa sia la comunità o piuttosto su quali siano le sue dimensioni. Mentre rinunciamo fin da subito al progetto di compiere una trattazione completa e definitiva del costrutto di «comunità», ci proponiamo di offrire qualche spunto di riflessione su di un tema tanto attuale e rilevante. Il tentativo è quello di raccogliere qualche elemento utile al nostro scopo interpellando, se pur velocemente, le scienze umane e cercando di assumere il loro sguardo. Attraverso una prospettiva sociologica, dopo avere brevemente ricostruito la genesi storica del costrutto fornitaci dall'opera di Tönnies (1887), cercheremo di far emergere il significato della sua struttura relazionale; saper vivere la comunità implica anche il comprendere che la libertà personale cresce quando è spesa responsabilmente per il bene comune, per un bene che unisce e non esclude, che genera relazione; è dunque un bene relazionale.

Seguire il percorso della psicologia sociale verso l'elaborazione del «senso di comunità» ci consentirà di cogliere, in un quadro più complesso, l'importanza del suscitare e accompagnare la partecipazione, forse la più comune delle azioni sociali. Tra le tante positività, questo approccio ci chiede lo sforzo di misurare, raccogliere dati, analizzarli e restituirli alla comunità accompagnandola a prendere consapevolezza delle proprie fragilità e risorse.

Infine, nel terzo paragrafo del capitolo, la pedagogia ci indicherà alcune tra le modalità che i grandi educatori del secolo scorso ci hanno lasciato come preziosa eredità; ad esempio, il fatto che la comunità deve assumersi il compito di «dare la parola» a chi non trova un canale per esprimersi ed essere ascoltato. Deve trovare i «temi generatori» necessari per creare le condizioni di un incontro autentico tra le persone. Deve tornare a insegnarci che una via «nonviolenta» non è quella che evita di prendere sul serio le gravose questioni che ci presenta il nostro tempo.

Quando la comunità intuisce il modo per prendersi cura concretamente dello sviluppo di ogni persona e lo traduce in progettualità, sta già lavorando sulle condizioni necessarie affinché la gente possa sentire il desiderio di mettere in gioco le proprie risorse, di partecipare; così, lentamente, si tesse quella capacità di cura per l'altro che genera reti di prossimità.

1.1. La struttura relazionale

Già agli albori del pensiero occidentale troviamo una consistente riflessione sulla dimensione sociale della vita dell'uomo. Ad esempio nell'elaborazione del pensiero filosofico dell'antica Grecia possiamo rintracciare numerosi passaggi centrati sulla *polis* e sulla dimensione politica della vita dell'uomo; di questa lo stesso Aristotele, nel testo *Topici*, ci dona alcune sfumature molto interessanti, non prima di averne fondato la centralità ontologica, arrivando a parlare dell'uomo come animale comunitario (*koinonikòn*). Quand'anche non ci fosse una società, l'uomo sarebbe comunque portato a tessere relazioni e dunque a generare continuamente reti di comunità. Viene subito in mente la celebre frase con cui il poeta e teologo John Donne apre un'altrettanto famosa opera: «Nessun uomo è un'isola, completo in sé stesso» (Donne, 1994, p. 112). Si tratta certamente di un'immagine molto evocativa che esprime la consapevolezza che ciascun uomo, nel compiere la sua traiettoria esistenziale, deve confrontarsi con risorse e vincoli posti da quanti condividono la stessa storia. Per questo nel corso dei secoli gli uomini hanno dato forma a molteplici modalità di organizzazione delle relazioni, sperimentando l'importanza di avere abitudini, linguaggi, interessi e usi comuni; in tutto lo sviluppo del pensiero non è potuta mai mancare la riflessione sugli esiti storici dei rapporti sociali nelle loro varie e complesse articolazioni. Nel cuore dell'età moderna, tempo ben conosciuto per i grandi e importanti mutamenti che hanno coinvolto l'umanità intera, grazie all'approfondimento dei padri della sociologia si

sono presentate le condizioni per la formulazione del costrutto di comunità. Possiamo dire che nel suo inizio questo si è presentato come un concetto che, unitamente a quello di società, ha formato una coppia dicotomica di estremi fortemente polarizzati; nei paragrafi che seguono vogliamo ripercorrere velocemente proprio la modalità con cui la sociologia ne ha ricompreso il significato nel tempo. Di certo il termine comunità ha continuato a essere caricato di sfumature buone e positive, portando con sé un'eredità concettuale molto ricca da cui però diventa sempre problematico prendere le distanze. Infatti ancora oggi il parlare di comunità vuol dire evocare immediatamente nell'interlocutore la possibilità di tessere relazioni calde e stabili. Nel nostro contesto contemporaneo, soprattutto in ambito anglosassone, si è presentato sempre più convintamente un forte desiderio di arginare lo sfrenato individualismo, sviluppatosi anche grazie alle logiche del liberalismo che domina la scena del mercato globale. Nello svolgimento del lavoro ciò che si cercherà di mettere in evidenza di questo movimento di pensiero e di azione, che prende il nome di comunitarismo, è la critica alla teorizzazione del neutralismo che pensa separati gli aspetti della vita pubblica da quella privata di ogni soggetto; non è invece possibile pensare che gli individui siano del tutto isolati e tantomeno separati gli uni da gli altri, poiché l'esito delle nostre scelte riflette sempre sulla vita degli altri. La distanza maggiore tra liberali e comunitaristi consiste nel fatto che per i primi la società è una semplice aggregazione di individui che restano svincolati, mentre per i secondi la comunità è composta da membri in relazione reciproca. Con la proposta della sociologia relazionale di Pier Paolo Donati, approderemo in questo nostro breve viaggio alla questione di fondo che ci interpella ancora: come sia possibile cioè mantenere la libertà personale assumendo come propria la progettualità condivisa che conduce al bene comune.

1.1.1. La genesi del costrutto teorico

I decenni a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo hanno visto compiersi due cambiamenti socioculturali che hanno segnato profondamente la traiettoria della famiglia umana. Da una parte, le vicende che hanno portato al naufragio della rivoluzione francese hanno contemporaneamente messo fine all'epoca dei lumi, al tempo del razionalismo kantiano e all'idea che la sola ragione bastasse per essere da guida verso il bene comune; dall'altra, la prima fase della rivoluzione industriale ha portato alla radicale trasformazione della produzione e dell'economia, determinando il passaggio da strutture sociali organizzate prevalentemente in contesti agricoli all'esplosione del fenomeno dell'urbanizzazione. Questi

due fattori possono essere pensati tra quelli che hanno costituito la culla del romanticismo la cui concezione della storia, influenzata anche dall'idealismo, ha voluto riconoscere il valore del passato come luogo di disvelamento dello Spirito. In un tempo di profondi mutamenti, le istituzioni come la famiglia, la Chiesa, la Nazione diventano come ancore che consentono di orientarsi nel presente e guardare con rinnovato slancio anche al futuro.

In questo contesto si sviluppa la riflessione del sociologo tedesco Ferdinand Tönnies riportata nella sua più importante opera, *Comunità e società* (1987), pubblicata per la prima volta nel 1887 e che ha visto numerose riedizioni nei decenni seguenti. Il pensiero di Tönnies deve confrontarsi con quel romanticismo tedesco che, interrogandosi sui grandi cambiamenti sociali avvenuti, tende a rispondere con un atteggiamento conservatore; più che aprirsi al nuovo, il movimento compiuto da questi pensatori è simile a uno sguardo che si rivolge al passato e il più delle volte lo fa con un marcato tratto nostalgico. Di fatto, dobbiamo dire che quella del pensatore tedesco, riconosciuto come uno dei padri della sociologia, è la «prima trattazione organica e compiuta del concetto di comunità» (Vitale, 2007, p. 9). Il titolo stesso dell'opera indica le due categorie pensate dall'autore come costruzioni ideali, come estremi opposti di un unico schema interpretativo fondamentale per la lettura dell'avvenuto cambiamento sociale: le varie forme associative possono essere concepite o come vita reale e organica caratterizzata da relazioni calde (indicata con il termine *Gemeinschaft*, comunità) o come formazione ideale e meccanica (indicata con il termine *Gesellschaft*, società), in cui le relazioni non possono che essere fredde e artificiali. Tönnies delinea il concetto di comunità vedendovi al fondamento la comprensione reciproca e l'inclusione dell'altro. Si tratta di «un modo di sentire comune e reciproco, associativo, che costituisce la volontà propria di una comunità. [...] La comprensione riposa quindi su un'intima conoscenza reciproca, in quanto questa è condizionata - e a sua volta la stimola - dalla partecipazione immediata di un essere alla vita dell'altro, dell'inclinazione alla simpatia nella gioia e nel dolore» (Tönnies, 1963, p.45). L'essere comunità prenderebbe dunque origine dalla comprensione delle volontà degli individui, ed è una realtà naturale, alla quale si partecipa emotivamente e in modo istintivo. Quello che ne deriva è un vincolo di profonda stabilità che avvolge i legami interpersonali vissuti da tutti i membri. Sono tre le tipologie di comunità che vengono prese in considerazione nella esemplificazione della storicizzazione delle sue forme. La prima è certamente la comunità di sangue, quella che di fatto è generata dai legami familiari in cui si sperimenta la condivisione del quotidiano; la forma parentale, tipicamente organica, svolge un importante compito di sostegno a livello sia materiale sia intellettuale e resiste anche fuori dai confini della prossimità fisica. La seconda è la comunità di luogo,

quella cioè che si sviluppa grazie alla frequenza e alla densità delle relazioni, come avviene nei piccoli territori. Quando ci si trova nelle condizioni di trovarsi spesso a incrociare le proprie traiettorie per questioni di lavoro o semplicemente per la vicinanza delle abitazioni, avviene che gradualmente ci si riconosca e si diventi intimi. In questo caso ovviamente la distanza fisica può minare la permanenza del rapporto che però può essere mantenuto grazie anche alla pratica di una ritualità che, pur minima, preserva la presenza del legame. Infine vi è la comunità di spirito, che corrisponde a quella elettiva che si trova nei rapporti di amicizia, per i quali l'affinità, la lealtà reciproca e soprattutto l'affettività giocano un ruolo decisivo. In ogni caso, la concordia segna ogni tratto dei legami vissuti all'interno della comunità, dando significato anche agli aspetti che riguardano la produzione e il consumo dei beni o, più in generale, l'economia: si scambiano i ruoli così come i beni d'uso in maniera gratuita e non invece finalizzata al guadagno o all'interesse personale.

Diversamente la società moderna si fonda proprio sul rapporto economico, finendo così per generare delle relazioni finalizzate a raggiungere unicamente il proprio tornaconto, l'utile personale. Per questo motivo, esse tendono ad assumere forme concorrenziali che necessitano di istituire e praticare l'atto sociale dello scambio, purché in esso la volontà presente sia regolata dal contratto. «Esso è la risultante di due volontà individuali divergenti che si incontrano in un punto» (Tönnies, 1963, p. 89). Un pensiero, questo, molto vicino alla riflessione scaturita dal giurista e antropologo Henry Sumner Maine che lo stesso Tönnies indica, fin dalla prefazione alla prima edizione della sua opera, come uno dei suoi riferimenti teorici; in particolare sembrerebbe pesare la vicinanza alla corrente di studiosi che hanno sviluppato la loro posizione partendo dal presupposto dell'esistenza di un *homo oeconomicus* capace di massimizzare il proprio vantaggio. Evidentemente una struttura sociale così pensata può sostenersi soltanto poggiandosi sulla capacità dei singoli di rispettare le regole stabilite; al tempo stesso però favorisce la concorrenza tra individui e così finisce per generare una reciproca indifferenza. Ogni uomo è come chiuso in una forma di indipendenza che sconfinata in isolamento, in cui regnano l'individualismo e l'egoismo. Non è difficile rintracciare in questa visione della società anche l'eco della famosa espressione hobbesiana «*homo homini lupus*» (Ricciardi, 1997) che invita a negare la naturale socievolezza dell'uomo presente sia nella visione classica aristotelica sia in quella rousseauiana. La grande influenza del filosofo inglese Thomas Hobbes è peraltro testimoniata dalla cura con cui Tönnies ne ha ricostruito il pensiero dedicandogli un suo importante lavoro monografico.

Dalla nostra parziale presentazione del contributo di Tönnies possiamo raccogliere un primo nodo tematico, vale a dire un'ambivalenza riscontrabile nella costruzione concettuale della società. È infatti possibile una sua lettura secondo la dottrina del «contratto sociale», frutto del pensiero di Hobbes, e la «società di contratto» di cui parla Maine. L'analogia però è solo apparente poiché per il primo la forma contrattuale della Gesellschaft è una forma di unione che presuppone la presenza di interessi comuni; per il secondo invece verrebbero intercettati e soddisfatti gli interessi delle persone che, per quanto convergenti, restano ben distinti (Pazè, 2002). Nella non chiarezza teorica del pensiero del sociologo tedesco resta però evidente che in entrambi i casi lo Stato e l'associazione societaria risultano essere un unico grande corpo artificiale (Fistetti, 2003); sono gli individui che, nella loro indipendenza, costituiscono il presupposto per la relazione sociale: è la loro volontà (di potenza) che da sostanza all'interazione reciproca.

Un secondo nodo tematico riguarda il fatto che per molti studiosi la trattazione di Tönnies non riesce a essere pienamente oggettiva, perché resta influenzata nel giudizio da aspetti valoriali. Infatti se da una parte appare chiaro che sia Gemeinschaft sia Gesellschaft restano due costruzioni del pensiero e non una pura descrizione della realtà, dall'altra sembra riscontrabile una sua preferenza valutativa per la comunità. La questione non è di poco conto perché l'intero suo pensiero potrebbe essere visto come una ripetizione dello sguardo nostalgico del romanticismo sul passato (Bagnasco, 1999), oppure una «possibile ipotesi politica di soluzione delle contraddizioni sociali di cui è testimone, rifiutando la visione romantica volta a un passato mitico» (Vitale, 2007, p.19).

Resta il fatto che la storicità dell'affermazione della società, e dell'inevitabile dissoluzione della comunità intesa secondo la costruzione tonnesiana, non implica la rottura completa dei legami interpersonali e sociali. E neppure determina necessariamente indifferenza o, peggio, antagonismo tra i diversi soggetti, siano essi persone o aggregazioni sociali. Proprio in questa direzione si muove la riflessione di Émile Durkheim, che si svilupperà partendo dall'osservazione dei repentini stravolgimenti sociali in cui gli individui del suo tempo sprofondavano costantemente. Con la rivoluzione industriale e l'emergere di nuovi ceti sociali si presentava anche il rischio di veder scoppiare dei conflitti di classe; ad esempio, proprio negli anni in cui il sociologo iniziava il suo percorso accademico a Parigi, nella stessa città stava compendosi violentemente la vicenda della Comune, un'esperienza in cui la classe operaia cercava di darsi un'organizzazione alternativa a quella tipica della società borghese. Era chiaro che le persone, venendo ad abitare su dei territori fortemente urbanizzati e trovandosi inseriti in organizzazioni di produzione completamente nuovi,

sentivano drammaticamente inadeguate le regole e le modalità di vita fino a quel momento conosciute e, da secoli, praticate. Questa situazione aveva definito i presupposti di quella anomia di cui parla il sociologo francese, che si può anche tradurre con la mancanza di regole funzionali e che viene percepita come una situazione fortemente disgregante; l'anomia, fonte e causa di smarrimento esistenziale, presenta i tratti opposti rispetto all'ordine che gli attori sociali hanno sempre cercato sia negli usi culturali e religiosi, sia nelle norme giuridiche. La conseguenza è che gli individui faticano a decifrare i moderni e complessi rapporti sociali, fino allo stentare nel percepirla come risposta ai propri bisogni.

Da queste evidenze Durkheim saprà reagire, grazie anche a molte ricerche e numerosi testi, costruendo una sua proposta che si presenta come teoria olistica; il lavoro più conosciuto della sua produzione è senza dubbio il testo *La divisione del lavoro sociale* (Durkheim, 1962); seguendo il suo sviluppo, possiamo ritrovare tutti gli snodi decisivi del pensiero del sociologo. La sua proposta, che esprimerà assumendo una posizione critica nei confronti del biologismo (Montaleone, 1980) e dichiarando l'autonomia di contenuti e di metodi della sociologia, parte proprio dalla centralità del fatto sociale: «Per sottomettere alla scienza un ordine di fatti non basta osservarli accuratamente, descriverli, classificarli: occorre ancora - cosa ben più difficile - trovare i motivi per cui i fatti sono scientifici, e così scoprire in essi qualche elemento oggettivo suscettibile di un'esatta determinazione e, se possibile, di misurazione» (Durkheim, 1962, p. 7). L'operazione condotta è il tentativo di risolvere quel problema relativo al rapporto tra individuo e società. L'osservazione dei fatti sociali non gli consentiva di fermarsi al dogmatismo interpretativo che caratterizzava la posizione dei pensatori suoi contemporanei; per superare l'antinomia presente tra individualismo e olistico, Durkheim propone dunque di prendere in considerazione l'evoluzione della solidarietà sociale che a sua volta è «dipendente dallo sviluppo sempre più considerevole della divisione del lavoro» (Durkheim, 1962, p. 8). Secondo l'autore la solidarietà umana non può essersi completamente dissolta nelle logiche economiche e dello scambio, come sembrerebbe pensare Tönnies in alcuni passaggi della sua opera. L'azione comune, l'agire cooperativo, il sentirsi vincolati gli uni agli altri non spariscono con e nel liberalismo. Se nella trattazione dello studioso tedesco giocavano un ruolo fondamentale le costruzioni concettuali di società e comunità, in quella di Durkheim gli aggregati sociali si danno proprio in riferimento a differenti forme di solidarietà; muovendosi da quella che il sociologo francese definisce solidarietà meccanica verso quella organica, tipica delle società complesse, è possibile sperimentare nuove forme di cooperazione sociale e sentirsi parte di un unico organismo.

Nelle zone rurali in cui l'economia prevalentemente era ancora legata all'agricoltura, dunque nei contesti più tradizionali e meno sviluppati, i gruppi sociali stavano insieme a motivo dell'appartenenza all'unità sociale di grado superiore; si tratta di una dinamica che Durkheim chiama meccanica perché tipica degli organismi inorganici, in cui le molecole sono prive di movimenti propri. Possiamo riconoscere che nelle società premoderne si sia sviluppata una solidarietà meccanica anche dal fatto che in esse vige un sistema di diritto repressivo che finisce per favorire l'omologazione e punire la divergenza (Berti, 2005). Le società moderne invece presentano decisamente un maggior grado di complessità e in esse la capacità di ogni individuo e di ogni gruppo di svolgere una funzione differente è necessaria. La divisione del lavoro in questi ambienti sociali non può che essere molto accentuata; nessuno può pensarsi completamente autosufficiente e ciascuno è condotto a riconoscere la reciproca dipendenza. Mentre ogni attore sociale svolge la propria funzione, deve restare vigile e saperla differenziare proprio come accade per un organismo vivente. Se il diritto penale è tipico della società meccanica, quello restitutivo è finalizzato alla differenziazione sociale ed è segno dell'alta capacità di divisione del lavoro; questo tipo di solidarietà, tipica degli animali superiori, è detta organica.

La proposta di Durkheim vuole mantenere il suo approccio positivista che, non ammettendo un apriori trascendente, chiede di partire dall'analisi dei dati per rintracciare le vie di azione che consentono di agire eticamente nel contesto proprio della morale, sia personale che sociale: «la finalità immanente dell'organismo sociale è la solidarietà e un elemento sociale è morale se opera in vista della solidarietà sociale» (Bellusci, 2011, p 55). L'intera proposta del pensatore francese presenta una componente politica dal momento che si deve trovare nuovamente il posto per l'uomo nella società dentro il processo economico, superare le posizioni di violenza tra individualismo e socialismo e infine proporre una via alternativa che possa tenere insieme la libertà del singolo e la solidarietà che unisce tutti gli attori sociali. Questa posizione, elaborata per poter superare utilitarismo e omologazione, ha come presupposto quello della doppia coscienza (collettiva e individuale) che regge il duplice movimento della solidarietà: «l'una, comune a noi e a tutto il gruppo al quale apparteniamo, non s'identifica quindi con noi stessi, ma è la società in quanto vive ed agisce in noi; l'altra non rappresenta invece che noi in ciò che abbiamo di personale e di distinto, in ciò che fa di noi un individuo» (Durkheim, 1962, p.144); questo mette in evidenza una problematicità perché per strutturare l'unità/differenza del fenomeno della solidarietà il positivista Durkheim ne individua la correlazione con l'oscillazione dell'assetto intra individuale, istituito metafisicamente (Durkheim, p.102).

Inoltre la questione antropologica rimane aperta o per qualche verso addirittura risulta complicata proprio perché, ammettendo una doppia coscienza, il problema relazionale non è rimosso ma semplicemente trasportato “dall’esterno” dei rapporti intersoggettivi, “all’interno” della dimensione ontologica. E questo disaccordo tra l’essere individuale e l’essere sociale che è in noi diventa la nostra grandezza perché ci distinguiamo nella nostra unicità personale, ma al tempo stesso ci segna con una condanna a una radicale sofferenza esistenziale perché non potremo mai appartenere agli altri né, soprattutto, totalmente a noi stessi (Montaleone, 1980). Il rischio a questo punto è sul piano sociologico quello di non risolvere ma anzi prolungare il dualismo tra individualismo e socialismo sul piano antropologico: «L’homo duplex, che è all’inizio delle certezze, è anche alla fine delle speranze» (Montaleone, 1980, p. 83).

1.1.2. Parsons e il funzionalismo

Differentemente da quanto è avvenuto nel contesto europeo, in quello nordamericano la riflessione sulla comunità si è sviluppata nel confronto con il fenomeno immigratorio. Nel pieno del tempo fordista, l’urgenza era quella di accogliere tutte le persone che provenivano dal vecchio continente assicurandosi una manodopera a basso costo; contemporaneamente però andava evitato il rischio di accendere ulteriori scontri sia tra i differenti gruppi etnici sia quelli mossi dalle nuove masse operaie. L’urgenza insomma era quella di ridare forma allo spazio sociale, di dare una risposta alla disorganizzazione e scongiurare il rischio di nuove tensioni sociali. Proprio per questo, nei primi decenni del ‘900, sono state percorse differenti modalità di stabilizzazione e integrazione; tra tutte, il processo di americanizzazione sostenuto anche da molte realtà filantropiche e il principio urbanistico dell’unità di vicinato hanno sostenuto il tentativo di ricreare, in maniera artificiale, lo spazio sociale chiuso e completo tipico delle piccole comunità tradizionali (Gasparini, 2000). Le esigenze e la matrice culturale che hanno dato vita alla riflessione sociologica americana, ne hanno anche determinato il carattere empirico; in questo scenario, l’intensa attività di ricerca di Talcott Parsons (1902-1979) ha certamente il pregio di rimettere al centro dell’attenzione l’importanza della riflessione concettuale e dell’accuratezza metodologica.

La sua interpretazione del sociale, molto profonda e complessa, è espressa anche attraverso una ricca produzione scientifica che viene tradizionalmente suddivisa in tre periodi.

Il primo corrisponde al tempo in cui Parsons si è impegnato nello studio attento e analitico dei classici della sociologia come Pareto, Durkheim e Weber. La sua opera intitolata *La*

struttura dell'azione sociale (1937) presenta il frutto della rilettura del pensiero dei grandi autori, condotta mettendo in evidenza il modo in cui questi tracciano, anche solo implicitamente, la definizione di una teoria dell'azione sociale; essa è pensata come azione volontaristica nel senso che è definita da come gli attori interpretano le norme e scelgono di aderirvi liberamente e non a partire da forze o dinamiche esterne.

Nel secondo periodo, volendo proseguire nel formulare una teoria unitaria dell'azione, dopo aver approfondito la sua riflessione su azione e norme, Parsons estende il suo apparato concettuale con delle nuove categorie come funzione, personalità e interiorizzazione. Il testo più importante tra i numerosi contributi relativi a questo periodo è certamente *Il sistema sociale* (1951); come già il titolo stesso dichiara, l'intento è quello di individuare gli elementi fondamentali del sistema sociale, per precisare quali siano i rapporti che li legano reciprocamente. L'attenzione è rivolta anche alle motivazioni che muovono le persone ad agire all'interno degli ambienti e, in ultimo, ai processi di mutamento sociale (Hamilton, 1983): quanto più le motivazioni dei singoli attori sociali corrispondono agli orientamenti di valore del sistema sociale, tanto più ne è garantita la stabilità.

La struttura sociale varia in base alle alternative che le persone preferiscono come proprio orientamento di comportamento all'interno del sistema sociale. La consapevolezza di fondo è che l'attore, quando deve orientare la propria decisione, tiene sempre in forte riferimento le proprie abitudini e quelle dell'ambiente culturale che esprime il paniere di valori a cui sente di appartenere.

Parsons classifica cinque di queste possibili alternative e indica con il nome di «variabili modello» (*pattern variables*). Nel processo decisionale, come primo passo, l'attore deve decidersi tra due coppie che intercettano la sfera etica; la prima è quella di affettività o neutralità affettiva, vale a dire tra un'azione che comporta certamente una gratificazione personale e una che invece esprime una più alta moralità. La seconda è formata dalla capacità d'orientamento verso sé stessi oppure verso la collettività. Con i termini di ascrizione e realizzazione invece è indicato il possibile movimento verso gli altri in base all'identificazione con specifiche qualità riscontrabili (come l'età, il sesso, l'etnia, ecc...) oppure in riferimento al loro potenziale prestazione. La scelta tra particolarismo e universalismo dice se i valori di riferimento sono di carattere generale oppure legati a qualche condizione specifica. Infine la coppia diffusione e specificità riguarda il modo in cui l'attore mantiene la relazione con le persone, vale a dire se le coinvolge in modo globale o soltanto secondo delle loro particolari capacità. Le variabili modello possono essere raggruppate secondo alcuni schemi generali che trovano un riscontro nell'osservazione del

quotidiano, come i sistemi di parentela, le strutture di stratificazione, il sistema di potere e le forme religiose istituzionali.

Questi, come tutti i sistemi in azione, devono confrontarsi con quattro bisogni principali pensati come prerequisiti funzionali; nella proposta parsonsiana, questi quattro imperativi funzionali vengono presentati con il noto schema AGIL. La funzione di adattamento (che corrisponde alla prima lettera dell'acronimo AGIL) riguarda il modo in cui il soggetto sociale ricava e redistribuisce al suo interno le risorse necessarie, e più in generale come i sistemi mediano le proprie esigenze con gli ambienti esterni. Il conseguimento di fini (la "G" di *goal attainment*) richiama la capacità di elaborare strategie di condotta ben definite per raggiungere gli scopi prefissati, stabilendo anche delle priorità. La funzione dell'integrazione ("I") consiste in una costante azione di regolazione e di coordinamento del sistema, attraverso il controllo dello stato dei suoi vari componenti che possono così differenziarsi pur mantenendo l'unità. Infine, la latenza ("L") rimanda alla necessità che gli attori abbiano sempre l'energia e la motivazione necessarie per portare a termine i loro compiti e così conformarsi ai modelli normativi; si tratta di assicurare che gli attori stessi abbiano sempre i valori e i significati necessari per rispondere alle esigenze del sistema e per gestire le eventuali tensioni interne. Le prime due funzioni fanno riferimento principalmente al rapporto del sistema sociale con gli ambienti esterni, mentre le altre due sono relative alla necessità di sapersi organizzare internamente. Le quattro funzioni dello schema AGIL trovano una corrispondenza reciproca in un particolare sottosistema sociale: la funzione di adattamento è collegabile al sistema economico che organizza la produzione e la spartizione dei beni; quella del conseguimento dei fini si intreccia con il compito di governare, attribuibile al sistema politico; quella della latenza richiama l'apparato educativo della socializzazione dei valori e infine, per la funzione dell'integrazione, Parsons si sofferma sulla definizione di comunità societaria (*societal community*). Questa avrà una particolare attenzione nella riflessione espressa in tutta la produzione degli ultimi anni della sua vita.

In questo terzo e ultimo periodo, il sociologo americano ha modo di approfondire e affinare ulteriormente il suo apparato concettuale e, in modo particolare, lo schema AGIL. Nella proposta parsonsiana il concetto di funzione assume un posto importante accanto a quello di sistema, grazie al fatto che facilita un riferimento anche a dimensioni della vita indagate da altre scienze oltre la sociologia. Di fatto, per provare a leggere e comprendere il reale, non sono rilevanti soltanto le azioni che si giocano nei sistemi sociali ma anche il modo in cui nell'umano si esprimono queste funzioni, in un fitto intreccio di relazioni che seguono norme di comportamento relativamente costanti. Ad esempio, la funzione di integrazione e di

coesione è possibile se le persone di un gruppo sociale si riconoscono in norme e valori comuni. Infatti se da una parte l'apparato normativo svolge la funzione di collegare tutti i sottogruppi possibili, in modo che si riconoscano reciprocamente pur mantenendo le proprie specificità, dall'altra i valori consentono di avere un riferimento condiviso per tutti i sottogruppi.

Nelle società moderne e complesse, la funzione della coesione sociale è senza dubbio una componente cruciale. Nell'opera edita postuma *American Society. A Theory of the Societal Community* (1979), Parsons sviluppa proprio il tema della dell'integrazione nelle società complesse, dove si fanno sentire le spinte dei differenti gruppi etnici e religiosi; in tutta la sua proposta, emerge una grande fiducia nelle capacità della società moderne di superare attraverso l'integrazione i diversi sottogruppi con le loro spinte che spesso si rivelano disgreganti. Con questo stesso sguardo si rivolge anche alla situazione nordamericana, che sarà presa a modello.

Nella sua analisi, in prima battuta riprende le categorie dei grandi classici che hanno caratterizzato lo sviluppo del pensiero europeo e, inaugurandone una rivisitazione dal punto di vista analitico, giunge a formulare un modello decisamente più articolato. Ad esempio, confrontandosi con la proposta di Tönnies, supera la visione dicotomica di comunità e società: quando si dissolve la comunità emerge un arcipelago di aggregazioni sociali con mille sfumature che spesso tengono in forte considerazione la cultura di appartenenza delle persone; non si tratta di guardare con nostalgia al tempo in cui le cose andavano apparentemente meglio, quanto invece di generare degli spazi di interazione e di lavoro tra i differenti sottogruppi sociali, in modo che tutti possano concorrere alla creazione del tessuto democratico. Già nel testo *Il sistema sociale*, Parsons ha usato il concetto di *community* per indicare l'insieme di persone che vivono il proprio quotidiano condividendo uno stesso territorio (avvicinandosi molto alla "gemeinschaft di luogo" di cui ha parlato il sociologo tedesco), e quello di *organisation* per riferirsi alla collettività che si relaziona secondo interessi strumentali (la *Gesellschaft* di Tönnies). A queste si aggiunge l'*association* che riprende delle caratteristiche delle prime due, ma ne accentua i tratti espressivi di riferimenti valoriali condivisi. Parsons ha approfondito in maniera particolare il pensiero di Durkheim. L'influenza del sociologo francese su quello americano è riscontrabile anche nel fatto che emerge, nelle riflessioni di entrambi, il tema della coesione e dell'integrazione sociale che possono essere generate mediante l'attivazione di processi di identificazione collettiva. «Nel caso di Parsons questo è possibile quando il processo di socializzazione garantisce l'interiorizzazione delle norme sociali. In tal senso il requisito minimo per avere una

comunità consiste nella condivisione, da parte di un determinato gruppo sociale, grazie alla socializzazione, delle stesse norme e degli stessi riferimenti valoriali» (Vitale, 2007, p.44). La società moderna che meglio è riuscita in questo processo, secondo Parsons, è quella degli Stati Uniti, che ha saputo conciliare relazioni tipiche della *Gemeinschaft* e della *Gesellschaft*. La capacità di integrazione e coesione nordamericana, espressa nella sua più alta forma con la battaglia per l'affermazione della legge sui diritti civili, ha permesso di superare le contrapposizioni fra classi e fra gruppi etnici.

L'opera di Parsons ha saputo suscitare l'attenzione degli studiosi suoi contemporanei che hanno scelto di confrontarsi con la sua proposta teorica. Una tematica che ha raccolto numerosi riscontri critici è senza dubbio quella dell'ordine sociale, che viene letto in funzione delle norme condivise; proprio a questo proposito, l'osservazione principale rivolta al sociologo americano è quella di aver riservato troppa importanza alle norme e alle modalità in cui vengono interiorizzate e invece di aver sottostimato l'importanza del conflitto (Segre, 2009). Se nella trattazione di Durkheim la tensione tra individuo e società definisce una dialettica non superabile, che necessariamente origina il fenomeno della devianza da cui possono essere generati nuovi riferimenti morali condivisi, in Parsons il conflitto è semplicemente l'alternativa tra rassicurazione e inquietudine, tra il bene dell'ordine e il male della devianza. In questo modo il volontarismo e la libertà delle persone rischiano di ridursi a un'etica secondo la quale è funzionale tutto ciò che è buono, mentre ciò che è cattivo non può che essere disfunzionale. Così il fenomeno della devianza non può essere letto come la conseguenza di continui processi di definizione del valore, ma si spiega con squilibri e debolezze di personalità; di fatto non può essere determinata socialmente, ma ha un'origine individuale che si avvicina a uno stato patologico (Marra, 2004).

Donati (1995), in una preziosa rilettura di Parsons, individua almeno due nodi problematici nel suo articolato pensiero. Il primo è il ruolo che ha effettivamente il soggetto nell'azione sociale; se nei suoi primi contributi il soggetto è considerato inserito, nell'avanzare della sua riflessione poco per volta tende a pensarlo fuori dall'azione sociale. Il risultato è quello di ottenere una descrizione forse più precisa, ma che risulta inefficace poiché rimane solo parziale. La persona deve essere pensata "fuori e dentro" l'azione, la sua natura è irriducibile al solo aspetto immanente poiché mantiene sempre una dimensione trascendente; infatti queste due caratteristiche della natura umana impongono di leggere il soggetto dentro l'azione anche se mai non completamente definito da essa.

Il secondo nodo riguarda più direttamente la natura che costituisce i fenomeni sociali, cioè il genere di relazione che esiste tra spontaneità e costrizione nei fenomeni sociali. Parsons

ha definito la struttura interna del sociale come un sistema, con il risultato di leggere la società come un sistema composto da tanti sistemi divisi e al tempo stesso in qualche modo collegati tra loro; ha perso di vista il fatto che la società è una rete di relazioni che i vari soggetti intrecciano continuamente. La riflessione parsonsiana non arriva a cogliere la relazionalità, il fatto che sia la società più della somma delle azioni dei soggetti, anche se sono proprio queste a farla esistere. Come suggerisce ancora Donati «l'irriducibilità della relazione sociale ai suoi poli estremi (la pura soggettività e il puro sistemico) indica che il "fatto irritante" della società è costitutivo della persona umana (non aggiuntivo rispetto all'individuo, come ancora pensa Parsons) e delle reti sociali che le persone umane costruiscono» (Donati, 1995, p. 252).

1.1.3. La ripresa del costrutto di comunità

Uno dei limiti evidenziabili nella trattazione di Parsons è la fatica di inquadrare dal punto di vista teorico il processo del mutamento sociale. Anche il contesto nordamericano, che lo stesso sociologo aveva più volte indicato come modello di società moderna esemplare dal punto di vista dell'inclusione, a partire dagli anni '60 è interessato da notevoli mutamenti; nel pieno della crisi del fordismo e del sistema economico, tali mutamenti delle condizioni sociali, come ad esempio il fenomeno della globalizzazione e la nascita delle multinazionali che regolano i mercati mondiali, costituiscono le basi per una nuova ondata di conflitti sociali negli Stati Uniti. Per dirla con Theodore Roszak (1971), è il tempo delle controculture che affondano le proprie radici nella ribellione dei giovani americani. Ad aprire la strada, è la *Beat Generation* da cui nascono esperienze come quella dei *beatniks*, in maggior parte intellettuali come Jack Kerouac che con il celebre testo *On the road* ne costituisce il manifesto dichiarando il rifiuto delle convenzioni sociali e la sfrenata ricerca di libertà, e quella della più nota comunità *Hipsters*. In questo periodo, anche se in un ambiente decisamente più colto e ricercato, si sviluppa la *controcultura di New York* in cui si riconosce, ad esempio, la *Factory* di Andy Warhol. Tutte queste esperienze esprimono decisamente un desiderio di opposizione all'autoritarismo e alla conformazione alla cultura prevalente, mostrando contemporaneamente di poter mantenere un atteggiamento propositivo, sempre volto all'innovazione.

Pur rivendicando "la comune" come stile di vita da praticare (Hollstein, 1971) le esperienze ricordate non hanno trovato piena cittadinanza dentro il costrutto di comunità, poiché la ricezione critica degli studiosi ha interpretato queste vicende facendone emergere soprattutto

il tratto utopistico; l'effetto è stato quello di sottolineare l'incapacità di offrire delle forme concrete e credibili per la vita sociale, tanto meno al tempo della sua ulteriore frammentazione provocata dalla globalizzazione. In questa fase, il concetto di comunità sembra non essere più pienamente funzionale per ricomprendere le questioni tradizionali che emergono nella riflessione sociologica. Le stesse questioni costitutive della comunità permangono e riemergono quasi inevitabilmente nelle produzioni di questo tempo, ma faticano a rientrare in quadro teorico capace di descriverne l'intero intreccio. La crisi del costruito avviene proprio mentre trovano spazio quelle «problematiche in cui, si potrebbe dire, si è dissolto, o per rimanere alla metafora metafisica, si è disintegrato il nucleo concettuale della comunità» (Bagnasco, 1999, p.29).

In alcuni casi questo stesso nucleo concettuale più che subire una frantumazione ha visto compiersi una sostituzione. Questo è avvenuto, ad esempio, nel momento in cui al termine comunità è stato aggiunto l'aggettivo locale, con il risultato di ridefinire il costruito di comunità. La nozione di comunità locale è stata introdotta grazie alla riflessione della Scuola di Chicago, che ne individua tre caratteristiche fondamentali nella capacità di sviluppare un forte riferimento al territorio, nella presenza di una struttura organizzativa sociale e nell'interdipendenza dei soggetti che la compongono; quello che viene descritto è un ambiente in cui tutti i membri della comunità locale sono legati tra di loro con relazioni simbiotiche, tipiche dei sistemi organici e naturali (Park, 1999). Nel corso dei decenni successivi, l'idea di comunità locale pensata come forma naturale di rapporto delle persone con il territorio ha avuto una grande diffusione e anche un forte impatto sul piano politico, a partire dall'ambito dell'urbanistica fino alla questione dei servizi offerti dal welfare state. (Gelli, 2002).

Il motivo di questo interesse nei confronti della dimensione politica lo possiamo trovare in due fattori; il primo è la reazione ai mercati globali e al nuovo sviluppo capitalistico che hanno facilitato l'imporsi di logiche neoliberaliste con il conseguente indebolimento del ruolo dello Stato nei processi di generazione del benessere. Quando le risorse dell'istituzione non riescono più a rispondere in maniera efficace ai bisogni e manca quasi totalmente la capacità di promuovere efficaci percorsi di prevenzione al disagio, per i soggetti sociali è ancora più importante creare sul territorio delle reti di fiducia. Un secondo elemento importante da considerare è il cambio di atteggiamento nei confronti del concetto di comunità, che non viene considerato solo un termine di paragone ideale per poter avviare una lettura analitica del contesto sociale ma un vero e proprio progetto da realizzare nella solidarietà e nella riscoperta della relazionalità.

Negli anni '90, in questo clima culturale, nasce il movimento del comunitarismo a cui appartengono diversi pensatori che hanno scelto di assumere una decisa posizione critica nei confronti dell'individualismo liberale. Le questioni affrontate dagli autori di questa corrente riguardano principalmente il bene comune e il rispetto dei diritti fondamentali della persona, in maniera particolare quelli delle minoranze, spesso minacciate proprio nel riconoscimento delle specifiche identità culturali, morali e religiose. Per la verità il comunitarismo non può essere considerato un movimento pienamente omogeneo poiché presenta al suo interno molte sfumature in cui possiamo riconoscere diverse generazioni di studiosi (Pazè, 2002). Uno tra i primi autori che ha voluto proporre un'alternativa alla teoria contrattualistica di John Rawls è Michael Sandel che, in un suo celebre saggio dal titolo *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (1994), orienta la sua riflessione sulla questione dell'identità del soggetto, nel suo rapporto con la società e le istituzioni. Il punto critico nel pensiero rawlsiano è colto proprio nella scelta di definire l'individuo partendo dalla propria consistenza giuridica, dai diritti soggettivi di cui gode; per Sandel invece le persone sono già portatrici d'identità culturali precise, costruite all'interno di processi d'interiorizzazione dei valori che appartengono al particolare contesto culturale, sociale, storico e religioso a cui si appartiene. Se Rawls pensa che gli individui siano sradicati dalla comunità e che il giusto prevale sul bene comune, per Sandel la dimensione comunitaria è una dimensione costitutiva delle persone che si realizzano orientando le proprie scelte secondo valori condivisi (Dodaro, 2011). Un altro importante contributo è sicuramente quello offerto da Amitai Etzioni; nel tentativo di arginare quello che lui stesso definisce uno stato di anarchia sociale, in cui ogni individuo persegue delle proprie finalità senza preoccuparsi di alcun principio di coerenza interna o sistemica, il filosofo di origine ebraica afferma l'urgenza di dover recuperare uno *spirito di comunità* (Etzioni, 1993). Questo spirito è pensato come l'unico potenziale antidoto contro un individualismo ormai portato all'eccesso e le pericolose derive del relativismo che non fanno altro che alimentare continuamente la confusione morale del contesto contemporaneo. La posta in gioco è quella di vedere sgretolarsi poco a poco le fondamenta stesse del vivere comune. La posizione di Etzioni è particolarmente connotata da un atteggiamento che può essere letto come militanza politica e civile per la costruzione di un progetto comunitario; ogni soggetto sociale, dalle istituzioni alle singole persone, deve sentirsi direttamente chiamato in causa per prendersi cura attivamente di questo disegno, perché solo con il contributo di tutti può realizzarsi concretamente. Certo non sono sottovalutate le tensioni che portano le persone a cercare fattivamente la propria autonomia, così come sono valutate le dinamiche psichiche che spingono verso il raggiungimento di

scopi collettivi; una prospettiva interessante è quella di riuscire a equilibrare le due spinte, in modo che tutti possano arrivare a condizioni di vita soddisfacenti. Il pensiero comunitario, nella proposta di Etzioni, si pensa come una possibile terza via tra le logiche del libero mercato, che tendono a proporre un eccessivo consumismo, e quella dello stato sociale, che rischia sempre di scadere in assistenzialismo.

La riflessione filosofico-politica compiuta dai comunitaristi trova corrispondenza nell'approccio sociologico sul capitale sociale. Inizialmente questo concetto è stato criticato e molto dibattuto poiché considerato un concetto "ombrello", non rigoroso, né ben circoscritto sul piano analitico e caratterizzato da una certa ambivalenza semantica. Classicamente il capitale sociale è stato considerato come una proprietà dell'individuo (prospettiva individualistica) o come una dotazione della comunità (prospettiva comunitaria-olistica/sistemica). Nel primo filone rientrano diversi autori che, sebbene con sfumature differenti, hanno concepito il capitale sociale come una dotazione a disposizione del singolo, capace di promuovere il proprio benessere o sviluppo. Per Loury (1977), che si muove secondo un approccio *micro-sociale individuale*, il capitale sociale è l'insieme delle risorse che hanno a che fare con le relazioni familiari e l'organizzazione sociale della comunità, utili per lo sviluppo cognitivo e sociale di un giovane. Queste risorse possono essere differenti a seconda delle diverse persone e possono costituire un vantaggio importante per i bambini e gli adolescenti nello sviluppo del loro capitale umano. In continuità con questa definizione si ritrova il contributo di Bourdieu (1980) secondo un approccio che può essere definito *strutturalista, strumentale-individuale*; il capitale sociale è visto come l'insieme di relazioni sociali che un soggetto possiede e che possono essere funzionali al raggiungimento dei propri interessi. Il filosofo francese individua differenti tipi di capitale: quello economico (costituito dalle risorse prime, dai mezzi di produzione e dal denaro), quello sociale (determinato dalle reti sociali), quello culturale (riferito al gusto, alle lingue, ecc.) e infine quello simbolico (simboli di legittimazione). La combinazione di questi quattro tipi di capitale determina la presenza in classi sociali, anche se certamente si tratta di una suddivisione molto meno definita e molto meno rigida rispetto alle classiche tesi marxiste. Di fatto, l'appartenenza a una classe sociale non risponde unicamente alle logiche economiche, ma dipende anche dai valori etici di riferimento e dalla cultura; queste determinano quello che Bourdieu chiama l'*habitus*, categoria che corrisponde all'atteggiamento di fondo con cui si guarda al mondo e si affronta il quotidiano, e che avrà molto successo. Una caratteristica particolarmente interessante è la possibilità di convertire una forma di capitale in un'altra, come nel caso dell'accesso al mondo del lavoro. Sussiste,

infatti, un forte legame tra occupazione lavorativa e livelli di capitale sociale (Sciolla & Ambrosini, 2015): i soggetti che dispongono di un'ampia rete sociale sono evidentemente facilitati nell'entrare in contatto con diverse realtà lavorative, aumentando così le possibilità di entrata negli stessi ambienti. In linea con i contributi di Bourdieu sembra collocarsi la visione derivante dal settore economico che vede il capitale sociale come l'insieme delle relazioni informali di un soggetto che risultano essere utilizzate come strumento di successo economico o di comportamento economico razional-strumentale e produttivo. Oltre a Bourdieu, un altro autore che ha avuto un ruolo importante nella definizione concettuale del capitale sociale è Coleman (1988), che lo intende come dotazione individuale del soggetto; in questo caso è visto come l'insieme delle qualità di una relazione sociale che ne fa una risorsa per l'azione individuale o corporata e che assume diverse forme quali la fiducia reciproca (vale a dire l'insieme delle aspettative e delle obbligazioni latenti che caratterizzano una relazione), i canali informativi e le norme sociali. L'approccio di Coleman è fondato sull'assunto della fondamentale razionalità degli esseri umani, ma lo sviluppo della sua proposta va nel senso opposto rispetto alle tesi individualiste proprie della visione dell'economia classica.

Oltre alle prospettive individualiste, vi è un secondo filone di pensiero che raccoglie le prospettive olistiche/sistemiche che considerano il capitale sociale come una dotazione comunitaria. Tra i pensatori che appartengono a questo gruppo, possiamo ricordare Fukuyama; nella sua trattazione, il capitale sociale è primariamente un'obbligazione «simbolico religiosa» (1999), e consiste nelle norme e nei valori che promuovono un comportamento cooperativo tra individui e gruppi sociali. Questo implica che la fiducia, le reti sociali, la società civile, non costituiscono il capitale sociale, ma piuttosto ne sono generati. Un autore molto significativo di questa corrente è certamente Robert Putnam. Il suo contributo (1993), caratterizzato da un approccio *culturale politologo*, vede le forme di questo costrutto come le risorse morali di cui dispone una comunità: esse possono prendere differenti forme quali le obbligazioni e le norme sociali che orientano l'agire individuale, le reti sociali tra cittadini, specialmente quelle “delle” e “tra” associazioni di volontariato e la fiducia tra le persone. Putnam approfondendo il costrutto ha delineato tre forme di capitale sociale. La prima, chiamata *bonding*, lega in maniera forte le relazioni all'interno di un medesimo gruppo e tende a essere esclusivo. Per questo motivo non sono da sottovalutare anche alcune implicazioni negative del capitale sociale bonding, come ad esempio il rischio di generare chiusura verso l'esterno tra i soggetti della medesima cerchia sociale, con il conseguente rafforzamento del senso di identità dei membri del gruppo e la diffidenza verso

gli estranei al gruppo. Una seconda forma è quella del capitale *bridging* altamente inclusivo e capace di generare connessioni orizzontali, generando ponti e connettendo diverse persone in diversi ambiti (costituendo così delle reti di reti). Un esempio in questa direzione possono essere le famiglie che danno vita a forme di organizzazione comunitaria in cui convivono diverse persone e che, radicandosi sul territorio, diventano punto di riferimento per gli altri membri della comunità, rispondendo ai bisogni del contesto in cui sono inserite. Queste sono delle forme di vita familiari-comunitarie in cui il capitale sociale di tipo *bridging* crea legami tra famiglie, tra famiglia e comunità in senso più esteso, facendo circolare all'interno del territorio fiducia, reciprocità e atteggiamenti cooperativi tra le reti sociali che si vengono a costituire. Un'ultima tipologia di capitale sociale è quella *linking* che riguarda i legami verticale che si vengono a creare con istituzioni pubbliche o politiche e che possono avere particolari influenze nelle scelte. Nonostante l'evidente positività di tale costrutto, esso non è esente dal rischio di derive negative: le organizzazioni criminali hanno saputo sfruttare in maniera ottimale la sua potenzialità indirizzandolo per il raggiungimento di obiettivi e per l'esercizio di un potere sociale assolutamente discutibili. È il caso, ad esempio, di quanto avviene con il sistema mafioso. In linea generale però, è talmente evidente il legame che sussiste tra bene comune e capitale sociale, da suggerirne l'associazione con l'esercizio delle virtù civiche, come l'interesse e la disponibilità a partecipare al bene pubblico, il rispetto delle istituzioni e delle norme sociali pubbliche. In questo modo si generano anche le cosiddette «esternalità positive», vale a dire che si porta beneficio anche a coloro che non sono direttamente coinvolti negli scambi relazionali tra le persone. Nello sviluppo della sua proposta, Putnam attribuisce un ruolo particolarmente importante al capitale sociale (in particolare a quello *bridging*) ritenuto alla base della motivazione delle persone alla loro partecipazione sociale, al protagonismo politico e alle forme di aggregazioni; una vera e propria chiave per sviluppare l'integrazione e costruire democrazia.

Quello che appare evidente è che la teoria del capitale sociale consente di compiere una lettura ordinata, capace di mettere in luce delle dimensioni della società decisamente importanti. Un esempio è la capacità di auto organizzarsi della società che rappresenta di certo uno snodo decisivo sul quale le istituzioni devono necessariamente accettare di confrontarsi; infatti l'efficacia delle reti famigliari, dell'associazionismo e del terzo settore deve essere considerata e sostenuta dalla politica, cercando sempre di compiere delle scelte in chiave di sussidiarietà. Vi è però un rischio che consiste nel rimanere vincolati a una visione economicista, in cui anche le relazioni informali sono viste come strumento di successo o di comportamento economico razionale e produttivo.

L'analisi compiuta dagli autori sopra ricordati presenta anche un altro limite, vale a dire quello di un approccio determinista, che conduce a descrivere una correlazione fra i fenomeni osservati e descritti analiticamente, senza però arrivare a spiegarla. Nella trattazione di Putnam questo spesso avviene mediante le statistiche e il conseguente tentativo di cogliere la correlazione causale tra variabile dipendente e indipendente della ricerca, mentre in quella di Fukuyama il procedimento avviene mediante argomentazioni che compongono dei discorsi della stessa natura logica determinista.

Lo spazio dato alle correlazioni tra i fenomeni consente di descrivere la realtà sui generis delle forme di vita sociale e aggregata, finendo però nel sopravvalutare l'influenza della struttura a scapito dell'*agency* individuale. In sintesi, l'esito è che poco alla volta gli attori tendono a uscire di scena. «Fukuyama e Putnam sanno bene che il processo storico interviene a riorientare in momenti particolari i percorsi di sviluppo, ma i loro riferimenti al riguardo non fanno comparire soggetti, singoli o collettivi, orientati a strategie che essi si sforzano con maggiore o minore coerenza e consapevolezza di realizzare, in una congiuntura concreta che li limita e apre al tempo stesso possibilità alternative» (Bagnasco 1999, p. 80). In un certo senso possiamo dire che si tratta di un ritorno alla sociologia funzionalista, in cui si fatica a comprendere il significato delle azioni dell'uomo. La domanda che ci si è posti è come la sociologia cambia l'umano e non viceversa. «La sociologia moderna perde il carattere trascendente dell'umano rispetto al sociale e quindi perde la possibilità di vedere come l'umano possa generare forme sociali "altre"» (Donati, 1995, p. 240). Di fatto questo è il limite che possiamo vedere anche nella proposta dei comunitaristi, impegnati a sostenere un movimento che partendo dall'individuo cerca di collegarlo alla comunità, che resta un insieme di valori che viene prima della volontà e delle azioni delle persone, e ne resta quasi indipendente.

1.1.4. La svolta relazionale

Gettando uno sguardo sul percorso compiuto dalla sociologia in rapporto allo sviluppo storico del tema della comunità, possiamo cogliere sinteticamente la presenza di una continua oscillazione tra due paradigmi utilizzati per la lettura dei fenomeni sociali. Il primo, presente in tutte le teorie dell'azione, conduce a comprenderli come espressione di un soggetto sociale, sia esso individuale sia collettivo; il secondo invece, tipico delle teorie strutturalistiche, vuole pensarli come l'esito d'interazioni sociali che avvengono secondo dinamiche indipendenti dai soggetti, impersonali e funzionali. Di fatto la sociologia sembra

non riuscire a superare del tutto la tensione tra il paradigma dell'individualismo, per il quale i fenomeni sociali rischiano di essere visti semplicemente come il risultato di fattori soggettivi, e il paradigma dell'olismo metodologico che invece in cui i soggetti spariscono quasi del tutto.

Per uscire da questa aporia, tipica della sociologia della società moderna, Pierpaolo Donati propone una sociologia relazionale, per la prima volta esplicitata con il testo intitolato *Introduzione alla sociologia relazionale* (1986). Il punto di partenza della sua trattazione è che la società, e quindi qualsiasi fenomeno o formazione sociale, non può essere ridotta unicamente né a un'idea né a una cosa materiale. Dire che «in principio c'è la relazione», che «la società è relazione», significa intendere che la società è fatta di relazioni sociali e non è mai completamente riducibile a un sistema che precede le azioni individuali e non ne è neppure semplicemente il prodotto. «Il pensiero relazionale è quel modo di pensare che organizza le proprie mappe cognitive e simboliche attribuendo le qualità agli enti non già in base ad una loro pre-supposta identità, ma piuttosto definendo tale identità come realtà relazionale di un ente-in-un-contesto» (Donati, 1986, p.14)

È vero che il pensiero sociologico moderno e post-moderno ha sempre mostrato la capacità di affrontare il tema delle relazioni sociali; è altrettanto vero però che questo non implica immediatamente il saper cogliere nell'affermazione che «la società è relazione» una «presupposizione epistemologica generale». E neppure è così scontato che si abbia coscienza delle enormi implicazioni che da essa derivano. Tra gli autori che hanno mostrato la consapevolezza della “svolta relazionale” che si è consumata nel XX secolo, uno dei più importanti è sicuramente G. Simmel; la categoria fondamentale del suo pensiero è la relazione sociale colta come *inter-azione*, un principio metafisico che, per quanto non visibile, ha di certo una sua solidità. L'essenza delle cose e dei fenomeni sociali è una proprietà attribuita soltanto ai rapporti d'interdipendenza, che possono essere di differenti tipologie. «Il problema che [...] la sociologia relazionale di Simmel solleva è, in radice, quello che nasce *dall'aver individuato nel denaro il prototipo formale, sostanziale e funzionale, della relazione sociale generalizzata*. [...] Ma, con questo, egli eleva a presupposizione generale prima della sociologia il fatto che la modernità coincida con la trasformazione dell'ente concreto, di ogni ente, in valore puramente astratto e funzionale. Formula, in altri termini, quella teoria generalizzata che Marx aveva mancato di sviluppare» (Donati, 1986, p. 47). Dopo Simmel anche altri pensatori hanno offerto dei contributi a riguardo della relazione sociale, nel continuo tentativo di non ridurla alle determinazioni parziali tipiche dei paradigmi dell'individualismo e dell'olismo metodologico di cui

abbiamo parlato; ma per cercare di avere gli strumenti necessari per comprendere le trasformazioni della società che si stanno compiendo nel nostro tempo, è necessario saper maturare degli schemi concettuali che colgono la complessità della relazione. Un paradosso delle società complesse è proprio quello di faticare nel sostenere la presenza di diversi fattori importanti per l'analisi della realtà sociale, cioè di non sapere reggere la complessità. La tentazione di cedere a eccessive semplificazioni è davvero sempre più forte e frequente. La sociologia relazionale proposta da Donati desidera mettere in luce (cercando di superare) ogni parzialità e riduzionismo, per offrire la possibilità a tutte le teorie sociologiche che lo desiderano di fornire dei contributi finalizzati a una più completa conoscenza della società. Questo non significa però che la sociologia relazionale si pensi come una possibile "terza via" (alternativa ai due paradigmi sopra ricordati) e nemmeno unicamente come ponte tra le altre sociologie. Sempre attenta a evitare di fare proprio il punto divista del relativismo culturale, desidera invece fondarsi su di un'ontologia delle relazioni che trova nelle relazioni il costitutivo di ogni realtà sociale, secondo la loro propria natura.

È evidente che non è possibile intercettare le relazionali sociali a livello sensoriale, non avrebbe significato pensare a una scienza che le studia trattandole come degli oggetti. Questo però non ci impedisce che comprendere quando e come le relazioni si concretizzano in fenomeni, dinamiche e istituzioni di cui invece facciamo decisamente esperienza. La teoria relazionale della società rappresenta piuttosto un *framework* concettuale offerto come programma di ricerca sociologica che si basa su un approccio specifico, si serve di un paradigma, di metodologie e tecniche particolari, fino a definire delle teorie contestuali che sono l'esito di generalizzazioni teoriche ed empiriche situate. Possiamo dire che la sociologia relazionale è una scienza specifica che ha come oggetto proprio la relazione sociale, e che si presenta a un livello di realtà non visibile ma al tempo stesso reale. Per quanto non sia così immediata da cogliere, la relazionalità è riferibile non soltanto alla dimensione sociale, ma la si può intercettare anche ad altri livelli di realtà; partendo da questo *framework* come presupposto, il processo di costruzione di conoscenza che si può attivare chiede di non escludere in partenza nessuna teoria e invita a non muoversi secondo l'intenzione di proporsi come principio unificante per tutte le trattazioni teoriche; invece, soltanto dopo averle prese in considerazione con serietà le si possono valutare per mettere in evidenza quelle verità che ciascuna di esse contiene. Pensata così la teoria relazionale è in grado di inserire le teorie in un quadro concettuale più ampio, nel quale ritrovare le verità parziali ad un livello più elevato, coerente e consistente di conoscenza della realtà; è capace quindi, nello stesso movimento, di distinguere e connettere le altre discipline sociali quali l'economia, la scienza

politica, la psicologia e l'antropologia. Anche le discipline filosofiche e storiche trovano un contatto con la teoria relazionale.

Grazie all'approccio suggerito con la teoria della società relazionale, Donati ha saputo condurre un'analisi approfondita dei contributi offerti dai sociologi classici, giungendo a definire tre semantiche della relazione sociale: quella intenzionale del *refero*, quella della connessione *religo* e quella generativa. La prima indica la dimensione psico-culturale che lega la dimensione etico-valoriale del soggetto a quella teleologica della relazione. Il termine viene utilizzato in riferimento alle teorie ermeneutiche e, in particolare, al modo in cui Max Weber si riferisce alla relazione sociale definendola «un comportamento di più individui instaurato reciprocamente secondo il suo contenuto di senso, e orientato in conformità» (Weber, 1968, p.23). La posizione weberiana però lascia troppo in ombra il contesto sociale in cui questa relazione è agita e vissuta, ignorando la dimensione strutturale-funzionale messa in evidenza dagli studi di Durkheim e Parsons. Perché si possa descrivere tutta la relazione sociale è necessaria sia la semantica referenziale, sia quella strutturale; se la prima è una qualità fondamentale per sapersi orientare entro un quadro di riferimento simbolico che intercetta differenti gradi di intenzionalità da parte degli attori che si relazionano, la seconda rappresenta invece la qualità che consente di individuare la struttura, il legame e condizionamento reciproco che costituiscono allo stesso tempo il vincolo e la risorsa per i soggetti. «È dunque opportuno distinguere fra relazione sociale come contesto (ovvero come matrice contestuale, ossia come situazione di riferimenti simbolici e connessioni strutturali osservate nel campo di indagine) e relazione sociale come interazione (ovvero come effetto emergente in/da una dinamica interattiva). Ma in ogni caso, l'essere in relazione comporta il fatto che, agendo l'uno in riferimento all'altro, *Ego* e *Alter* non solo si orientano e si condizionano a vicenda, ma danno luogo a una connessione *sui generis* che in parte dipende da *Ego*, in parte da *Alter*, e in parte ancora è una realtà (effettuale o virtuale) che non dipende dai due, ma li «eccede» (Donati, 1986).

L'intero lavoro di Donati, fin dalle prime opere giovanili e dalle basi teoriche espresse agli inizi degli anni Ottanta nella *Introduzione*, può essere visto come il tentativo di descrivere le dimensioni della relazione sociale; queste, anche attraverso le numerose ricerche empiriche condotte in questi decenni, sono state parecchio approfondite e, grazie a una ricca e intensa produzione sempre meglio definite. Un importante tentativo compiuto dallo studioso bolognese è certamente quello di integrare le due semantiche all'interno della teoria relazionale, ripensando il legame tra le dimensioni della relazione sociale proposte da Parsons: il noto schema AGIL viene nuovamente interpretato secondo lo schema *religo-*

refero. L'asse referenziale viene a coincidere con quello che collega la latenza con la capacità di realizzare i propri scopi (asse L-G), mentre quello strutturale è espresso facendo riferimento ai mezzi necessari per raggiungere le mete e secondo le norme di comportamento (asse A-I). Questo contributo si rivela molto efficace soprattutto nella lettura empirica delle dinamiche dei concreti soggetti sociali in azione.

Un successivo importante aspetto è quello di definire sempre meglio la relazione tra le dimensioni *refero-religo* e quella generativa (per altro molto vicino al concetto di *Weschselwirkung* di Simmel); le tre dimensioni devono essere lette in un unico quadro epistemologico, poiché «*refero* e *religo* si intrecciano tra loro dando origine a un effetto emergente: la relazione come effetto di reciprocità» (Donati, 1986, p. 296).

Questo significa che i soggetti sono influenzati nelle loro azioni dalle strutture in cui essi sono inseriti e conducono le loro scelte; d'altra parte però è facilmente riscontrabile il fatto che proprio l'interazione tra le persone e i gruppi può a sua volta generare delle nuove strutture, e addirittura delle istituzioni. Questo processo è riconducibile non soltanto alla ricerca di un atteggiamento adattivo nei confronti delle condizioni che le strutture esterne dettano ai soggetti; il meccanismo generativo che viene proposto deve necessariamente muoversi lungo l'asse normativo e strumentale, così come su quello psicologico e simbolico. La riflessività dei soggetti è decisiva per avere maggiore coscienza della propria responsabilità e di cosa essa implica nei confronti della realtà sociale.

Sembra proprio che la scienza sociologica si trovi davanti a una questione molto importante, che riguarda quello che accade nello spazio che separa i vari soggetti sociali, e nello stesso tempo ne consente l'interazione. La domanda però non è più soltanto se ciò che avviene “tra gli individui” possa essere pensato come una realtà totalmente autonoma e oggettiva, oppure se debba essere interpretato come una proiezione delle loro percezioni. Infatti tutto quanto intercorre tra i soggetti è pensabile come indipendente poiché fatto di relazioni che possono e devono essere osservate in base alle distinzioni “umano/non-umano” poiché sono attribuibili a persone umane, non sono completamente dipendenti da loro e neppure possono essere pensate come un prodotto di qualche automatismo. «Solo questo punto di vista consente di comprendere come l'umano “affiori” nel sociale [...] attraverso la distinzione con ciò che umano non è. Diventa allora più chiaro che l'umano è qualcosa che la sociologia non può definire da sé, né pensare come pura costruzione sociale. Fare un'analisi sociologica oggi che significa osservare il sociale mettendolo in relazione al non-sociale, ossia a ciò che viene percepito e rappresentato come umano nella sfera della coscienza soggettiva (autonomia interiore dell'individuo) e nella sfera dei valori (autonomia della cultura)»

(Donati, 1986, p. 268).

1.2. La dimensione della partecipazione

Parlare di comunità in riferimento a un contesto disciplinare come quello della psicologia che riconosce nella cura la propria *mission*, può facilmente evocare l'idea di una comunità pensata come risorsa terapeutica, soprattutto orientata al trattamento del disagio psicosociale in termini riabilitativi. Sappiamo che storicamente la terapia nel caso delle dipendenze, come anche in quello del disagio psichiatrico, è stata impostata con il lavoro in piccoli gruppi omogenei finalizzati al mutuo sostegno e aiuto. Il capitolo che segue questa breve introduzione non desidera approfondire questo aspetto, quanto mettere in luce una seconda connotazione di questa particolare branca della psicologia, vale a dire quella che ha sviluppato il desiderio di promuovere il benessere individuale quanto quello sociale, proponendo attività mirate allo sviluppo positivo delle relazioni tra i membri di una comunità intesa in senso più esteso e non confinata all'ambito delle comunità terapeutiche-riabilitative. Ciò che accumuna decisamente entrambi gli orientamenti è la presenza di un tratto scientifico fortemente pragmatico e la consapevolezza di poter sempre intervenire nel segno della promozione del cambiamento. Lo studioso americano Stanley Murrell ha voluto mettere in evidenza l'attitudine della psicologia di comunità all'ideare e valutare le modalità di intervento che migliorino gli adattamenti della persona all'ambiente.

A riguardo del nostro lavoro, il primo passo che desideriamo compiere è il tentativo di esplorare la concreta possibilità che ciascuno di noi ha di collaborare con chi gli sta accanto; detto in termini diversi, quanto un soggetto è realmente aperto alla costruzione condivisa del bene comune o se questo è sempre percepito come funzionale alla propria soddisfazione. È pensabile che una persona si impegni per consentire alla collettività di raggiungere un guadagno, anche quando in ultima istanza questo non appare immediatamente come guadagno personale? Ancora più radicalmente, la domanda guida è quanto sia possibile superare la prospettiva individualistica, pensarsi intimamente aperti all'altro e altruisti, o se piuttosto il nostro rapportarci con chi ci sta accanto è vincolato all'essere strumentale ai nostri scopi più privati. La sfida aperta da affrontare è quella di riuscire a percepirci dentro un orizzonte più ampio, arrivando a mettere in evidenza le connessioni che esistono tra i differenti livelli del vivere sociale con la consapevolezza che, insieme, formano un unico grande sistema. Diventa così particolarmente interessante l'approfondimento delle

transazioni tra le reti sociali, la persona e le popolazioni, tenuti insieme da un approccio ecologico. La riflessione su queste tematiche condotta con l'approccio pragmatico che la contraddistingue, ha consentito alla psicologia di misurarsi con lo sforzo di formalizzare e definire il senso di comunità, di trovare delle procedure capaci descriverlo e in qualche modo misurarlo. Il guadagno è doppio: da una parte, offre l'occasione alle comunità stesse di riconoscere l'importanza della qualità relazionale tra le persone che ne fanno parte, per evitare il rischio di assumere il punto di vista di un gruppo (grande o piccolo che sia) come il vissuto di tutti. Dall'altra consente agli operatori di appoggiarsi su un apparato scientifico per valutare l'efficacia degli interventi mirati a sostenere il legame sociale, e ai decisori offre l'opportunità di sviluppare delle politiche sociali efficaci. A questi due possiamo aggiungere un'evidenza, vale a dire che l'attivazione dei soggetti è fondamentale per una consapevole promozione del benessere collettivo; la parola chiave su cui sosteremo è quella della partecipazione. La psicologia di comunità, nel riconoscere la dignità di ogni persona a ogni livello sociale e offrendo un contributo alla rappresentazione di valori come la sussidiarietà e la giustizia sociale, agisce nei contesti per sostenere i legami e orientarli verso una società democratica e partecipativa.

1.2.1. Oltre la prospettiva individualistica

Il primo atto in cui viene formalizzata l'espressione di psicologia di comunità è il convegno avvenuto nel 1965 quando negli Stati Uniti, e precisamente a Swampscott, si riunisce un gruppo di psicologi e operatori che lavorano nell'ambito della salute mentale. Le sue radici però affondano nei decenni intorno alla Seconda guerra mondiale all'interno del contesto socio culturale nordamericano quando la psicologia vive un tempo di apertura che dall'ambito accademico la porta verso il mondo della clinica e dell'intervento sociale. La grande violenza che ha caratterizzato la prima metà del secolo scorso, così come le conseguenti gravi crisi economiche che hanno imperversato in quello stesso periodo, hanno interpellato fortemente la comunità scientifica; infatti, se nei primi decenni del novecento, il forte e raffinato sviluppo del cognitivismo e dell'approccio behaviorista hanno consentito di formalizzare un importante impianto teorico-metodologico, con gli eventi legati alla Grande Guerra è cresciuto il desiderio di occuparsi di tematiche di comune utilità. Il rischio percepito era quello di inseguire un profilo molto alto dal punto di vista intellettuale, finendo però per non riuscire a intercettare le problematiche più concrete delle persone e della società del tempo (Amerio, 2000). In questa direzione, una prima risposta è arrivata dal tentativo di

applicare l'approccio tipico del paradigma comportamentista all'analisi delle attitudini dei soldati in vista di un loro successivo ed eventuale reclutamento. Un altro ambito è certamente quello della psicologia clinica, che si è sentita chiamata a occuparsi delle ferite aperte dagli eventi drammatici della guerra mettendosi al servizio delle strutture dedicate alla cura della salute mentale, in particolar modo quella dei reduci. Sono numerosi anche gli studi che hanno messo a tema il tipo di comunicazione fatta in chiave di propaganda e i processi di sottomissione a cui gli individui di tutte le età e nazionalità sono stati esposti. Per la verità, soprattutto a guerra finita, molti studiosi partendo da differenti ambiti scientifici hanno mostrato il vivo interesse di comprendere quali leve sociali e antropologiche abbiano consentito una così grande tragedia. Possiamo ricordare a titolo di esempio le riflessioni filosofiche di H. Arendt (1963) che indagano la dimensione «banale» del male e della violenza, così come quelle del gruppo della scuola sociologica di Francoforte conduce un approfondimento sulla «personalità autoritaria» (Adorno et alii, 1950). Sono questi gli anni in cui si struttura il contributo di K. Lewin che, con gli esperimenti condotti con il *Research Center of Groups Dynamics* dimostra a livello sperimentale per la prima volta l'efficacia della partecipazione attiva nei processi di apprendimento e cambiamento degli atteggiamenti sociali delle persone. A lui si deve infatti l'ideazione delle tecniche del T-Group (gruppi di diagnosi o *training group*) come metodo di formazione attiva per la modifica degli atteggiamenti delle persone.

I contributi di Lewin portano a rileggere anche il ruolo dei ricercatori nelle rilevazioni su campo: si passa dalla visione dello sperimentatore come un osservatore esterno, oggettivo, il più possibile imparziale e “da laboratorio”, alla partecipazione attiva e sul campo del ricercatore stesso. Quest'ultimo infatti, secondo Lewin, non deve limitarsi unicamente a sviluppare conoscenza, ma deve lui stesso coinvolgersi nei processi; prende forma così il suo concetto di *ricerca-azione* secondo cui ogni ricerca deve consapevolmente saper compiere, nel contesto in cui si svolge, una vera e propria traiettoria trasformativa. Si tratta di un processo ciclico composto da cinque differenti fasi: quella *diagnostica*, importante per la raccolta degli aspetti conoscitivi che consentono di definire il problema e soprattutto di formulare delle ipotesi; la *progettazione* che fissa gli obiettivi e, coerentemente con questi, le azioni che andranno svolte; la fase dell'esecuzione di quanto previsto, cercando di tenere sempre presente il sistema globale in cui si svolgono gli interventi; la *valutazione* che consente di verificare se gli obiettivi sono stati realmente raggiunti e, da ultimo, la fase dell'apprendimento, vale a dire la riflessione sull'intero processo per capire da una parte

come avviare un eventuale nuovo ciclo e dall'altra quali possono essere le conoscenze generalizzabili acquisite in riferimento all'oggetto di indagine.

Dallo sfondo culturale descritto, emergono anche altri fattori che hanno favorito la nascita della psicologia di comunità, come il tentativo condotto negli anni '60 da J. F. Kennedy nell'interpretare e vivere al meglio le sfide portate dagli anni sessanta. In linea con il suo programma politico, che lui stesso ha più volte racchiuso nell'espressione di *Nuova Frontiera* indicando le sfide non più rinviabili con cui l'intera società avrebbe dovuto confrontarsi, il presidente americano ha avviato importanti riforme socio assistenziali. Particolarmente significativo è stato il tentativo di riorganizzare il sistema sanitario relativo alle cure psichiatriche, riducendo i ricoveri in strutture e cercando di favorire la cura delle persone appoggiandosi sulla rete di relazioni disponibili all'interno del proprio territorio di riferimento. Una riforma di questo tipo, oltre che a far risaltare la sensibilità necessaria per cogliere l'urgenza di garantire delle condizioni di vita migliori per i malati psichici, dice anche il cambiamento che ha investito il rapporto medico e paziente. Il programma *Head Start* è un altro esempio che dice come l'orizzonte culturale americano stava maturando: oltre alla difesa della libertà dell'individuo nel cercare di "costruirsi la propria fortuna", ora si presta attenzione anche ai bambini e alle famiglie provenienti dai ceti sociali più svantaggiati fornendo numerosi servizi comprensivi di nutrizione, salute ed educazione. È questo il tempo in cui gli Stati Uniti devono confrontarsi con le tematiche dell'integrazione delle comunità afroamericane e, più in generale, con la questione dei diritti civili da riconoscere a ogni persona, di ogni età, cultura e sesso.

Insomma, per la psicologia è affiorata anche un'altra prospettiva che poco alla volta ha affiancato quella individualistica, secondo cui le dinamiche e i processi psicologici come visti come unicamente interni al soggetto. In questo senso anche la psicologia non si ferma a pensare gli individui in modo completamente separati e autonomi gli uni dagli altri, ma immersi in una forma concreta di vita di relazioni sociali. In Italia questo cambio di prospettiva è iniziato a partire dagli anni '60 e ha contribuito alla maturazione della nota legge n.180 del 1978, conosciuta anche come Legge Basaglia, psichiatra e promotore della riforma che ha profondamente cambiato la cura psichiatrica. Un reportage fotografico curato di F. Basaglia (1969) aveva portato l'attenzione della comunità civile sul problema della salute mentale e sulla risposta del sistema medico, il manicomio, descritto come istituzione totale (Goffman, 1961; Foucault, 1961); nel contesto del ripensamento del sistema socio assistenziale, negli anni '70 la psicologia di comunità italiana muove i primi passi offrendo la riflessione fondata sulle evidenze empiriche raccolte dagli operatori raccolti in

associazioni professionali (l'Associazione di Ricerca e Intervento Psico Sociale fondata nel 1968 e poi, dal 1994, la Società Italiana di Psicologia di Comunità) e quella teorico-metodologica di D. Francescato (1977).

Dopo aver provato a ripercorrere in maniera sintetica le tappe dello sviluppo storico della psicologia di comunità, ritagliando anche un piccolo spazio per un breve cenno alla sua ricezione italiana, sembra interessante dedicarci a una riflessione che E. Ripamonti (2011) non esita a indicare come una delle questioni fondamentali del pensiero occidentale: quanto la capacità di collaborare può essere pensata come una parte costitutiva della persona. Non è una domanda da sottovalutare; non l'hanno fatto certamente tutti i pensatori che hanno trovato posto sulla scena della storia del nostro pensiero, animando un confronto tra due differenti antropologie. Diversi autori infatti, utilizzando i linguaggi specifici del loro sapere e del particolare periodo a cui appartenevano, hanno fondamentalmente definito l'uomo come altruista e capace di tensione verso l'altro; non sono però mancati quanti hanno messo maggiormente in risalto la sua inclinazione al cercare, in ogni circostanza, di massimizzare il proprio tornaconto.

Proprio ragionando sul tema dell'interesse cercato e perseguito, gli economisti classici sono arrivati a dare forma alla visione dell'*homo oeconomicus* che trova nella teoria di A. Smith (1776) una robusta e chiara concettualizzazione. Secondo questa prospettiva, sarebbe proprio il desiderio di ricavare un personale profitto la molla che consente di attivare il mercato, vale a dire quello scambio di beni che permette a tutti non solo di avere il necessario, ma di soddisfare i propri bisogni. La piena razionalità e la risolutezza con cui l'*homo oeconomicus* mette in atto le decisioni prese non lasciano spazio né all'altruismo né alla generosità. Da tempo sappiamo però che non è così; ad esempio, grazie a diversi dati di ricerca, abbiamo compreso che quando dobbiamo compiere delle scelte economiche non agiamo sempre secondo il nostro massimo profitto (Mottolini, 2006), ma giocano un ruolo importante le emozioni (Bellelli & Di Schiena, 2012) spesso generate all'interno di relazioni empatiche. È cosa acquisita anche il fatto che l'uomo, nel momento in cui deve prendere delle decisioni, non sempre si lascia guidare dalla sua razionalità analitica, ma la scelta euristica è molto più comune di quanto possa pensare (Gigerenzer, 2009). Un contributo particolarmente significativo per la comprensione dell'altruismo è lo studio condotto da R. Titmuss (1970) sul tema del sistema delle donazioni di sangue, prendendo in esame il contesto degli Stati Uniti e quello della Gran Bretagna; il primo è impostato su di un sistema privatistico e commerciale, mentre il secondo è centrato su una scelta volontaria fatta a favore di sconosciuti. Il peso di questa differenza, analizzato grazie anche alla produzione di

una grande quantità di dati, si coglie nel fatto che nella misura in cui le istituzioni e le politiche sociali tendono ad assumere come valore la competizione e l'utilitarismo, anche le persone tendono ad avere un atteggiamento conflittuale; diversamente, il welfare può avere un effetto positivo sostenendo tutti quei valori etici che sono alla base della collaborazione e dell'atteggiamento altruistico. Quindi le politiche sociali non hanno unicamente il compito di provvedere agli svantaggiati ma si trovano nella possibilità di educare alla solidarietà, traducendo in azioni concrete quel circolo del dono di cui parlerà anche M. Mauss (1925) e, più recentemente, il MAUSS (Movimento Anti Utilitarista nelle Scienze Sociali).

In questi ultimi decenni, molti studi si sono interessati alla reale possibilità dell'uomo di poter collaborare. Intanto, questa capacità è certamente una risorsa imprescindibile per la sopravvivenza non solo per gli uomini ma anche per gli animali che vivono in branco o in gruppi (Poli & Prato Previde, 1994); questo però avviene per le persone con una frequenza molto più alta e anche in maniera molto più complessa (Boyd & Richerson, 2005), considerando la natura relazionale della mente e il suo utilizzo per molteplici attività, come nel caso della Teoria della Mente⁴ (Tomasello, 2009). Esistono anche dei dati che consentono di ritenere che i bambini fin da piccoli hanno le competenze per agire comportamenti complessi come quello dell'altruismo; già all'età di circa tre anni sono disponibili a essere cooperativi con chi, grazie alla razionalità sociale, riconoscono come una persona che fa parte dello stesso gruppo (Spelke, 2000).

Parlare di collaborazione significa in qualche modo fare riferimento a quella capacità dell'essere umano che gli consente di interagire con l'ambiente in maniera adattiva ma, al tempo stesso, di cercare anche di modificarlo secondo le proprie necessità; vuol anche dire usare un termine denso di risonanze affettive, siano esse fatiche o esperienze pienamente riuscite. Nel nostro contesto, immersi in una fitta rete relazionale connotata dalla complessità per altro vissuta a ritmi sempre più accelerati, siamo sollecitati a trovare nuove forme di intesa e di collaborazione; questo forse a causa dell'inefficacia che a volte si sperimenta nell'affrontare le sfide del quotidiano con un'azione individuale.

Perché sia possibile questo processo di azione congiunta in vista del raggiungimento di obiettivi comuni, ancora con Ripamonti possiamo individuare cinque importanti elementi.

⁴ Con Teoria della Mente, spesso abbreviata con l'acronimo ToM, si fa riferimento alla capacità del soggetto di rappresentare i propri stati mentali e quelli altrui, e di utilizzarli per spiegare e prevedere il proprio comportamento e quello degli altri. Formulata per la prima volta D. Premack e G. Woodruff (1978) è una capacità fondamentale per ogni interazione sociale.

Il primo è la capacità di *comunicazione e ascolto* che consente di condividere le nostre intenzioni e cogliere quelle degli altri. Sempre più frequentemente siamo esposti al rischio del frastuono o dell'isolamento; è necessario recuperare la capacità di vivere la nostra solitudine per ascoltare noi stessi e così da poterci muovere insieme verso il bene comune. «Sì: ci curiamo degli altri, riusciamo a essere in comunicazione con gli altri, diveniamo capaci di solidarietà, solo se abbiamo il coraggio di vivere in una solitudine che ci apra alle ragioni di una vita orientata a relazioni significative. Vivere fino in fondo l'esperienza della solitudine significa insomma recuperare i valori della riflessione e della solidarietà, dell'impegno politico in politica e del rispetto delle persone, e delle loro differenze, del rinnovamento culturale e della leopardiana passione della speranza» (Borgna, 2015, p. 34). Serve anche la capacità di *coordinamento*, per agire un'azione congiunta che mantenga la compresenza di uno sguardo condiviso e di una prospettiva personale, la *tolleranza e fiducia reciproca*, e la disponibilità ad *allineare gli interessi*. Questi primi quattro elementi si danno dentro un quadro storico concreto di fiducia caratterizzato da precise *norme, leggi e istituzioni*. Queste non solo definiscono gli spazi possibili della collaborazione, ma la facilitano sostenendo comportamenti che innescano processi cooperativi. È quanto è avvenuto nel nostro contesto italiano, ad esempio, con la legge 328/2000 con la proposta dei Piani di zona⁵.

Non possono essere nascosti però le fatiche e i costi della collaborazione; nel nostro contesto così frammentato diventa davvero complesso recuperare uno sguardo d'insieme che lasci lo spazio per il contributo di tutti. Non siamo più nemmeno molto abituati a veder gestire l'incontro tra i diversi punti di vista con una modalità pacata e argomentativa, tantomeno quando questo si mostra con i tratti del conflitto. Muoversi tra i diversi impegni sempre più pressanti e cercando di tessere nuovamente i frammenti relazionali raccolti nel nostro quotidiano è una vera e propria sfida. Perché la si possa affrontare, nella fiducia che si possa riscoprire l'importanza delle relazioni più importanti e rinsaldare quelle più deboli, è necessario investire energie. «La collaborazione non sempre è un bell'esempio di efficienza. I tempi diventano lunghi e i percorsi a volte tortuosi. Non sempre ciò che si guadagna in efficacia ripaga in quanto si perde in efficienza. Impegnarsi in processi collaborativi significa

⁵ Sul territorio italiano vi è stata una differente recezione dei Piani di Zona a seconda della capacità delle amministrazioni locali di attivare una collaborazione paritetica con le agenzie educative del territorio. Un'esperienza interessante è quella piemontese del PEIV (Piano Educativo Integrato del Vergante) in cui istituzioni, servizi e associazioni hanno costituito un'Associazione Temporanea di Scopo, attiva da un decennio. Cfr. N. Pavesi, in "SOCIOLOGIA E POLITICHE SOCIALI" 2/2017, pp. 91-113, DOI:10.3280/SP2017-002006

destinarvi delle risorse che non possono essere impiegate altrove. Dedicare alla collaborazione risorse residuali non paga» (Martini & Torti, 2003, p. 75).

1.2.2. La metafora ecologica

Provare a conoscere i contesti concreti in cui le persone vivono e attraversare la complessità dei fenomeni sociali senza cadere nelle insidiose trappole tipiche di ogni tipo di riduzionismo, non è una sfida da poco. Sarebbe davvero complesso, ad esempio, descrivere il benessere di una persona evitando di tener conto dei numerosi fattori che caratterizzano l'ambiente in cui vive, delle sue dimensioni materiali e relazionali. «I luoghi della nostra vita quotidiana sono costituiti da strutture e processi che si influenzano reciprocamente, in una relazione dinamica che crea quello che potremmo chiamare l'«ecosistema del nostro benessere» (Santinello & Vieno & Lenzi, 2009). La psicologia di comunità desidera mettersi al servizio di una conoscenza fondata proprio su quella che possiamo chiamare la *metafora ecologica*⁶, quella che non considera soltanto la psicodinamica dei conflitti interni delle persone ma che è interessata a come interagiscono i fattori individuali con quelli ambientali. L'idea che motiva questa scelta è che i contesti di vita in cui le persone sono inserite pesano in maniera decisamente significativa sugli atteggiamenti e le scelte dei singoli; comprendere l'influenza che subiscono le persone dall'esterno, riuscire a leggere quello che agiscono “in contesto” è per la psicologia di comunità il primo passo per riuscire a rispondere in maniera adeguata ai problemi reali che la gente vive quotidianamente. Questa particolare posizione trasmette anche un preciso profilo valoriale, che non legge il raggiungimento del bene comune in contrapposizione con la possibilità di soddisfare i bisogni individuali; ciò non significa che il benessere collettivo e la realizzazione personale debbano convergere fino ad “appiattirsi uno sull'altro”, ma che si possono sostenere reciprocamente.

Oltre al rappresentare lo sguardo specifico con cui la psicologia di comunità osserva e analizza i fenomeni sociali, la metafora ecologica di fatto è anche il paradigma assunto per l'attività di ricerca scientifica. Il quadro teorico che a partire da qui possiamo costruire deve tenere conto che nell'esperienza reale dei soggetti i contesti di azione in cui ci si relaziona sono numerosi e, per altro, organizzabili su più livelli. L'interazione tra persona e ambiente è descritta in maniera differente, e per molti versi anche complementare, da diversi approcci

⁶ In psicologia per *ecologia* si intende lo studio dell'ambiente e dei luoghi di vita rilevanti in cui un soggetto vive o con cui interagisce.

teorici. Una prima teoria (a cui abbiamo fatto già cenno nel paragrafo precedente) è la teoria di campo sviluppata dal pioniere K. Lewin e pensata come un metodo di analisi dei fenomeni sociali fondato sul principio che qualsiasi comportamento agito entro un campo psicologico è funzione della precisa configurazione in un dato momento del campo psicologico stesso. Ogni campo presenta della proprietà sistemiche e dinamiche, importanti per definire rispettivamente l'interdipendenza che lega gli attori e le forze che muovono verso alcune mete comuni. Una forma particolare di campo, che può anche essere presa come unità di riferimento per l'analisi e lo studio, è il gruppo; dal momento che si modifica di continuo in base alle azioni dei soggetti e alle relazioni tra questi, può essere vista come una totalità dinamica. In essa, tutto ciò che la persona compie è riferibile allo «spazio di vita», che mette in relazione la persona con la sua modalità di percepire concretamente l'ambiente psicologico in cui è inserita. La percezione delle persone è un elemento per nulla trascurabile quando pensiamo al processo di interiorizzazione delle norme sociali, capace a sua volta di generare senso di appartenenza al gruppo. Di fatto il gruppo, singola unità di riferimento per lo studio e l'intervento della psicologia, è il punto di partenza per accompagnare i contesti, attraverso il coinvolgimento e l'attivazione, verso il cambiamento sociale.

La teoria di campo è la base su cui altri autori hanno potuto sviluppare il loro contributo teorico; un primo esempio è il lavoro di R. Barker (1968) in cui, per la prima volta, troviamo esplicitato l'approccio ecologico. Grazie all'indagine sulla relazione individuo-ambiente condotta mediante il metodo osservativo, Barker individua alcuni modelli fissi di comportamenti ricorsivi, che non variano neppure quando cambiano gli individui; mentre questi *pattern* risultano indipendenti dalle caratteristiche individuali dei singoli soggetti, appaiono definiti da quelle provenienti dalla configurazione dell'ambiente. Esistono dunque dei veri «setting comportamentali» che definiscono la corrispondenza tra l'ambiente sociale e l'atteggiamento delle persone che vi sono inserite. Se da una parte è preziosa l'indicazione di Barker per cui ogni individuo tende a comportarsi in maniera adeguata alle richieste situazionali dell'ambiente in cui è inserito, dall'altra appare però debole l'idea che basti analizzare le caratteristiche oggettive dell'ambiente in cui agiscono le persone per comprenderne fino in fondo il comportamento. Partendo da questa critica, U. Bronfenbrenner (1979) cerca di rafforzare il costrutto di ambiente ecologico; per comprendere il comportamento umano è importante tener conto anche di altri elementi, ad esempio la dimensione temporale che consente di mettere in evidenza come lo sviluppo umano sia il risultato di un progressivo adattamento tra il soggetto e l'ambiente sociale culturale in cui è immerso quotidianamente. Infatti la risposta adattiva della persona, che è

orientata a ristrutturare al meglio il proprio spazio di vita, è certamente determinata dalle sue personali caratteristiche ma lo è anche dalle concrete possibilità offerte dal contesto culturale e in cui è storicamente inserita. Bronfenbrenner propone di intendere l'ambiente sociale come una serie ordinata di strutture concentriche, che vanno includendosi l'una nell'altra; in questo modo, individua quattro *nicchie ecologiche* che dal primo livello, in cui vi sono i sistemi di cui la persona ha una diretta esperienza quotidiana (*microsistema*), consentono di arrivare fino ai sistemi di scala più ampia (*macrosistema*) che definiscono l'ideologia dominante in cui si articolano anche i due livelli intermedi, cioè il *mesosistema* e l'*ecosistema*. Per comprendere il comportamento delle persone, secondo questo approccio definibile eco-culturale, bisogna considerare come varia nel tempo la loro interazione con le diverse nicchie ecologiche. Un ulteriore importante contributo è dato dall'approccio sistemico sviluppato da J. G. Kelly (2006) che consiste nell'applicare all'analisi dei sistemi sociali quattro principi ecologici, mettendo così in evidenza le reciproche influenze tra l'ambiente e le persone che lo abitano. Il primo è quello dell'*interdipendenza*: poiché gli elementi di un'unità sociale interagiscono continuamente, questo implica che i cambiamenti introdotti in una parte del sistema influenzano anche le altre parti dello stesso sistema. Il secondo è quello della *ciclicità delle risorse* che invita a valutare come le risorse sono create e distribuite all'interno di una comunità. L'*adattamento* rileva invece come l'ambiente riesce a favorire o contrastare i comportamenti degli individui, considerando che l'insieme alle risorse e anche delle fatiche presenti nell'ambiente orientano l'adattamento delle persone. In ultimo, il principio della *successione* ci ricorda che l'ambiente non è mai statico e che le continue trasformazioni ambientali possono determinare situazioni più favorevoli per alcuni gruppi e meno per altri. La proposta di Kelly suggerisce al ricercatore che desidera descrivere il caso di una comunità in un particolare territorio, di prendere in considerazione non soltanto la persona con le sue diverse relazioni, ma la situazione globale comprensiva della persona e dell'ambiente. Le eventuali situazioni critiche individuate non devono essere viste come situazioni statiche date in termini di evento, ma sono da intendere come processi in atto; questa prospettiva sollecita l'operatore a trovare il modo per invitare i soggetti a impegnarsi nell'azione concreta per attivare risorse sia di ordine personale che sociale. Questo può avvenire mediante cinque diversi livelli di analisi per raccogliere le informazioni necessarie in modo che l'intervento progettato possa essere adeguato ed efficace (Piquero *et alii*, 2011). Il primo livello è quello *individuale*, che riguarda sia i fattori organico-ereditari che gli stili di vita e le competenze; il secondo è il *microlivello* che include tutti i contesti di vita e le persone con cui si ha un contatto diretto. Normalmente si fa riferimento alla rete sociale di

una persona, definibile tramite la struttura (ampiezza e densità), la relazione (simmetria, reciprocità o vicinanza) e la funzione che consiste di fatto nel sostegno sociale, cioè nella reciproca possibilità che le persone hanno di aiutarsi. Poi il livello delle *organizzazioni* che è l'insieme strutturato di microlivelli a cui gli individui solitamente prendono parte. Il quarto è il livello della *comunità* che può essere inteso sia in riferimento a uno specifico territorio, sia come una fitta rete di organizzazioni. In questo senso è importante che l'intervento dell'operatore sia finalizzato al creare reti sociali o a potenziare quelle esistenti, a sostenere la partecipazione attiva dei cittadini, a intercettare le risorse sottoutilizzate, in modo da favorire l'aggregazione in vista del raggiungimento di obiettivi comuni. L'ultimo livello è quello del *macrosistema* che è formato da tutte le istituzioni nazionali e sovranazionali, dalle infrastrutture, dalle condizioni socioculturali e racchiude tutti i livelli precedenti. Nell'attenta analisi di ognuno dei cinque livelli appena indicati, sono individuabili i fattori che possono favorire o rallentare la capacità di attivazione dei soggetti nel generare benessere personale e collettivo; possiamo quindi comprendere quanto sia decisiva la lettura di tali fattori, che deve essere sempre individuale e contestuale. Ma oltre alla descrizione dei fattori e dei contesti in cui interagiscono, sia il ricercatore quanto l'operatore devono soffermarsi su di una riflessione capace di mettere in luce i processi tramite i quali, nella vita quotidiana, si crea benessere. Per farlo, facciamo riferimento a tre possibili livelli di analisi (Santinello & Vieno, 2005) corrispondenti ai processi di primo, secondo e terzo ordine. I processi di primo ordine racchiudono tutte le influenze dirette che i contesti di vita esercitano sull'individuo, e possono avvenire mediante la pratica dell'osservazione, il rinforzo dei comportamenti o secondo lo schema teorico dell'attaccamento. I processi di secondo ordine corrispondono invece alle possibili influenze che ricadono sui soggetti quando altri contesti interagiscono tra di loro, ad esempio quando sotto la spinta dell'effetto coerenza si ottiene un adeguamento del comportamento agli atteggiamenti normativi a cui si è stati esposti; in questo senso è particolarmente importante tenere in considerazione la presenza, nei contesti dove avviene più frequentemente lo sviluppo umano, di figure significative che possono avere un importante ruolo di mediazione nell'acquisizione dei comportamenti. Infine i processi di terzo ordine sono tutti quelli che si sviluppano all'interno del sistema relazionale della comunità, come avviene ad esempio quando le istituzioni o le aggregazioni sociali interagiscono tra di loro. È quanto avviene per il costrutto di capitale sociale: se anche si trova a fatica un comune inquadramento teorico con il quale sia possibile definirlo in maniera univoca, è chiaro che in una comunità con alto capitale sociale siano presenti numerose relazioni interpersonali caratterizzate da fiducia e solidarietà.

Tenuto conto della descrizione di come i diversi spazi di vita influenzano i comportamenti, rimane aperta la domanda su quali siano le implicazioni pratiche che gli operatori devono considerare nel momento in cui scelgono di impostare il loro intervento sulla base della metafora ecologica. Per rispondere a questa questione, M. Levine (1969) ha indicato cinque principi pratici che hanno avuto molto riscontro nel lavoro della psicologia di comunità. L'ultimo, in particolare, sembra interessante proprio perché ci suggerisce che l'intervento deve essere sempre condotto in modo sistematico, sfruttando le risorse già presenti nel setting in cui si opera o al più offrendone di esterne facendo però attenzione al tradurle in competenze interne al setting stesso. Quando si interviene su di un sistema come quello della comunità, dobbiamo sempre pensare che il cambiamento innesca aspetti molto complessi e non sempre individuabili durante la fase di analisi o di progettazione; per questo motivo è necessario interrogarsi su come rendere la comunità sempre più capace di essere una risorsa per la soluzione dei propri problemi emergenti. «Per influenzare i problemi sociali abbiamo bisogno di trasformare le situazioni sociali attraverso approcci partecipati e collaborativi capaci di agire in più dimensioni e a diversi livelli» (Ripamonti, 2014). L'attenzione da tenere è dunque quella di ideare azioni in grado di influenzare contemporaneamente più contesti sociali, attivando un cambiamento che coinvolga più livelli e permetta di ottimizzare i risultati raggiunti. Perché questo avvenga, è necessario dedicare del tempo per conoscere concretamente i contesti su cui si vuole intervenire; sia la ricerca che gli interventi nell'ambito della psicologia di comunità devono quindi presentare delle metodologie partecipative e collaborative, e soprattutto mantenere un legame tra operatori e partecipanti alimentato da un continuo confronto.

1.2.3. Il senso di comunità

Quando parliamo del senso di comunità, normalmente facciamo riferimento al desiderio delle persone di vivere relazioni significative anche quando lo spazio di vita in cui sono inserite non si presenta come un ambiente istituzionalizzato o formalizzato da regole, e neppure immediatamente da ruoli socialmente riconosciuti. Questo atteggiamento dei soggetti quanto più è condiviso tanto più consente di sviluppare quell'insieme di sentimenti e percezioni che mantengono viva la capacità di connessione reciproca che genera appartenenza alla comunità. Per comprendere meglio a cosa ci riferiamo con questa espressione, partiamo con il soffermarci sull'origine etimologica del termine comunità; così facendo, ci troviamo posti davanti a due strade che conducono ad altrettanti possibili

significati. La prima ci fa risalire all'espressione latina «*cummoenia*» che è traducibile con l'aver delle mura comuni ed evoca immediatamente la struttura della polis dell'antichità classica, in cui le costruzioni difensive e gli spazi di incontro erano condivisi da tutta la popolazione. La seconda pista invece conduce all'espressione «*cummunia*» che richiama il sentire comune, il riconoscere la presenza di un ethos condiviso. Se nel primo caso ci appare evidente la connotazione della comunità rispetto a dei vincoli geografici ben definiti, nell'altro sono messa in risalto le connessioni delle relazioni tra persone, che possono andare ben oltre i confini territoriali (Cfr. Lavanco & Novara, 2002).

Entrambe le prospettive concorrono nel tracciare il presupposto teorico della metafora ecologica di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente e la conseguente proposta di intervento operativo. Come abbiamo visto, negli Stati Uniti degli anni '60 l'impegno nell'affrontare le questioni del disagio mentale, delle tensioni etniche e dello svantaggio sociale provoca due innovazioni: da una parte lo spostamento dalla cura alla prevenzione e dall'altro la necessità di attivare la partecipazione attiva delle persone anche nella giusta redistribuzione delle ricchezze. In questo periodo, partendo soprattutto da questa seconda intuizione della psicologia di comunità, S. Sarason ha riflettuto parecchio sul concetto di senso di comunità. La proposta di Sarason è quella di distinguerlo chiaramente dall'esperienza condotta da un insieme casuale di persone e, per circa un decennio, anche i suoi studi hanno avuto come focus principale quello dell'unità territoriale, per lo più corrispondente a quella del quartiere, come possibilità concreta offerta all'uomo per superare il rischio di vivere quello smarrimento tipico delle società complesse. Nello sviluppo del suo pensiero, il riferimento territoriale è affiancato anche da un altro approccio che gli consente di guardare al senso di comunità come «La percezione della similarità con altri, una riconosciuta interdipendenza, una disponibilità a mantenere quest'interdipendenza offrendo o facendo per altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di appartenere a una struttura pienamente affidabile e stabile» (Sarason, 1974, p.157). Nella definizione del concetto data da Sarason fin dagli anni '70, sono ben riconoscibili le tre dimensioni che dicono la presenza del legame affettivo ed effettivo tra i membri, vale a dire la percezione di similarità, la interdipendenza rispetto agli altri e l'appartenenza affidabile; queste sono le peculiarità attraverso cui ciascuna persona può sentirsi parte di un insieme interrelato e danno forma alle modalità che volontariamente può scegliere per mantenere i legami tra il proprio agire e quello altrui. Anche il contributo di Sarason non delinea un riferimento teorico ben preciso, ma intercetta la tensione delle persone a ricercare nella comunità l'occasione per superare la solitudine e la perdita dei riferimenti; dato questo stile di vita contemporaneo che vede una

alta mobilità e delle reti parentali sempre più fragili e povere, il desiderio è quello di trovare nei “vicini di casa” quella rete di relazioni subito pronte a fornire supporto. Questo si traduce in pratiche organizzate di vicinato, di volontariato, non solo per custodire l’importanza dell’intimità ma anche per sentire l’utilità del proprio contributo concreto; così si cresce nella soddisfazione personale e nel benessere dell’intera vita di comunità.

Nel lavoro di McMillan e Chavis (1986), in cui di fatto troviamo per la prima volta un quadro teorico compiuto, è presente un ulteriore approfondimento del costrutto che per altro rimarrà punto di riferimento per tutti i contributi che seguiranno.

La prima intuizione pare essere stata trascritta su di un manoscritto mai pubblicato del 1976 in cui McMillan, a soli due anni di distanza dal lavoro di Sarason, traccia alcune note che saranno la base per una successiva formulazione pubblicata a metà degli anni 80 con Chavis; i due autori individuano quattro principali dimensioni che suggeriscono come può essere compreso il senso di comunità. La prima è quella dell’*appartenenza*, contraddistinta da quattro attributi: la presenza di chiari confini riconosciuti, un sistema di simboli comuni, la sicurezza emozionale e infine l’identificazione personale. La seconda è quella dell’*influenza*, vale a dire il potere che i membri possono esercitare sul gruppo e quello che le dinamiche di gruppo esercitano sui singoli soggetti che lo compongono. La terza è quella dell’*integrazione e soddisfazione dei bisogni* che comprende tutti i valori rilevanti per il gruppo, la capacità dei membri di scambiare fra di loro delle risorse e la soddisfazione dei bisogni individuali dei membri. Infine la *connessione emotiva* che si basa sul legame spirituale generato dalle storie condivise tra i membri della comunità; si tratta dell’elemento che consente di distinguere la comunità dalle altre forme di aggregazione sociale.

In un secondo momento a metà degli anni ‘90 lo stesso McMillan, evidentemente non ancora soddisfatto della sua formulazione, ha sentito importante ridefinire queste quattro aree concettuali servendosi di termini con un tratto meno operativo e più simbolico: *Appartenenza e spirito di comunità (spirit of community)*, *Fiducia e influenza (trust)*, *Soddisfazione dei bisogni nel piacere degli scambi (trade)*, *Connessione emotiva e condivisione di simboli (arts)*. La prima ci dice che la capacità di investire nelle relazioni facendo scattare la scintilla che può portare alla conoscenza e all’amicizia è il primo passo per generare senso di comunità; il fatto poi di riconoscersi ed essere riconosciuti come parte di una comunità, così come la possibilità di individuare dei limiti condivisi con il gruppo, consente di acquisire la sicurezza emotiva necessaria per accrescere la connessione con gli altri membri della comunità. Il secondo fattore corrisponde al potere che le dinamiche del gruppo esercitano sui membri e quello che le persone possono esercitare sulla comunità

stessa. Il terzo richiama l'amabilità e la piacevolezza di praticare uno scambio continuo di risorse capace di far crescere e valorizzare quelle a disposizione di ciascun membro. Ultimo fattore è in fondo la capacità non solo di raccontare delle storie condivise, ma fare in modo che queste diventino sempre più quel ricordo simbolico che genera e sostiene l'identità delle singole persone e della comunità intera. La teoria generale espressa da questi due autori americani, come abbiamo detto poco sopra, resta il punto di riferimento per lo studio e la critica del senso di comunità; una tra le riflessioni più interessanti è sicuramente quella sulle basi teoriche su cui è costruita la proposta di McMillan e Chavis. Sembra che questa sia fondata sulla teoria della soddisfazione dei bisogni, rendendo così difficile l'arrivare a spiegare i comportamenti che chiedono, a chi li agisce, di mettere in gioco delle energie o comunque prevedere dei costi (Nowell & Boyd, 2014); cercando di integrare i contributi, anche noi possiamo riconoscere che «il senso di comunità come risorsa e il senso di comunità come responsabilità sono due aspetti distinti ma complementari dell'esperienza che le persone fanno della comunità, e [...] essi rispondono a logiche differenti» (Mannarini, 2016, p. 35).

Possiamo provare a raccogliere alcuni punti da fissare prima di proseguire con il nostro percorso. Il primo parte dalla semplice constatazione che spesso si parla del senso di comunità immaginando che possa essere soltanto riscontrata la sua assenza o presenza (ed eventualmente in che grado); dobbiamo includere nella riflessione anche gli eventuali casi in cui ci sia una concreta opposizione all'appartenenza a una comunità soprattutto quando, pensandola come identificazione a norme di comportamento e valori di riferimento condivisi, questi non vengono riconosciuti come tali dagli individui. Certo questo potrebbe essere il caso di persone che vivono un particolare disagio personale, ma potrebbe essere quello in cui la persona si mostra resiliente e capace di una propria vicenda di successo che supera le pressioni negative della comunità. Basterebbe pensare a chi, pur nascendo in contesti socialmente e culturalmente degradati, non si identifica con quello che potrebbe essere "un destino già scritto" ma riesce a descrivere, con scelte personali, una positiva traiettoria di vita. Dobbiamo dunque ampliare la nostra riflessione ammettendo che si può non accettare di essere comunità, ma è anche riscontrabile il caso in cui, pur volendone far parte, ciò risulta molto complesso. Esiste la possibilità che un grande senso di appartenenza renda come "impenetrabili" le comunità? Per rispondere dobbiamo introdurre una distinzione tra senso di comunità e identità di comunità; il primo concetto esprime una continua ricerca di forme simboliche condivise, mentre il secondo esprime quella distintività (Puddifoot, 1996) che si costruisce intorno a valori, memoria, linguaggi, riti, storia e miti

che possono generare anche comunità chiuse. «In conclusione, sembra potersi, in ogni caso, specificamente individuare una differenza tra l'identità di comunità – percepita/rappresentata/attribuita – e il senso di comunità che invece meglio definisce l'orientamento degli abitanti verso di essa e ipotizzare un uso differenziato e circostanziato dei due concetti» (Arcidiacono, 2002). Una seconda sottolineatura riguarda gli studi e i contributi a cui abbiamo fatto riferimento; coerentemente con la quasi totalità della letteratura scientifica a riguardo, sono stati condotti prendendo in considerazione diverse tipologie di comunità, ma sempre focalizzandosi su di una alla volta. Questo aspetto rappresenta un limite che rende difficile un'analisi efficace dei contesti di vita in cui le persone vivono le loro relazioni, dal momento che ciascuno di noi frequenta contemporaneamente molte comunità, a volte persino interagenti tra di loro. Per provare a superare questa restrizione, Brodsky, Loomis e Marx (2002) hanno cercato di proporre una rilettura del nostro costrutto secondo la possibile coesistenza di molteplici sensi di comunità, ciascuno in riferimento a una comunità diversa. Così il senso di comunità risulta essere dilatato fino a comprendere diversi *setting*, arrivando non soltanto ad ammettere un'appartenenza parallela e molteplice a differenti comunità, ma a coglierne le influenze reciproche. Certo non tutte le comunità a cui prendiamo parte hanno la stessa capacità di orientare il nostro comportamento, ma dobbiamo ammettere un'ampia differenziazione. In questo senso è molto interessante il concetto di comunità primaria (Fischer & Sonnon, 1999) che di fatto corrisponde a quella che percepiamo come fondamentale per la nostra costruzione identitaria (sia personale che sociale), a quella che mi consente di costruire il mio benessere. «Il senso di comunità multiplo è anche un modo per concettualizzare le scelte che portano gli individui a investire in un *setting* piuttosto che in un altro. Spesso i nuovi *setting* nascono per coesistere o per competere con i vecchi, talvolta per integrarli o sostituirli. Scelte e confronti sono inevitabili, essendo sempre limitato il numero di comunità e di gruppi in cui le persone possono investire le loro energie» (Mannarini, 2016, p. 41). Dobbiamo allora tenere sempre in considerazione che sviluppare il senso di comunità è dispendioso non solo per gli operatori, ma per tutte le persone che vengono coinvolte dal processo.

Tra gli autori che hanno sviluppato la loro riflessione guidati da un'analisi multilivello, troviamo anche quelli che hanno voluto approfondire il costrutto del capitale sociale; questo ci consente di fare cenno a una terza importante questione, cioè la vicinanza tra psicologia di comunità e il capitale sociale. Come abbiamo già avuto modo di dire precedentemente, questo concetto nasce negli anni '80 e ha riscosso immediatamente un forte successo, forse

proprio perché tocca una tematica molto interessante a diversi livelli: ad esempio come i singoli possono trovare le risorse necessarie per crescere, dove devono indirizzare la domanda per rispondere ai propri bisogni e quali leve usare per raggiungere scopi comuni. Alcuni psicologi hanno voluto approfondire il legame tra il senso di comunità e la crescita della percezione della propria efficacia nel soddisfacimento del bisogno di riuscita e di affiliazione; più è sentito il senso di comunità e più ci si sente integrati, si ha successo e, detto in una parola, si sta meglio. Di fatto la produzione sul capitale sociale è davvero molto ampia e spesso la psicologia non si è messa nelle condizioni di fare un po' d'ordine e di chiarezza intorno al costrutto, anche perché è stato per lungo tempo patrimonio di economia e sociologia. Il tentativo più significativo in questa direzione è quello di Perkins e Long (2002) che rappresenta un'analisi operativa del capitale sociale fondata su due elementi di tipo cognitivo, di natura «intrapichica», e due di tipo comportamentale, osservabile quindi «dall'esterno». Quello che fa la differenza è la capacità di mantenere la fiducia come atteggiamento di fondo verso la riuscita dell'azione condivisa, e la partecipazione sia formale con le organizzazioni di vario livello che informale, sempre caratterizzata da un atteggiamento collaborativo.

1.2.4. La partecipazione

Parlare di partecipazione evoca almeno due sensazioni differenti; la prima è un senso positivo di benessere motivato dal fatto che risuona la possibilità di alimentare delle relazioni positive con la propria comunità e il proprio territorio, di poter “prendere parte” come suggerisce anche la radice latina del termine composta dal sostantivo *pars* e dal verbo *capere*. La seconda invece è più fosca perché da tempo, almeno dall'inizio del terzo millennio, si è compiuta quella crisi della partecipazione di cui spesso si parla e che, per alcuni versi, stiamo ancora vivendo. La si riscontra in differenti circostanze: dall'astensionismo alle elezioni, alla crisi del volontariato (che fatica a trovare delle persone disponibili a investire il proprio tempo nel servizio agli altri) fino alla sostituzione del confronto sulle questioni comuni con la ricerca del benessere individuale. Di partecipazione se ne sono occupate le scienze sociali da tempo, focalizzandosi soprattutto sulla forma di partecipazione politica; più recentemente però, grazie allo sguardo offerto dalla psicologia di comunità, è stato possibile parlare di partecipazione in termini più specifici, mettendo in evidenza quali siano i processi che rendono possibile il prendere delle decisioni condivise (Mannarini, 2004). Il contributo della psicologia consente anche di indagare come sia

possibile allargare il campo relazionale della persona e, mediante la ricerca del dialogo e la continua pratica del confronto con gli altri, immaginare dei mondi possibili condivisi da concretizzare nella responsabilità individuale e collettiva (Amerio, 2000).

Un tentativo di classificazione delle possibili forme di partecipazione è quella proposta da Meister (1969) che, facendo particolare riferimento alla partecipazione sociale, offre un contributo capace di incontrare il favore di autori più recenti (Cicognani, 2005) e che propone una classificazione tra una partecipazione di fatto, spontanea, volontaria o provocata. La prima forma, la partecipazione *di fatto*, rimanda a quelle caratteristiche della persona (come ad esempio la professione, l'appartenenza a una generazione, l'origine etnica, il livello culturale o altro ancora) che ne definiscono l'identità e che la rendono parte di un gruppo. Per la verità, trattandosi del grado più elementare della partecipazione, non richiede una scelta consapevole e deliberata della persona e può rimanere a un livello molto superficiale; questo però esclude la possibilità di rappresentare una consistente base in vista dello sviluppo di un grado più complesso di partecipazione. La forma *spontanea* invece chiede l'esplicita intenzione del soggetto di creare legami con altri in funzione della soddisfazione dei propri bisogni personali; per questo motivo viene anche definita di tipo *bottom-up* (indicando un movimento che va dal basso all'alto). Un esempio, che può aiutare a comprendere meglio, chiama in gioco la ricerca del bene relazionale dell'affiliazione nel momento in cui spinge le persone a fare parte di reti amicali più o meno estese e significative. Molto simile, e ancora di tipo *bottom-up*, è la partecipazione *volontaria*, che però si differenzia per il passaggio dal perseguire dei fini individualistici e la soddisfazione dei propri bisogni alla realizzazione di azioni mosse da una finalità collettiva; in questo tipo, per quanto la scelta di fare parte di un particolare gruppo sia sostenuta da motivazioni personali, l'orientamento di tutti è definito solitamente in base a delle finalità sociali, che risultano chiare e condivise dall'intero gruppo. Da ultimo, la partecipazione *provocata* è tipica di quelle esperienze in cui la creazione di un'associazione o anche semplicemente di un gruppo è motivata dal dover rispondere a bisogni riconosciuti come condivisi e specifici del contesto di vita delle persone. In questo caso gli stessi membri della comunità sono i promotori del proprio coinvolgimento nelle azioni di tipo *top-down* (il movimento è discendente, va dall'alto al basso) che, differentemente da quelle di tipo *bottom-up*, dipendono dall'iniziativa di un'istituzione o comunque di un servizio già conosciuto e attivo. Infatti se nei processi di partecipazione di tipo *bottom-up* sono le persone che si aggregano per fare pressione sulle istituzioni quando queste non arrivano a trovare risposta a delle esigenze comuni, in quelli

top-down è l'ente pubblico che decide di creare le condizioni favorevoli perché la popolazione possa attivarsi e così sviluppare al meglio le proprie risorse.

Tra le forme di partecipazione che esprimono un movimento che dal basso va verso gli alti livelli istituzionali della politica, è particolarmente interessante la partecipazione *volontaria*; date le sue caratteristiche, può essere configurata come un'azione sociale, seguendo la definizione che, per prima, ne ha dato la sociologia. Si tratta di un'azione sostenuta da tre importanti elementi in relazione tra di loro: una precisa intenzionalità, il desiderio di raggiungere un obiettivo e un contesto sociale specifico in cui si compie (Parsons, 1937). Anche la psicologia ha studiato l'azione sociale, arrivando a individuarne alcuni elementi importanti: si tratta di un comportamento motivato e libero, caratterizzato anche sul piano emotivo, progettato consapevolmente e accompagnato dal controllo della società e orientato a un fine (Galimberti, 1999). Le forme di azione sociale che vengono brevemente presentate sono quelle che possono essere connotate dal coinvolgimento delle persone nella propria comunità: il volontariato, l'impegno politico e l'azione collettiva, con un cenno al caso più specifico rappresentato dai movimenti sociali (Marta & Pozzi, 2012b). L'azione volontaria è una delle forme di azione sociale che si riscontrano più frequentemente, e può esprimersi in tutte quelle attività libere e gratuite che promuovono la solidarietà, la giustizia e i beni collettivi. Non possiamo limitarci a pensare che l'esperienza del volontariato sia unicamente quella rivolta a svolgere una funzione assistenzialistica e caritatevole; non mancano di certo delle esperienze significative di volontariato civico impegnate in attività orientate allo sviluppo di comunità. In ogni caso, qualunque sia la forma di volontariato possiamo sempre rintracciare quattro fattori che ne esprimono altrettante caratteristiche fondamentali: il primo è sicuramente quello della gratuità, visto che è completamente disinteressato e non mette in conto di raggiungere nessun utile; il secondo è che avviene attraverso una qualche forma organizzata di vita sociale (sia essa un'organizzazione informale, sia un'associazione riconosciuta); inoltre mantiene sempre un tratto di spontaneità che preserva il fatto che la scelta di chi presta un servizio sia assolutamente personale e libera; da ultimo, la motivazione che sostiene i volontari è legata alla solidarietà e questa corrisponde anche alla finalità con cui agiscono (Cnann, Handy & Wadsworth, 1996).

La seconda azione sociale corrisponde a quelle particolari esperienze di volontariato che si sviluppano nella politica; l'impegno politico ne è un particolare esempio e si esprime direttamente a livelli dei partiti o dove si sviluppa il dibattito politico (Di Maria, 2000; Marzana, 2011). Infine, l'azione collettiva riguarda quelle specifiche scelte e forme di azione condotte in favore della giustizia sociale e per la difesa dei diritti delle persone. Sappiamo

bene che, fin dalla sua nascita, la psicologia ha avuto la consapevolezza dell'esistenza di una *Psicologia delle folle* (Le Bon, 1895) in grado di influenzare fortemente i comportamenti dei singoli membri; nel tempo, questa teoria è stata riformulata oltreoceano grazie all'apporto della *scuola del comportamento collettivo* (Farro, 1998) senza però arrivare a mettere a fuoco, oltre all'evidente influenza che spesso si traduce in ricorrenti schemi di comportamento, le strategie che le persone mettono in atto consapevolmente per raggiungere i propri scopi (Alberici, 2006). Infatti se è vero che la folla esercita una pressione sul singolo soggetto, è pur vero che le persone possono agire in modo tale che le proprie esigenze e finalità siano riconosciute da un gruppo sociale più ampio. In questo senso, facciamo cenno al caso specifico dei movimenti sociali caratterizzato dalla presenza di reti organizzate che mirano consapevolmente ad attuare un'azione collettiva, in modo da contrapporsi a chi viene identificato come il detentore del potere o il responsabile dell'ingiustizia osservata. In ciascuna di queste quattro forme di azione sociale è presente una costante e cioè il fatto che quando il cittadino si sente parte attiva e pienamente responsabile dei processi di scelta che riguardano l'intera comunità, allora si innesca il desiderio di sperimentare la partecipazione; questa, in fondo, può essere vista come un prerequisito efficace per esprimere il potere trasformativo della persona, fondamentale per portare il cambiamento non solo nella propria vita ma anche nell'ambiente in cui si è inseriti.

La percezione di avere questo potere e anche la possibilità di incrementarlo ha a che fare con un altro costrutto molto importante per la psicologia di comunità, quello dell'*empowerment*. Per la verità questo costrutto non è utilizzato unicamente in psicologia, ma è presente in diverse discipline e non sempre con lo stesso significato. Il fatto che sia diventato uno di quei «concetti ombrello» difficili da definire con precisione, non ci impedisce di cercare di metterne a fuoco almeno i contorni. Partendo dal termine stesso, che viene dall'inglese *to empower*, sappiamo che può essere tradotto con «accrescere in potere» e questo ci chiede di sostare su di una questione importante: chiarire di che tipo di potere stiamo parlando. Il potere a cui stiamo facendo riferimento non è, in nessuno modo, quello che si impone; non vuole costringere con la forza a fare quello che uno non desidera (tipico del potere oppressivo) e non vuole essere neppure manipolatorio. Il movimento invece è mirato al far riconoscere agli altri, come a sé stesso, la presenza di risorse sufficienti per concretizzare delle nuove possibilità, spesso non ancora conosciute. La definizione più nota e utilizzata sostiene che «l'empowerment è un costrutto a livello individuale quando ci si occupa di variabili intrapersonali e comportamentali, un costrutto a livello organizzativo quando ci si occupa di mobilitazione di risorse e un costrutto a livello di comunità quando si affrontano

le strutture sociopolitiche ed il cambiamento sociale» (Zimmerman, 2000, p. 22). Per Zimmerman (1995), psicologo di comunità, sono tre i concetti fondamentali che possiamo cogliere alla base della teoria dell'empowerment: il controllo, inteso come senso di fiducia nelle proprie capacità che ogni persona dovrebbe poter sviluppare; la consapevolezza critica, che riguarda la competenza di saper leggere i contesti per ricavarne le informazioni necessarie per progettare un intervento o comunque un'azione; e infine la capacità di leggere i comportamenti, che implica il saper mettere in movimento la rete di strategie preparate per muovere i cittadini verso il cambiamento. Il dover tenere presente le possibili modalità di combinazione tra queste tre dimensioni rende effettivamente il costrutto molto complesso; di certo si tratta di un processo che deve sapere accrescere la percezione di autoefficacia del soggetto (Bandura, 1995; 2000), partendo da quella che Bruscazioni e Gheno (2000) hanno definito «speranzosità» che non è un pensiero ingenuo sul futuro ma il credere di poter incidere sugli eventi che ci riguardano. In più, un tratto che non deve essere tralasciato è quello della consapevolezza sociopolitica (Francescato, Tomai & Ghirelli, 2002) che dice di una persona, al di là della sua capacità di mantenersi sempre informata sulla cronaca locale e globale, la propensione a unirsi a chi promuove campagne e iniziative tese a incidere sui processi sociopolitici.

Oltre ad essere un costrutto teorico, l'empowerment può essere descritto anche come un processo capace di ampliare il paniere delle scelte possibili e disponibili a un soggetto; perché questo accada, si devono attraversare alcune precise fasi: riuscire a rielaborare la percezione di un bisogno fino a ripensarlo in termini più propositivi, cioè come desiderio; definire le condizioni della pensabilità di una condizione migliore, esito di un processo trasformativo; l'ultimo tassello è quello che chiede all'individuo di passare da un pensiero a un programma di azioni concrete (Bruscazioni et alii, 1996). «Riformulato in altri termini, alla base dell'empowerment c'è una ristrutturazione del campo cognitivo di un determinato oggetto (una situazione più o meno contingente in una sfera di vita), che implica una "disponibilità" dei soggetti a vedere e rappresentare sé e le situazioni in modi molteplici e insoliti rispetto agli schemi di pensiero abituali» (Mannarini, 2004, p.135).

In fondo sappiamo che un po' di pensiero divergente aiuta a superare quelle fissità funzionali che in alcuni casi diventano "come un blocco" che impedisce di vedere la soluzione dei problemi piuttosto che le risorse presenti per governare il cambiamento, individuale e sociale. «Non puoi risolvere un problema con lo stesso tipo di pensiero che hai usato per crearlo» recita il noto aforisma attribuito a Einstein. Proviamo allora a raccogliere anche un altro significato da attribuire al concetto di partecipazione, partendo da un riferimento

etimologico del termine stesso un po' più evocativo e un po' meno certo di quello indicato all'inizio del paragrafo. In questo caso, si potrebbe avvicinare il verbo partecipare al latino *parere* che letteralmente indica l'apparire, l'esserci e che, simbolicamente, richiama la nascita (Treccani). Verrebbe così a essere messo in risalto il carattere generativo della partecipazione che esplicita tutta la possibilità di pensare e iniziare "cose nuove". In effetti con la partecipazione accade che vengono generati e definiti degli spazi di interazione in cui le persone non solo possono cercare le strade migliori per realizzare quello che ancora non c'è, ma possono anche dare vita a qualcosa di cui non sono pienamente consapevoli neppure le persone che prendono parte direttamente al processo (Sclavi, 2003).

Questo accade, ad esempio, quando la partecipazione viene intesa come narrazione condivisa, come possibilità di intrecciare i racconti personali dando vita a uno comunitario. Considerando il fatto che l'espressione della memoria, il ricordo e la condivisione sono elementi costitutivi dell'identità sia di una persona e sia di un gruppo sociale, Rappaport (1995) parla di *narrative*, quando si riferisce alle narrazioni collettive, e di *story* quando fa riferimento alle rappresentazioni personali. Questo approccio rende decisiva la capacità di affiancare le persone per ascoltare le loro storie, il modo in cui raccontano le loro vite; tra i principali vantaggi che emergono da questa proposta, vi è la possibilità di collegare l'esperienza dell'aiuto reciproco a una grande quantità di ricerche interdisciplinari che fanno riferimento alla psicologia cognitiva, all'antropologia, alla sociologia e all'analisi letteraria. Le caratteristiche generali dei modelli per comprendere il ruolo delle narrazioni, della memoria autobiografica e del cambiamento personale attraverso la trasformazione dell'identità sono descritte nel contesto delle organizzazioni di mutuo aiuto. Il suggerimento è quello di poter incrementare il senso di comunità attraverso la partecipazione a *shared narrative*, vale a dire mediante la condivisione emotiva degli eventi vissuti e riconosciuti come positivi; la creazione di una storia corale può così consentire il reciproco riconoscimento dei membri, trasformando le persone che vi partecipano in comunità.

Se è vero che il concetto di partecipazione è connesso al potere di governare le trasformazioni esprimendo al meglio le risorse personali e della storia in cui si è inseriti generando appartenenza e più in generale senso di comunità, lo stesso concetto presenta anche dei limiti di cui è bene prendere consapevolezza in modo da monitorarli e contenerli (Martini & Torti, 2003). Il primo interessa i singoli soggetti e si riferisce alla partecipazione quando, pur essendo raramente la causa un eccessivo controllo sociale, li espone al rischio che questo sia talmente soffocante da finire per limitare la libertà individuale. Un secondo ambito problematico è legato alle istituzioni politiche e al loro ruolo di primo interlocutore

per la soddisfazione dei bisogni collettivi. Tanto è vero che sia a livello politico sia amministrativo è utile avere dei referenti capaci di presentare delle istanze chiare e ben definite, tanto è pur vero che questo può mettere in difficoltà le istituzioni nel momento in cui si chiede di gestire situazioni estremamente complesse. Per la verità conosciamo bene il ruolo importante delle «minoranze attive» come leva efficace per l'innovazione socioculturale in ogni tipo di società (Moscovici, 1986); questo ci consente di comprendere come le istituzioni, mentre intuiscono la portata di introdurre modalità partecipative in grado di sostenere politiche più produttive, siano contemporaneamente tentate di “nascondersi nella burocrazia” per allontanare il rischio di essere interpellate e dover mettere mano a problematiche per nulla facili da gestire. Un'ulteriore questione riguarda un nodo molto particolare, che lega la partecipazione al conflitto; quest'ultimo accade quando un sistema vivente trova in un altro sistema vivente l'impedimento a raggiungere uno scopo (Castelli, 1996). La presenza di un conflitto rivela il fatto che i sistemi siano in qualche modo in relazione tra loro e può creare le condizioni migliori perché la partecipazione possa crescere. Certo, la situazione conflittuale va accompagnata in un processo di negoziazione che passa per il reciproco riconoscimento e la disponibilità ad ampliare il proprio punto di vista fino a raggiungere la maggiore condivisione possibile con gli altri soggetti. Ma se è vero che questo risultato non è garantito dalla partecipazione, resta altrettanto vero che non è possibile ottenere alcuna soluzione negoziale senza la partecipazione di entrambe le parti. In questo modo l'azione sociopolitica è progettata e condotta da un'intera comunità che cerca un costante dialogo ed alleanza costruttiva con le istituzioni, più che il metterne in evidenza le contraddizioni e rivendicando unicamente il proprio utile.

1.3. La pratica del dialogo

Abbiamo già sottolineato come il termine stesso *comunità* evochi più o meno consapevolmente un modo caldo di vivere le relazioni, che immediatamente si contrappone alla freddezza che sempre più spesso caratterizza i rapporti nelle società moderne; la complessità che le contraddistingue è uno dei fattori che contribuiscono alla frammentazione, le cui pesanti implicazioni si fanno sentire sia sulle singole persone, sia su intere culture. I riferimenti valoriali devono essere quanto meno rinegoziati, si devono ricreare le condizioni per generare delle rappresentazioni condivise del reale; come ci ricorda Dewey, uno dei pedagogisti che nel corso del '900 hanno segnato maggiormente lo sviluppo

della disciplina, sono proprio queste rappresentazioni che possono fare la differenza per orientare l'intera umanità verso il bene comune. Servono delle grammatiche condivise, è necessario costruire insieme dei nuovi alfabeti per imparare a comunicare in modo democratico; per fare questo, bisogna preparare e agire un'opera di formazione che coinvolga ogni livello di partecipazione alla vita sociale, partendo dalla scuola. Infatti la scuola non soltanto è uno degli ambienti in cui si svolge la vita sociale ma è anche tra quelli di maggior importanza per la formazione dei giovani; a tutti gli effetti è un'esperienza di comunità poiché offre la possibilità di sperimentare un'interazione continuativa tra ragazzi e tra i ragazzi e gli adulti, restando aperta anche a momenti significativi di interazione con il territorio e con l'ambiente al fuori dal contesto strettamente scolastico. In questo modo ogni persona ha l'occasione di fare parte di una rete democratica che può essere vista come una comunità di comunità. Numerosi pedagogisti hanno saputo cogliere il contributo valoriale emancipatorio presente nella scuola che, oltre a rappresentare un tassello chiave della socializzazione, è garanzia della trasmissione dei valori oltre che un dispositivo fondamentale per la scoperta della vocazione dei singoli. Seguendo la proposta teorica e le prassi educative che ci hanno lasciato grandi maestri come Paulo Freire, don Lorenzo Milani, Danilo Dolci e Aldo Capitini, abbiamo voluto mettere in evidenza come la comunità consenta di sperimentare un incontro dialogico e autentico capace di valorizzare le conoscenze, le esperienze e le capacità di ogni persona. Anche chi in un contesto fortemente prestazionale viene ritenuto un soggetto debole o senza voce, grazie a un intervento educativo può prendere parola, trovando il modo di esprimersi e diventando significativo per tutta la comunità. Favorire il reciproco riconoscimento, prendersi cura l'uno dell'altro, attivare dei processi decisionali tramite la presa di coscienza delle proprie risorse fino ad essere capaci di generare bene relazionale è il compito educativo da accogliere e interpretare in questo nostro tempo. L'intera società è chiamata a farsene carico responsabilmente in modo che le diversità possano essere percepite come ricchezza e ogni persona possa avere le stesse opportunità per esprimere il proprio valore. Una comunità con queste caratteristiche non è dunque contraria alla possibilità di espressione delle singole personalità, ma al contrario ne è garanzia: solo una concezione inclusiva della comunità può generare una libertà responsabile, fondamentale per il conseguimento del bene comune.

1.3.1. I primi passi di una pedagogia comunitaria

Il processo di socializzazione può essere definito come l'insieme delle modalità con cui una singola persona acquisisce le norme di comportamento, i valori di riferimento e gli usi propri di una cultura in modo da garantire una continuità nei passaggi tra una generazione e l'altra; quando ne parliamo, facciamo riferimento al trasferimento di conoscenze formali e informali che può avvenire più o meno spontaneamente ma che, in qualsiasi caso, è fondamentale per la stabilità dell'intera struttura sociale nel tempo. È dunque chiaro che a questo processo possiamo affiancare quello dell'educazione; pur non essendo del tutto coincidente al primo, che di certo è più ampio, anch'esso è connesso alla cultura e alle credenze del gruppo sociale in cui si è inseriti. L'educazione infatti si interessa a come, attraverso di queste, si vada formando la propria identità e riflette sulle condizioni che rendono credibile la scelta autonoma della propria traiettoria di sviluppo e di crescita. Possiamo pensare all'educazione anche come il processo che consente di individuare i significati ideali da attribuire ai comportamenti delle persone in modo da poterli raccogliere in un obiettivo universale, a cui ogni processo di socializzazione dovrebbe tendere. Questo significa che grazie all'educazione ogni soggetto scopre le risorse personali e, in quanto membro di una comunità, impara a spenderle responsabilmente. Proprio nel solco della riflessione sulla particolare relazione che lega l'educazione di una persona al contesto sociale in cui è inserita, si è prodotto un approfondimento più specifico che nei primi decenni del Novecento ha portato alla nascita della pedagogia comunitaria.

Tra i pensatori a cui dobbiamo questo risultato, un posto di rilievo lo occupa certamente John Dewey (1859-1952), riconosciuto da molti come uno dei più grandi autori del '900. Filosofo e pedagogista, è molto noto in maniera particolare per l'influenza avuta nella nascita e nello sviluppo dell'attivismo pedagogico (La Viola, 2018), il movimento di rinnovamento di un modello di scuola fino ad allora impostato su di un metodo tradizionale, che spesso ha rischiato di fermarsi al nozionismo, alla ripetizione individuale di contenuti appresi ascoltando passivamente la lezione del docente. La proposta pedagogica di Dewey, avendo come riferimento una concezione pragmatistica della conoscenza, assume come perno fondamentale il principio del *learning by doing*, secondo cui si può apprendere soltanto facendo. Oltre a cogliere la possibilità di acquisire dei contenuti, chi si impegna in un processo di apprendimento si trova a interagire con il mondo, sente di poter intervenire attivamente per modificare la realtà in cui è immerso e, grazie al pensiero, generare delle idee. La partecipazione attiva caratterizza l'intero processo educativo e ne mette in risalto la

dimensione sociale: tra gli importanti obiettivi della scuola vi è il far acquisire le competenze utili per la vita in società, non trascurando di suscitare un vero e proprio spirito di partecipazione e di corresponsabilità. Questo significa che la scuola, per evitare di essere unicamente una lunga preparazione alle cose da affrontare “una volta che sia finita”, deve essere pensata essa stessa come un tempo di vita autentico ed essere organizzata come se fosse una comunità democratica. E proprio a questo tema Dewey dedica una delle sue opere fondamentali intitolata appunto *Democrazia ed educazione* (1916) in cui, oltre a mostrare la superiorità della democrazia rispetto a tutte le altre forme sociali, vengono presentati i tratti per un’educazione democratica. «La devozione della democrazia all’educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati. [...] Ma vi è una spiegazione più profonda. La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività» (Dewey, 1994, p. 130).

Questa fase della riflessione sviluppata lungo il cinquantennale periodo di attività di Dewey coincide proprio con il manifestarsi di una certa erosione tanto della fiducia quanto dello sguardo carico di positività con cui la democrazia era sempre stata vista; questo fenomeno può essere interpretato anche come uno degli effetti degli studi condotti all’inizio dello scorso secolo dalla psicologia comportamentale e dalla psicoanalisi, che hanno portato l’attenzione degli studiosi e dell’opinione pubblica sulla dimensione non razionale del comportamento umano (Schumpeter, 1964). Mentre viene meno la certezza di poter fare conto sulla capacità di ogni uomo di usare la propria ragione per perseguire sempre il bene per tutti ed evitare i conflitti, poco alla volta si fa largo l’ipotesi che la soluzione per una buona convivenza pacifica sia quella di doversi affidare alla capacità di sole poche persone esperte. Questa ad esempio sarà la posizione sostenuta da Walter Lippmann ed espressa principalmente in un testo intitolato *L’opinione pubblica* (1922), un’opera che ha parecchio inciso nel dibattito sociopolitico. La tesi di fondo è che nel contesto contemporaneo la visione più classica della teoria politica democratica si trova a fare i conti con gli evidenti limiti dell’intelligenza dell’uomo e soprattutto delle sue possibilità di conoscenza; infatti, con l’emergere di società sempre più complesse, non è più pensabile il fatto che ogni persona

possa essere sempre correttamente informata e abbia tutte le competenze necessarie per comprendere adeguatamente le situazioni che di volta in volta si presentano. Secondo Lippmann è molto più probabile invece che una persona abbia una visione parziale del mondo e che la sua capacità di approfondimento sia influenzata da eccessive semplificazioni della realtà, magari anche fondate su stereotipi. Il risultato è che, oltre ogni retorica, il cittadino non è in grado di entrare competentemente nella sostanza delle questioni sociopolitiche su cui è chiamato a esprimersi; se è così, se il cittadino compie le sue scelte limitandosi alle sue esperienze, a pratiche che gli sono consegnate dalla tradizione, e se per giunta in tutto questo è anche facilmente manipolabile allora è auspicabile che non governi. Meglio affidarsi a un gruppo di persone competenti, correttamente informate e capaci di governare in modo che gli interessi di tutti siano garantiti nel modo più efficiente possibile (Lippmann, 1963). La lettura della situazione compiuta da Lippmann per molti versi si avvicina a quella di Dewey, che si mantiene sempre disincantato e realista; infatti anche lui non si nasconde il problema della mancanza di partecipazione alla vita pubblica, come appare evidente nel fenomeno dell'astensionismo alle elezioni, e la fatica di intercettare un pubblico attento e competente nel momento in cui si dibatte del bene comune. Dewey invece non condivide la posizione elitista di Lippmann per diversi motivi; il primo è il fatto che immaginando di separare una classe specializzata che governa dalla massa delle persone si corre il rischio di non arrivare a conoscere fino in fondo le esigenze di chi si deve servire. Una seconda motivazione, forse ancora più importante, è il fatto che la mancanza di un pubblico competente non è una condizione a cui ci si deve arrendere, ma al contrario è da vedere come un'occasione per esercitare la dimensione pedagogica del governo democratico; si tratta di porre attenzione a un processo molto importante, vale a dire quello mediante il quale «la maggioranza diventa tale: ossia i dibattiti che precedono la votazione, la modifica di un indirizzo per venire incontro alle opinioni delle minoranze che, avendo la possibilità di divenire maggioranza, potranno diventarlo la volta successiva» (Dewey, 1971, p. 162).

In effetti non possiamo di certo pensare che esista un altro modo per essere un cittadino competente e responsabile se non quello di attraversare un processo di formazione “nella” e “alla” democrazia. Tutto ciò, nella proposta di Dewey, implica il passaggio dalla «Grande Società» alla «Grande Comunità», vale a dire una «comunità di comunità» in cui si attua continuamente una cooperazione collettiva riflessiva. Perché questo accada però bisogna innanzitutto badare alla comunicazione; questa, oltre a implicare un'informazione costante e integrale sulle questioni sociali, deve anche essere condotta con la consapevolezza che per

creare un pubblico partecipante è importante entrare costantemente nella conversazione quotidiana. Un altro tassello importante nel movimento verso la Grande Comunità è garantito dalla democrazia; la comunità che sa assumere una forma “aperta”, inclusiva, fondata sui valori fondamentali è la comunità democratica che, per altro, è l’unica in grado di consentire alle persone di esprimere fino in fondo i propri talenti.

Inoltre, se è vero che solo una comunità democratica assicura le condizioni della crescita morale di tutti i suoi elementi, per Dewey è chiaro che questo può accadere unicamente tramite l’educazione.

Detto in altri termini, ogni persona è già portatrice di un ideale etico che deve però imparare ad assecondare accogliendo lo stimolo della società e acquisendo poco alla volta l’educazione necessaria per vivere il cambiamento dell’ambiente in cui è inserita, sapendo orientarlo al meglio attraverso una comunicazione sociale democratica.

Così facendo la persona non vede la società come limite all’espressione della propria personalità, ma come alleata; infatti ogni soggetto responsabile, secondo Dewey, è chiamato a partecipare alla formazione dei valori che regolano la vita degli uomini. Anche nelle società più complesse le risorse individuali non devono essere solo gestite da norme e comportamenti imposti dall’esterno, ma devono anche essere alimentate e dirette con scelte personali; bisogna infatti tenere sempre presente che il fine è la realizzazione del singolo per mezzo della società.

Così definita, la relazione che esiste tra individuo e società è presentata in chiave organicista, in cui la società può essere pensata come lo sviluppo vitale di un organismo; il pensiero di Dewey presenta sempre il tentativo di mantenere una forte relazione tra le singole parti e il tutto, di sostenere la tensione verso l’assoluto, vale a dire quella spinta che muove contro ogni tentativo di riduzione dell’universale all’individuale. «L’assoluto è il preludio della ricerca della teoria della democrazia in Dewey in un duplice senso: innanzitutto l’assoluto genera il concetto di comunità intesa come ricerca del bene comune che una profonda valenza religiosa che si rifà al protestantesimo di matrice congregazionalista, in secondo luogo l’assoluto è fondamentale per definire le problematiche dell’organismo vivente, espressione di un soggetto relazionale col mondo, continuamente modificabile e che si mette in discussione» (Pezzano, 2007, p. 113).

Certamente il tentativo di realizzare delle esperienze significative di vita comunitaria deve partire dall’attivazione di politiche locali in grado di facilitare una reale esperienza cooperativa tra i soggetti, e solo in un secondo momento si dovrà cercare di attivare gradualmente delle federazioni di comunità per evitare che le singole realtà si chiudano su

se stesse, isolandosi nelle loro identità differenti. In questo senso è particolarmente interessante la riflessione sulla comunicazione democratica e la sua capacità di generare nuovi simboli in maniera partecipativa, in modo che siano forniti di grande forza comunicativa. Dewey non considera unicamente i professionisti dell'informazione, della divulgazione scientifica o dell'istruzione, ma intende riconoscere un ruolo importante anche all'artista e al letterato. Anche la loro opera ha la funzione di dare vita ai prodotti culturali e ai simboli che sanno parlare al cuore dell'uomo trasmettendo un senso di unità pur mantenendo le singole specificità di ciascuno; il fatto di avere degli scopi condivisi può anche aiutare a superare la grande frammentazione in cui viviamo costantemente.

Il progetto pedagogico di Dewey, che guardava con speranza a una democrazia colta e inclusiva, ha saputo cogliere l'apporto che l'esperienza artistica può offrire alla formazione del cittadino democratico; questa grande intuizione è la base per la riflessione, sviluppatasi in modo particolare nel corso dell'ultimo trentennio, intorno al valore educativo della formazione umanistica per una cultura democratica (Nussbaum, 2011).

1.3.2. La comunità come luogo di liberazione

La relazione che lega la pedagogia comunitaria alla teoria democratica non può che avere come perno centrale la formazione integrale della persona. Infatti, se la strada individuata è quella che conduce ad adoperarsi con energia per il risveglio di una nuova coscienza sociale condivisa, la finalità che sostiene questa scelta non può che essere il riconoscere a ciascun essere umano il potere di contribuire attivamente alla trasformazione della società. Detto in altri termini, il punto di partenza di ogni proposta autenticamente democratica è il comprendere che ogni società presenta degli aspetti di dominio o quantomeno di disequilibrio e che per altro, nella maggior parte dei casi, questi sono riconducibili ad alcune forme di potere e di oppressione che si sviluppano all'interno della società stessa; oltre a raggiungere questa consapevolezza, è decisivo anche vigilare sul rischio che le istituzioni educative non si riducano a pensare il proprio compito unicamente in funzione del mantenimento del sistema sociale in cui sono inserite. È necessario vigilare perché l'educazione non sia mai pensata come lo strumento per riprodurre le ideologie che sostengono gli interessi dei pochi decisori politici, e tanto meno come la modalità per accompagnare le persone ad accettare passivamente di vivere la propria condizione, qualunque essa sia.

Invece il servizio che la pedagogia comunitaria può offrire deve proprio partire dalla critica alle istituzioni educative tradizionali, dalla necessità di problematizzare l'esistente per arrivare a costruire delle alternative credibili alle diverse forme di ingiustizia che si possono riscontrare nelle società. L'orizzonte tracciato è quello dell'impegno nel sostenere la formazione di una cittadinanza attiva e critica, di promuovere una partecipazione dal basso che tenga sempre conto di un'ampia pluralità di sguardi, in modo da essere il più inclusiva possibile. È proprio in tal senso che quest'approccio pedagogico, teso a delineare il profilo di una comunità che sappia essere occasione di formazione democratica e di emancipazione delle singole persone, incontra le pedagogie della liberazione (Vigilante & Vittoria, 2011); tra le loro principali caratteristiche vi è appunto la scelta di promuovere uno stile partecipativo nel processo decisionale, capace di produrre un cambiamento significativo nelle vite delle persone e nei contesti sociopolitici in cui esse vivono.

Ed è proprio questo il nucleo più vivo del pensiero di Paulo Freire (1921-1997) che, ancora prima di proporre un metodo o un insieme di tecniche per un intervento educativo, delinea i tratti di una pedagogia in grado di esprimere una forza liberatrice (Freire, 1977; Guidolin, 1989), capace cioè di rendere il singolo soggetto autonomo e protagonista in una società più giusta, in cui la violenza e la discriminazione sono ridotte al minimo. Si tratta di una «pedagogia degli oppressi» (Freire, 2002) rivolta a tutti gli esclusi del mondo perché possano essere accompagnati a scoprire e vivere un atteggiamento trasformativo del reale in cui siamo immersi.

Freire elabora il proprio pensiero pedagogico attraversando diverse discipline e confrontandosi con studiosi che hanno lavorato ben oltre i confini del Brasile. Ad esempio, facendo riferimento al pensiero filosofico, possiamo rintracciare almeno tre grandi filoni che hanno contribuito allo sviluppo della sua posizione (Vittoria, 2016): il primo è quello che possiamo indicare come la filosofia dell'esistenza, il secondo è quello del marxismo umanista e infine quello del personalismo.

A riguardo della prima corrente di pensiero, ciò che ritroviamo chiaramente nella proposta freiriana è la visione trascendente dell'essere umano; una traccia di questo sguardo, capace di attraversare la fragilità dell'uomo per superarla indicando "un oltre", è presente proprio nella nota espressione «Ser Mais». Questa infatti non è traducibile unicamente con l'invito rivolto a ciascuno a essere «di più» e neppure con una generica promessa di un'esistenza migliore, ma rappresenta un esplicito richiamo alla possibilità di trascendersi. Ciascuno può conquistare il proprio modo d'essere (Heidegger, 2006) all'interno di un processo educativo

dinamico e in costante divenire che realizza il rapporto tra esistenza e trascendenza nella filosofia della *praxis*, che sa comporre la teoria e la pratica.

Proprio a questo livello possiamo notare la vicinanza al pensiero di Antonio Gramsci e a quella visione marxista che ha evidenziato il collegamento tra la politica e l'educazione, il desiderio di riscatto delle classi oppresse con la loro capacità di imprimere un movimento trasformativo alla società e a tutta la storia (Mayo, 2007). Nello specifico, tale vicinanza la si riscontra non soltanto nell'attenzione educativa riservata ai formatori, ma soprattutto nel riconoscere la forza rivoluzionaria delle idee. Però se per Gramsci è il partito a essere titolare delle funzioni educative, per Freire è l'educazione che ha una funzione politica; questa importante differenza è motivata anche dal fatto che il pensatore brasiliano non assume una posizione ideologica e certamente non resta chiuso nel materialismo marxista. Infatti lo stesso Freire avrà modo di specificare come sia stato il vangelo a condurlo tra gli oppressi, come l'osservazione della condizione concreta dei lavoratori e degli ultimi lo abbia portato a incontrare Marx, trovando utili le sue categorie per approfondire lo studio; con uguale chiarezza dirà pure che, anche una volta avvenuto questo incontro, non ha mai smesso di cercare Cristo attraverso l'incontro con le persone (Freire, 1974). In questo senso il percorso della pedagogia della liberazione è molto simile a quello della teologia della liberazione, una corrente che, a partire dal Concilio Vaticano II, si è sviluppata particolarmente in America Latina; in effetti sia Leonardo Boff che Gustavo Gutierrez, così come tutti gli altri esponenti più significativi della teologia della liberazione, servendosi delle categorie marxiste per l'analisi della situazione, assumono una posizione decisamente contraria al capitalismo perché questo si oppone ai principi cristiani di solidarietà e fratellanza. Più ancora dell'approfondimento teorico e della consapevolezza che la chiamata cristiana è sempre per una chiesa profetica degli oppressi (Gadotti, 1995), per Freire è decisiva la conoscenza personale di dom Hélder Câmara. che nel 1964 è nominato arcivescovo di Olinda e Recife. Appena due anni prima, nel 1962, Freire aveva fondato il Servizio per l'Espansione culturale (SEC) dell'Università di Recife, la sua città natale. Non è un caso che la parola coscientizzazione, senza dubbio uno tra i più noti termini collegati alla pedagogia della liberazione, nasce proprio in questo contesto; infatti non viene coniata da Freire, ma nasce all'interno del gruppo di lavoro del SEC e sarà proprio Hélder Câmara a tradurla in inglese e francese, portandola in giro per il mondo in occasione dei suoi numerosi interventi a favore degli ultimi del mondo.

La coscientizzazione rappresenta un momento specifico del percorso più ampio dell'educazione come pratica che conduce all'autentica libertà, e richiama al tempo stesso

la coscienza e l'idea di processo da assecondare e compiere; quello che non deve ingannare del termine è il fatto che non ha nulla a che vedere con un atteggiamento intimistico, poiché desidera avere un'assoluta incidenza sul mondo e sulla realtà. «Non può esserci coscientizzazione al di fuori del rapporto dialettico uomo-mondo [...] l'umanizzazione degli uomini, cioè la loro liberazione permanente, non si realizza all'interno delle loro coscienze, ma dentro la storia che essi hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente» (Freire, 1977, p. 44). Perché il processo possa compiersi, devono essere assolutamente presenti almeno tre requisiti: il primo è il riferimento a un contesto territoriale ben definito e preciso; il secondo è che tale processo deve essere condotto all'interno di un gruppo di riferimento, dal momento che presenta un'importante componente collettiva; infine, i soggetti coinvolti devono vivere un atto di apprendimento e di conoscenza. La coscientizzazione, che per quanto detto evidentemente non può essere ridotta semplicemente a una posizione intellettuale, non può avvenire in singoli soggetti ma richiede all'intera comunità di assumere un atteggiamento riflessivo; questo consente di maturare una posizione condivisa con tutta la comunità passando attraverso un percorso articolato, fatto di momenti organizzati di riflessione e di scambio, fino a intraprendere azioni collettive di cambiamento. In questo consiste il grande valore politico pedagogico nella coscientizzazione, nella capacità di vivere al tempo stesso la riflessione critica e l'azione trasformatrice nel sociale (Cantarci, 2016); questo comporta l'aprirsi all'utopia di un processo di crescita sempre in divenire e mai completamente realizzato, a cui però non si può rinunciare per non correre il rischio della disumanizzazione.

Un terzo filone di pensiero che ha influito sull'elaborazione del pensiero freiriano è quello del personalismo e, in particolare, il lavoro di Emmanuel Mounier (1999) che presenta un'importante valenza pedagogica. La persona è composta da tre grandi tensioni: quella materiale, quella dello spirito che rinvia al trascendente e quella di comunione che, nel rapporto con gli altri, riconosce le diversità e le attraversa formando una comunità personale. La comunità può essere vista come una «persona collettiva» e la cosa importante è che solo all'interno di questa grande persona che è la comunità può realizzarsi pienamente la persona singola. Il lavoro educativo deve essere finalizzato a incrementare il senso di responsabilità, di efficacia e autostima di ciascuno, mediante un'intenzionalità che porta ogni persona all'incontro con l'altro, favorendo così l'esperienza della reciprocità. Per potersi riconoscere e accogliere uno nell'altro, bisogna saper riscoprire nel linguaggio la capacità di espressione della propria identità (Buber, 2011). Questo significa scegliere concretamente un approccio dialogico, prendendo le distanze da quella che Freire ha definito una cultura del silenzio;

grazie alla mediazione della comunità, avviene invece un dialogo tra le persone che nell'incontro reciproco ricercano il modo di pronunciare quelle parole che sanno creare comunione, che hanno la forza di generare cambiamento (Reggio, 2017).

Freire così ribadisce la radice pedagogica del cambiamento sociale e sottolinea che una trasformazione ispirata all'utopia di una "nuova umanità" è possibile sempre solo con un grande impegno educativo. La lettura del pedagogista brasiliano però è tutt'altro che ingenua; è consapevole di come, in alcune circostanze, è proprio l'educazione a diventare strumento di oppressione, a essere funzionale proprio al mantenimento delle ingiustizie sociali. Questo rischio compare generalmente nell'educazione formale e, più particolarmente, in quella che avviene all'interno dell'istituzione scolastica. A questo riguardo, Freire distingue tra due possibilità di pensare l'educazione: quella che viene definita bancaria, oppure quella problematizzante; la prima si preoccupa di trasmettere conoscenze e valori agli alunni, limitandosi però a fare in modo che vengano accumulati, come se debbano essere "depositati in banca". In questo modo le persone non possono trovare altra possibilità se non accettare quanto altri hanno già stabilito. La seconda invece prevede la formazione di una coscienza critica che, superando la classica distinzione tra educatore ed educando, li lega in un dialogo che rende entrambi protagonisti dell'atto pedagogico, tanto da essere ri-creatori del mondo; ancora una volta però è fondamentale la mediazione della comunità (Freire, 2004). Questo non significa che la posizione freiriana sia quella di auspicare una società descolarizzata (Illich, 1972), ma al contrario difende l'importanza della scuola statale e del suo alto valore democratico.

Questa posizione è certamente condivisa da un'altra figura significativa per la riflessione pedagogica e ancor più per l'azione condotta nel secolo scorso, quella di don Lorenzo Milani (1923-1967). L'idea che si possa prendere parte attivamente alla vita politica del Paese facendo in modo che la base della società sia adeguatamente preparata dall'azione educativa, e che questa formazione debba avvenire proprio nella scuola pubblica è uno dei pilastri che ha sostenuto l'esperienza della scuola di Barbiana, la piccola comunità di cui don Lorenzo è stato priore a partire dal 1954. Quanto vissuto in questo piccolo paese montanaro arroccato sull'Appennino fiorentino in poco più di dodici anni di scuola, è il fondamento che ha consentito la stesura del testo *Lettera a una professoressa*, scritto con la partecipazione di tutti i ragazzi della scuola e pubblicato nel 1967, anno della morte di don Lorenzo. A pochi anni dai lavori dell'Assemblea Costituente, lo stesso sentimento di responsabilità verso la società civile, il medesimo autentico desiderio di costruire un futuro più giusto per tutti, la passione per la verità e la libertà dell'uomo hanno animato tutti gli allievi di Barbiana; d'altra

parte, il servizio educativo di don Lorenzo ha sempre guidato i suoi giovani parrocchiani a scoprire gli strumenti culturali per emanciparsi dalla condizione di povertà e allo stesso tempo a comprendere l'importanza di vivere in una democrazia sostanziale e non solo rappresentativa. Don Milani ha saputo interpretare la sua presenza in quella piccola comunità di montanari emarginati come l'occasione per dare parola a chi non l'aveva, per formare dei «cittadini-sovrani» e non invece dei «sudditi docili». Forse anche per questo motivo, il coraggioso testo di *Lettera a una professoressa* può essere facilmente frainteso; ad esempio, dopo venticinque anni dalla sua pubblicazione, Sebastiano Vassalli scrive su Repubblica un giudizio piuttosto duro, definendolo «Un libro-bandiera, più adatto ad essere impugnato e mostrato nei cortei che ad essere letto e meditato: ed infatti non furono molti, allora, quelli che si accorsero che la mitica “Scuola di Barbiana” cui veniva attribuita la paternità dell'opera era in realtà una sorta di pre-scuola (o di dopo-scuola) parrocchiale, dove un prete di buona volontà aiutava come poteva i figli dei contadini a conseguire un titolo di studio, e se non ci riusciva, incolpava i ricchi» (Vassalli, 1992).

Per comprendere più profondamente il significato dell'ultima opera di don Lorenzo, bisogna collocarla nel quadro della sua intera azione pedagogica che non è per nulla riducibile a una semplice rivendicazione sociale o, peggio, a un'accusa generica al mondo borghese; il testo in questione ha invece saputo proporre un dialogo finalizzato a promuovere l'unicità della persona ponendo sempre attenzione al comporre le differenze. E se l'esigenza di sviluppare il senso critico delle persone chiede di misurarsi con la capacità di possedere gli alfabeti necessari per comprendere bene la realtà e per esprimersi efficacemente, allora si capisce bene perché nella scuola di Barbiana fare cultura voleva dire costruire insieme i significati, sostenere le competenze per risolvere i problemi e saper affrontare quelli più complessi (Martinelli, 2002). Con don Milani l'andare a scuola aveva il gusto di vivere l'esperienza di una comunità educante, pronta a collaborare senza competizione, capace anche di valorizzare le conoscenze informali e di non fermarsi agli apprendimenti astratti; la comunità, formata dai ragazzi di differenti età che frequentavano quotidianamente la scuola a cui non di rado si aggiungevano degli ospiti, consentiva di tradurre i contributi di ciascuno in una profonda conoscenza condivisa. All'avvocato che prende le sue difese nel processo che dovrà subire a causa della sua posizione contro il servizio di leva obbligatorio (Milani, 1973) don Lorenzo avrà modo di dire che «da diciotto anni in qua non ho più letto un libro né un giornale se non ad alta voce con dei piccoli uditori. [...] Dunque Barbiana è [...] una poverissima scuola di montagna dove si legge poco, si scrive poco, ma quel poco è tanto pensato che alla fine fa impressione perfino a voi» (Milani, 2011, p. 49). La strada percorsa

dalla Scuola di Barbiana riesce a interpellare la responsabilità del singolo e al tempo stesso plasmare una nuova coscienza comunitaria che sappia intercettare le contraddizioni della società in cui è immersa (Cambi, 1987); proprio partendo dalla denuncia di questi limiti, il compito educativo di accompagnare le persone a esprimere il proprio pensiero e a trovare le parole per condividere i propri vissuti assume la valenza politica di lavorare per costruire, con il contributo di tutti, una società democratica.

Quella di don Lorenzo può essere detta una pedagogia della parola (Chiosso, 2012), che ha ben chiaro, come era scritto sulle pareti della scuola stessa, che «l'operaio conosce 100 parole, il padrone 1000, per questo è lui il padrone», e ancora che «[...] è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli» (Milani, 1967, p. 96). Sono gli stessi ragazzi che descrivono la modalità con cui tutto questo viene trasformato in una procedura attenta e coerente: «Noi dunque si fa così: per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola. Si chiama un estraneo dopo l'altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza» (Milani, 1967, pp. 126-127).

Dalle parole dei protagonisti della Scuola di Barbiana è facile cogliere come questo esperimento pedagogico di scrittura collettiva sia pieno di occasioni per fare domande o esprimere il proprio punto di vista, arricchire il proprio bagaglio culturale e rafforzare la capacità di rendere conto delle proprie idee davanti agli altri e di sentirsi accompagnati dalla comunità ad approfondire gli argomenti importanti per la vita di tutti. Di fatto, nel testo che

abbiamo riportato, appare evidente ciò che lo stesso don Milani ha frequentemente espresso: educare significa «prendersi cura», comprende un insieme di scelte coerenti con il fine giusto che è quello di «dedicarsi al prossimo» (Milani, 1967, p. 94). La prossimità è la scelta da compiere per poter riscoprire il valore degli impegni comuni che uniscono oltre ogni differenza culturale, religiosa, economica o sociale. In questo la pedagogia della parola di don Lorenzo è liberante, perché nel dialogo autentico ci si riconosce uno nell'altro, si prende consapevolezza di sé e ci si prepara a vivere con responsabilità la propria cittadinanza per il bene di tutti.

1.3.3. La comunità come luogo di formazione democratica

Lo stesso impegno di Freire e don Milani a fare della «scuola comunità» un luogo dove è possibile immaginare e dare forma insieme a un futuro migliore, lo ritroviamo certamente nel pensiero e nell'azione concreta di Danilo Dolci (1924-1997). Triestino di origine, dopo aver conosciuto e condiviso per due anni l'esperienza della comunità di Nomadelfia con don Zeno Saltini (1900-1981), verso la metà degli anni '50 Dolci ha fondato in Sicilia un centro in cui le attività sociali ed educative hanno promosso un forte sviluppo locale avendo grande risonanza in tutta il territorio nazionale e oltre.

La «scuola comunità» di Dolci propone un modello decisamente alternativo a quello fortemente trasmissivo che caratterizzava la scuola del suo tempo. Il modello educativo prevalente, infatti, corrispondeva a un movimento del sapere unidirezionale, ovvero dal docente verso gli alunni, avendo come risultato quello di formare soggetti passivi. Al contrario, la proposta di Dolci è chiaramente quella di organizzare una forma comunitaria di vivere l'apprendimento attraverso il dialogo, condizione indispensabile per avviare una ricerca comune. Il primo passo da compiere è quello del reciproco riconoscimento del valore e dell'unicità della persona, in modo che per ciascuno sia possibile sperimentare una comunicazione che è confronto, scambio, possibilità di arricchire il proprio punto di vista fino a trovare insieme delle prospettive condivise da tradurre in scelte concrete, in un impegno pratico e continuativo (Dolci, 1973). L'incontro autentico con l'altro e la capacità di cogliere il dialogo come modalità privilegiata di formazione reciproca sono di fatto le condizioni fondamentali per sostenere una creatività che non sia estemporanea e neppure un semplice esercizio di astrazione; si tratta invece di facilitare lo sviluppo di quella creatività che trova facilmente le circostanze per esprimere la sua potenzialità trasformatrice, che dona a tutti la speranza di poter contribuire con il proprio impegno a cambiare la realtà nel segno

di un'autentica democrazia. Questo significa fare della scuola comunità un contesto di liberazione dalla passività e dall'esclusione in cui è possibile pensare insieme al bene comune, fino a sognare un futuro migliore per tutti.

Sembra del tutto evidente la presenza di punti di contatto significativi tra Dolci e Freire, nel loro continuo impegno nei contesti educativi, istituzionali o meno, e per il loro sostegno di una reale corresponsabilità democratica. Questa vicinanza è stata alimentata, oltre che da uno scambio di lettere che ha consentito un confronto diretto e continuativo, anche grazie ad alcune collaborazioni; vale la pena ricordare quella finalizzata alla realizzazione in Sicilia di un ciclo di seminari di studio che ha poi condotto alla composizione di un testo molto significativo fin dal titolo: *Dal trasmettere al comunicare* (1988). In questa circostanza, l'incontro tra i due maestri è stata occasione di aggregazione anche per altri pedagogisti e numerosi protagonisti dei vari progetti attivati; il desiderio era quello di avviare un confronto con uno stile partecipativo, per portare a una riflessione critica sul significato e il compito dell'educazione. Come si comprende dal titolo, la posta in gioco è nuovamente quella di riuscire a correggere un agire educativo impostato quasi esclusivamente sulla trasmissione di cultura, valori e pratiche, con la presenza di una rinnovata relazione comunicativa. La proposta di Dolci mira infatti a trovare la giusta modalità per risignificare la comunicazione tra le persone, spesso vissuta con una modalità eccessivamente passiva, ma che dovrebbe essere impostata come uno spazio reale di attivazione e inclusione delle persone. In diverse occasioni il modo di esprimersi dello stesso pedagogista italiano prende la forma di un appello alla coscienza personale di ciascuno, a chi desidera impegnarsi in prima persona per il bene della comunità, per la sua liberazione dai nemici della corruzione, dello spreco delle risorse e dell'esclusione; una comunicazione che, nella misura in cui è autentica, pur coinvolgendo due sole persone, apre a degli orizzonti che si distendono a livello globale, sempre mantenendo un tratto inclusivo, oltre ogni appartenenza socio-culturale o religiosa. L'invito è sempre rivolto a tutti e porta ciascuno a sperimentare il reciproco incontro nella comunità; insieme si può vivere un'esperienza di ricerca-azione che sappia, attraverso il dialogo in comunità, individuare le questioni problematiche e generarne delle soluzioni condivise. In effetti sarà lo stesso Dolci a descrivere il suo metodo di lavoro come metodo «maieutico reciproco», proprio per indicare la grande importanza che riveste la capacità propria della comunità di esercitare il pensiero riflessivo, compiendo un'esperienza di «autoanalisi popolare» (Benelli, 2015). «La struttura maieutica è infatti il complesso dei rapporti più naturale: meglio corrisponde alla necessità della crescita singola e comune in quanto, proponendosi la scoperta e l'attuazione dell'interesse personale e collettivo, aiuta

ognuno a schiudersi e a uscire dalle inerziali - isolate e pur sovente massive - abitudini comportamentali. Timori si riducono o scompaiono. Nuove esperienze, idee ed emozioni fecondanti si incontrano» (Dolci, 1993, p. 19).

Grazie a questo scambio continuo è certamente possibile realizzare delle progettazioni condivise per il miglioramento dei propri contesti, ma l'aspetto più rilevante è il coinvolgimento delle singole persone nelle azioni comunitarie. Vivendo in un tempo caratterizzato da un'alta frammentarietà della vita sociale così come di quella personale, il metodo messo in atto non aumenta il rumore di fondo che complica il percorso di costruzione identitaria. Al contrario, «il processo strutturale maieutico, distando la creatura dal profondo, consente a ognuno di identificarsi» (Dolci, 1996); si tratta dunque di saper avviare, con il sostegno dell'intera comunità, dei processi che consentano alla persona di sentirsi interpellata alla conoscenza profonda di sé e dell'altro e di formare la coscienza critica necessaria per prendere parte alla costruzione di strutture innovative che consentano lo sviluppo dell'intero territorio.

In questo processo è infatti molto importante trovare insieme le strade che conducano a vedere, interpretare e incrementare le risorse presenti nella comunità locali. Si tratta di comprendere quali sono i fattori che deviano e ne appesantiscono la crescita e, contemporaneamente, intercettare le buone pratiche capaci di innescare delle traiettorie trasformative per poi poterle disseminare in tutto il territorio. Nella logica della sussidiarietà, ogni soggetto sociale si deve sentire chiamato a compiere quanto è in suo potere nella prospettiva del bene comune, senza attendere l'intervento dei soggetti a esso superiore; questo significa che non c'è spazio per l'assistenzialismo delle istituzioni pubbliche e neppure per un atteggiamento troppo passivo; la vera democrazia la si può vivere solo nella capacità di ciascuno di rispondere coerentemente al dovere etico di offrire il proprio contributo per la vita della comunità.

Al pedagogo trentino si deve anche la grande intuizione di quanto lui stesso chiamò lo «sciopero alla rovescia». In un tempo in cui era normale e corretto scioperare per i propri diritti incrociando le braccia e rifiutandosi così di prestare la propria opera, Dolci organizzò in Sicilia a Partinico uno sciopero in cui centinaia di persone esercitarono il proprio dovere di sistemare il manto di una vecchia strada offrendo gratuitamente il proprio servizio. La strada, resa impraticabile a causa dell'incapacità dell'amministrazione locale di provvedere alla sua manutenzione ordinaria, è stata riparata da un gruppo formato da numerosi volontari che Dolci aveva organizzato con l'intento di andare in soccorso alle persone che vivevano in quel piccolo paese, in misere condizioni di vita. L'episodio, svoltosi nel gennaio del 1956,

putroppo è stato macchiato non solo dall'arresto ma addirittura dalla condanna di Dolci per la sua «capacità a delinquere». Questa pagina nera della giustizia del nostro Paese non ha per nulla fermato l'utopia di Dolci che in esso ha saputo persino trovare il modo di rilanciare la non violenza come un processo in grado di muovere concretamente le leve del cambiamento.

Sotto questo punto di vista il pedagogista trentino può essere avvicinato anche a un'altra importante figura per la riflessione pedagogica del novecento, vale a dire quella Aldo Capitini (1899-1968). Entrambi condividono una forte attenzione alla questione della violenza, in particolare nelle situazioni in cui si presenta come forma di coercizione, e in generale come modalità di conservazione dello stato delle cose; spesso infatti chi è impegnato a conservare «l'ordine prestabilito» usa violenza contro chi invece promuove il cambiamento. L'impegno di queste due grandi figure è stato quello di accompagnare le persone che hanno subito questo trattamento per il fatto di aver immaginato anche un «altro ordine delle cose», a raggiungere la saggezza che indica una via alternativa alla strada della violenza.

Capitini ha sempre avuto la piena consapevolezza che la scelta della non violenza non può essere fatta pensando ingenuamente di potersi sottrarre completamente alle problematiche che caratterizzano il tempo in cui si vive. Si può correre il rischio di pensare alla non violenza come una forma di pacifismo, se con tale termine vogliamo indicare la posizione di chi vuole difendere una condizione di assenza di conflitto; Capitini ha sempre rifiutato questa posizione, insegnando che si possono gestire i conflitti, anche quelli generati da importanti questioni culturali ed economiche. Certamente il confronto con una figura profetica come quella di Capitini ci chiede di evidenziare le implicazioni educative (Catarci, 2016) del suo pensiero, di misurarci con un modo di guardare all'apprendimento e al sapere ben riassunto nella sua nota frase: «Conoscere il mondo è connesso al volerlo cambiare» (Capitini, 1967, p. 13). In effetti la sua riflessione filosofica è sempre stata accompagnata da una continua opera di organizzazione di progetti e di iniziative che si sono rivelate in anticipo sui tempi. Basta pensare alla fondazione dei Centri di Orientamento Sociale nel primo dopoguerra, con la proposta di percorsi di democrazia partecipata prima ancora delle elezioni democratiche e della nascita della Repubblica Italiana; oppure alla proposta fatta nel 1961 della «Marcia della pace per la fratellanza dei popoli», mentre era forte la percezione della presenza dei due blocchi che si fronteggiavano nello scacchiere della guerra fredda ed era ancora lontana anche la convocazione dell'incontro interreligioso di Assisi voluto da Giovanni Paolo II nel 1986.

La proposta pedagogica di Capitini di fatto è la nonviolenza che rappresenta un mezzo per la formazione personale e allo stesso tempo uno strumento di riforma sociale; si tratta di un metodo non solo per esercitare la responsabilità critica nei confronti della società e per prendere parte alla prassi di liberazione e di trasformazione del mondo. La stessa scelta di scrivere «nonviolenza» in una sola parola esprime tutto il dinamismo di una scelta che non può essere letta in maniera riduttiva come «assenza di violenza»; è invece percepibile la sua «attiva apertura all'esistenza, alla libertà, allo sviluppo, alla compresenza di tutti gli esseri» (Capitini, 1962, p. 21). La cultura della pace non deve essere «l'antitesi letterale e simmetrica della guerra: qui tutto infranto, lì tutto intatto. La nonviolenza è guerra anch'essa o, per dir meglio, lotta, una lotta continua contro le situazioni circostanti» (Capitini, 1948, p. 58). Il metodo nonviolento in definitiva non implica unicamente il richiamo etico a non fare del male a nessuno, ma chiede di praticare con creatività delle scelte concrete, delle tecniche segnate dall'assoluta coincidenza tra i fini e i mezzi. La coerenza del metodo infatti non può ammettere che «il fine giustifichi i mezzi», ma chiede di fare proprio il motto «se vuoi la pace, attua la nonviolenza». Capitini ha voluto fare intendere che la scelta della nonviolenza è uno strumento per attraversare i conflitti della società e che non è proposto soltanto alla coscienza della singola persona ma che ben si adatta a un'opera di coscientizzazione rivolta alla massa. Per esprimere fino in fondo la sua potenzialità, infatti è necessario che il metodo nonviolento sia una scelta collettiva in modo da coordinare non soltanto la circolazione delle informazioni ma anche le azioni. «Quando si sia accettato, sul fondamento della prassi religiosa dell'apertura a tutti, che la religione, meglio detta compresenza, si estende a tutti, e tutti gli esseri fa partecipi del più alto, che è la cooperazione eterna ai valori, è evidente che [...] allora il moto non è più di rivolta contro un'oligarchia, essendosi stabilita, invece, un'omnicrazia, per cui il moto è interno, di diventare sempre più consapevoli della cooperazione nella compresenza» (Capitini, 1966, p. 122). Il termine omnicrazia, il «potere di tutti», è il neologismo che traduce la scelta nonviolenta in uno schema politico che Capitini ha saputo riflettere in un costante impegno civico. Questo lo si può riscontrare in numerose occasioni di formazione organizzate su tutto il territorio nazionale, sia nella forma di intervento diretto nella scuola sia in spazi per gli adulti pensati in vista della partecipazione democratica diretta alla vita della comunità. La fondazione dei COS (Centri di Orientamento Sociale) resta certamente un'esperienza interessante di costituzione e animazione di una rete socio educativa territoriale, con l'intento di esercitare sia la funzione di controllo sulle politiche sociali realizzate dai diversi gradi istituzionali sia l'attivazione delle persone nella gestione delle questioni problematiche. «In questo caso la nonviolenza è un metodo

immediatamente politico, che non solo realizza la potenzialità della democrazia, radicandola alla base della società, ma l'approfondisce e la esalta, perché attua delle procedure che non sono puri strumenti o mezzi. È infatti finalizzata direttamente a costruire e garantire la coesistenza umana sino ai confini estremi del rispetto incondizionato dell'altrui vita, tanto da viverla come compresenza al di là della morte. L'omnicrazia è dunque il fine e il mezzo della politica della nonviolenza» (Truini, 2011, p. 198).

A distanza di qualche decennio la proposta di Capitini sembra affondare in un rigurgito di violenza e di aggressività che inonda la scena sociale e in particolar modo quella politica. Non dobbiamo trascurare però il fatto come lo stesso instancabile sostenitore della nonviolenza abbia percorso profeticamente questa strada; sentiamo viva la provocazione alla nostra capacità di sostenere azioni formative sul territorio capaci di aprire al dialogo e alla cittadinanza responsabile, alla giustizia sociale. Forse oggi è il tempo per riscoprire il ruolo profetico delle «minoranze etiche» (Fofi, 2009) che, pur correndo il rischio di rimanere in minoranza, sono capaci di accettare la sfida di attivare processi trasformativi verso un futuro migliore per tutti.

1.3.4. Il bisogno formativo di comunità

Abbiamo già avuto modo di evidenziare come la pedagogia comunitaria ponga le sue radici nell'opera di John Dewey, nel suo pensare a una scuola comunità capace di guardare a ogni persona come valore e di aiutarla a crescere fino a essere una risorsa per l'intera umanità; per il pedagogista americano è proprio grazie al piccolo gruppo che si incontra quotidianamente a scuola, con la fitta rete di relazioni autentiche e calde che consente di sperimentare, che è possibile prendersi cura della formazione della personalità degli educandi. Così come la comunità è fondamentale per il compimento dello sviluppo delle potenzialità di ogni persona, così anche le persone formate in questo modo sono decisive per la possibilità di imprimere alla società moderna una traiettoria trasformativa verso l'orizzonte comunitario.

Questo particolare aspetto del pensiero di Dewey, nel particolare quadro del dopoguerra italiano, è ripreso da autori come Raffaele Laporta (1916-2000) la cui proposta pedagogica si è premurata di dare rilevanza alle specifiche caratteristiche delle persone; è attraverso un'azione educativa dialogica e centrata sulla capacità di collaborazione che ogni soggetto si sente sostenuto nella cura delle proprie motivazioni e nello sviluppo dei personali interessi, fino al poterli pienamente realizzare nella comunità. Ed è proprio in riferimento a questo

quadro che si coglie tutta l'importanza della democrazia, a cui per altro viene riconosciuto il compito di garantire l'espressione della libertà di ogni persona, accompagnando ciascuno all'apertura e all'incontro con l'altro. In uno dei suoi più importanti testi dell'età matura, *L'assoluto pedagogico* (1996), oltre all'essere indicata come condizione fondamentale che rende possibile l'apprendimento per l'insegnante e l'allievo, la libertà assume le caratteristiche dello stesso pensare pedagogico. La proposta suggerita è quella di introdurre nelle scuole una didattica che sappia insegnare a tutti la ragionevolezza e soprattutto possa indicare come applicarla nei contesti di vita; è importante prendersi cura di tutti quegli elementi che possono svolgere la funzione di ponte tra la scuola e gli ambienti sociali vissuti quotidianamente. Per poter contrastare i piccoli e grandi autoritarismi che si consumano nei contesti istituzionali e sociali, è dunque necessario avviare un lavoro educativo basato su di un metodo scientifico che lavori su dati oggettivi; la logica, le scienze dure e tutto ciò che include il passaggio attraverso la sperimentazione acquista un grande valore. Nel pensiero di Laporta «Educazione alla libertà, pratica scientifica ed esperienza scolastica comunitaria andavano perciò viste come aspetti interconnessi. La comunità arricchisce l'individuo perché lo libera dal rischio dell'individualismo egoistico, gli consente di restare aderente alla realtà e di compiere le scelte mediante lo strumento del confronto e del dialogo» (Chiosso, 2012, p.320). Certamente Raffaele Laporta è uno dei pensatori che ha dato un contributo consistente per il consolidamento di una pedagogia che valorizza la dimensione comunitaria. Assumendo questa prospettiva teorica non è possibile pensare alla pedagogia come un problema esclusivamente individuale perché risulterebbe essere soltanto un'astrazione; si deve sempre allargare lo sguardo sull'ambiente socio culturale di riferimento, e tener conto della situazione concreta in cui il soggetto è inserito e con cui continuamente è portato a relazionarsi.

Questa intuizione, per la verità, è già presente nella proposta del tedesco Paul Natorp (1854-1924) che può essere considerato il primo teorico della pedagogia sociale (Serrano, 2010). Fortemente legata alla filosofia neokantiana, la sua riflessione cerca di mettere luce sul rapporto che lega la scienza pedagogica con la comunità. Una prima osservazione riguarda il fatto che a fatica ci si può pensare individui isolati e scollegati dal resto del mondo, dal momento che ogni nostra azione soggettiva si riflette sull'intera comunità sia fisicamente sia sotto l'aspetto psicologico. Una seconda questione è che se è vero che l'educazione conduce alla socializzazione, resta anche vero il fatto che i mezzi economici, politici e giuridici di cui dispone una società devono essere finalizzati all'educazione, a cui ogni persona non solo deve accedere ma ha anche il diritto di parteciparvi. Nelle relazioni che si generano nella

vita di comunità, ciascuno trova l'occasione per prendersi cura delle qualità universali di cui dispone ogni persona, e con la sua creatività impara a esprimerle al meglio. «L'uomo diventa uomo solo tramite la comunità umana. Per convincersi subito di questo, basterà pensare a cosa egli diverrebbe se crescesse fuori da ogni influsso comunitario. [...] L'uomo, questo per quanto riguarda tutto quello che lo fa essere uomo, non viene al mondo inizialmente come un isolato, per poi successivamente entrare anche in comunità con altri, ma egli senza questa comunità iniziale non sarebbe addirittura nemmeno un uomo» (Natorp, 1984, p. 19). In tutto il suo sviluppo la pedagogia sociale ha sempre osservato con attenzione l'evoluzione del tessuto socio culturale con l'intenzione di realizzare dei progetti educativi capaci di cogliere i mutamenti in atto, le potenzialità delle istituzioni educative e soprattutto di sostenere i soggetti nella formazione personale. La convinzione di fondo è che l'umanità rappresenta l'ideale a cui ogni uomo deve tendere e che ne indica il compimento; ancora oggi, in cui il contesto è fortemente frammentato, si intravede l'importanza di governare le strutture sociali e il loro funzionamento orientandoli ai processi educativi dell'uomo. D'altra parte, da almeno cinquant'anni l'opera di Aldo Agazzi ci invita a valutare quale possa essere l'apporto della riflessione e delle prassi pedagogiche a favore della società, senza però scordare di chiederci che cosa la società può fare per l'educazione. Una «società educatrice» può garantire l'educazione di giovani e adulti tenendo sempre presente le esigenze «della persona» e, al tempo stesso, quelle «del bene comune» (Agazzi, 1968). Quella del pedagogista bergamasco non è progetto che mira ingenuamente a realizzare un ideale di persona già predeterminato; Agazzi è ben consapevole della complessità che ciascuno deve affrontare e gestire nel susseguirsi delle differenti fasi di vita. La sua elaborazione teorica rimane quindi una sollecitazione importante da fare propria come una traiettoria di sviluppo più che un programma educativo da applicare.

E della presenza di una società educatrice ed educante se ne sente la necessità, soprattutto in un tempo come il nostro in cui gli effetti della globalizzazione hanno contribuito a rendere sempre più complesso il riconoscersi degli uomini negli stessi valori di riferimento. «Al tempo della società liquida» (Bauman, 2002) il compito dell'educazione diventa proprio quello di saper promuovere un'etica riconosciuta da tutti gli uomini, oltre ogni appartenenza politica, culturale o religiosa; è questo il tempo in cui si devono formare le persone alla comprensione dell'altro passando anche per una ridefinizione concettuale e linguistica di termini come pace, tolleranza, integrazione, sviluppo, responsabilità e solidarietà. In questo la scuola ha un ruolo importante perché, come suggerisce Edgar Morin, è chiamata a realizzare la formazione di una testa «ben fatta» piuttosto che «ben piena» (Morin, 2000)

degli alunni che, come ogni cittadino, è chiamato a vivere in una comunità planetaria. In essa, la divisione dei saperi scientifici da quelli umanistici e l'eccessiva specializzazione degli stessi non devono mai essere di impedimento alla possibilità di riconoscere un'unità antropologica che è presente in tutta l'umanità; riconoscendosi parte di questa «comunità di destino», ogni persona può scoprire la sua «identità terrestre», un'identità assolutamente personale che consente di vivere un autentico incontro con ogni uomo. L'agire educativo deve essere finalizzato a «stabilire una relazione di controllo reciproco tra la società e gli individui attraverso la democrazia, portare a compimento l'umanità come comunità planetaria. L'insegnamento deve non solo contribuire a una presa di coscienza della nostra Terra-patria, ma anche permettere che questa coscienza si traduca in una volontà di realizzare la cittadinanza terrestre» (Morin, 2015, p. 102).

La pedagogia ha elaborato una piena consapevolezza del fatto che parlare di comunità, anche nel nostro tempo, include il rischio di esprimere la presenza di un "noi" che mantiene una doppia valenza: se da una parte è evidente il tratto positivo del reciproco riconoscimento e della conseguente possibilità di sviluppare relazioni stabili, dall'altra è pure chiaro che la comunità sentirsi talmente solida da essere impermeabile e, in fin dei conti, escludente. Proprio per questo motivo ogni educatore, insegnante e attore sociale dovrebbe tenere presente che il bisogno formativo di comunità vada visto nel quadro di una pedagogia dell'inclusione; il punto di partenza sono i diritti universali riconosciuti indiscutibilmente a ogni uomo, perché possa godere delle condizioni necessarie per esprimere le caratteristiche personali e così dare il suo contributo per ogni livello della vita sociale. Nel nostro tempo occorre condurre una seria riflessione pedagogica perché la comunità non soltanto supporti i soggetti più deboli e fragili, ma impari a far loro spazio perché il loro portato sia occasione di crescita per tutti. Il movimento da compiere è per prima cosa quello di riconoscere le eventuali rigidità che impediscono di uscire e andare l'incontro all'altro; solo nella misura in cui si è veramente consapevoli della propria incompiutezza ci si può mettere in autentica ricerca. Il soggetto della formazione oggi è il «mancino zoppo» (Serres, 2016) è colui che può rinnovare il mondo dal momento che deve stare in continuo movimento perché vive degli equilibri sempre precari, e così facendo genera un pensiero non omologato. È un soggetto comunitario animato dalla «volontà di donare che consiste nel rapportarsi all'altro da sé all'insegna della disponibilità: ad ascoltare, a valorizzare, a solidarizzare» (Contini, 2008, p. 62).

Purtroppo però l'ambivalenza a cui abbiamo fatto cenno resta e fa sì che non sempre la comunità è realmente capaci di inclusione; capita in alcuni casi che la percezione di identità

molto alta generi di fatto chiusura e renda le comunità impermeabili. In più, non è detto che le comunità forti abbiano le caratteristiche strutturali o etiche per veicolare dei valori positivi sia al proprio interno sia all'esterno (Tramma, 2018). Di fatto non tutte le esperienze di comunità possono essere considerate educative, anche perché esiste sempre il rischio che assumano dei tratti totalizzanti in riferimento alla vita dell'uomo compromettendo così lo spazio per il pensiero e l'agire libero; infatti non tutte le comunità fanno proprio il desiderio di creare e alimentare una società organizzata secondo logiche democratiche. Quello invece che possiamo dire di certo è che tutte rispondono a un nostro bisogno condiviso; in particolare «il piano di contatto tra bisogno di comunità e risposte di tipo comunitarie pare originare dal nesso tra il bisogno individuale di “noi” e il noi come risposta collettiva ai bisogni individuali» (Tramma, 2009). Nella contemporaneità infatti sembra che la scelta di assumere delle soluzioni comunitarie si compia pensando che in questo modo si possa disporre di maggiori risorse e possibilità per far fronte alle complessità che presenta il quotidiano. L'alternativa, vale a dire la percezione di doversi affidare soltanto alle proprie forze, può essere considerata come una conseguenza, per quanto estrema e non voluta, del capitalismo contemporaneo (Sennett, 1999). In Uno stile di vita in cui il consumismo ha mano libera nel mostrare la sua grande aggressività, le regole del mercato finiscono per smantellare e sostituire quel simbolico culturale che genera appartenenza; il suo posto è occupato dagli status symbol che certamente sostengono il riconoscimento, ma poiché cambiano molto velocemente senza lasciare molte tracce del loro passaggio, fanno fatica a creare quella memoria che serve a una comunità per sentirsi tale. Questa debolezza motiverebbe ulteriormente la spinta verso scelte comunitarie, pur restando la consapevolezza che non sempre possono essere una buona soluzione.

Un'importante osservazione è il fatto che la comunità si presenta sempre con differenti caratteristiche, talvolta anche delle diverse sfumature, legate al contesto più ampio in cui sono inserite, alle modalità organizzative che la dirigono o più semplicemente alle personalità che la compongono. Sempre più spesso si parla di comunità locali che, come indica il nome stesso, fanno riferimento a un particolare territorio con delle ben precise caratteristiche storiche, geografiche e culturali. Resta però vera la considerazione che «la comunità non è un'entità, è bensì un tipo di legame sociale tra individui» (Bono, 1995, p.13). Questo ci conduce a porre la nostra attenzione su quale sia la qualità della relazione che garantisce la presenza della comunità; possiamo chiederci in quale misura può essere liberante o manipolatoria, se è inclusiva o escludente, se lascia spazio all'espressione delle

singole identità o se chiede il sacrificio dell'individualità in nome della collettività o di qualcosa d'altro che la trascende.

La proposta pedagogica dei grandi maestri, come abbiamo cercando di evidenziare nei paragrafi precedenti, ci mostra però come la comunità può accompagnare la persona a comprendere di più sé stessa proprio grazie alla narrazione condivisa, al confronto e al dialogo (Isaia, 2011). Se vissuta come possibilità di un vero incontro di persone mosse da obiettivi condivisi ed educativi, la comunità non è mai uno schema imposto che annulla le soggettività, ma una realtà dinamica da reinventare ogni volta perché possa liberare le risorse di tutti nel segno del bene comune.

2. LA COMUNITÀ POSTMEDIALE

Abbiamo tutti la percezione del fatto che il mondo stia cambiando e che lo stia facendo a una velocità sempre più elevata. Certamente nel corso di tutta la storia dell'umanità ci sono state diverse mutazioni ma in questi ultimi decenni le innovazioni tecnologiche sono state importanti e decisive forse come non mai prima d'ora. Ad esempio la digitalizzazione della comunicazione non solo ha contribuito alla moltiplicazione dei canali di trasmissione e dei loro contenuti, ma ha anche consentito la creazione di nuove arene di interazione sociale (Rivoltella, 2003). Assistiamo continuamente alla costruzione e all'implementazione di reti digitali che facilitano una comunicazione orizzontale e multidirezionale e non più verticale e unidirezionale come nel modello *broadcasting* (Marzano & Urbinati, 2017). Sperimentiamo quotidianamente il fatto che le tecnologie siano migrate nelle nostre vite (Bell, 2001) non soltanto perché riconosciamo la loro presenza fisica in tutti gli ambienti che frequentiamo. Ci sono utili per tenerci aggiornati, per ricevere informazioni, per gestire i rapporti sociali, per organizzare i nostri spostamenti e il nostro lavoro; le tecnologie hanno modificato il nostro modo di conoscere, di comunicare e di relazionarci (Thompson, 1998). Prima di riflettere sul significato e soprattutto sulle implicazioni di questa nuova condizione in cui siamo immersi, vogliamo provare brevemente a guardare alla storia del suo sviluppo (Ryan, 2011).

I primi cambiamenti hanno interessato le reti fisiche telefoniche e modificato il modello stesso di telefono, adattandoli alla necessità di scambiare dati non più analogici ma digitali. Nella ricerca di rendere più fluido questo flusso di dati, un passo importante è stato quello dell'adozione dello standard di scambio universale TCP/IP che nel 1983 ha reso possibile la connessione di diverse «sottoreti» in una nuova struttura più grande, quella che noi oggi conosciamo come Internet; con il 1989 e l'introduzione dell'*Hypertext Transfer Protocol* (HTTP) a opera di Timothy John Berners-Lee è stato possibile lo sviluppo in Internet del *World Wide Web*. Si avvia così la produzione di un denso sistema di ipertesti che affollano la Rete di prodotti multimediali che si rimbalzano l'uno all'altro (Mattelart, 2002). Tra la fine degli anni '80 e i primi dei '90, in Finlandia grazie alle intuizioni di Jarko Oikarinen nasce IRC, un protocollo per conversazioni multiutente su Internet; il servizio offriva la possibilità di stabilire un contatto a distanza tra persone, condividendo file e link, e proprio per questo può essere pensato come il «nonno degli attuali servizi di messaggistica istantanea». Un'altra importante evoluzione, avvenuta nel 2005, è quella della seconda fase

di sviluppo del Web capace di offrire delle nuove opportunità per tutti i fruitori della Rete, anche quelli meno esperti di informatica; la novità principale è la partecipazione attiva dell'utente nella comunicazione e nella gestione autonoma dei contenuti multimediali. Viene molto praticato lo scambio tra i nodi stessi della Rete che in maniera creativa interagiscono secondo i diversi livelli di privacy esistenti, dando così vita ad ambienti dove è possibile creare anche reti amicali, e farlo in tempo reale. Nasce per esempio *MySpace*, che resterà il più importante social network fino al 2006 grazie anche all'opportunità offerta ai suoi utenti di personalizzare l'aspetto grafico del proprio profilo, fornendo anche la possibilità di condividere musica e video su di esso. Sono gli anni in cui compaiono molti *Social Network Sites* e tra questi quello che ancora oggi è il più conosciuto e il più diffuso, realizzato dal giovane Mark Zuckerberg: *Facebook* che, sebbene pensato per gli studenti di Harvard, attualmente ha più di due miliardi di utenti in tutto il mondo.

Nei paragrafi che seguono cercheremo di leggere quali siano state le implicazioni delle evoluzioni tecnologiche appena ricordate. Ci soffermeremo sull'analisi della complessa e articolata esperienza di comunicazione che sperimentiamo nella nostra attuale condizione, quella postmediale (Eugeni, 2015); la ricostruzione della mediamorfosi in atto ci consentirà di comprendere le potenzialità dello stadio provvisorio a cui siamo giunti, fino a presentare il nuovo paradigma delle *tecnologie di comunità* (Rivoltella, 2017a). I successivi paragrafi rappresentano un tentativo di fare nostra la proposta di Rivoltella guardando, oltre che ai limiti del digitale, anche alle sue potenzialità. Ci chiederemo per esempio quali siano i risvolti di un percorso condotto lungo la parabola della personalizzazione dei supporti digitali e fino a che punto possiamo pensare alle tecnologie come a un nuovo spazio per l'espressione delle risorse personali e collettive; questo è un passo necessario per affrontare la riflessione sulla reale occasione offerta dalle tecnologie per la costruzione e il mantenimento dei legami sociali. Certo, l'esperienza di tutti i giorni ci mostra come nel flusso continuo della comunicazione non avviene solo uno scambio di informazioni utili o di contenuti positivi. Non sempre viene tutelato e promosso il bene relazionale e non di rado assistiamo addirittura alla presenza di un'eccessiva aggressività e violenza. Eppure resta aperta la possibilità di pensare alle tecnologie come un nuovo spazio di intervento socio-educativo capace di liberare le energie di un territorio, perché le persone possano scoprire il valore della partecipazione e così scoprirsi comunità. La presenza pervasiva delle tecnologie nel nostro quotidiano è decisamente evidente e non possiamo evitare di domandarci quali siano gli effetti della cultura digitale sul nostro stile di vita; di certo cresce la consapevolezza che lo sviluppo delle competenze digitali debba essere preso in carico seriamente dalle

politiche pubbliche per accompagnare alla formazione di una cittadinanza responsabile e inclusiva.

Nel percorso di questo capitolo cercheremo dunque di assumere uno sguardo sulle tecnologie non come antagoniste della vita comunitaria, ma come possibilità che ci è offerta per mettere in atto con più facilità tutte le nostre risorse al fine di praticare la socievolezza, la solidarietà, la prossimità.

2.1. La mediamorfosi

2.1.1. La terza fase della mediazione tecnologica

L'impatto del digitale va ben oltre il semplice cambiamento, secondo quanto visto in precedenza, e si pone come innovazione sempre più complessiva e ramificata. Per molti studiosi sta rivoluzionando nel profondo non solo la dimensione tecnologica e comunicativa, ma anche i modelli sociali e culturali, ridefinendo in profondità il rapporto con lo spazio e con il tempo, le relazioni umane, generando nuovi modelli psichici di percezione, lettura e significazione del reale (De Kerckhove, 1991).

Da sempre, in modo ricorrente nella Storia, il nuovo che appare provoca due reazioni contrastanti, che oggi potremmo sintetizzare nella contrapposizione tra tecno-pessimisti e tecno-ottimisti. I primi vedono nel digitale un pericolo da cui difendersi per preservare l'eredità del passato, per mantenere la centralità dell'umano sul tecnologico ed evitare di essere sopraffatti dalla "stupidità" di Internet (Carr, 2010) o dalla "demenza" digitale (Spitzer, 2012). Altri considerano invece il digitale come un'opportunità decisiva per implementare la conoscenza collettiva (Weinberger, 2012) o per sviluppare al meglio le potenzialità creative e relazionali delle persone (Rheingold, 2012).

Sarebbe però riduttivo e poco funzionale limitarsi a un dibattito tra visioni contrapposte, senza cogliere ciò che accomuna entrambe le parti: il digitale ormai non è più considerato da nessuno come mera dimensione strumentale e tecnologica.

Il senso rivoluzionario dell'innovazione digitale non va solo parametrato all'implementazione di nuove tecniche che modificano il rapporto tra l'uomo e l'ambiente in cui vive, che peraltro segnano una significativa cesura del presente rispetto al passato, come era già accaduto per la Rivoluzione Agricola nel Neolitico, per la Rivoluzione Scientifica tra il XVI e il XVII secolo e per le due Rivoluzioni Industriali tra il XVIII e il XIX secolo.

La quarta rivoluzione rappresentata dal digitale va piuttosto inserita nella scia di altri tre momenti chiave della Storia, che hanno riconfigurato l'umano in riferimento ai propri limiti e allo sviluppo di nuove prospettive di conoscenza, come ipotizza lucidamente Floridi (2014): la rivoluzione copernicana ha svelato all'uomo che non è il centro immobile attorno a cui ruota l'Universo; la rivoluzione darwiniana ha negato la nostra pretesa di essere innaturalmente separati e diversi dal resto del regno animale; la rivoluzione freudiana e poi neuroscientifica ha minato l'ambizione cartesiana di essere interamente razionali e trasparenti a noi stessi.

Il paradigma di *homo faber*, artefice del proprio destino e architetto della propria esistenza, è messo in crisi dall'accelerazione costante dell'iperstoria, con trasformazioni e stimoli che si intrecciano e si sovrappongono senza requie, investito dai flussi comunicativi dell'infosfera, in cui le informazioni non sono più strumenti di conoscenza, ma matrici che postulano nuove realtà (o post-realtà), spaesato nel cercare nuovi riferimenti di senso nella costante ibridazione tra dimensione online e offline, che sempre Floridi battezza felicemente con il neologismo «onlife».

Il nuovo scenario in cui viviamo appare quindi caratterizzato da tre vettori chiave - velocità, flussi informativi, ibridazioni - che progressivamente stanno ridefinendo il ruolo dell'umano nella cosiddetta terza fase della mediazione tecnologica (Floridi, 2014). Se nella prima fase la mediazione tecnologia era tra uomo e natura, attraverso un utensile (lo scalpello), nella seconda fase l'umano media tra tecnologia e tecnologia, attraverso un'interfaccia (il telecomando). Nella terza fase la mediazione appare inscritta in dispositivi in cui le tecnologie mediano con altre tecnologie, secondo logiche di intelligenza artificiale (la produzione computerizzata o la domotica).

A prima vista, l'umano tende a scomparire, ma in realtà anch'esso si sta ridefinendo. In una prospettiva di reale innovazione, anche sociale e culturale, appare necessario superare altre due polarità, che a ben vedere rinnovano la diatriba tra pessimisti e ottimisti citata all'inizio del paragrafo. I primi pensano che ormai l'umano sia ridotto al mero utilizzatore esecutivo della tecnologia, che postula ogni suo gesto e sentimento; i secondi ritengono che l'umano sia il programmatore per eccellenza, che informa e determina il senso e la portata del tecnologico, su cui avrà sempre il controllo.

Questa antitetica interpretazione dell'evoluzione umana rispetto al ruolo della tecnologia, che nei fatti è stata sempre molto meno lineare e progressiva di quanto si creda (Harari, 2011 e 2015), rischia di rivelarsi una lettura riduttiva, ancorata a vecchi paradigmi di valutazione. Forse è il caso, ancora una volta, di non concentrarsi solo sugli aspetti tecnologici e sulle

influenze che essi hanno sull'umano. Potrebbe essere più produttivo interrogarsi sul concetto stesso di umano, cogliere nuove prospettive di lettura antropologiche che permettano di ridefinire l'umano in un'epoca in cui la centralità sempre più evidente della simbiosi tra il corpo e la macchina ci pone interrogativi non tanto tecnologici, ma etici, pedagogici, sociali e culturali (Rivoltella & Rossi, 2019), recuperando la prospettiva relazionale nell'accezione proposta da Donati (1991), per cui la società umana non è un dato inerte "oggettivo", ma un prodotto riflessivo e collettivo di soggetti in costante interazione, che si fonda sulla capacità di conferire nuovi significati alla dimensione collettiva.

2.1.2. La condizione postmediale

Muovendosi nella direzione sopra indicata, vale a dire secondo l'intenzione di definire nuovi concetti e idee che ci facilitino la comprensione dei media e possano esserci da riferimento per assumere una modalità critica e responsabile nel vivere le nostre relazioni, Eugeni definisce la nostra condizione con l'aggettivo «postmediale» (2015). L'idea è che nella nostra società contemporanea si devono trovare nuove modalità per definire la presenza e il ruolo dei media; infatti, pur condividendo la prospettiva continuista che registra un processo di «ri-mediazione» (Bolter & Grusin, 2002) dei media del secolo scorso attraverso le tecnologie digitali di cui disponiamo, possiamo registrare importanti differenze.

La prima evidenza è quella che viene definita la vaporizzazione dei media, dovuta alla compresenza di una doppia serie di fenomeni; la seconda è quella dell'inarrestabile crescita dei canali disponibili per condividere prodotti medialità che conduce a una situazione di ridondanza, mentre la terza è quella legata al processo digitalizzazione che ha consentito di trasformare ogni prodotto culturale in un linguaggio fatto dall'alternarsi di *bytes*. La presenza di tecnologie sempre più potenti e "metamediali", unitamente alla loro grande accessibilità, ha fortemente modificato anche le logiche di distribuzione dei contenuti secondo quattro modalità. La prima, quella *push* in cui il *broadcaster* spinge direttamente i contenuti verso il ricevente, è affiancata velocemente da quella *pull* in cui è il fruitore a scegliere i contenuti da consumare, imparando a comporre i propri palinsesti orientandosi in una serie pressoché infinita di offerte. A queste più tradizionali, se ne aggiungono altre due: la modalità *prosuming* che corrisponde alla facilità di produrre contenuti per condividerli negli stessi circuiti di consumo a cui si attinge, e quella *social* in cui assume rilevanza la possibilità di interazione tra i differenti nodi delle reti. Di fatto, in questa terza fase di sviluppo dei media,

la «ulteriore spinta verso la pervasività sociale viene pagata con una de-individuazione dei dispositivi» (Eugeni, 2015, p. 27).

Per spiegare ulteriormente quanto detto e per comprendere perché i media di cui disponiamo possono essere definiti «vaporizzati», basta pensare a quanto questi siano onnipresenti negli ambienti sociali e al tempo stesso difficilmente individuabili. Questo non è motivato soltanto dalla continua corsa all'essere sempre più piccoli e indossabili, ma anche dal fatto che oltre a rappresentare una modalità di vivere le relazioni, danno forma a nuovi spazi da abitare; questa «ambientalizzazione» (Fabris, 2012) dei media, unitamente alla loro de-individuazione, sono caratteristiche che aiutano a definire proprio la condizione postmediale. Per poterne mettere in evidenza le potenzialità e i rischi, Eugeni pone la sua attenzione su tre grandi complessi narrativi: l'epos della *naturalizzazione*, della *soggettivizzazione* e della *socializzazione*. La scelta di fare riferimento all'epica trova il suo motivo certamente nella grande propensione dei contesti mediali contemporanei di facilitare l'espansione di narrazioni che non soltanto possono far conto sulla transmedialità e su interfacce sempre più immediate per i fruitori, ma anche sul bisogno che, osservando le pratiche, sembra emergere: si tratta del continuo tentativo di ridurre la frammentazione a cui si è esposti dando origine a contesti relazionali e sfondi di significato che, una volta condivisi, possono tracciare e definire i confini di mondi più unitari. «Le tendenze dell'epos postmediale sono insomma le linee di forza che tengono insieme un universo che altrimenti potrebbe sgretolarsi in ogni momento - l'universo *friabile* in cui viviamo» (Eugeni, 2015, p.41).

Il primo epos, quello della naturalizzazione dei media, consiste nel superamento definitivo della distanza tra naturale e artificiale; infatti sono sempre più disponibili e diffuse le protesi tecnologiche che consentono di raccogliere percezioni e di interagire con la realtà. In diverse circostanze facciamo fatica a separare il reale dal virtuale, soprattutto non possiamo più usare questa opposizione come strumento culturale capace di dare peso e significato all'esperienza.

Un'esperienza dunque che il soggetto può compiere direttamente sfruttando le possibilità offerte dal digitale di sperimentare un'interazione dinamica con il mondo: ciò contribuisce all'epos della soggettivazione dell'esperienza. Le implicazioni di questo tipo di narrazione sono il fatto che può essere facilmente rappresentata agli altri (e dunque condivisa), e che al tempo stesso permette al soggetto di raccontarsi, attivando i processi di costruzione identitaria. Il rischio a cui ci si espone però è alto, dal momento che gli ambienti digitali sono aperti all'interazione tra soggetti: in questo modo le rappresentazioni di sé sono facilmente contaminate dalla presenza di altri individui. Oltre a rendere più complesse le

cose, questo aspetto può avere anche delle pericolose conseguenze, come ad esempio quelle causate dal fenomeno dell'*hate speech*. Il terzo epos è riferibile alla socializzazione del legame relazionale; fino a qualche decennio fa, il reciproco riconoscimento e la conseguente familiarità tra le persone erano per lo più motivati dalla presenza, nei territori, delle istituzioni di riferimento così come dei simboli o artefatti culturali riconosciuti da tutti. A oggi invece, la mancanza di questi segni lascia molto più spazio alle rappresentazioni condivise, sostenute dal continuo formarsi di gruppi, di nuove connessioni e al formarsi di nuove reti, e alla loro capacità di generare appartenenza.

La presentazione della condizione postmediale che ci viene offerta non è portatrice di soli rischi, ma anche di buone opportunità: «In realtà, al di là di alcuni casi estremi, ci si è accorti che i soggetti stanno imparando a operare all'interno di una "realtà tecnologicamente implementata" che permette loro maggiori spazi di manovra, più ampie cerchie di relazioni, e almeno potenzialmente una percezione allargata del mondo in cui vivono» (Eugeni, 2017, p. 55). Ed è proprio questa possibilità di avere più ampie cerchie di relazioni, sostenute (se non addirittura generate) dalla presenza della tecnologia a costituire il cuore del nuovo paradigma proposto da Rivoltella (2017a), quello delle *tecnologie di comunità* di cui parleremo nel prossimo paragrafo.

2.1.3. Tecnologie di comunità

Per consentirci di comprendere meglio il punto di arrivo del processo di mediamorfosi in atto, è importante ricostruire l'evoluzione della concettualizzazione dei media; seguendo la proposta di Rivoltella, secondo una logica continuista, possiamo riconoscere tre distinte età. La prima corrisponde a una lettura dei media come strumenti, capaci di rendersi protesi efficaci perché l'apparato sensoriale dell'uomo possa superare le difficoltà poste dalle distanze (McLuhan, 1964). L'idea di strumento tutto sommato evoca la dimensione dell'utilità e del controllo da parte dell'uomo; è come se semplicemente fosse presente una possibilità perennemente offerta dalla presenza delle tecnologie, da cui si può sempre scegliere di sottrarsi facilmente. Una seconda tappa dell'evoluzione dei media è costituita dalla percezione di una sempre più alta pervasività della presenza dei media sia negli spazi pubblici che in quelli privati; possiamo di certo affermare che i contesti in cui siamo inseriti sono sempre più mediatizzati, e con la stessa convinzione possiamo dire la tecnologia, sempre più indossabile, occupa un posto rilevante nella nostra comunicazione. Se già Meyrowitz (1993) aveva pensato ai media come un mezzo capace di proporsi anche come

ambiente, un altro scatto dello sviluppo della tecnologia ne ha messo in evidenza l'attitudine a essere vissuto come un ambiente di cooperazione e di scambio; è possibile la collaborazione in un gruppo (Parmigiani, 2009), vissuta anche a distanza e in modalità asincrona. Ed è proprio questa possibilità di interazione ad esplodere con l'avvento dei media digitali e sociali, offrendo lo spunto per un nuovo cambio di prospettiva. In questa terza e ultima fase dello sviluppo dei media, che corrisponde al tempo in cui viviamo oggi, si possono pensare come un tessuto connettivo (Siemens, 2004), come il sistema nervoso della nostra cultura, o ancora come sinapsi sociali (Castells, 2014). Come abbiamo già detto in questo capitolo, i media sono ad oggi pienamente integrati rispetto alle nostre vite e sono ormai una delle modalità spontanee attraverso le quali comunichiamo con gli altri, dando forma anche a contenuti culturali. Sperimentiamo più volte al giorno come la comunicazione tramite i media sociali, oltre ad avere effetti assolutamente reali, tende a impegnare sempre più il tempo che abbiamo concretamente a disposizione. Il tempo che abbiamo impegnato nella relazione con gli altri tende a crescere più che a diminuire, finendo per suggerire l'idea di realtà aumentata. Stando in un qualsiasi luogo, non solo ho accesso alle informazioni di cui ho bisogno, ma posso protrarre con facilità il tempo di connessione con gli amici, con i colleghi, con il territorio.

Ci risulta facile osservare come il processo di mediamorfosi tracciato sia decisamente direzionato, muovendosi da un livello più superficiale a uno sempre più prossimo alla possibilità di relazione, verso il costruito di tecnologie di comunità. «Nati per superare il senso del luogo (tecnologie della distanza), i media digitali sostituiscono lo spazio fisico con il nuovo spazio sociale che essi stessi rappresentano. Facendo questo si offrono come dispositivo efficace per condividere e collaborare anche in presenza (tecnologie di gruppo). Infine, la loro diffusione pervasiva, la loro portabilità, il loro essere sempre connessi, fa sì che attraverso di essi sia possibile “cucire” i lembi di una comunità a diversi livelli: familiare, grupale, di territorio» (Rivoltella, 2017a, p. 33). Per la verità, non si tratta di un'idea del tutto intuitiva dal momento che spesso la presenza dei social media viene associata al rischio di vivere in una specie di autoisolamento; se si videogioca si passa meno tempo in cortile, se ci chatta con gli amici non si è sufficientemente partecipi alla vita familiare, se ci si perde nel visualizzare i profili personali sui differenti *Social Network Sites* (SNS) non si è disponibili a parlare con gli altri mentre si è sui mezzi di trasporto pubblico, e così via. La proposta di Rivoltella ci invita a pensare che le tecnologie «rappresentano un'opportunità per ricostruire legami e rafforzare il capitale sociale» (Rivoltella, 2017a, p. 38); perché ci

possa essere più chiaro come questo sia possibile, l'analisi del costrutto prosegue con l'approfondimento del significato antropologico, politico e sociale del termine comunità.

Una prima osservazione fenomenologica ci consente di mettere a fuoco un paradosso del nostro tempo, vale a dire il fatto che mentre viviamo un contesto di individualismo sfrenato, più di 4 miliardi di persone sono connesse a Internet, impiegando spesso il tempo nella pratica dell'arte della socievolezza. Il desiderio di ricercare relazioni permane fortemente anche nel nostro tempo, e si fa strada anche quando la razionalità burocratica della vita organizzata delle società complesse in cui viviamo sembra aver la meglio su ogni interesse per la *communitas*. L'esito di questa spinta non può essere unicamente quella di puntare su legami leggeri e poco significativi e neppure quella di muoversi nella direzione opposta che porta a chiudersi entro confini di protezione troppo rigidi; anche grazie alle tecnologie è possibile percorrere una strada che «dischiude per l'umanità del Terzo Millennio una via praticabile verso il *wellbeing* e l'agire solidale» (Rivoltella, 2017a, p. 46). Il secondo passaggio ci consente in effetti di prendere in considerazione l'accesso alla tecnologia come possibilità di sviluppo, come occasione per condividere le ricchezze a disposizione della famiglia umana. Non è sufficiente però pensare a sanare il *digital divide* mediante la costruzione di infrastrutture e la messa a disposizione di *devices* adeguati (per quanto comunque questi neppure oggi siano dei discorsi da dare per acquisiti); tra i grandi poteri dei governi e delle grandi multinazionali e il piano individuale, possiamo individuare un livello intermedio in cui spesso esprimere una comunità capace di rendere possibile la partecipazione responsabile delle persone. Le *web communities* possono essere dei modelli praticabili per questa dimensione dell'organizzazione sociale che può sostenere in maniera programmatica la solidarietà sociale. Una terza e ultima prospettiva da considerare è quella del paradigma relazionale, in particolare secondo la prospettiva indicata da Pierpaolo Donati e al suo approccio al *welfare relazionale*. Questo non può essere solo una questione di risposta assistenzialistica ai bisogni delle persone da prendere a carico da parte delle istituzioni, ma deve anche saper attivare responsabilmente tutti i corpi sociali nella logica della sussidiarietà. «Dire che il bene comune è un bene relazionale, sostituire la cittadinanza societaria a quella statuale, fare riferimento al ruolo delle reti informali e delle associazioni [...] prospetta per il costrutto comunità (di tecnologie di comunità) un profilo funzionale e uno sbocco sul piano delle politiche sociali» (Rivoltella, 2017a, p. 62).

Il guadagno ottenuto grazie al nuovo paradigma proposto da Rivoltella per ricomprendere le potenzialità delle tecnologie è evidente; queste possono essere realmente tecnologie di comunità capaci di generare capitale sociale e di facilitare processi di partecipazione

responsabile. Resta pur chiaro che le tecnologie da sole non bastano, ma serve un robusto atteggiamento educativo capace di esprimere intenzionalità e competenza per accompagnare le persone a generare la comunità.

Dopo aver preso in considerazione alcuni tra i più significativi aspetti dei cambiamenti antropologici e sociali generati dalla continua evoluzione dei media, proseguiamo la nostra riflessione leggendo il nostro contesto con uno sguardo politico. Nei paragrafi che seguono, prenderemo in considerazione il tema della partecipazione in relazione al digitale; questa dimensione ha certamente un posto rilevante nella formazione di una modalità responsabile di vivere la cittadinanza. Il tempo in cui viviamo presenta il rischio reale di sperimentare un individualismo connesso (Rainie & Wellman, 2012) in cui, nonostante le molteplici occasioni di interazione offerte dalla Rete, le persone restano di fatto chiuse nella loro solitudine. In questa nuova condizione però non mancano le possibilità per vivere relazioni significative, capaci di sostenere un agire sociale collaborativo e orientato allo sviluppo di un bene condiviso. Il paradigma delle tecnologie di comunità ci può facilitare il compito di cogliere anche nel digitale le opportunità per generare una società realmente democratica, per formare persone responsabilmente protagoniste del nostro tempo.

2.2. Un nuovo spazio di espressione

Il compito della tecnologia è certamente quello di trovare soluzioni funzionali ai problemi pratici per raggiungere un determinato obiettivo, per risolvere problemi concreti e farlo individuando le strategie meno dispendiose. L'uomo infatti ha sempre avuto la necessità di misurare, calcolare e dare forma a strumenti e procedure per adattare al meglio l'ambiente di vita, o per comprendere il mondo intorno a sé. Sotto questa spinta nell'età moderna ha preso il via un processo molto complesso che ha portato alla formazione di una macchina molto articolata, quella che noi abitualmente chiamiamo *computer*. Nel corso del secolo passato, numerose intelligenze hanno dato un contributo importante per il suo sviluppo (Neumann, 2014; Turing, 1994), dalla concettualizzazione alla realizzazione e funzionamento. La storia di questo processo è molto ricca e annovera tra i protagonisti anche alcuni italiani; un posto di rilievo è riservato all'ingegnere della Olivetti Pier Giorgio Perotto inventore della prima macchina da calcolo pensata per l'uso personale (Ochetto, 2018). In questi ultimi decenni sono stati fatti tanti altri passi significativi nel segno di una continua evoluzione che apre a novità, tra cui la possibilità di una elevata personalizzazione. Nei

prossimi paragrafi, dopo aver condiviso alcuni spunti proprio sui risvolti di questa caratteristica resa ancora più evidente dal digitale, cercheremo di illustrare le sue implicazioni nel processo di costruzione identitaria personale (in particolare dei giovani) e relativa ai territori.

2.2.1. La personalizzazione del digitale

Non è di certo un caso se il termine che comunemente associamo a *computer* è proprio *personal*. Un primo evidente motivo possiamo coglierlo nel fatto che fino agli anni '60 i dispositivi avevano delle dimensioni decisamente ingombranti e dei costi troppo elevati; soltanto con gli anni '70 infatti è diventato pensabile poter avere un computer sulla propria scrivania in casa o in ufficio. Qualsiasi persona può avere un computer di sua proprietà, un computer personale per l'appunto. C'è anche una seconda motivazione che giustifica la presenza questo aggettivo, diventata chiara a tutti a partire dal 24 gennaio 1984. Si tratta di una data molto significativa perché per la prima volta è andato in onda lo spot con cui Apple ha lanciato sul mercato il Macintosh, il primo a essere dotato di interfaccia grafica e di mouse di serie. Infatti, seguendo l'ispirazione del suo inventore Steve Jobs (Isaacson, 2011), il Macintosh utilizzava l'interfaccia grafica (GUI) che, oltre all'estrema semplicità d'uso, presentava finalmente delle metafore comprensibili anche per le persone meno esperte di informatica e di progettazione; in questo modo il computer ha iniziato a essere una macchina alla portata di tutti. In effetti quella dell'interfaccia grafica si è rivelata una delle grandi intuizioni anche perché in fondo il linguaggio usato fino ad allora, che fosse il BASIC o il DOS, manteneva delle logiche di funzionamento non immediate e una certa qual complessiva rigidità di comunicazione. La strada aperta dal sistema software macOS commercializzato nel 1984 con Macintosh è stata presto battuta anche da Microsoft che poco dopo è uscito sul mercato con la prima versione di Windows. Con il 1984 possiamo dire che si apre un ulteriore modo di intendere il senso in cui il computer può essere definito "personale": da strumento di lavoro diventa uno dispositivo pensato per facilitare tutte quelle attività necessarie per prendersi cura delle passioni personali. Ad esempio si possono comporre dei testi, fare musica, elaborare e gestire dei contenuti grafici. Da allora le interfacce hanno imparato a essere sempre più intuitive e, anche grazie a loro, possiamo dire che è la tecnologia ad essersi piegata verso le conoscenze e le competenze digitali delle persone (Carignani, Frigerio & Rajola, 2010). Un altro epocale cambiamento è dovuto ancora al genio creativo di Steve Jobs che ha portato alla nascita dell'iPhone e, con esso il

mondo, del mondo delle App (Merchant, 2017). Per la verità, va detto che alcuni modelli di telefono prodotti da IBM e Nokia, ancora prima dello smartphone della Apple, avevano già al loro interno alcune semplici applicazioni. Il vero trampolino di lancio per le App è stato però il rilascio nel 2008 della versione 2.0 del sistema operativo della casa di Cupertino, con l'introduzione dell'inedito App Store. La radicale innovazione consiste nella possibilità di personalizzare il proprio *device* scegliendo tra un gran numero di offerte pensate per facilitare l'espressione delle passioni personali, per essere più efficaci nel lavoro, ma anche semplicemente per soddisfare le curiosità e per lo svago. Se era già chiaro quali fossero le trasformazioni che ci hanno portato ad avere uno smartphone come «presenza fissa nelle nostre tasche» (Livingstone, 2010), in questo ultimo decennio stiamo assistendo alla sua trasformazione in un supporto personale indispensabile per il tempo professionale, per l'organizzazione delle vite private, per lo sviluppo delle competenze personali e la facilitazione del mantenimento delle reti sociali. La personalizzazione del digitale è la tendenza che vedremo sviluppare nel futuro più prossimo in diverse modalità; una direzione è certamente quella della indossabilità di apparecchi sempre più piccoli e connessi (Hartman, 2015), e una seconda è quella della profilatura di gusti e consumi personali (Delmastro & Nicita, 2019) elaborata dagli algoritmi (Pireddu, 2017).

Il digitale gioca un ruolo importante nelle nostre relazioni, nella nostra percezione personale ed entra in gioco nella costruzione delle rappresentazioni personali e collettive. Questo ci aiuta a interpretare, ad esempio, il motivo della personale ricerca di «estimità» (Tisseron, 2016), le modalità con cui il digitale diventa l'occasione per il rispecchiamento personale e accompagna il processo di costruzione identitaria. Allo stesso tempo, pensando alla presenza di queste «protesi di competenza sociale» (Brancati, Ajello & Rivoltella, 2009), la domanda è da porre anche nei confronti dell'esperienza che le persone fanno all'interno delle loro comunità di riferimento, in particolare delle comunità locali. Questo è quanto cercheremo di fare nei prossimi due paragrafi.

2.2.2. Il processo di costruzione identitaria

Quando si pensa all'adolescenza normalmente ci si riferisce a quel tempo di crisi in cui ciascuno è chiamato ad attraversare il tragitto che separa l'infanzia dall'età adulta. Lasciato il lido della fanciullezza, con la pubertà inizia un processo che termina con la definizione della propria personalità e il compimento della costruzione identitaria. La persona, avviando il processo attivo di differenziazione e di valutazione critica del proprio potenziale, inizia a

relazionarsi con il contesto sociale che lo circonda e a organizzare la propria esistenza secondo scelte responsabili. Questo processo per l'adolescente si è sempre compiuto mediante il raggiungimento di risultati come per esempio la costruzione di una realistica immagine positiva del proprio corpo e la gestione di nuovi legami affettivi; nel nostro contesto contemporaneo, la percezione e la stima di sé risultano influenzate anche dalla capacità di successo riconosciuto nel mondo digitale, misurabile magari anche semplicemente da un alto numero di *like* o di *followers* ottenuti (Rivoltella, 2010b). In questo senso, non è possibile pensare agli ambienti virtuali come a qualcosa di non reale; dobbiamo tenere sempre presente che i contesti digitali non sono meno reali di quelli in presenza, soprattutto (ma non solo) per gli adolescenti (Rivoltella, 2006). La Rete è uno scenario in cui agire, comunicare con gli altri, costruire in maniera creativa uno spazio di conoscenza condivisa, presentarsi e raccontare di sé.

Nei contesti digitali, come mette bene in evidenza Aroldi (2016), le identità diventano performative ed espositive dal momento che implicano delle azioni messe in scena negli spazi della Rete per cercare di condizionare l'immagine che gli altri possono avere di noi. La persona produce e condivide dei contenuti e così costruisce una rappresentazione di sé cercando continuamente di ridefinire la propria identità e la propria reputazione all'interno delle reti sociali a cui appartiene. La costruzione identitaria dunque deve essere intesa come l'esito di un processo di co-costruzione in cui il soggetto è il protagonista principale, ma non l'unico attore. In questo senso, possiamo ben comprendere il ruolo dei social network e la facilità con cui hanno occupato le abitudini delle persone e in particolare dei giovanissimi (Riva, 2014): attraverso di essi l'adolescente si sperimenta nell'assunzione di ruoli differenti in diversi ambienti sociali, sviluppando sia la propria identità sia sostenendo il percorso di altri. In Rete, forse anche grazie al noto fenomeno di omofilia dei contesti digitali, può si può veder crescere l'autostima grazie ai *like* e commenti ottenuti, si può stare nel flusso comunicativo con i propri amici avendo un continuo allenamento alla socialità fino ad un rafforzamento della propria autorealizzazione nei casi in cui si riesce ad aiutare chi si trova in difficoltà.

Un esempio del mutamento introdotto dalla presenza del digitale è la pratica del *selfie* in cui la fotografia, già o meno gestita tramite i molteplici filtri disponibili, non svolge più il semplice compito di mantenere viva la memoria, ma diventa uno strumento imprescindibile per la costruzione dell'identità. Con i social però, trovano spazio anche alcuni paradossi interessanti (Riva, 2016). Un primo potrebbe essere che i *selfie* non dicono tutto di noi e comunque continuano a dirlo anche dopo che noi siamo cambiati. Un secondo paradosso è

il fatto che i *selfie* ci sono di aiuto per costruire la nostra identità sociale ma sono facilmente manipolabili da qualcuno, che può usarla per cambiarla a suo piacimento.

Ogni educatore non può evitare di tenere conto di questi aspetti, ma si deve sentire chiamato ad aiutare le persone a trovare un filo rosso che lega immagini, momenti e scelte personali, accompagnandole verso una visione sempre più unitaria di sé; questa attitudine educativa risulta ancora più urgente oggi per il fatto che i ragazzi sono sempre più abituati a generare intere *history* sui principali social disponibili. Si tratta di brevi storie, leggere ma frequenti, che restano online disponibili alle reti di contatti soltanto alcune ore.

Dal nostro punto di vista, considerato che oggi ciascuno di noi è impegnato nel costruire la propria identità anche tramite il digitale (Dal Ben, 2008; Rivoltella, 2019a), è importante far emergere anche da queste narrazioni digitali tutte le dimensioni della nostra vita.

2.2.3. Le reti G-Locali

L'avvento dell'informatica nel contesto sociale che possiamo chiamare tardo moderno, già fortemente segnato dalla disgregazione delle relazioni, sia interpersonali che più generalmente sociali, e dalla difficoltà di ogni individuo a ricostruire senso per la propria esistenza, è stato spesso letto come un'ulteriore fatica. Per la verità, un punto di riferimento del pensiero contemporaneo come Bauman (2001) ha espresso con forza la posizione critica affermando come l'emancipazione del flusso di informazione dal movimento dei corpi abbia sferrato il colpo di grazia alla naturalezza della comprensione comunitaria. Per il sociologo polacco sembrerebbe irrimediabilmente compiuto l'atto finale che condanna ogni individuo all'isolamento e alla solitudine; veicolo della globalizzazione e acceleratore dell'individualizzazione, la Rete sarà sempre lontano dall'essere un'occasione per fare comunità e potrà solo assecondare la polarizzazione della società, ponendo così un solco tra i cittadini connessi e tutti gli esclusi. I primi saranno più nelle condizioni di essere le persone di successo che possono muoversi liberamente, come le informazioni, da una parte all'altra del mondo e assumendo sempre ruoli decisionali di primo piano; agli altri rimane l'impossibilità sempre più esplicitata di prendere parte ai processi deliberativi, con il conseguente rischio di perdersi in identità e legami sempre più liquidi.

Una posizione differente è quella assunta da Maffessoli (2004) e proposta mediante la metafora del tribalismo, un fenomeno culturale che consiste nella nascita spontanea e continua di piccoli gruppi, spesso motivata semplicemente da una convergenza temporanea di gusti. Anche nella vita primitiva si era soliti raggrupparsi in tribù che consentissero di

lottare e resistere contro le diversità che, dall'esterno, minacciavano sia la possibilità di espressione dei singoli fino alla loro stessa sopravvivenza. Ed è proprio così che avviene nel nostro contesto sociale contemporaneo, quando, nelle giungle delle metropoli, il tribalismo consente di incontrare e condividere nuove forme di solidarietà. Tenendo conto del pensiero del sociologo francese, quale "spazio e ruolo" per Internet? La risposta la si può recuperare seguendo almeno due percorsi. Il primo è legato direttamente alla struttura di Internet. Sembrerebbe infatti pensato e creato appositamente per consentire all'uomo errante di assecondare il dionisiaco che lo anima senza costringerlo o chiuderlo in relazioni o istituzioni: basti pensare infatti a quante possibilità offra la Rete per alimentare i propri gusti o quanto sia facile dis-connettersi dalle relazioni. Possiamo parlare di vere e proprie tribù informatiche che amplificano sia il presentismo che la dimensione emotiva. Un secondo percorso possibile attraverso la proposta di Maffesoli, ci consente di evidenziare come Internet rappresenti concretamente una modalità nuova di vivere la socialità; la politica e la costruzione del tessuto sociale non possono più prescindere dalla Rete e dalla presenza dei social network, dal momento che rappresentano uno spazio capace di offrire continue occasioni di incontro, di aiuto, di lavoro, di apprendimento. Con la presenza del digitale, si può seguire un numero elevato di persone e fare parte di una costellazione di comunità in Rete, anche in maniera indipendente dalla personale appartenenza territoriale. Di certo, non dovendo fare i conti con le distanze geografiche e i relativi tempi di percorrenza, velocizzando anche i processi di socializzazione, è molto più semplice avere a che fare con differenti comunità o gruppi, ben strutturati o meno. Questo implica la possibilità di curare diversi interessi, di scambiare informazione che possono essere utili e provare a costruire insieme un sapere collettivo (Lévy, 1999) che diventa un importante patrimonio per tutti. Sappiamo bene però che esiste anche il rischio di perdersi in continue migrazioni digitali che, in taluni casi, possono persino amplificare la frammentazione che sperimentiamo quotidianamente sia a livello personale che nelle relazioni sociali.

Possiamo dunque parlare di comunità G-locali, capaci di sfruttare il digitale per generare relazioni significative anche se non sempre si può essere fisicamente presenti. Parlare di comunità G-locali può vuol dire anche utilizzare i prodotti culturali e simbolici dei territori per raccontare le storie universali che appartengono alle vicende umane del nostro tempo. Curiosamente i dialetti locali possono narrare le vicende di migranti intercontinentali, l'infinitamente specifico diventare un linguaggio universale, e la Rete può anche essere occasione di integrazione e di prossimità (Francesco, 2016).

2.3. Vivere connessi

Secondo i dati restituiti dall'indagine *Global Digital*⁷ (*link al sito*) condotta nel 2018 da We Are Social in collaborazione con Hootsuite, la piattaforma di social media management più utilizzata a livello mondiale, nel mondo sono più di 4 miliardi le persone connesse a Internet, e in Italia superano i 43 milioni. Il trend di utilizzo di Internet, che per altro è sempre in forte crescita (basti pensare che, a livello mondiale, le persone che interagiscono sulle piattaforme social tramite mobile sono cresciute del 14% solo nell'ultimo anno), ci conferma quello che già è la nostra percezione, vale a dire che i nodi della Rete vanno aumentando. Al tempo stesso comprendiamo che l'essere connessi non significa necessariamente che siamo "più vicini", che sia più semplice il vivere la prossimità; non manca la consapevolezza che il contesto in cui viviamo fatica a non cedere alla «cultura dello scarto» (Prodi, 2018; Bellieni, 2014; Mariani, 2015), a promuovere un atteggiamento che faciliti l'incontro e la solidarietà tra le persone. È evidente che tra le caratteristiche della comunicazione digitale vi è quella di essere sociale (Colombo, 2003), ma questo aggettivo assume un significato particolare; possiamo dire che non interpreta l'intera complessità del vivere sociale, ma soltanto la dimensione della socievolezza (Simmel, 1996; Colombo, 2013) traducibile con la pratica del conversare e dello stare insieme non orientati a nessuna finalità produttiva, politica o trasformativa. Certo è che, tenendo presente questo sfondo in cui apparentemente il digitale facilita e sostiene una modalità di stare insieme "per il gusto di farlo" senza preoccuparsi di alcuna progettualità condivisa (Turkle, 2012), viene da chiedersi quale sia lo spazio e il significato che possono occupare i legami sociali. La riflessione che vogliamo sviluppare in questi paragrafi vuole provare a prendere in considerazione questo interrogativo.

2.3.1. L'eccedenza

Il desiderio di incontrare gli altri dunque è una costante che perdura nonostante le tante trasformazioni sociali; anzi, è proprio questo che fa nascere la questione di come nascono e si mantengono le relazioni che, anche in un contesto complesso come quello odierno, chiedono la libertà tanto quanto la responsabilità. Dobbiamo riconoscere che la «voglia di comunità» rimane una caratteristica evidente del nostro tempo, e lo è sia nel senso del

⁷ I dati sono disponibili al seguente indirizzo URL: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>

desiderio sia della nostalgia (Bauman, 2007); questo, come sappiamo, al tempo della modernità ha preso la forma di un individualismo atomista (Weber, 1958; Watkins, 1981) che si fonda sulla metafisica di un soggetto che basta a se stesso, oppure delle teorie olistiche (Durkheim, 1962; Parsons, 1962, 2015; Sciortino, 1999; Arendt, 1967) che intendono la comunità come un qualcosa di talmente compiuto da riassorbire in sé anche il senso stesso delle singole esistenze. Vogliamo qui fare cenno alla proposta di due pensatori che rispetto alla concezione del soggetto chiuso in sé stesso o completamente identificato con il collettivo, percorrono un'altra strada: entrambi approcciano la tematica partendo dal considerare la persona non come autoreferenziale e chiusa in sé stessa, ma ontologicamente aperta all'incontro con l'altro.

Il primo è Jean-Luc Nancy che nel corso dello sviluppo della sua proposta compie l'analisi della soggettività muovendosi nel solco del *Da-sein* heideggeriano (Heidegger, 2006); il soggetto dunque non lo si può pensare come chiuso nella propria autosufficienza, poiché ogni essere è già aperto all'altro nell'accadere stesso della sua esistenza. La sua inclinazione all'altro non può essere qualcosa di accidentale rispetto al suo «esserci» e neppure può darsi in un secondo momento; il fatto stesso di aver un corpo consente all'essere di avere la sua «iscrizione» nell'esistenza e al tempo stesso costituisce la condizione di esposizione all'altro: «Il corpo è l'essere-esposto dell'essere» (Nancy, 2003, p. 109). In questo modo l'essenza è continuamente posta in un interminabile «eccesso» (Nancy, 2001) che impedisce all'individuo di rimanere chiuso nella sua immanenza dal momento che, spingendolo fuori da sé, lo pone in una condizione di continua definizione della propria identità. In una delle sue opere più note *La comunità inoperosa* (1992), Nancy già dal titolo ci suggerisce che non si deve pensare alla comunità come un progetto da costruire oppure qualcosa da fare; quello che avviene è la rottura del circuito autoreferenziale del sé che porta il soggetto sul bordo, alla «esposizione» che non è semplicemente una scelta o una deliberazione del singolo, ma coincide con l'esistenza stessa. Parlare di comunità dunque non significa riferirsi a un'opera da compiere, quanto piuttosto all'esperienza del contatto con l'alterità a cui la finitezza e il limite espongono. In questo modo, la comunità è l'esposizione di questa finitezza che non si aggiunge all'esistenza ma che invece, in quanto singolare e finita, non può che essere in contatto con altre esistenze finite. Così la comunità è come l'«annodatura» tra queste singolarità che precede ogni intenzionalità di progetto; le relazioni si giocano come in una rete in cui i nodi, le singole persone, si «flettono» uno sull'altro senza mai poter essere pensate come un Tutto superiore.

Anche il filosofo napoletano Roberto Esposito offre un importante contributo con la sua opera *Communitas* (2006) che presenta una profonda riflessione fin dal termine stesso di comunità e prosegue con lo sviluppo di un'attenta lettura sostenuta dal lessico sociopolitico. Secondo Esposito, parlare di comunità non significa necessariamente evocare una qualche dimensione positiva del vivere insieme e neppure mettere in risalto delle proprietà comuni che consentono alle persone di riunirsi in entità superiori; la sua prospettiva è differente poiché affonda nella lettura di *communitas* con la semantica del termine *munus* che è «l'obbligo che si è contratto nei confronti di altri e che sollecita un'adeguata disobbligazione» (Esposito, 2006, XII). Il richiamo dunque è rivolto fortemente alla sfera concettuale del dovere, quello che chiede al destinatario del dono di donare a propria volta; se dunque il *munus* fa riferimento a un beneficio ricevuto che implica un nuovo dono da compiere in favore di altre persone, allora dire *communitas* significa che ciascuno ha un debito verso gli altri. Non c'è spazio per una visione organicistica della comunità che resta profondamente segnata da «una mancanza, da un limite che si configura come un onere» (Esposito, 2006, XIII). Al tempo stesso la riflessione del filosofo napoletano giunge alla decostruzione del paradigma individualista moderno proprio perché per il soggetto è impossibile chiudersi nella propria immanenza; infatti quel *munus* che li contraddistingue opera come «una barra che li attraversa» (Esposito, 2006, XIV) facendogli scoprire di essere esposti a un «fuori».

Per quanto velocemente presentati, comprendiamo come i concetti di *esposizione* e di *munus* ci consentono di recuperare quei tratti di incompiutezza originaria della persona che la rendono aperta all'incontro con l'altro; qui trova spazio il paradigma antropologico di un «individuo comunitario» (Pulcini, 2001, p. 212) che si trova spinto alle relazioni sociali «sia per la finitezza stessa della sua esistenza [...] sia per un desiderio di dono e di offerta di sé irriducibile alla dimensione dell'utile e del calcolo economico» (Aucone, 2014, p. 92).

2.3.2. Perché la violenza?

Già il prezioso lavoro dell'antropologo Mauss (2002) aveva individuato il dono come radice e fondamento della relazione sociale proprio per il fatto che questo, mentre presenta un aspetto di profonda libertà, al tempo stesso è percepito come un dovere e un debito; la conseguenza è che il movimento del donare non si esaurisce nel momento del dono in sé, ma apre alla dinamica del donare-ricevere-contraccambiare (Caillé, 1998). Ed è proprio questa dinamica che consente la tessitura di una complessa rete di relazioni, di alleanze e

rapporti generati da azioni di scambio simbolico. Il muoversi all'interno di questa maglia, può riservare anche qualche rischio, dovuto dalla forza stessa del dono; in essa dobbiamo considerare anche la possibilità di attivare delle dinamiche non del tutto positive, dal momento che «esistono perversioni del dono, usi del dono a fini di potere, di dominio» (Godbout, 1993, p. 125). Avere a che fare con i faticosi equilibri che regolano la vita sociale, avere accesso alle leve del potere che muovono le dinamiche quotidiane, non deve essere sottovalutato; abbiamo consapevolezza del fatto che nel circuito del dono non entrano soltanto le cose positive o che addirittura le relazioni possono sfociare nella violenza.

In questo senso, la continua crescita della Rete ha reso ancora più complessa la situazione ospitando costantemente un flusso di parole che inondano i blog, le piattaforme social, e le chat; molto spesso tutto questo finisce per riempire i nostri *smartphone* con parole che esprimono odio razziale e politico, con contenuti che riportano dei comportamenti ossessivi nei confronti di altre persone per arrivare al bullismo o altre forme di violenza (Ziccardi, 2016). La riflessione sulla violenza presente nell'agire dell'uomo non è nuova (Arend, 1995), ma l'avvento del digitale mette in evidenza dei tratti specifici che vanno indagati, compresi e affrontati. La risposta al perché questo accada non è per nulla scontata; di certo non pare sufficiente un richiamo al paradigma situazionista, soprattutto se ci si limita a considerare l'ambiente digitale come la situazione e in qualche modo l'unico responsabile della presenza dell'odio online (Bocchiaro, 2009; Pasta, 2018).

Una riflessione molto significativa sul tema della radice della violenza nel nostro contesto contemporaneo è offerta dal filosofo del diritto Sergio Cotta nell'opera *Perché la violenza?* (2018). Con una trattazione molto articolata, l'autore mette in evidenza come la precisa posizione metafisica assunta dall'uomo moderno con il non riuscire ad accettare l'idea di non essere Dio (Nietzsche, 1985) ha determinato la caduta del diritto entro il dominio della soggettività. E un diritto che perde la sua universalità, perde anche «la propria essenza» (Cotta, 2018, p.150), con l'inevitabile conseguenza di ridurre il diritto riconosciuto da tutti a volontà particolare. In questo modo si finisce per rifarsi alla soggettività «come nuova unità di misura di sensibilità, conoscenza e valutazione morale: non più l'uomo-nel-mondo, l'io-con-l'altro, insomma l'individuo-nella-relazione, bensì il soggetto nella sua unità incentrica, nella sua esistenza e volontà particolari, ritenute autosufficienti e autofondate» (Cotta, 2018, p.155).

Questa «metafisica della soggettività» nella società dell'informazione (Castells, 2008) porta il soggetto all'esaltazione del privato, al rischio dell'eccessivo conformismo, alla perdita del senso dell'intimità e del pudore (Han, 2016); comporta la messa in crisi del riconoscimento

della relazione ontologica dell'individuo, proprio ciò che costituisce «il criterio valido per il rifiuto della violenza in favore di un impegno di comprensione e cooperazione» (Cotta, 2018, p.185). La via per superare la violenza è tracciata: «La dismisura non si supera radicalmente con la misura, ma con ciò che è oltre la misura stessa: la carità. [...] Con essa l'io si apre totalmente all'altro sotto il segno del dono e del per-dono, che presuppongono la misura ma l'oltrepassano, in un incontro personale sempre tutto da scoprire e da rinnovare in ogni momento. Si dischiude così la pienezza *dell'agape*» (Cotta, 2018, pp.192-193).

2.3.3. Liquidazione o permanenza dei legami?

Sono state spese molte parole per descrivere l'ombra grigia che spesso compare nelle istantanee del nostro tempo, quel malessere esistenziale che viene percepito e descritto ormai da un consistente numero di studiosi; molti di questi, cercando di delinearne i contorni, si sono soffermati sulla modalità dei soggetti di pensare e vivere i legami.

Sono davvero tante le dimensioni di vita che presentano dei cambiamenti significativi sotto questo aspetto. Prendiamo ad esempio il legame con il territorio. Se già è evidente quanto il pendolarismo abbia cambiato la situazione incidendo sul rapporto che fino a qualche decennio restava stabile rispetto alle zone di provenienza, conosciamo anche il peso che le nuove tecnologie hanno nel riconfigurare lo spazio relazionale. Grazie a uno *smartphone* possiamo essere fisicamente in un luogo senza necessariamente interagire con le persone o i gruppi che condividono con me quello spazio; allo stesso modo, le tecnologie rendono possibile alimentare il legame anche quando non siamo in presenza.

Con uno sguardo più attento e profondo, possiamo notare come la modernità abbia indicato e perseguito come valore alto la dimensione dell'autonomia, immaginando che il liberarsi dai legami fosse sinonimo di promozione dell'uomo. Il desiderio era quello di compiere uno smarcamento dalle grandi narrazioni che, presentando un'origine sacrale, sarebbero responsabili dei condizionamenti interni all'uomo; ma era pure necessario affrancarsi dalla forza esterna delle convenzioni sociali e dal potere politico, troppo vincolanti e oppressivi. Il risultato ottenuto dalla modernità invece è un disorientamento delle persone e una sempre maggiore richiesta di sicurezza. È questo uno dei fattori che hanno generato quelle «passioni tristi» che affliggono il nostro tempo (Benasayag, 2004); chi ne sente maggiormente il peso sono ovviamente le nuove generazioni che fin dai primi passi mossi in contesto scolastico, e dunque all'inizio della loro socializzazione, sono spinti a essere autonomi, indipendenti e dunque privi di legami. La mancanza di legame però se da una parte apre alla libera

espressione della propria soggettività, dall'altra finisce per compromettere quella capacità di relazione con l'altro che sta alla base di ogni esperienza di comunità. Guardando allo scenario contemporaneo, viene da chiedersi quale significato dare alla riflessione dello psichiatra argentino in rapporto alla ricerca smisurata che i giovani hanno di connessione con gli altri. Una possibile lettura è che la desocializzazione degli individui sia favorita dal digitale: finiamo per trovarci sempre più insieme, pur lasciando irrisolta la profonda sensazione di solitudine (Turkle, 2011). Il nostro sarebbe il tempo della modernità liquida (Bauman, 2002).

In realtà i legami che si creano in Internet, così come accade da sempre nel mondo fisico, presentano dei differenti gradi di intensità, di investimento relazionale e valoriale. Prima della Rete però la società era raffigurabile con contenitori ben definiti e chiusi in cui si vivevano tipicamente dei legami forti; a fianco dei primi ora ve ne sono altri, nei quali magari conserviamo solo legami deboli. Di fatto i social media ci consentono di conoscere e frequentare ambienti che in precedenza ci erano preclusi, offrendoci così una socialità più ricca e un elevato capitale sociale (Casilli, 2010).

Forse dobbiamo provare a considerare che non siano sostitutive di quelle in presenza, ma che poco alla volta ne offrono un arricchimento più che un'alternativa. La recente ricerca sulle relazioni familiari nell'era delle reti digitali del Centro Internazionale Studi Famiglia (2017) si muove in questa direzione chiamando «ibridata» la famiglia in cui le relazioni sono il risultato di una trasformazione che avviene in continuo e che coinvolge le persone sia sotto l'aspetto cognitivo che sotto quello affettivo. Questa forma di legame «a bassa definizione» lascia quindi emergere un dinamismo sociale che dal punto di vista pedagogico è l'occasione per una concreta politica della partecipazione (Rivoltella, 2011).

2.4. Abitare responsabilmente il proprio tempo

2.4.1. Le culture partecipative

Tra le tante caratteristiche tipiche del modo di comunicare che sperimentiamo nel quotidiano, vi sono alcune dinamiche dei media digitali che sembrano facilitare la partecipazione di tutti i differenti nodi della Rete. L'autorialità, per esempio, è senza dubbio una delle novità più evidenti proprio perché ciascuno di noi può sperimentare la facilità con cui è possibile scattare una foto, copiare un link o, più in generale, realizzare un contenuto digitale e condividerlo. Siamo tutti consumatori e allo stesso tempo produttori, *prosumer* per

l'appunto (Degli Esposti, 2015), di un flusso di dati che, in questo modo, diventa sempre più grande e complesso da gestire (Toffler, 1988). Questa dinamica è certamente facilitata dalla grande portabilità dei media, dal loro essere sempre con noi a "portata di mano" che, tra le altre cose, ci rende anche sempre raggiungibili. Il fatto di potere produrre dei contenuti e pubblicarli in uno spazio pubblico nel giro poco tempo e senza la necessità di doversi confrontare con qualcuno, descrive bene un'altra dimensione della comunicazione digitale, vale a dire la disintermediazione (Missika, 2008). L'editoria, che da sempre si è preoccupata anche della formazione dei professionisti e ha vigilato sulla loro deontologia, in questo modo è fuori gioco. Certamente a oggi è più semplice fare circolare le notizie, ma dobbiamo pure dire che il maggiore accesso alla pubblicazione di contenuti presenta spesso l'altra faccia della medaglia e cioè il rischio di generare confusione (Rivoltella, 2018b); e in effetti soprattutto grazie alla pervasività e alla grande disponibilità dei social media non è raro sperimentare un senso di disorientamento imbattendosi nel continuo fiume di informazioni che li popolano. Da ultimo, annotiamo anche che il termine stesso di social media «rimanda alla dimensione sociale che è, per la maggior parte delle persone, una dimensione di prossimità o di comunità» (Martel, 2015, p. 344). A partire dal nome quindi, è chiaro che questi rappresentano uno spazio pubblico di socializzazione in modo informale (Boyd, 2014), dove è anche possibile sperimentare la capacità di tessere relazioni non necessariamente con persone che già appartengono alle proprie reti amicali. Un aspetto molto interessante è che in questo quadro ogni persona, in quanto consumatore e produttore, può attivare una collaborazione inclusiva con gli altri nodi della Rete, in cui ciascuno può scambiare informazioni, aggiungere qualcosa, utilizzarle o cambiarle. Ogni soggetto ha la stessa possibilità di prendere parte a un progetto e contribuire alla sua realizzazione; tutti possono partecipare in maniera significativa. Jenkins (2010) individua la presenza in Rete di «culture partecipative» in cui possono svilupparsi forme di tutoraggio attraverso il quale, seppure in maniera informale, avviene un passaggio di conoscenza. Ovviamente non si tratta soltanto di trasferire dei dati o delle informazioni per quanto utili, ma di attivare un vero e proprio «problem solving collaborativo» (Boccia Artieri, 2012) che, oltre a generare un legame sociale tra i membri, possa accrescere anche il senso di efficacia. La cultura partecipativa così definita infatti può rappresentare una strada da percorrere insieme per contribuire a migliorare la qualità dei media e dei contenuti che vengono scambiati. Non si tratta di puntare unicamente all'aumento di risorse disponibili o di facilitare lo sviluppo di piattaforme più funzionali, ma di individuare insieme quali siano le abilità sociali e culturali necessarie per interagire al meglio con il mondo contemporaneo. Rimane la chiara

consapevolezza del fatto che le tecnologie da sole non bastano: «L'*inter-attività* è una proprietà della tecnologia, mentre la partecipazione è una proprietà della cultura. [...] Concentrare l'attenzione sull'ampliarsi dell'accesso alle nuove tecnologie non ci porterà lontano se non pensiamo anche a promuovere le competenze culturali necessarie per utilizzare questi strumenti al fine di raggiungere i nostri scopi» (Jenkins, 2010, p. 69). La cultura partecipativa può diventare la espressione più democratica della comunicazione, a condizione che sappia promuovere quelle competenze necessarie per consentire a ogni persona di prendere parte attivamente alla vita sociale, nel segno dello sviluppo di un bene collettivo. Ancora una volta il compito che ci attende è prenderci cura dell'educazione. Solo in questo modo possiamo affrontare la sfida di vivere una «responsabilità culturale» (Guglielminetti, 2015, p. 87) che consenta di includere tutte le persone facendole sentire parte di un progetto, per realizzare insieme un processo che consenta di essere una comunità.

2.4.2. Cittadinanza digitale

La storia dell'umanità ci ha messo spesso nelle condizioni di comprendere che la democrazia, ciò che sta alla base del nostro pensarci cittadini, non è riconducibile unicamente a un concetto astratto o a un'idea che, per quanto buona, possa essere cristallizzata in una forma specifica; i contesti sociali e culturali storici sono in continuo cambiamento e così anche le condizioni per poter esprimere una cultura politica democratica. Questo ci chiede di riflettere su quali siano i reali spazi d'inclusione e di partecipazione in cui la gente del nostro tempo possa attuare un processo finalizzato a codificare il significato del vivere la propria cittadinanza (Costa, 2013). Questo tema, se da una parte risuona come un richiamo forte al lungo percorso che l'uomo ha dovuto compiere per passare dal sentirsi suddito al percepirsi come costruttore della *civitas* (Riva, 2012), dall'altra in epoca recente, alla presenza della Rete e del fenomeno della globalizzazione, sono andate creandosi le condizioni per un confronto tra modalità differenti di sentirsene parte. Sappiamo bene che, nel corso dell'epoca moderna, la modalità con la quale si è concretizzata più facilmente l'espressione della cittadinanza è quella della partecipazione istituzionalizzata e organizzata che, nella maggior parte delle volte, ha preso la forma del partito (Mounk, 2018); l'organizzazione partitica ha sempre rappresentato una potente ed efficace opportunità per mobilitare l'elettore verso un senso di appartenenza, basato anche sulla condivisione delle opinioni con i singoli cittadini. Tuttavia oggi il complesso assetto del quadro geopolitico, già messo in discussione dai cambiamenti in atto sotto la spinta del digitale,

deve confrontarsi anche con la presenza di migliaia di organizzazioni internazionali che fa percepire l'urgenza di cercare nuovi equilibri per l'economia, per il diritto e l'agire sociale sia a livello mondiale che nazionale (Cassese, 2013).

Anche i partiti si trovano senza più le condizioni necessarie per incarnare ideali e soprattutto per alimentare la passione necessaria per legare i singoli in progettualità condivise. Quasi contemporaneamente si è registrato anche un abbassamento del bagaglio ideologico e dell'investimento burocratico e formativo da parte dei partiti di massa. Questo ha reso ancora più evidente la tendenza in atto, vale a dire lo spostamento da una *democrazia dei partiti* a una *democrazia del pubblico* (Barbagli e Maccelli, 1985); questo scivolamento rischia di trasformare i cittadini da corpo sociale con cui attivare un dialogo capace di sostenere la rappresentatività, a singoli individui che devono essere intercettati prevalentemente secondo le regole dell'audience (Sartori, 2002). In questo panorama, il carisma del leader e la sua capacità comunicativa appaiono più rilevanti rispetto ai contenuti condivisi, alle politiche espresse e persino alla partecipazione organizzata.

Le nuove tecnologie, e in particolare alcune caratteristiche del Web 2.0, se da una parte offre ancora più visibilità alla comunicazione espressa dai leader, dall'altra si presentano come una buona occasione per generare rinnovato dinamismo nella sfera pubblica (Occhetta, 2019). Ad esempio il passaggio da una struttura gerarchica dell'informazione a una impostazione in cui la condivisione tra i differenti nodi della Rete rende possibile un velocissimo passaggio di informazioni, unitamente alla pratica consueta del commento o del *tagging*, possono arrivare anche a dettare l'agenda politica; in qualche modo sperimentiamo una democrazia «in diretta» (Urbinati, 2013). Accade sempre più spesso che gli eventi rilevanti emergano non più dalle grandi testate o agenzie d'informazione, e neppure da quelle private, ma tipicamente dai media digitali; essi sono capaci di inondare la Rete con video, documenti, fotografie e registrazioni con il potere di diventare virali, ma con il limite di rimanere spesso a un livello conversazionale (Colombo, 2013). Quello che risulta ancora parecchio complicato, ma ciò verso cui bisogna tendere, è il fare un salto di qualità verso un approccio argomentativo e deliberativo.

La Rete può essere certamente un'occasione per l'esercizio della partecipazione e può offrire anche dei motivi per interrogarsi sul futuro della democrazia stessa, dal momento che in essa «vengono privilegiate formule di coinvolgimento che non passano necessariamente attraverso la delega agli attori tradizionali della politica» (Ceccarini, 2015, p. 32). È dunque necessario attivare dei percorsi educativi che sappiano formare cittadini capaci di vivere con responsabilità e senso critico il digitale come dimensione della vita reale: «Quando si

afferma che la Media Education oggi diventa educazione *tout court* e svolge un ruolo rilevante nella costruzione delle cittadinanze digitali è a questa idea di cittadinanza digitale cui occorre pensare» (Rivoltella & Rossi, 2019, pp. 93-94).

2.4.3. Comunità e innovazione

Il welfare state dopo essere nato ed essersi sviluppato lungo tutto il corso del '900, a partire dagli anni '70 ha ampiamente mostrato dei seri limiti nell'interpretare i nuovi scenari per rispondere adeguatamente ai bisogni sociali venutisi a creare (Sennett, 2004). Il conseguente progressivo contrarsi dello «stato sociale», che ha segnato inesorabilmente questi ultimi decenni, ha facilitato una maggiore interazione tra i livelli sociali in chiave di sussidiarietà, stimolando la risposta responsabile sia del terzo settore sia dei cittadini muovendosi nella logica della partecipazione. Allo stesso tempo, il desiderio di applicare il progresso in campo scientifico a processi capaci di migliorare la condizione di vita delle persone ha incontrato la maggiore disponibilità di tecnologia, sempre più sofisticata e a prezzi accessibili. Lo sviluppo delle ICT, e in particolare il ruolo sempre più decisivo del digitale nelle relazioni sociali, è stata in più di un'occasione la condizione favorevole per attivare, partendo dal basso, collaborazioni in chiave di solidarietà. La convergenza storica della crisi del welfare e dell'avvento del digitale ha avuto di certo un peso notevole nel rendere pensabile e attuabile numerose esperienze di innovazione sociale. Particolarmente rilevanti sono quelle che mostrano con chiarezza fin da subito la propria connessione etica, quelle innovazioni cioè che possono essere dette «buone per la società e che accrescono la possibilità di azione della società stessa» (Murray & Caulier Grice & Mulgan, 2010).

Nel contesto socio sanitario, ad esempio, sono state sviluppate piattaforme on line capaci di raccogliere le esperienze di malati cronici, di confrontare sintomatologie per diagnosticare malattie rare, per creare reti capaci di sostenere i bisogni dei familiari dei malati sia a riguardo dell'accompagnamento personale sia per l'accoglienza negli eventuali spostamenti. Pratiche virtuose non mancano neppure nell'ambito dell'ecologia che ha visto nascere progetti collaborativi decisivi per la mappatura di interi territori, per registrare dati utili al fine della comprensione e del monitoraggio dei cambiamenti climatici globali. Ancora, possiamo riferirci alle diverse modalità di sharing economy che nascono di fatto per rispondere all'esigenza del risparmio economico ma, fungendo anche da tecnologia abilitante, favoriscono il nascere della fiducia tra utenti (Costa, 2016).

Le esperienze però non nascono solo in risposta a bisogni o interessi specifici, ma anche in ambito più “leggero” come quello del vicinato. È il caso delle Social Street, nate per la prima volta nel 2013 a Bologna, nell’ormai celebre via Fondazza e da qualche anno attive anche sul territorio milanese (Pasqualini, 2018). L’intuizione iniziale è stata quella di sfruttare la struttura del gruppo chiuso di Facebook per facilitare la pratica di quella socievolezza che genera fiducia. L’unico obiettivo riconosciuto dalle Social Street è quello della riattivazione dei legami sociali. E in effetti le conversazioni leggere, scambiate con estrema facilità grazie al social che per sua natura è sempre disponibile in ogni luogo e durante tutta la giornata, hanno tracciato la tessitura di rapporti sociali che in breve tempo sono diventati significativi. Inseriti all’interno di contesti sociali sempre più frammentati, gli esempi citati sono delle sperimentazioni che si propongono come alternativa sia all’attivazione di un processo reazionario che porti nuovamente a delle comunità solide e rigide sia al lasciare che il contesto fluido non ci lasci altra possibilità che restare solo individualità connesse. Sono pratiche che possono essere lette nella direzione del “consumo produttivo” di cui ha parlato De Certau in *L’invenzione del quotidiano* (1980), cioè della capacità dell’uomo di mettere in atto dei modi di fare molto creativi che consentono al consumatore di essere al tempo stesso un produttore di nuovi significati. Con l’avvento del digitale e dei social media l’attività di produzione dei contenuti è cresciuta in maniera esponenziale e, allo stesso tempo, la figura del consumatore non è più isolata come nella lettura del gesuita francese. Di fatto il produttore è divenuto un *prosumer* (Toffler, 1980) a cui la Rete ha offerto la possibilità di andare ben oltre il personale aggiustamento tattico delle logiche incontrate nel quotidiano, attivando un movimento capace di compiere vere e proprie traiettorie trasformative delle realtà locali.

Il contesto attuale chiede anche di misurarsi con la dimensione politica e culturale, nella continua ricerca di un contesto che garantisca la necessità di differenziazione ma che al tempo stesso faciliti la costruzione di nuove identità comuni (Melucci, 2000); questa può essere la sfida a cui deve guardare la democrazia progettuale di cui parla Manzini (2018). L’elemento qualificante di questa proposta potrebbe essere proprio la capacità di generare degli ambienti capaci di garantire a tutti la possibilità di incontrarsi, di collaborare per realizzare obiettivi che siano al tempo stesso personali e collettivi.

3. LE COMUNITÀ ECCLESIALI

Non sono passati molti anni da quando una ricerca condotta sulla Chiesa italiana prendeva come titolo *Quel che resta dei cattolici. Inchiesta sulla crisi della Chiesa in Italia* (Marzano, 2012); dal lavoro emergono dei dati che restituiscono la situazione con un'immagine efficace anche se piuttosto dura, quella del «banco vuoto». Secondo la ricerca, i numeri della pratica religiosa all'interno delle comunità parrocchiali italiane sono in calo, soprattutto se si pensa alla partecipazione liturgica settimanale; ma l'aspetto che sembra più preoccupante è la disaffezione rispetto la propria comunità ecclesiale di riferimento. In Italia la religiosità prende assume la modalità della partecipazione alle forme di devozione popolare che esprimono la fede. Anche la vita parrocchiale è una tra le caratteristiche che definiscono non solo l'espressione della dimensione religiosa, ma anche l'appartenenza a una comunità locale; questo lo si può comprendere considerando il forte legame esistente tra la chiesa diocesane e il territorio in cui è radicata. Riconoscersi nei gesti, nei riti e nei simboli del Popolo di Dio ha fortemente contribuito nella percezione di una ben definita identità condivisa e non di rado questo ha consentito di sentirsi comunità.

Nello sviluppo della nostra ricerca abbiamo ritenuto opportuno approfondire questo concetto partendo dalle radici storico bibliche che hanno portato alla sua definizione; abbiamo cercando di comprendere quali sia il ruolo della narrazione nel cammino di fede personale e nella possibilità di relazione con il Cristo e con i fratelli; come ultimo passaggio, abbiamo dedicato due paragrafi a comprendere come la Chiesa nel corso di questi ultimi decenni ha saputo vedere la presenza dei media nella società come un'occasione offerta per vivere con maggior efficacia la propria vocazione a fare di tutta tutta l'umanità un'unica famiglia.

3.1. La Chiesa, Popolo di Dio

3.1.1. Storia del concetto

Il termine *laós* è spesso utilizzato nel greco extrabiblico per indicare la gente: un insieme di individui che vanno a formare un gruppo o, più estesamente, la popolazione che abita un territorio. Il termine è attestato anche per indicare un'assemblea quando la si pensa distinta dai suoi capi di riferimento anche se, in ogni caso, non è mai connotato da un significato

religioso⁸. La sua presenza nel linguaggio biblico è dovuta alla *Settanta*, la più importante traduzione in greco del testo ebraico (Fernández Marcos, 2000), in cui assume un significato del tutto specifico: il termine *laós* viene a essere fortemente connotato dal momento che viene riferito unicamente a Israele; non un popolo tra i tanti, ma proprio quello che in Abramo ha iniziato una storia di alleanze con Yhwh. Intorno al secondo secolo avanti Cristo, probabilmente in Alessandria d'Egitto, prende forma il concetto religioso di *laós*, il popolo eletto, il popolo che Dio stesso ha scelto; quando verranno composti i testi del Nuovo Testamento, la teologia avrà già elaborato un'ulteriore lettura, secondo la quale con il termine *laós* si vuole indicare la massa delle persone che, pur appartenenti a Israele, è ben distinta dai suoi capi. E anche Gesù, il figlio del carpentiere (Mc 6, 3), sicuramente fa parte di quel popolo umile a cui riserverà tanto tempo per potersi incontrare, per parlare e conoscersi (Brown, 2006). Con l'esperienza cristiana nasce un popolo che si riconosce nell'uguaglianza e nella fraternità, ponendosi così in contrasto con le logiche di dominio e di potere tipiche dell'epoca imperiale romana. Anche il testo degli Atti degli apostoli ha consapevolezza dell'esistenza di questo popolo (At 3, 23; 15, 14) riconosciuto diverse volte anche dalla teologia paolina (2 Cor 6, 16; Tt 2, 14). Appare chiaro che nella teologia neotestamentaria con *laós* si vuole indicare non più il popolo della discendenza di Israele, ma il popolo che si riconosce nel messaggio universale di Gesù: oltre al popolo eletto, nasce così la comunità cristiana.

Questa breve ricostruzione, dal termine greco alla ricomprensione teologica, ci consente di entrare nella proposta del magistero espresso nel Concilio Vaticano II (1962-1965). Per prima cosa vale la pena ricordare che è stato proprio il movimento biblico che si è sviluppato nella Chiesa cattolica intorno ai primi decenni del '900 ad avviare una grande spinta verso la convocazione di questo evento che, tra le altre cose, ha avuto la forza di portare un importante rinnovamento ecclesiologico. Nello specifico la *Lumen Gentium* (LG), Costituzione dogmatica dedicata alla Chiesa, dopo il capitolo riferito al «Mistero della Chiesa», ne riserva interamente un secondo per «Il Popolo di Dio» (LG 9-17). Facendo diretto riferimento a quanto proposto dai testi neotestamentari in merito al termine *laós* e al concetto espresso con esso, la Chiesa è definita *communio* di tutti i credenti; questo riconoscimento implica il fatto che la gerarchia ecclesiastica, pur riconosciuta nel suo importante compito di preservare l'ortodossia garantita dalla successione apostolica diretta,

⁸ Per tutto questo paragrafo, abbiamo fatto riferimento a Strathmann, H. & Meyer, R. (1980). Grande lessico del nuovo testamento. Brescia: Paideia; e Neuner (2016). Per una teologia del popolo di Dio. Brescia: Queriniana.

non riassume in sé stessa tutta la Chiesa. Il Concilio infatti attribuisce il carattere sacerdotale, la potestà profetica e quella regale a tutto il popolo nel suo insieme: «Cristo Signore, pontefice assunto di mezzo agli uomini, fede del nuovo popolo “un regno di sacerdoti per il Dio e il Padre suo”. [...] Tutti quindi i discepoli di Cristo, perseverando nella preghiera e lodando insieme Dio, offrano sé stessi come vittima viva, santa, gradevole a Dio, rendano dovunque testimonianza di Cristo e, a chi la richieda, rendano ragione della speranza che è in essi di una vita eterna» (LG 10). È lo stesso Spirito Santo che distribuisce i suoi doni all'interno della Chiesa, senza fare alcuna distinzione tra i battezzati «di ogni ordine» (LG 12), perché possa compiere la missione nel mondo. Tutto il popolo di Dio è dunque considerato nella sua totalità senza porre differenza tra gerarchia e la gente comune, tra gli svolge un ufficio e chi invece non vive uno stato particolare. In questo modo il magistero del Concilio Vaticano II, nel pieno della Tradizione della cattolicità, riconosce la comunità cristiana come soggetto della missione evangelizzatrice affidatagli da Cristo.

3.1.2. Comunità, soggetto di evangelizzazione

Il primo studio sistematico sulla teologia del laicato è stato compiuto da Yves Congar ed è confluito nel suo celebre testo che, ancora oggi, costituisce per questa branca del sapere teologico una «pietra miliare» come suggerisce il titolo stesso, *Jalons pour une théologie du laïcat* (Congar, 1966). La sua trattazione pone le radici in una ricostruzione storica e completa proprio del termine «laico», mostrando come si è arrivati allo sviluppo della concettualizzazione di uno stato laicale non solo separato, ma addirittura contrapposto allo stato clericale. Al contrario, la posizione del padre domenicano riconosce che i laici sono a tutti gli effetti membri della Chiesa, nella quale sono chiamati a svolgere delle funzioni; in maniera particolare, Congar riconosce il compito di svolgere il servizio di apostolato nel mondo. In effetti, come abbiamo visto, dal punto di vista biblico non è mai stata attestata una precisa linea di demarcazione all'interno della comunità cristiana tra chi è deputato al culto e alla missione evangelizzatrice e chi invece è soltanto destinatario della stessa, tantomeno nella teologia neotestamentaria. Dal punto di vista pastorale, questa operazione di separazione può anche essere vista come uno «scisma pastorale» tra una chiesa dei chierici e dei religiosi, e una composta da coloro che da questi devono essere assistiti (Zulehner, Fischer & Huber, 1985, p. 30). L'espressione, per quanto dura, sembra giustificata dal fatto che «i “laici” in realtà non esistono (se non come categoria negativa, contrapposta ai “chierici”)». Ci si dovrebbe educare a parlare piuttosto di cristiani, impegnandosi nel

discernimento della varietà carismatica e ministeriale che lo Spirito suscita nel Popolo di Dio» (Forte, 1986, p. 92). Invece di discernere i carismi, la preoccupazione più presente è quella di pensare a come trovare un impegno, un compito da affidare ai laici per consentire alla pastorale di proseguire il suo percorso senza troppi intoppi durante lo svolgimento delle consuete attività della vita ecclesiale; in questo modo però si corre il rischio di «gerarchizzare le forme di appartenenza alla comunità» (Zanchi, 2015, p. 54), disinnescando così la potenzialità trasformativa di una Chiesa che è “lievito” (Mt 13, 33) nel mondo. «Se la realtà del popolo di Dio si realizzasse nelle forme di organizzazione della chiesa, non dovremmo scervellarci sulla partecipazione attiva dei laici» (Neuner, 2016 p. 228). Mentre intuiamo la necessità e il guadagno di recuperare una teologia del Popolo di Dio, per avviarci verso una prima parziale conclusione, proviamo ad abbozzare tre considerazioni.

La prima coincide ancora con una indicazione del Concilio Vaticano II, questa volta della Costituzione dogmatica *Dei Verbum*, quando afferma che tutti i battezzati sono coinvolti nella trasmissione della vita della Chiesa, sotto la guida dello Spirito: «cresce infatti la comprensione, tanto delle cose quanto delle parole trasmesse, sia con la contemplazione e lo studio dei credenti che le meditano in cuor loro (cfr. Lc 2,19 e 51), sia con la intelligenza data da una più profonda esperienza delle cose spirituali, sia per la predicazione di coloro i quali con la successione episcopale hanno ricevuto un carisma sicuro di verità» (DV 8). La stessa comprensione della Rivelazione accompagna l'azione di una Chiesa che si riconosce Popolo, comunità. Per una seconda considerazione ci soffermiamo sul significato del gesto emblematico compiuto da Carlo Maria Martini nell'atto di scrivere la sua prima lettera pastorale alla diocesi di Milano: *In principio la Parola* (1981). Sullo sfondo sentiamo il prologo del vangelo secondo Giovanni (Gv 1, 1-18), ma sentiamo anche la consapevolezza che è «la Parola che suscita la fede e convoca la Chiesa» (Martini, 1981, p. 45); è la Parola che parla al cuore di ogni uomo e che raduna i fedeli, «che salva la libertà dall'illusoria autosufficienza, dai desideri ambigui, dalla prepotenza ottusa e dalla rinunciatarie disperazioni» (Martini, 1981, p. 50). La Parola ci consegna i discorsi di Gesù, i suoi gesti e i suoi atteggiamenti; la sua densa vicenda storica arriva a noi «attraverso e insieme ad altre parole» (Martini, 1981, p. 44) che appartengono alle tante persone che compongono il Popolo di Dio. C'è un primato della Parola che ci consente di riconoscerci tutti chiamati a essere Chiesa, di consegnare alla comunità nel dialogo reciproco anche le nostre parole perché, nel racconto della personale esperienza di incontro con Gesù, si possa discernere la presenza di Dio nella storia. La terza e ultima considerazione è che probabilmente quanto detto coincide proprio con ciò che papa Francesco vuole comunicare alla Chiesa proponendo

a più riprese di fare proprio uno stile sinodale; per la verità, soprattutto nei primi secoli della sua vita, i grandi sinodi sono stati quelli attraverso i quali la Chiesa ha saputo discernere il cammino da compiere e più di un'occasione ha definito i contenuti di fede (Hall, 2007). Anche oggi è decisivo sapersi mettere «in ascolto del popolo» (EG 154) per porre la necessaria attenzione alle singole persone e facendo emergere i talenti e i doni che lo Spirito non fa mancare; così facendo riusciremmo a trovare delle buone prassi vivere quella democrazia ecclesiale (Ratzinger & Maier, 2005) di cui il Concilio ci ha parlato in diversi modi e di cui abbiamo bisogno. La comunità convocata dalla Parola, costantemente in dialogo e in confronto reciproco per discernere i passi da compiere verso la fraternità universale, è soggetto di evangelizzazione.

3.2. Una teologia narrativa

3.2.1. La narrazione e la vita della comunità

La tradizione attribuisce a Luca la stesura di due testi che compongono un'unica narrazione distribuita su di un dittico: la prima parte, il vangelo, accompagna Gesù durante il suo lungo viaggio attraverso la Terra santa verso Gerusalemme; la seconda, il testo gli Atti degli apostoli, presenta il racconto della missione della prima Chiesa impegnata a portare il vangelo fino agli estremi confini del mondo. Per entrare nell'argomento di questo paragrafo, ci possiamo fare introdurre da due brani appartenenti alle due differenti parti dell'opera di Luca ma costruiti sullo stesso andamento narrativo; ci riferiamo al brano in cui Filippo è rapito dallo Spirito per essere condotto all'incontro con l'eunuco (At 8, 26-40) e quello, più noto, dell'incontro dei discepoli di Emmaus con il Risorto (Lc 24, 13-25). Entrambe le vicende di svolgono nel contesto di un viaggio e descrivono come il condividere un tratto di strada insieme si trasforma in un'occasione per sperimentare la gioia della fede; ci sembra interessante mettere in evidenza come questo avvenga partendo dai racconti delle persone coinvolte, l'eunuco in un caso e i discepoli sconsolati dall'altro. Nei due brani ci viene offerta la base per ricostruire una pedagogia dell'accompagnamento, quella messa in atto da Gesù stesso: lui, come peraltro Stefano, si avvicina e interroga, ascolta e dialoga, sa farsi da parte per consentire all'altro di vivere l'appropriazione dell'accaduto ed esprimere la conseguente risposta responsabile. L'evangelizzazione si realizza quando la narrazione delle vicende personali si intreccia con quella di Gesù, il «narratore di Dio» come lo ha definito Benedetto XVI nell'esortazione post sinodale *Verbum Domini* (n. 90).

In effetti Gesù ha raccolto attorno a sé un popolo di persone attraverso i gesti compiuti ma anche attraverso i racconti che sapevano arrivare al cuore delle persone, senza l'urgenza di codificare una dottrina o costruire un complesso corpo di norme da seguire; le parabole di Gesù non sono da vedere come delle fiabe dalle quali ci si aspetta "la morale" vale a dire una traduzione etica immediata, ma sono sempre dei discorsi aperti a cui ognuno è invitato come ascoltatore (Maggioni, 1998).

I gesti e le parole di Gesù fanno evocare nell'interlocutore un movimento di introspezione e di appropriazione del racconto; l'evangelizzazione di fatto è sempre la storia di una relazione e le relazioni restano aperte alle novità e allo stupore. La stessa struttura quadriforme che il nuovo testamento consegna alla comunità cristiana ci suggerisce che vi sono molteplici modalità per entrare in relazione con la storia di Gesù e che possiamo seguire le vicende dei personaggi neotestamentari per modellare la nostra esperienza sul racconto della loro. Questa lunga catena di narrazioni che unisce i primi discepoli a noi, traccia la strada per una «cristologia narrativa» (Marchadour, 2007); al cristiano di oggi dunque è rivolto l'invito di entrare in questo fiume di storia con la disponibilità a narrarsi: «Oltre che raccontare Gesù, dovrò anche raccontare di me. Il mio sarà un atto di evangelizzazione quando racconterò che credo che Gesù è risorto. E se credo che egli è risorto, avrò anche da raccontare come la sua vita e la sua storia contano per me. In una parola dovrò raccontare che io credo, raccontare la storia della mia fede. Non si annuncia il Vangelo senza annunciare di Cristo e allo stesso tempo senza raccontare di sé» (Dianich, 1990, p. 104).

Riconosciamo di essere immersi in un clima culturale che ci ha abituato a uno stile comunicativo talmente frammentato e veloce da non lasciare quasi più spazio a un procedere del discorso più lento, ponderato e argomentativo; l'intuizione può essere quella di riscoprire la potenza delle narrazioni anche grazie all'apporto della teologia (Theobald, 2015). Il lavoro da compiere può essere quello di recuperare da una parte la memoria biblica dei preziosi racconti dei padri della fede e dall'altra i contenuti elaborati della teologia, per consentire a ogni persona di trovare, nel racconto di sé, la via d'incontro con Gesù.

Questo non significa assumere una posizione relativista, ma riconoscere che la verità ci raggiungere mediata dalla storia, dalla relazione (Laiti, 2011). Della «verità relazionale» ci parla anche papa Francesco nel testo del suo ultimo Messaggio per la Giornata mondiale per le comunicazioni sociali (Francesco, 2019), indicandoci la Rete come luogo in cui è possibile costruire delle narrazioni collettive in cui ciascuno può essere riconosciuto come valore per l'intera comunità. Conosciamo la capacità delle narrazioni di generare e sostenere l'identità (Bruner 1991; 1993); il complesso insieme di devozioni, riti e simboli hanno costruito

attraverso le diverse epoche un grande racconto che è giunto fino ai giorni nostri; ora tocca a noi proseguire, confrontandoci con la cultura digitale e con la consapevolezza che in questo modo si genera comunità.

3.2.2. Generare è narrare

L'uomo da sempre ha sentito l'esigenza di radunare la comunità e di cantare storie, ha sempre sentito la necessità di trovare parole per esprimersi, la speranza di avere qualcuno a cui affidare il proprio racconto. E proprio al racconto possiamo riconoscere almeno tre funzioni: la prima è quella di facilitare l'assunzione di un punto di vista più obiettivo da parte del soggetto, in seconda battuta consente di rintracciare un nesso tra i differenti eventi che compongono la narrazione e infine permette di risignificare le proprie vicende personali tenendo presente anche gli sfondi nei quali sono inserite. I contenuti digitali prodotti per narrarsi possono essere facilmente pensati come punto di auto osservazione: perché ho scelto un'immagine specifica, un'inquadratura e una posa più o meno spontanea? Perché ho sfruttato un filtro o cosa mi ha spinto a usare un particolare *hashtag*? Non è invece così immediato (fatto salvo per alcuni social che suggeriscono di aggregare in un post riassuntivo tutti i materiali condivisi in una stessa giornata) vedere come il digitale aiuti a intercettare il filo rosso della propria traiettoria personale; dobbiamo anzi dire che questo, così come la possibilità di guardare al proprio vissuto in maniera riflessiva, non può che essere il frutto intenzionale di un lavoro ben indirizzato.

La Rete di certo intercetta la tensione dell'uomo di sempre a raccontarsi e può essere pensata come alleata di comunità che desiderano non essere soltanto un insieme di individualità connesse, ma di persone capaci di storie che si intrecciano per formare la Storia della Famiglia Umana. Con questo sguardo, possiamo dire della Bibbia che è la Grande narrazione che interpella personalmente e chiede di tenersi ben lontano dalla trasmissione ripetitiva e impersonale di ciò che abbiamo imparato nella vita e soprattutto per la vita cristiana. Questo è già evidente fin dal libro di Esodo, nel passo in cui l'espressione «Quando tuo figlio ti chiederà: perché?» (Es 13, 14) consegna al genitore il compito di trovare risposte non automatiche rispetto alle ragioni della propria fede, del proprio modo di vivere. Come sottolinea Jean-Pierre Sonnet (2014), si tratta dell'invito a narrare ai figli che cosa li ha aiutati a *restare vivi*, e divenendo così genitori non soltanto nella carne, ma secondo la parola. E numerose pagine di vangelo ci dicono come Gesù stesso invia i suoi discepoli a raccontare

quanto hanno udito, ad annunciare che il Regno è vicino e a narrare i grandi segni di cui sono testimoni diretti.

Non sarebbe allora fuori luogo invitare una comunità a proporre per tutti i parrocchiani un percorso di *storytelling*, pensato come «la correlazione che si instaura nella rappresentazione narrativa della realtà tra i processi di interpretazione, quelli proiezione e quelli di riflessione» (Petrucco & De Rossi, 2009, p. 41). Vorrebbe dire confrontarsi per trovare parole adatte, per raccontare storie efficaci nei confronti della missione affidataci da Gesù stesso.

Sono diversi gli strumenti utili per realizzare percorsi di questo tipo, e senza implicare necessariamente un grande impegno economico. Il livello più semplice potrebbe essere una sequenza di foto da scorrere ascoltando un testo, ma sfruttando anche solo uno smartphone è possibile la registrazione e montaggio di video. Potrebbe risultare significativo utilizzare strumenti come Steller per ottenere delle presentazioni animate e graficamente curate, o ancora Powtoon per realizzare delle animazioni nel formato del cartoon senza dover avere competenze da tecnico specializzato della Pixar. Insomma, le occasioni non mancano per intrecciare le nostre vicende personali in narrazioni comunitarie; così potremo diventare realmente inclusivi.

3.3. La comunicazione nell'agire pastorale

3.3.1. Rapporto tra Chiesa e media

Le radici più profonde della vita ecclesiale sono da sempre fortemente intrecciate con la dimensione della comunicazione, mai vissuta unicamente come modalità funzionale. A partire dallo sviluppo dei media, la Chiesa si è sempre messa in ascolto delle trasformazioni in atto, cercando di lasciarsi interpellare a riguardo delle forme e dei canali praticati per la comunicazione. Certo non possiamo negare il rapporto altalenante che nei secoli è stato vissuto, per esempio, tra Chiesa e la carta stampata, sia a riguardo dei libri che dei giornali (Eisenstein, 1995); a periodi di apertura si sono seguite radicali chiusure e, molto più spesso, prese di distanza motivate da diffidenza verso un contesto socioculturale in rapido cambiamento.

Ancora una volta vogliamo fare riferimento ai testi del Concilio Vaticano II; oltre ad avere la certezza di poter poggiare le riflessioni direttamente sul magistero della Chiesa, questa volta abbiamo un'ulteriore motivazione che giustifica tale scelta: il primo documento approvato dai padri conciliari nel 1963 iniziato è proprio quello dedicato alle comunicazioni

sociali, *Inter Mirifica*. A partire dalle prime parole che danno il nome all'intero documento, si comprende che l'atteggiamento è di grande apertura rispetto alle tecnologie realizzate grazie «all'ingegno umano» e sempre con «l'aiuto di Dio» (IM 1). Nel segno della novità invece è la scelta di indicare le tecnologie come strumenti importanti per l'apostolato e, a tal fine, vengono istituiti la Giornata Mondiale per le Comunicazioni sociali (IM 18) e l'Ufficio per le Comunicazioni sociali (IM 21). Il segnale dell'attenzione da parte della Chiesa ai profondi mutamenti dovuti all'innovazione nel campo della comunicazione lo possiamo riscontrare anche nel grande numero di documenti del magistero che, a partire dal Concilio, sono stati dedicati a questa tematica. Tra questi, *Evangelii Nuntiandi* (1975) di Paolo VI è quello che per primo guarda con preoccupazione alla situazione che andava definendosi. Con lo sguardo acuto dell'intellettuale, Montini registra il fatto che «la rottura tra Vangelo e cultura è senza dubbio il dramma della nostra epoca» (EN 20). Questa consapevolezza viene ribadita da Giovanni Paolo II quando, nel 1990, consegna alla Chiesa l'enciclica *Redemptoris Missio* per dare nuovo entusiasmo alla missione evangelizzatrice della Chiesa a partire dall'Europa. Proprio al riguardo, si esprime così: «l'evangelizzazione stessa della cultura moderna dipende in gran parte dal loro (dei media) influsso. Non basta usarli per diffondere il messaggio cristiano e il magistero della Chiesa, ma occorre integrare il messaggio stesso nella “nuova cultura” creata dalla comunicazione moderna con nuovi linguaggi, nuove tecniche e nuovi atteggiamenti psicologici» (RM 37). I media sono annoverati tra i «moderni aeropaghi», un nuovo spazio pubblico in cui far risuonare il messaggio cristiano. Quella dell'aeropago è la prima delle tre immagini che possiamo usare per indicare la percezione della Chiesa rispetto all'evoluzione dei media (Mazzotti, 2018); con il nuovo millennio, Giovanni Paolo II ne parlerà ancora come «forum». *Internet: un nuovo Forum per proclamare il Vangelo* è il titolo scelto dal papa in occasione della Giornata Mondiale per le Comunicazioni sociali del 2002 (Giovanni Paolo II, 2002); il testo che viene consegnato alla comunità si esprime con chiarezza rispetto alla presenza di una nuova cultura digitale e agli effetti della stessa sulla dimensione antropologica e sociale. Non è una questione che riguarda soltanto le giovani generazioni, ma è interpellata tutti; ad esempio l'impossibilità di riuscire a controllare le fonti e il rischio di alimentare «un modo di pensare relativistico» hanno un impatto importante sulle relazioni sociali. Il papa, verso la chiusura del documento, si rivolge direttamente alla responsabilità personale di ciascuno: come poter trasformare Internet, creato con scopi militari, in uno strumento per «servire la causa della pace?». La sfida di potersi servire della Rete per lo sviluppo umano e della solidarietà è iniziata: siamo giunti così a una «matura consapevolezza del ruolo dei media nella società»

(Marchetti, 2015). Arrivati al pontificato di papa Francesco, entriamo in una terza fase, in cui i cristiani vengono incoraggiati a farsi «cittadini dell’ambiente digitale» (Francesco, 2014), a entrare nel mondo della comunicazione con la gioia di poter dialogare con ogni uomo. Questa è la strada per vivere la prossimità e così annunciare il vangelo. «Con l’idea di una tecnologia areopagita, cioè come strumento che amplifica e promuove buoni costumi, siamo passati all’idea di uno spazio pubblico da abitare cristianamente, per arrivare a una piazza che connette relazioni, luogo di conoscenza, di comunità» (Mazzotti, 2018, p. 44).

3.3.2. Il panorama contemporaneo

La veloce ricostruzione storica fatta nel paragrafo precedente, ci ha portato fino al pontificato di Francesco e al suo invito a vivere l’ambiente digitale orientandolo all’incontro e al dialogo. Per altro, anche se non è stato il primo papa ad aprire un profilo su di un social media, di certo il suo stile comunicativo sembra combinarsi al meglio con le logiche delle piattaforme. In particolare colpisce l’elevato numero di *follower* che seguono il papa su Twitter: se si sommano i profili che postano i contenuti nelle diverse lingue si raggiungono i 37 milioni di persone. Nel marzo 2016 è stato aperto un profilo del papa anche su Instagram, il social forse più popolato dalle nuove generazioni, che a oggi raggiunge i 6 milioni di *follower*. Vista la familiarità di Francesco con i social media, non stupisce che durante l’ultima edizione della Giornate mondali della Gioventù svoltasi a Panama nel gennaio 2019 abbia pronunciato queste parole: «Senza dubbio la giovane di Nazaret non compariva nelle “reti sociali” dell’epoca, lei non era una *influencer*, però senza volerlo né cercarlo è diventata la donna che ha avuto la maggiore influenza nella storia. E le possiamo dire, con fiducia di figli: Maria, la “*influencer*” di Dio» (Francesco, 2019a). È certamente la prima volta che un papa accosta direttamente a Maria espressioni appartenenti alla cultura digitale; tra i tanti significati possibili, vogliamo cogliere anche quello di sfruttare ogni occasione per tradurre in gesti concreti la scelta di vivere la fede cristiana, per rendere carne nella nostra carne il Vangelo di Gesù.

Per la verità, già nel 1991 il Card. Carlo Maria Martini ha indirizzato alla sua chiesa ambrosiana la lettera pastorale *Il lembo del mantello* (Martini, 1991), un testo davvero molto interessante. Lo è almeno per tre aspetti; il primo motivo è riferibile allo stile particolare che Martini ha scelto per parlare delle comunicazioni sociali alla sua diocesi: per buona parte del testo i contenuti sono presentati nella forma del dialogo tra la TV e il cardinale stesso. Con i media si può anche interagire, anzi lo si può fare anche “nei” media: «I media non sono più

uno schermo che si guarda, una radio che si ascolta. Sono un'atmosfera, un ambiente nel quale si è immersi, che ci avvolge e ci penetra da ogni lato. Noi stiamo in questo mondo di suoni, di immagini, di colori, di impulsi e di vibrazioni come un primitivo era immerso nella foresta, come un pesce nell'acqua. È il nostro ambiente, i media sono un nuovo modo di essere vivi» (Martini, 1991, p. 34). Ecco il secondo aspetto interessante: lo sguardo del profeta aveva già colto il potenziale del digitale che solo diversi anni dopo la lettera pastorale sarebbe stato registrato anche dalla comunità scientifica, vale a dire che i media non sono un'altra cosa rispetto alla realtà che viviamo ma ne sono completamente parte integrante (Fishman & Dede, 2016). Il terzo aspetto lo troviamo tra le linee delle proposte pastorali operative che chiudono la lettera e che pongono le basi per la catechesi radiofonica tenuta per tutta la diocesi da Martini durante i tempi forti dell'anno liturgico; la novità era l'invito ad attivare nei punti di ascolto della Parola delle dinamiche di riattivazione dei legami personali tra i partecipanti. La Parola convoca la Chiesa e le tecnologie funzionano come tecnologie di comunità.

Ritornando al panorama odierno, per provare a dare una lettura a quanto avviene a livello di Chiesa italiana, facciamo riferimento all'Assemblea generale dei vescovi svoltasi nel maggio del 2018, in cui è stato messo a tema la presenza ecclesiale nell'attuale contesto comunicativo; in modo particolare, raccogliamo la riflessione offerta ai pastori da Pier Cesare Rivoltella durante la sua relazione principale svolta in Assemblea (Rivoltella, 2018a). Pensare al rapporto tra la pastorale e le tecnologie, tenendo presente l'avvenuto processo di mediamorfosi, conduce alla possibilità di individuare tre differenti tipologie di azione ecclesiale: quelle che possiamo chiamare *pastorale 1.0*, la *pastorale 2.0* e infine la *pastorale 3.0*. Dobbiamo chiarire fin da subito che questa categorizzazione non intende determinare tre livelli di pastorale da ordinare secondo una scala di efficacia, spostandosi dal meno interessante al più significativo; si tratta piuttosto di definire la presenza di tre spazi distinti, di tre differenti modalità da giocare in mix diversi ma in maniera sempre coerente secondo le finalità pastorali che di volta in volta vanno rinegoziate.

Possiamo chiamare *pastorale 1.0* quella attenta in modo particolare alla dimensione trasmissiva dei contenuti della fede e alla possibilità del digitale di facilitare gli aspetti informativi-organizzativi; la comunicazione, costruita in modalità "uno a molti", è tipica dei mezzi di comunicazione di massa *mainstream* ma non per questo deve essere pensata superata. È caratterizzata dalla possibilità di diffondere il messaggio a una platea di destinatari molto ampia, come nel caso dell'esperienza della "buona stampa" che per diversi decenni è stata un importante contributo della comunità ecclesiale dato alla formazione della

coscienza civile, a livello sia nazionale sia locale. Quello che manca alla pastorale 1.0 è la reversibilità del flusso, la reciprocità della comunicazione; questa impostazione “one way” si presta a svolgere una funzione di disseminazione del messaggio, svolgendo un lavoro che, dal punto di vista educativo, può essere definito come propedeutico.

Impostare una *pastorale 2.0* significa progettare degli ambienti o delle esperienze di collaborazione tra le persone della comunità, implica il contemplare proprio quella relazionalità che manca alla pastorale 1.0. Questo avviene ad esempio quando mi servo di Whatsapp per tenere aggregata l'équipe delle catechiste o, più in generale, degli operatori pastorali, oppure per condividere del materiale utile tramite il *cloud*; quando uso Telegram per pubblicare quotidianamente un pensiero spirituale che dia il tema alla giornata o segni il ritmo del tempo liturgico e che sappia produrre quella reciprocità conversazionale tra i membri dello stesso gruppo. Qui il sistema di comunicazione, costruito secondo la modalità “molti a molti”, presenta una marcata interattività e una forte relazionalità, capaci di rendere maggiormente coinvolgente ed efficace la comunicazione. Il limite che presentano però le iniziative condotte secondo una *pastorale 2.0* è quello di rimanere confinate nel chiuso del gruppo ristretto di quanti già si conoscono e si frequentano, senza riuscire a muoversi verso la periferia.

Il passaggio importante che si compie con la *pastorale 3.0* è proprio quello che conduce a impostare la comunicazione negli stessi termini di relazionalità e di reciprocità, non solo rivolti all'interno ma anche verso l'esterno della stretta cerchia di appartenenza. Costruire una comunità più larga in cui i confini non coincidono con quelli territoriali della parrocchia o delle persone che frequentano, ma viene allargato anche ad altri che non necessariamente si riconoscono nell'esperienza ecclesiale: la sfida è proprio quella di mantenere lo stesso livello di reciprocità anche in uno spazio più allargato, per interpretare al meglio una proposta di larga evangelizzazione. La *pastorale 3.0* «richiama i laici a un nuovo senso di responsabilità. L'operatore pastorale (ma mi verrebbe da dire qualsiasi battezzato) nella società informazionale, grazie alla disponibilità dei media digitali e sociali, si atteggia a tutor di comunità. Si tratta di un ruolo complesso che è allo stesso tempo rivolto alla comunità ecclesiale e alla comunità civile: nel primo senso allude, tra l'altro, al nuovo significato della diaconia in un tempo di secolarizzazione e di progressiva contrazione dei consacrati; nel secondo senso, intercetta quel che sempre più spesso accade, ovvero l'esperienza di una Chiesa chiamata non ad affiancare le istituzioni in una logica di sussidiarietà, ma a svolgere rispetto ad esse una funzione di supplenza, come sempre è accaduto nella storia in tutti i tempi di crisi. Mai come oggi Cristianesimo può voler dire cittadinanza» (Rivoltella, 2018a).

La proposta di poter vivere anche nella nostra Chiesa le tecnologie secondo il paradigma delle tecnologie di comunità è per altro in sintonia con il messaggio scritto dal papa in occasione della Giornata Mondiale per le Comunicazioni sociali del 2019. Ci soffermiamo solo sul titolo, già molto significativo: *Dalle Social network communities alla comunità umana* (Francesco, 2019b). Anche le tecnologie sono chiamate a essere alleate di una comunità che desidera essere accogliente, inclusiva, responsabile; forse, semplicemente umana.

4. IL LAVORO DI RICERCA: IL CONTRIBUTO EMPIRICO

4.1. Il contesto della ricerca

Il contributo empirico effettuato con il presente lavoro di tesi trova la sua origine e il suo senso all'interno di più grande progetto di riflessione e ricerca nato da una collaborazione decennale tra il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia) la CEI, in particolare con l'Ufficio Comunicazioni Sociali, e WeCa (Associazione Web Cattolici).

La sinergia tra questi tre poli ha avuto come principale obiettivo l'accompagnamento delle comunità ecclesiali presenti sul territorio nazionale nel loro servizio educativo per quanto concerne la relazione tra azione pastorale e Web. La consapevolezza della Chiesa italiana e delle singole chiese locali di doversi interrogare sulla reale capacità di saper comunicare il messaggio evangelico nella cosiddetta postmodernità (Eugeni, 2015) è infatti aumentata. Si tratta quindi di sostenere lo sforzo necessario per comprendere quali siano le potenzialità liberate dal digitale nei molteplici ambiti tradizionali della pastorale con l'intento di individuare il giusto posizionamento a riguardo dei nuovi scenari

La collaborazione tra Cremit, CEI e WaCa ha già prodotto in questo decennio di attività, corsi *e-learning* e *webinar* per la formazione dei *webmaster* cattolici, una ricerca sulla presenza dei consacrati nel social network (in collaborazione con il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Perugia) e l'avvio della pubblicazione di una serie di volumi sul Messaggio del Papa per la Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali (con il 2019, siamo al quarto volume).

Con il desiderio di continuare la riflessione attorno l'utilizzo delle tecnologie nell'azione pastorale, è stato avviato nel 2016 un programma di ricerca e intervento triennale sul rapporto tra i media digitali e sociali e la pastorale, iscritto nel paradigma di quelle che abbiamo scelto di chiamare «*Tecnologie Pastorali*» (Brambilla & Rivoltella, 2018).

Gli ambiti teorici a cui ci si è rifatti per impostare la ricerca sono i social media e il Web 2.0, che rimandano alla questione della comunicazione e il senso di comunità.

Rispetto al primo, le piattaforme social su cui lavora la ricerca sono diffuse, presenti, parte integrante del vissuto di ognuno di noi e sono utilizzate come occasioni per dire qualche cosa e partecipare: Facebook, Twitter, Istagram, blog, app, ma anche formati come selfie,

photovoice, mash up nati nel solco dell'incontro tra Rete e linguaggi più noti come fotografie e video.

Rispetto al secondo tema, la costruzione di comunità e del senso di comunità rimangono temi centrali e fondativi l'esperienza ecclesiale e dunque l'azione pastorale. Da sempre la parrocchia ha avuto il compito di nascere e svilupparsi in stretto contatto con le persone del territorio, mantenendosi vicina alla vita quotidiana della gente e qualificandosi come realtà con cui nella Chiesa si è data forma *comunitaria* all'esperienza di fede. Il tema della *comunità* come forma di vita ha definito da sempre i contorni che le realtà ecclesiali locali dovevano assumere da un punto di vista della struttura e organizzazione sociale. Allo stesso tempo l'appartenenza comunitaria parrocchiale veniva e viene alimentata dalle persone grazie al riconoscimento e identificazione con i valori spirituali comuni. Se scienze sociali hanno definito il senso di comunità come «un sentimento che i membri hanno di appartenere e essere importanti gli uni per gli altri e una fiducia condivisa che i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno ad essere insieme» (McMillan & Chavis, 1986), la sua peculiarità in riferimento alla vita parrocchiale è quella di essere caratterizzata da una dimensione relazionale di comunità in rapporto ai valori che la fede esprime.

Dopo aver riportato gli ambiti teorici di riferimento della ricerca, occorre sottolineare come l'intero percorso si sia articolato in 6 macro-azioni. *La prima ha avuto a che fare con lo studio approfondito della letteratura sul tema della pastorale del Web, del costruito comunità e del senso di appartenenza ad esso, dei media digitali. La seconda ha riguardato l'attivazione e l'animazione di una comunità di pratica (in presenza e online) capace di produrre riflessioni e proporre esperienze sul campo per costruire, grazie alla community stessa, una sperimentazione nazionale sull'uso degli strumenti social e 2.0 in chiave pastorale. La community è stato lo spazio di discussione dei temi emersi nel corso del censimento delle pratiche e di costruzione di percorsi innovativi, che la comunità stessa si è impegnata ad avviare sul proprio territorio. Questa fase ha quindi avuto come merito, in primo luogo, l'attivazione di una cabina di regia nazionale in grado di garantire coordinamento e continuità alle diverse azioni e, in seconda battuta, la costruzione di un gruppo di lavoro nazionale incaricata di raccogliere le esperienze e le competenze più significative sviluppate dalle diocesi italiane in tema di innovazione dei linguaggi e delle forme di azione pastorale digitale.*

La terza azione ha riguardato il censimento delle esperienze, dei progetti e delle pratiche che costruiscono il senso di comunità utilizzando i social media e il Web 2.0. L'analisi delle pratiche è stata condotta in funzione di una duplice restituzione: sul primo versante si è

trattato di evidenziare ricorrenze, i trend e le specificità in termini mediali e tecnologici; sul secondo versante, invece, si è potuto restituire alcuni dati utili rispetto alle specificità territoriali e ai bisogni da cui i percorsi traggono origine. L'analisi delle pratiche ha voluto ricollocare le esperienze all'interno dei bisogni di comunità. La quarta azione ha rappresentato la sperimentazione vera e propria di pratiche innovative di «pastorale 3.0», costruite avendo come cornice di riferimento il metodo EAS (Rivoltella, 2013, 2016) con un piano di monitoraggio capace di restituire al territorio analisi informative. Il metodo EAS ben si adatta alla progettazione di percorsi che usano le tecnologie digitali, che valorizzano le risorse della comunità e che vogliono innescare proficue interazioni tra temi di interesse e luoghi, nella logica della pastorale integrata. La quinta azione, in un percorso progressivo, ha riguardato l'analisi dai dati di monitoraggio e predisposizione dei kit, strumenti, schede progettuali e cataloghi informativi, che sono serviti a livello nazionale per rafforzare le comunità che hanno messo a disposizione il proprio tempo e la propria intenzionalità educativa. I prodotti, infatti, nascono per essere messi in circolazione e spesi sul territorio⁹. L'ultima azione, la sesta, ha riguardato la disseminazione degli strumenti prodotti su scala nazionale al fine di rendere fruibili i materiali, i documenti e le riflessioni elaborate dalle parrocchie partecipanti alla ricerca.

Pur inserendosi all'interno di un contesto di ricerca e intervento molto ampio, il contributo del presente lavoro di tesi desidera approfondire quanto accaduto durante la quarta e la quinta fase di ricerca, ovvero la sperimentazione vera e propria, contribuendo così all'ultimo step della ricerca coincidente con la diffusione dei materiali prodotti durante il percorso «Tecnologie Pastorali».

Prima di passare alla trattazione approfondita della sperimentazione, si desidera fare un passo indietro riportando alcuni dei principali risultati emersi durante la terza fase della ricerca inerente all'analisi delle pratiche sull'uso delle tecnologie nelle comunità pastorali. Questo consentirà di ricostruire il quadro all'interno del quale ci si muove nel momento in cui si desidera trattare di comunità pastorali e media digitali.

⁹ L'intera sezione del paragrafo in corsivo è tratta dal testo *Tecnologie Pastorali*, come già specificato nella nota 3.

UTOP.IE: quali tipi di “comunità digitali”? Una prima indagine esplorativa

La costruzione di una cabina di regia nazionale (la community) ha permesso di avanzare le prime rilevazioni e analisi sul rapporto tra pastorale e Web. Tramite l’esperienza di “UTOP.IE” (Usi delle Tecnologie tra gli Operatori Pastoralisti. Indagine esplorativa) è stato possibile approfondire l’utilizzo dei media digitali all’interno delle strutture parrocchiali e il loro reale impiego nei momenti ordinari di azione pastorale. I destinatari della *survey* sono stati i catechisti, gli educatori impegnati nella pastorale giovanile e nella pastorale vocazionale, i referenti dei gruppi famiglia, gli operatori Caritas, operatori della comunicazione, della scuola e della cultura al fine di coinvolgere tutti i rappresentanti delle diverse comunità pastorali¹⁰.

L’indagine (Carenzio, Rondonotti & Rivoltella, 2019) ha permesso di mettere a fuoco i canali digitali maggiormente utilizzati e le funzioni con cui vengono impiegati, di ricostruire i vantaggi e i limiti dell’uso delle tecnologie all’interno dei contesti ecclesiali fino a delineare i principali bisogni formativi degli operatori legati alle tecnologie digitali come, per esempio, l’educazione alla gestione delle relazioni online, la necessità di supportare l’incontro tra generazioni o di sviluppare competenze comunicative e di lettura critica dei media. Nello specifico, con il desiderio di ricostruire velocemente il panorama dei bisogni formativi intercettati all’interno del campione della ricerca, riporteremo i principali risultati ottenuti su questo tema dall’indagine ed espressi nel grafico sottostante (Figura 1 Bisogni Formativi Utopie). Il 16,97% dei soggetti (n=611) dichiara di voler essere formato su come educare nella gestione delle relazioni online, il 15,83% (n=543) su come supportare la comunicazione e l’incontro tra le generazioni, il 14,75% (n=531) su come rafforzare la capacità di comunicare in maniera efficace e il 13,89% (n=500) su come accompagnare alla capacità di lettura critica di quanto si incontra sui social. A seguire si possono ritrovare le seguenti necessità: discutere insieme dei pericoli legati alla Rete e ai media digitali (12,69%, n=457), sostenere le competenze tecniche (9,11%, n=328) e infine sviluppare una capacità di comunicazione virtuosa (8,83%, n=318).

¹⁰ La survey ha permesso di raccogliere informazioni su un campione di 3601 soggetti.

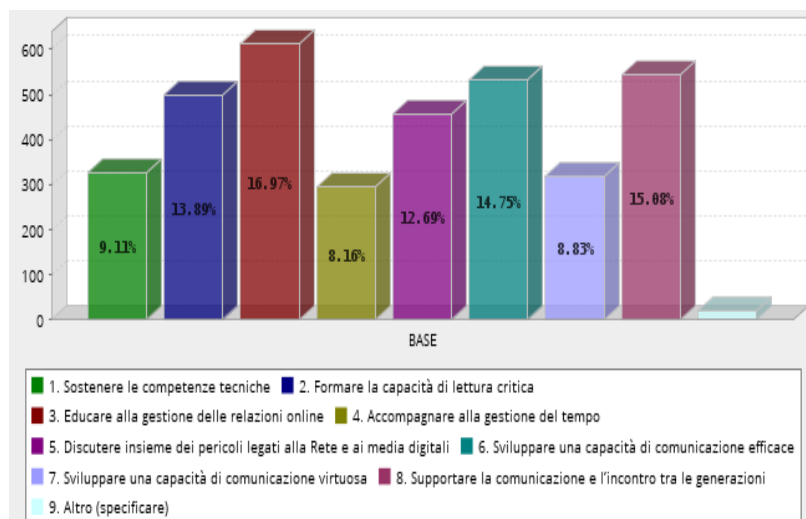


Figura 1 Bisogni Formativi Utopie

Oltre agli usi e alle pratiche, UTOP.IE ha provato a delineare alcuni profili di comunità pastorale in relazione alla presenza delle tecnologie e dei dispositivi digitali all'interno dei differenti contesti ecclesiali territoriali. Per compiere tale lavoro sono state incrociate diverse variabili: la rappresentazione delle tecnologie¹¹, la frequenza d'uso e la finalità con cui vengono usate le tecnologie nella pastorale (informare, relazionarsi, collaborare, favorire la partecipazione).

Il lavoro ha consentito la costituzione di cinque profili, ognuno con precise caratteristiche. Il primo definisce la comunità *media-impermeabile*. Come i tessuti *water-proof* si tratta di una comunità che rigetta i media, li esclude volutamente e non li considera parte della propria esperienza. Ne è simbolo l'immagine del questionario del divieto d'uso dei media e del pericolo manifesto, insieme a un utilizzo inesistente dei media stessi.

Il secondo profilo intercetta la comunità *neofita*, ovvero una realtà pastorale che si sta avvicinando ai media e che sceglie soprattutto un accesso di tipo strumentale (come spesso succede avvicinarsi ai media per molti operatori significa apprezzarne l'utilità in termini di mediatori o facilitatori strumentali): si tratta di casi in cui vengono condivise battute o post che rappresentano ideali, valori in cui ci si rispecchia, senza tuttavia farli propri, o quando si usa la rete per raccogliere materiali da somministrare senza una personalizzazione marcata. In termini di frequenza, si tratta di usi ridotti (una o due volte all'anno) e con finalità

¹¹ Il questionario somministrato per l'indagine prevedeva una parte di esplorazione delle rappresentazioni degli operatori pastorali in merito alle tecnologie. Al fine di rilevare tale aspetto, il rispondente poteva scegliere tra 8 immagini quella che più rappresentava secondo lui i media. Le figure riflettevano almeno due modalità di presenza dei media: quella trasmissiva/informativa che vede i media come veicolo e canale; quella attiva/produttiva che legge nei media una possibilità di espressione di sé e di partecipazione.

informativa come riferimento prevalente, escludendo i social media che non rientrano in maniera massiccia in questo secondo profilo.

Il terzo è rappresentato dalla comunità *potenziata*, ovvero una comunità che vive la logica relazionale tipica dei dispositivi digitali, con un uso più frequente per la quale i media incarnano la possibilità di estendere le relazioni oltre il tempo condiviso nei contesti parrocchiali.

Il quarto profilo è rappresentato dalla comunità *festiva*, termine che abbiamo scelto proprio per contrapporlo all'uso feriale dei media, ma anche all'idea celebrativa e conviviale della festa: si tratta di una comunità che attiva la partecipazione dei suoi membri, utilizzando il potenziale connettivo dei media, ma lo fa solo in occasione di eventi specifici/speciali (la festa del quartiere, un evento importante in chiave pastorale). Le immagini associate a questo profilo sono quelle del mondo interconnesso e quella della testa creativa, simbolo di una intenzionalità produttiva aperta e dell'uso non ripetitivo dei pattern dei media, ma con una creatività più marcata. A questi tratti corrisponde, tuttavia, un uso sporadico delle tecnologie (una o due volte all'anno), per collaborare con tutti i membri della comunità. Si tratta di comunità segnate da un uso basso dei media, ma con un approccio attivo e coinvolgente, che non lavora sulla trasmissione ma sulla costruzione e sul coinvolgimento della comunità, pur senza regolarità.

L'ultimo profilo, legato ad un uso creativo dei media e alla concezione di una comunità che vive oltre la presenza (pur comprendendo questa dimensione), è identificato nella comunità *connessa* che usa le tecnologie abitualmente (ovvero sono una "abitudine", un alleato consolidato, una parte integrante del proprio modo di vivere la pastorale e stare con l'altro), per favorire la partecipazione e l'inclusione di tutti, come vero e proprio tessuto connettivo (Shirky, 2010). I media sono scelti, in questo caso, come aggregatori della comunità, attraverso un approccio attivo e partecipativo che punta al lavoro di gruppo e alla riflessione sulle implicazioni dei media per la comunità (Rivoltella, 2017a).

Per quanto concerne la distribuzione dei profili, UTOP.IE ha messo in luce una maggiore presenza delle comunità *potenziate*, facendoci intendere la diffusione delle tecnologie come canale relazionale, seguite dalle comunità *connesse*, da quelle *festive* e *neofite*, segnate da un uso basso dei media, i quali sono affrontati con un approccio trasmissivo e strumentale. All'ultimo posto della graduatoria si trovano le comunità *media-impermeabili* segnate da una dose di resistenza significativa e da rappresentazioni negative dei media sociali e digitali. Il lavoro di profilatura ha consentito in primo luogo la costruzione di idealtipi di comunità pastorali, funzionali a descriverne e comprenderne i tratti essenziali e la loro diffusione sul

territorio nazionale. In seconda battuta il lavoro di tipizzazione ha offerto nuovi spunti di riflessione: tra le comunità che dichiarano di fare uso dei media digitali e sociali nella loro pratica, come vengono fruiti i nuovi media? Vengono usati per riempire vecchie pratiche? Gli operatori pastorali comprendono il significato sociale e culturale di questi media e li sanno adattare al lavoro pastorale? Sullo sfondo di queste riflessioni è stato possibile avviare il lavoro di ricerca che desideriamo presentare nelle prossime pagine.

4.2. Gli obiettivi e le ipotesi

Dopo aver portato a termine l'indagine esplorativa Utopie, si è desiderato avviare il lavoro di ricerca-intervento ponendosi come interrogativo se e come il paradigma delle *tecnologie di comunità* potesse guidare la progettazione e la realizzazione di interventi capaci di generare (o sostenere) relazioni sociali significative con particolare riferimento alle comunità ecclesiali (parrocchie in Italia). Le ipotesi iniziali erano principalmente due: in primo luogo la presenza di operatori impegnati nell'utilizzo solo *informativo-organizzativo* delle tecnologie nelle pratiche pastorali e in seconda battuta la scarsa riflessione sulla percezione del senso di comunità nelle parrocchie anche attraverso momenti strutturati di incontro/scambio di prospettiva tra differenti gruppi pastorali di appartenenza (es.: giovani e adulti). A fronte di ciò il presente lavoro di ricerca si è posto i seguenti obiettivi:

1. Indagare la riflessività nelle pratiche pastorali in relazione all'uso delle tecnologie (non solo come "strumenti") e al senso di comunità
2. Analizzare la capacità delle tecnologie di generare un tessuto connettivo comunitario
3. Accompagnare i partecipanti della sperimentazione a progettare e sostenere interventi educativi capaci di esplorare non solo la dimensione *informativa-organizzativa* delle tecnologie, ma anche quella *connettiva-relazionale*

Il senso della sperimentazione non è stato quello di sostituirsi agli operatori, realizzando percorsi formativi puntuali entrando nel contesto, per poi uscirne subito al termine della sessione di lavoro, ma di guidare le attività attraverso una regia vicina, non invadente, capace di abilitare il cambiamento o la riflessione dall'interno. È quanto succede nella cornice della ricerca-azione o ricerca-intervento, dove gli attori sono chiamati direttamente a intervenire, lavorando sul proprio contesto e con gli strumenti a disposizione, pur attraverso momenti di incontro, conoscenza e supporto da parte del gruppo dei ricercatori.

4.3. Il metodo

A seguito dell'indagine esplorativa condotta tramite la somministrazione del questionario UTOP.IE prevista come terza fase, ci si è concentrati sulla quarta fase, ovvero la sperimentazione di pratiche innovative di «pastorale 3.0»; in particolare, l'attenzione è stata posta sulla presenza del digitale come possibilità di generare e sostenere i legami all'interno della comunità parrocchiale di riferimento. Nelle pagine che seguono, vengono descritti i passaggi metodologici e i risultati ottenuti dal percorso realizzato durante il periodo compreso tra il 2018 e il 2019.

Prima di presentare le fasi di lavoro e le specifiche consegne, riteniamo utile dedicare qualche battuta per illustrare l'esperienza "mista" della comunità di pratica, composta dagli operatori pastorali e dai referenti. Si tratta di una comunità che ha utilizzato lo spazio presenziale dell'incontro (nella fase di avvio, come nelle giornate di presenza dei ricercatori in contesto) e della Rete come contesto di scambio attraverso alcuni momenti immaginati e studiati per favorire lo scambio in specifici momenti della sperimentazione. Facciamo qui riferimento all'attivazione di un gruppo Facebook chiuso (*Tecnologie pastorali*), al quale sono stati iscritti solo i membri della sperimentazione, che ha consentito tre guadagni: avere uno spazio di condivisione di materiali, avvisi, date importanti e strumenti sempre disponibili in qualsiasi angolo del Paese; vivere insieme alcuni "momenti" attraverso le Dirette che i gruppi Facebook consentono di attivare in forma privata, per condividere gli esiti del lavoro condotto sul territorio, in autonomia, e per partecipare a sessioni formative estese anche ad altri operatori della propria comunità senza obblighi di spostamento o impegni organizzativi importanti. Le dirette Facebook sono state gestite dai ricercatori (su questo aspetto ritorneremo a breve) con una precisa cadenza e una duplice ottica: ascoltare e formare.

Nell'immagine di sintesi che proponiamo di seguito sono indicati i momenti principali, le dirette e le consegne date al gruppo, funzionali all'attivazione dei soggetti e alla messa in moto di azioni concrete. Senza questa organizzazione, il lavoro sarebbe stato più ricettivo e meno partecipativo, ma soprattutto difficile da seguire considerando la logica della distanza e dell'autonomia. La prima consegna, infatti, ha previsto la definizione di uno stimolo per lavorare sul tema della comunità, da immaginare e condividere nel gruppo Facebook per mettere a sistema e moltiplicare le risorse in vista del primo incontro sul territorio. In questa logica, l'idea condivisa con il gruppo coinvolto nella sperimentazione è stata guidata da due

fattori: semplicità e flessibilità. Trattandosi di realtà diverse, abbiamo preferito immaginare un percorso sul campo non troppo complesso, strutturato su tre incontri: il primo di presentazione del percorso generale, l'utilizzo di uno stimolo per parlare della propria comunità; il secondo di tipo operativo per impostare e costruire una narrazione digitale capace di raccontare la propria comunità; il terzo di condivisione del prodotto e di riflessione finale, nella logica della ristrutturazione attraverso un debriefing non solo cognitivo, ma anche emotivo (e per gli operatori anche di natura riflessiva rispetto all'intero percorso). Questo ha consentito di avere un canovaccio comune e, per motivi di ricerca, comparabilità e tempi, una griglia di lavoro condivisa nell'arco di un periodo di tempo definito ma non rigido (per intenderci, i gruppi hanno ricevuto delle finestre temporali nelle quali organizzare gli incontri).



Figura 2. Fasi del percorso “Tecnologie Pastorali”

Le Dirette, tre sessioni nello specifico, sono state organizzate e preparate in modo che i materiali da condividere diventassero visibili in precisi momenti della sessione, a partire da un lesson plan dettagliato. Questo ha consentito di non sovraccaricare i partecipanti con un numero elevato di documenti e stimoli da processare contemporaneamente, generando confusione, ma anche di usare bene il tempo online a disposizione, considerando la collocazione serale delle Dirette e l’effetto schermo che tende, quando a distanza, a incrementare la distrazione (come quando ascoltiamo un video o seguiamo lo streaming di un convegno mentre siamo occupati in altro).

I materiali della prima Diretta sono stati organizzati in maniera sistematica, presentando una slide di sintesi della sperimentazione, il codice QR per accedere alla survey sulle pratiche digitali della parrocchia, una sintesi con le domande che i singoli avrebbero potuto usare per attivare la discussione e cinque esempi diversi di stimoli. Questo ha consentito di avere supporto metodologico in diretta, ma anche di poter rivedere il video in caso di necessità, poiché le sessioni sono registrate e archiviate nel Gruppo Facebook.

I materiali della seconda Diretta, rilasciati sempre in modalità temporizzata, hanno voluto fornire una panoramica dei principali formati di racconto (in una sessione formativa vera e propria) per dare qualche spunto di lavoro ai gruppi. Sono stati discussi i seguenti formati: foto su Instagram, documentari video, siti o blog “istituzionali”, gallery di foto su Flickr, slide show di foto, videoclip, bacheca fisica in “luogo strategico”, clip audio, pagina Facebook, poster, bacheca digitale (es. Padlet). Di questi formati si è discusso a partire dai pro e contro in termini comunicativi, di impatto, permanenza, livelli di partecipazione, complessità di gestione e creatività.

La terza e ultima Diretta è stata organizzata in modo da favorire la compilazione del questionario *Come sta la tua comunità* (presentato nella sezione dedicata agli strumenti), indicando i codici di compilazione e raccogliendo i feedback sul lavoro svolto nel corso degli ultimi incontri.

Sull'uso delle Dirette Facebook è in corso una riflessione che a breve verrà pubblicata in un volume sulle implicazioni didattiche (*“didattica e pastorale del Web”*, questo il tema specifico).

4.3.1. Fasi della ricerca e procedura di raccolta dei dati

Durante il periodo compreso tra i mesi di settembre e novembre dell'anno accademico 2017/2018 sono state mappate e in seguito selezionate le realtà che hanno partecipato alla sperimentazione. Nel complesso sono state selezionate quattro realtà appartenenti alle diocesi di Alba, Fiesole (Firenze), Bari e Potenza (Pietragalla) che hanno seguito i lavori. Discutiamo di seguito le fasi di lavoro, che hanno comportato alcuni step condivisi nell'arco di una tempistica elastica, ma definita.

Avvio della sperimentazione e costituzione del gruppo di lavoro tra presenza e Rete (febbraio 2018)

Questo primo momento ha previsto la presentazione del percorso a tutti i referenti coinvolti nella sperimentazione sul territorio nazionale. Trovarsi insieme, ragionare sul senso del lavoro, condividere dubbi e proposte ha consentito di costruire una zona comune dove poter costruire pratiche condivise, pur nel rispetto delle specificità territoriali e delle variabili di azione tipiche di ogni realtà (si pensi al pregresso, alle pratiche abituali agite, alle scelte di metodo). L'avvio dei lavori (sessioni individuali) nelle singole realtà ha consentito di dare a tutti tempi comuni, gestibili con il proprio ritmo interno. La disponibilità di WeCa ha permesso a tutti di trovare uno spazio comune, considerando che il senso della sperimentazione non è stato quello di sostituirsi agli operatori, realizzando percorsi formativi, ma di guidare le attività attraverso una regia vicina, ma non invadente come detto in precedenza. Questa prima operazione ha consentito la creazione del gruppo di lavoro, a tutti gli effetti, considerando che i diversi attori non avevano esperienze pregresse di lavoro comune. In questa fase, dunque, è stato possibile condividere il patto formativo, dando avvio alla comunità di pratica composta da operatori e parroci di Regioni diverse (come visto poco sopra), curiosi di attraversare nuove strade per la pastorale e disponibili verso le tecnologie, pur nei differenti livelli di expertise e capaci di mettere in comune le proprie esperienze e pratiche durante il lavoro.

Condivisione dei primi esiti del primo incontro (marzo 2018)

Dopo aver lanciato le prime idee e le consegne per avviare il percorso sul territorio, è stato attivato un secondo momento di confronto in diretta (online), per una prima condivisione delle impressioni e dei lavori promossi sul campo, alla luce del canovaccio comune. L'esito del lavoro sul campo è stato discusso nella seconda diretta Facebook, nel corso della quale sono stati dati ulteriori feedback da parte dei ricercatori per orientare il secondo incontro sul territorio, con il gruppo scelto, incontro dedicato alla produzione di una narrazione sulla propria comunità in un formato scelto dalla comunità stessa (e non imposto dalla sperimentazione). In questa struttura di entrata e uscita, di azione-condivisione-riflessione, di pratica e teoria, si è lavorato per garantire a tutti le medesime condizioni di riuscita, pur lasciando liberi i singoli operatori di agire al meglio per la propria comunità. Se avessimo immaginato di dare lo stesso stimolo (video, fumetti, frasi ecc.) a tutti i gruppi, non avremmo

certo indovinato il “tiro”, considerando il fatto che alcune comunità hanno lavorato con gli adolescenti, altre con i genitori.

Riprendiamo uno stralcio tratto dalla bacheca del gruppo Facebook dedicato alla sperimentazione, post che ha prodotto commenti e la possibilità - per il gruppo di ricerca - di monitorare sempre il percorso:

“a Pietragalla in questa prima fase abbiamo stabilito dei contatti con i vari gruppi per condividere le domande relative a questo step del percorso. Ci siamo avvalsi di due modalità: in luoghi fisici e in ambiente digitale (vari gruppi WhatsApp della parrocchia). In entrambi i casi abbiamo condiviso in modalità di brainstorming la raccolta delle risposte cercando di individuare delle parole chiavi intorno alle quali coagulare le risposte dei partecipanti”.

Condivisione degli esiti del secondo incontro (aprile 2018)

Durante il secondo incontro, il mandato comune è stato quello di raccogliere i risultati del lavoro di riflessione sul senso della comunità, coinvolgendo i gruppi di lavoro nella costruzione di una narrazione digitale (dalla più semplice alla più complessa) per condividere con tutta la comunità il proprio prodotto e, da qui, attivare un confronto più ampio. Questo momento è stato complesso e decisivo, chiedendo da parte dei singoli operatori uno sforzo maggiore per tenere insieme i fili della produzione, oltre alla compilazione del diario di bordo come strumento di rendicontazione, di riflessione e documentazione adeguata.

Anche in questo caso riprendiamo uno stralcio di uno dei post raccolti nel Gruppo Facebook dedicato alla sperimentazione, per capire come e in che logica è stato utile avere a disposizione una bacheca sempre aperta dove collocare i propri pensieri.

“Come abbiamo già evidenziato tramite alcune foto, abbiamo raccolto alcune parole uscite dal dibattito del primo incontro. Su quelle parole, sia il gruppo giovanissimi che il gruppo dei genitori ha iniziato a lavorare. Ambedue i gruppi hanno cercato video, immagini, testi, per raccontare la propria esperienza di comunità. Stiamo raccogliendo su un padlet tutto il materiale. Con i genitori ci troveremo il 10 maggio, dopo aver dato loro il compito a casa di ritrovarsi e montare il racconto. Con i giovani si prosegue ogni giovedì, fino al 10 maggio, per arrivare quella sera a esporre i racconti ai genitori e, viceversa, i genitori ai figli. Mi sembra che si siano coinvolti tutti abbastanza bene. Gli adulti sono stati abbastanza spiazzati, ma in positivo. I giovani, ovviamente, si sono messi subito all'opera, dando prova

della loro creatività in questo ambito, anche se si sono rivelati fragili nel saper condividere in modo più approfondito le scelte che stanno compiendo tramite questo lavoro”.

Chiusura delle attività svolte dai partecipanti (maggio-giugno 2018)

In questa fase finale la palla è passata soprattutto ai ricercatori, che hanno realizzato 14 interviste semi-strutturate con i promotori pastorali (referenti e operatori) e 6 focus group con i destinatari della sperimentazione (preadolescenti, adolescenti, giovani, genitori, catechisti ed educatori). Entrambe le interviste (individuali e collettive) sono state condotte in presenza o tramite supporto digitale. Come immaginabile, si è trattato di incontrare le comunità nei propri territori, visitando le parrocchie e incontrando in presenza tutti i protagonisti del lavoro sul campo. Cosa è successo a livello di comunità? Quali sono le difficoltà incontrate e quali i guadagni inattesi? Come si sono mossi i gruppi di lavoro? Quale accoglienza hanno riservato al percorso? Quali sono i margini per la continuazione del percorso, oltre al momento di sperimentazione guidata? Che peso e ruolo hanno avuto le tecnologie? Sono alcune delle domande che hanno impegnato questi mesi di raccolta dati, di cui si discuterà nelle prossime pagine.

4.3.2. I soggetti del campione

Il campione della ricerca è costituito da due gruppi distinti di soggetti: il primo include i promotori dei percorsi pastorali, ovvero le persone che hanno attivamente preso parte alla *community online* partecipando al percorso di tutoraggio sul tema “Azione pastorale e Web” tramite le dirette facebook. Tale gruppo ha coordinato e gestito la sperimentazione di vere e proprie pratiche innovative di “pastorale 2.0” sul proprio territorio pastorale, registrando sul diario di bordo lo stato di avanzamento dei lavori. Il secondo gruppo include coloro che, vivendo la propria comunità ecclesiale, hanno preso parte alle proposte elaborate dai promotori pastorali. Nelle righe seguenti si riporta una descrizione approfondita dei soggetti che hanno preso parte ai due gruppi.

GRUPPO 1. Promotori dei percorsi pastorali

I soggetti promotori dei percorsi pastorali coinvolti nella *community* sono complessivamente 14 e provengono per il 28,57% dal Nord d’Italia (Alba), per il 21,42% dal Centro (Firenze) e per il restante 50,01% dal Sud d’Italia (Bari e Potenza). Rispetto al tipo di ruolo rivestito

all'interno della propria parrocchia, la maggior parte dei soggetti (71,43%; n=10) sono operatori e hanno il compito di aiutare e sostenere le attività pastorali in accordo con i sacerdoti. Il restante 28,57% del gruppo è rappresentato dai referenti delle comunità ecclesiali coinvolte, ovvero i rispettivi presbiteri.

Il 71,43% dei partecipanti è maschio (n=10) mentre per il 28,57% femmina (n=4). L'età media dei partecipanti è di circa 40 anni (M=37,07). Al fine di meglio descrivere le appartenenze dei partecipanti alla community, si riporta uno schema riassuntivo dei soggetti del gruppo.

Tabella 1. Caratteristiche Gruppo Promotore

	Luogo	Ruolo	Genere	Età	Codice
NORD	Alba	Operatore	F	30	1_O_F
		Operatore	M	50	2_O_M
		Operatore	M	50	3_O_M
		Referente	M	42	4_R_M
CENTRO	Firenze	Operatore	M	20	5_O_M
		Operatore	M	22	6_O_M
		Referente	M	45	7_R_M
SUD	Bari	Operatore	F	40	8_O_F
		Operatore	M	31	9_O_M
		Operatore	M	30	10_O_M
		Referente	M	40	11_R_M
	Potenza	Operatore	F	35	12_O_F
		Operatore	F	37	13_O_F
		Referente	M	45	14_R_M

GRUPPO 2. Membri delle comunità

In totale 347 persone sono state raggiunte dalla *survey* tramite piattaforme online, anche se solamente 196 soggetti hanno iniziato e concluso il questionario: i dati riportati qui sotto si riferiscono quindi ai 196 casi ritenuti validi.

Il gruppo è costituito per il 56,1% da femmine (n=110) e per il 43,9% da maschi (n=86). Il 30,6% dei casi (n=60) dichiara di avere meno di 18 anni, il 10,7% di essere compreso nella fascia di età che va dai 18 ai 25 anni (n=21), dai 26 ai 35 anni troviamo il 9,7% (n=19) dei partecipanti, dai 36 ai 64 anni il 39,3% (n=77). La fascia di età che va dai 65 ai 79 anni copre il 9,2% (n=18) e il restante 0,5% (n=1) si riferisce alle persone dagli 80 anni in su.

Il gruppo è composto per il 96,4% (n=189) da persone con cittadinanza italiana: solamente il 3,6% (n=7) dichiara di avere altro tipo di cittadinanza. Tra quest'ultimi il numero di anni vissuti in Italia presenta un valore medio di 6,8 anni. In merito al titolo di studio il 44,4% (n=87) è in possesso della scuola media, il 34,2% (n=67) del diploma, il 16,3% (n=32) della laurea, l'3,6% (n=7) della scuola elementare, mentre il restante 1,5% (n=3) dichiara di non averne. Nel complesso i soggetti del gruppo dichiarano di vivere per il 7,1% (n=14) da meno di 2 anni presso la propria comunità di riferimento, da 3 a 9 anni per il 15,8% (n=31) e da più di 10 anni per il 77,0% (n=151).

4.3.3. Gli strumenti di misurazione

Occorre in primo luogo sottolineare che per la raccolta delle informazioni sono stati utilizzati strumenti di ricerca standard e non standard al fine di integrare tecniche quantitative e qualitative, consentendo di indagare la relazione tra azione pastorale e uso delle tecnologie nella sua complessità secondo un approccio riconducibile ai *mixed methods* (Amaturo e Punziano, 2016; Creswell e Plano Clark, 2011). Nello specifico per il gruppo dei promotori pastorali (referenti e operatori) si è deciso di raccogliere le informazioni attraverso l'utilizzo di un diario di bordo, la conduzione di interviste semi-strutturate telefoniche e in presenza, e la compilazione di un questionario *self-report*. Per quanto concerne i membri delle comunità pastorali si è proceduto con la realizzazione di *focus group* e la somministrazione di un questionario *self-report*. Si riportano dettagliatamente gli strumenti utilizzati.

a. Il questionario

Il questionario è uno strumento altamente standardizzato utilizzato nella ricerca sociale al fine di raccogliere informazioni da cui è possibile costruire una matrice dati utile alla conduzione di analisi matematiche/statistiche (Zammuner, 1996). Nello specifico esso consiste in un insieme rigidamente prefissato di domande, identiche per tutte le unità di analisi considerate. In genere, anche «le risposte che possono essere fornite dai soggetti studiati sono predeterminate ed espresse in forma standardizzata» (Caselli, 2005, p. 32). Ciò significa che nella maggior parte dei casi la persona può scegliere la sua risposta limitatamente alle alternative fornite dal questionario stesso. In questo senso, il questionario si configura come uno strumento altamente direttivo (che lascia poca possibilità di libera espressione al soggetto), standardizzato e strutturato. Le domande non devono essere ambigue, doppie (contenenti più richieste), tendenziose e/o espresse in forma negativa (per facilitare la comprensione del soggetto) (Corbetta, 2014).

Ai 196 soggetti appartenenti al gruppo “membri della comunità pastorale” è stato sottoposto un questionario *self-report*¹² (**ALLEGATO A**) contenente le seguenti aree di indagine:

- **Multidimensional Territorial Sense of Community Scale (MTSOCS)** (Prezza, Pacilli, Barbaranelli, e Zampatti, 2009) che risulta essere una scala sul senso di comunità validata sulle comunità locali italiane. Lo strumento è composto da 19 item ognuno a 5 passi con un range che va da 1 (fortemente d'accordo) a 5 (fortemente in disaccordo). La scala presenta degli item invertiti ed è composta da 5 dimensioni, alcune delle quali corrispondono a quelle proposte da McMillan e Chavis (1986): appartenenza, influenza condivisa, aiuto in caso di bisogno, clima sociale e legami, soddisfacimento dei bisogni. Al fine di adattare lo strumento agli obiettivi e al contesto della ricerca, tutti gli item della scala sono stati modificati sostituendo il concetto generale di “comunità” con quello specifico di “parrocchia” (es.: item 19- “In questa *parrocchia* ho poche possibilità di soddisfare i miei bisogni”).
- Batteria di item per la rilevazione delle **informazioni socio-demografiche** del campione. Ai partecipanti è stato chiesto di fornire indicazioni rispetto a: genere, età, cittadinanza (nel caso di nazionalità non italiana occorreva esplicitare il numero di

¹² Il questionario è stato somministrato attraverso la piattaforma digitale QuestionPro.

anni di permanenza in Italia), titolo di studio, parrocchia di appartenenza e tempo di permanenza all'interno della propria comunità (“*Da quanti anni vivi la comunità*”)

- Item per la rilevazione della **partecipazione sociale** dei soggetti. Le domande riguardavano: la partecipazione ad attività di volontariato in associazioni del territorio (“*Negli ultimi due anni hai svolto attività di volontariato all'interno di associazioni?*”) e all'interno della comunità parrocchiale di appartenenza.

Ai 14 soggetti promotori dell'azione pastorale è stato sottoposto un differente questionario *self-report*¹³ (**ALLEGATO B**) contenente le seguenti aree di indagine:

- Contesto di appartenenza e ruolo rivestito all'interno della parrocchia
- Grado di soddisfazione rispetto al percorso “Tecnologie Pastorali” (gradimento circa: accompagnamento da parte dei ricercatori CREMIT, materiali forniti, strumenti digitali utilizzati, tempistiche, incontri in presenza)
- Cambiamento della rappresentazione dei media digitali dopo la sperimentazione di “Tecnologie Pastorali”
- Ruolo dei media digitali nell'azione pastorale durante la sperimentazione (funzioni agite dai media, impatto delle tecnologie sul contesto parrocchiale)
- Prospettive future (integrazione delle tecnologie nelle future attività proposte nell'azione pastorale)

¹³ Anche in questo caso ci si è avvalsi dell'utilizzo della piattaforma digitale QuestionPro per la somministrazione dei questionari

b. L' intervista semi-strutturata

Lo strumento utilizzato per raccogliere le informazioni è stata l'intervista semi-strutturata, ossia quel tipo di intervista in cui «viene posta una serie di domande, sempre le stesse e nello stesso ordine per tutti, lasciando libero l'intervistato di rispondere come crede» (Bichi, 2005, p. 23). Nonostante tale tipo di intervista preveda un alto grado di strutturazione, la conduzione dell'intervista ammette variazioni dipendenti dalla situazione, dalle risposte date dal soggetto, che può così capovolgere la struttura dell'intervista e talvolta introdurre nuovi concetti che vanno così ad arricchire il materiale di ricerca.

Il ruolo dell'intervistatore è, in questo tipo di ricerca, particolarmente delicato: egli deve avere infatti una grande capacità di ascolto. «Udire è un fenomeno fisiologico, e invece ascoltare è un atto psicologico (...). L'ascolto può essere un meccanico prestare orecchio, si può riportare fedelmente ciò che si è udito e restare, nonostante ciò, al di qua della comprensione» (Lombardi Satriani, 1987, p. 126).

Sono state realizzate 14 interviste semi-strutturate ai referenti e agli operatori pastorali che hanno guidato la sperimentazione sul proprio contesto di riferimento. Le informazioni raccolte sono state trascritte integralmente e analizzate dai ricercatori coinvolti in "Tecnologie Pastorali".

Si riportano qui sotto le tracce delle interviste semi-strutturata utilizzate.

INTRODUZIONE: USO DELLA TECNOLOGIA NEI CONTESTI PASTORALI
<ol style="list-style-type: none">1. Avevi mai usato la tecnologia nella tua azione pastorale? Se sì, in che modo?2. Prova a raccontare un'esperienza che ritieni riuscita. In caso negativo, per quale motivo?
RAPPRESENTAZIONE DELLE TECNOLOGIE
<ol style="list-style-type: none">1. Quale idea attribui alla tecnologia prima di questa esperienza?2. La tua idea è cambiata nel corso della sperimentazione? In che misura?3. Se sì, secondo te, quale aspetto ha influito su questo scostamento?
VALUTAZIONE PERCORSO "TECNOLOGIE PASTORALI"
<ol style="list-style-type: none">1. Quali attese avevi prima di iniziare il lavoro con il gruppo?2. Da 0 a 10, quanto sei soddisfatto del percorso? Cosa influisce su questo dato?3. Cosa hai imparato dal percorso?4. Quali difficoltà hai incontrato nella conduzione del percorso?

5. Rispetto al racconto che hai costruito e condiviso con la comunità, quanto sono state utili le tecnologie?
SENSO DI COMUNITÀ E TECNOLOGIE
1. Alla luce del questionario sulla comunità, compilato a livello nazionale, emergono 5 dimensioni. Te le restituiamo in ordine decrescente sulla base del valore con cui si sono presentate (da ordinare appartenenza, influenza condivisa, aiuto, clima sociale e legami, soddisfacimento dei bisogni). Cosa ne pensi?
2. Rispetto all'esperienza svolta, le tecnologie hanno influito su queste dimensioni? In che modo?
3. Come potrebbero essere impiegate (le tecnologie) per sostenere tutte le dimensioni?
4. Quale valore aggiunto riconosci alla tecnologia e ai media nel lavoro pastorale, a partire da questa esperienza?
5. Alla luce dell'esperienza che hai guidato, credi che le tecnologie aiutino oppure ostacolino la vita della comunità? Quanto è cambiata la tua opinione nel corso della sperimentazione.

Figura 3 Traccia intervista semi-strutturata per operatori

INTRODUZIONE: USO DELLA TECNOLOGIA NEI CONTESTI PASTORALI
1. Avevi mai usato la tecnologia nella tua azione pastorale? Se sì, in che modo?
2. Prova a raccontare un'esperienza che ritieni riuscita. In caso negativo, per quale motivo?
RAPPRESENTAZIONE DELLE TECNOLOGIE
1. Quale idea attribui alla tecnologia prima di questa esperienza?
2. La tua idea è cambiata nel corso della sperimentazione? In che misura?
3. Se sì, secondo te, quale aspetto ha influito su questo scostamento?
VALUTAZIONE PERCORSO "TECNOLOGIE PASTORALI"
1. Quali attese avevi prima di iniziare il lavoro con il gruppo?
2. Da 0 a 10, quanto sei soddisfatto del percorso? Cosa influisce su questo dato?
3. Come valuti il supporto e l'accompagnamento che hai ricevuto da parte nostra?

4. Come valuti la modalità di gestione delle relazioni all'interno del gruppo della sperimentazione?
5. Quali strumenti sono stati più utili? Da 0 a 10, valuta questi strumenti: Dirette Facebook, gruppo Whatsapp, Gruppo Facebook (bacheca e avvisi), materiali e stimoli messi a disposizione?
6. Ritieni che la sperimentazione sia stata sostenibile in termini di tempo e impegno? Quali aspetti miglioreresti?

SENSO DI COMUNITÀ E TECNOLOGIE

1. Alla luce del questionario sulla comunità, compilato a livello nazionale, emergono 5 dimensioni. Te le restituiamo in ordine decrescente sulla base del valore con cui si sono presentate (da ordinare appartenenza, influenza condivisa, aiuto, clima sociale e legami, soddisfacimento dei bisogni). Cosa ne pensi?
2. Rispetto all'esperienza svolta, le tecnologie hanno influito su queste dimensioni? In che modo?
3. Come potrebbero essere impiegate (le tecnologie) per sostenere tutte le dimensioni?
4. Quale valore aggiunto riconosci alla tecnologia e ai media nel lavoro pastorale, a partire da questa esperienza?
5. Alla luce dell'esperienza che hai guidato, credi che le tecnologie aiutino oppure ostacolino la vita della comunità? Quanto è cambiata la tua opinione nel corso della sperimentazione.
6. Saresti disponibile a proseguire il lavoro su questi temi?

Figura 4 Traccia intervista semi-strutturata per referenti

c. Il diario di bordo

Il diario di bordo, particolarmente utilizzato nella ricerca educativa, è uno strumento di autovalutazione della dimensione soggettiva (Pellerey, 2004) come le autobiografie, i resoconti verbali e le tecniche espressive auto valutative. «La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare» (Castoldi, 2012, p. 176). Si tratta dunque di uno

strumento non standard di raccolta delle informazioni e di documentazione grazie al quale è possibile rilevare i punti di vista del soggetto in merito allo sviluppo del suo processo di apprendimento e dei risultati formativi raggiunti. Il diario di bordo è una tecnica narrativa di registrazione dei dati, in cui le informazioni sono raccolte utilizzando il linguaggio dei soggetti partecipanti alla ricerca e ad intervalli di tempo regolari, stabiliti a priori dal ricercatore. Si tratta infatti di uno strumento che permette di documentare in ordine cronologico lo svolgimento di un'esperienza, sia essa altamente strutturata o totalmente libera. Il diario può essere organizzato in modo da scegliere gli eventi da raccontare, le modalità e gli strumenti con cui farlo, gli aspetti da precisare e la periodicità con cui produrre i materiali. Oltre alle attività svolte da riportare, possono essere inserite ulteriori informazioni come le circostanze in cui si svolge un'azione (contesto educativo), gli effetti che essa provoca o addirittura le criticità incontrate (Notti, 2008).

Il gruppo dei 14 promotori delle azioni pastorali è stato munito del diario di bordo all'inizio della sperimentazione con il compito di compilarlo dopo ogni incontro avvenuto, senza lasciar passare troppo tempo dal suo svolgimento.

Riportiamo qui sotto la struttura del diario consegnato ai referenti e agli operatori che hanno condotto il lavoro nelle singole realtà.

Diario di bordo

Data dell'incontro:

Breve descrizione del gruppo di lavoro (solo per il primo incontro o se vi sono variazioni importanti da segnalare):

Numero di partecipanti:

Luogo dell'incontro:

1. Racconta com'è andato l'incontro.

Nel resoconto delle attività inserisci la documentazione di supporto (fotocopie/scansioni dei materiali, registrazione di dialoghi, fotografie o video...).

.....

2. L'attività è stata svolta nelle modalità inizialmente pensate o hai apportato modifiche durante il suo sviluppo? Se sono state apportate modifiche, indica quali e perché

.....

3. Quali elementi di positività hai rilevato durante lo svolgimento dell'attività?

Nel rispondere alla domanda pensa al gruppo (se hai osservato o loro hanno osservato cambiamenti), all'azione educativa condotta

.....

4. Quali difficoltà hai incontrato (se ne hai incontrate) durante l'attività? Cosa hai fatto per affrontarle?

.....

Figura 5 Traccia diario di bordo per referenti e operatori pastorali

d. Il focus group

L'idea di utilizzare l'intervista di gruppo (collettiva) nel campo della ricerca sociale va fatta risalire a R. K. Merton, che negli anni Quaranta del secolo scorso mise a punto questa nuova tecnica di rilevazione da lui stesso definita "intervista di gruppo".

La peculiarità di questo tipo di intervista collettiva risiede nel fatto che l'interazione fra i soggetti permette di far emergere punti di vista, elaborazioni concettuali, opinioni su un determinato tema, che rappresenta il focus dell'intervista, e che talvolta non erano previste dal ricercatore (Statera, 1997). Come sottolinea Spaltro (in Trentini, 1980), nelle interviste di gruppo lo strumento diagnostico e di intervento (e conoscitivo) è rappresentato dalle situazioni di gruppo globalmente intese.

Secondo alcuni autori il gruppo funziona come un organismo sovra individuale, arrivando a costruire una «mente di gruppo» che è qualcosa di più e di diverso dalla semplice somma delle menti individuali dei soggetti che lo compongono (Scardovelli, 1993), perché il gruppo funziona come una sorta di amplificatore, in grado di potenziare e amplificare le risorse dei suoi membri (Palumbo & Garbarino, 2004, 2006).

Al di là, comunque, della discussione in merito all'esistenza o meno di una «mente del gruppo», la tecnica dell'intervista collettiva nella ricerca sociale si basa sulla logica ben sintetizzata da Bertin (1994, p.64): «se diversi osservatori che analizzano un fenomeno lo descrivono nello stesso modo, è molto probabile che tale osservazione risulti attendibile».

In pratica, il criterio di giudizio sull'attendibilità della rilevazione effettuata tramite interviste collettive è riconducibile al consenso creato fra un gruppo di esperti. Inoltre, l'interazione, che è l'elemento peculiare delle tecniche basate sulle interviste di gruppo, permette di approfondire e vagliare in profondità gli argomenti trattati, proprio grazie al feedback che si crea nell'interazione di gruppo.

Sono stati realizzati 6 focus group con i soggetti inclusi nel gruppo “membri della comunità”. Nello specifico 2 interviste collettive hanno coinvolto come protagonisti i genitori dei giovani delle parrocchie, 3 i ragazzi (pre-adolescenti e adolescenti) delle comunità pastorali e 1 ha coinvolto educatori, catechisti e giovani. I focus group sono stati condotti dai ricercatori Cremit presso ogni parrocchia coinvolta nella sperimentazione; tali conduttori hanno effettuato la trascrizione integrale delle interviste per procedere con l'analisi dei testi: oltre alla sbobinatura dei file audio, i ricercatori hanno documentato il materiale con le immagini significative emerse nei focus group¹⁴. Occorre esplicitare che la traccia dei focus è stata la stessa per tutti i partecipanti coinvolti nella rilevazione ad eccezione del gruppo dei pre-adolescenti: in questo caso, i ricercatori hanno preferito adeguare la traccia all'età dei partecipanti.

Si riportano qui sotto le versioni delle interviste utilizzate per la realizzazione dei focus group.

¹⁴ Durante la parte introduttiva dei focus group ai partecipanti venivano mostrate 8 immagini e tra queste potevano scegliere quella che secondo loro rappresentava al meglio le tecnologie. Le figure riflettevano almeno due modalità di presenza dei media: quella trasmissiva/informativa che vede i media come veicolo e canale; quella attiva/produttiva che legge nei media una possibilità di espressione di sé e di partecipazione (vedi Figura 17. Immagini utilizzate durante i focus group – ALLEGATO)

INTRODUZIONE

- Presentazione del conduttore del focus e del recorder; breve indicazione del tema di cui si discuterà durante l'intervista.
- Presentazione dei partecipanti con stimolo: nome, età, scegli una immagine – tra quelle proposte - che meglio rappresenta ciò che pensi delle tecnologie e dei media. Scrivi la motivazione su un post-it e presentati. Il recorder raccoglie tutte le indicazioni.

TECNOLOGIE E COMUNITÀ

Attività 1: brainstorming

Lancio video (Apocalypse Apple):

- Se le tecnologie e i media dovessero sparire dalla tua realtà (parrocchia, gruppo, unità pastorale, diocesi) e dalla tua vita familiare come ti sentiresti e cosa succederebbe?
- E, al contrario, se venissero introdotte, come ti sentiresti e cosa cambierebbe nell'esperienza che vivi nella comunità?

Attività 2: Attività di gruppo

Usate il cartellone ricevuto e, come gruppo, immaginate di poter suggerire alla vostra comunità ecclesiale delle indicazioni per usare e includere le tecnologie nella vita della comunità.

Indicate:

- *quali tecnologie e media* potrebbero essere significativi
- *per quali scopi* verrebbero scelti
- *con quali motivazioni*
- *in quali momenti*
- *con chi.*

Potete organizzare il discorso come preferite, ad esempio con una tabella, con uno schema per punti, con dei disegni, pur toccando tutte le questioni. Presentate il vostro prodotto

Attività 3: Chiusura

Prova a immaginare l'educatore che usa bene le tecnologie nella propria azione (preparazione dei materiali, lavoro in aula, organizzazione dei momenti, comunicazione). Che personaggio dei cartoni animati/serie televisive sarebbe? Perché? Scrivilo su un post-it, indicando il nome dietro e spiegalo a voce.

Figura 6 Traccia focus group pre-adolescenti

INTRODUZIONE

- Presentazione del conduttore del focus e del recorder; breve indicazione del tema di cui si discuterà durante l'intervista.
- Presentazione dei partecipanti con stimolo: nome, età, scegli una immagine – tra quelle proposte - che meglio rappresenta ciò che pensi delle tecnologie e dei media. Scrivi la motivazione su un post-it e presentati. Il recorder raccoglie tutte le indicazioni.

TECNOLOGIE E COMUNITÀ

Attività 1: brainstorming

Lancio video (Apocalypse Apple):

- Se le tecnologie e i media dovessero sparire dalla tua realtà (parrocchia, gruppo, unità pastorale, diocesi) e dalla tua vita familiare come ti sentiresti e cosa succederebbe?
- E, al contrario, se venissero introdotte, come ti sentiresti e cosa cambierebbe nell'esperienza che vivi nella comunità?

Attività 2: Attività di gruppo

Alla luce del questionario sulla comunità, compilato a livello nazionale, tra le 5 scale dello strumento (appartenenza, influenza condivisa, aiuto, clima sociale e legami,

soddisfacimento dei bisogni) ci concentriamo su due dimensioni. La prima, quella più debole, è ..., mentre la seconda, che è quello più forte e sentita, è relativa a...

Rispetto alla tua esperienza (nota: fare riferimento preciso all'esperienza svolta, ad esempio il video making, la creazione di un profilo ecc.):

- Le tecnologie hanno influito su queste dimensioni? In che modo?
- Come potrebbero essere impiegate (le tecnologie) per rafforzare entrambe le dimensioni?

Usate il cartellone ricevuto e, come gruppo, sintetizzate il vostro scambio e le vostre idee. Presentate il vostro prodotto.

Attività 3: Chiusura

Prova a immaginare l'educatore che usa bene le tecnologie nella propria azione (preparazione dei materiali, lavoro in aula, organizzazione dei momenti, comunicazione). Che personaggio dei cartoni animati/serie televisive sarebbe? Perché? Scrivilo su un post-it, indicando il nome dietro e spiegallo a voce.

Figura 7 Traccia focus group adolescenti, famiglie (genitori), educatori, catechisti e giovani

Riportiamo in seguito anche la tabella identificativa dei partecipanti ai focus.

Tabella 2 Tabella identificativa dei partecipanti

	Luogo	Gruppo	Genere	Età	Codice
NORD	Alba	Ragazzo	F	16	1_F_16
		Ragazzo	F	19	2_F_19
		Ragazzo	F	16	3_F_16
		Ragazzo	F	15	4_F_15
		Ragazzo	M	15	5_M_15
		Ragazzo	M	16	6_M_16
		Ragazzo	M	15	7_M_15
		Genitore	M	47	8_M_47
		Genitore	F	43	9_F_43

		Genitore	F	44	10_F_44
		Genitore	F	47	11_F_47
CENTRO	Firenze	Adolescente	F	13	12_F_13
		Adolescente	F	13	13_F_13
		Adolescente	F	13	14_F_13
		Adolescente	F	14	14_F_14
		Adolescente	F	14	15_F_14
SUD	Bari	Ragazzo	M	25	16_M_25
		Ragazzo	M	16	17_M_16
		Ragazzo	M	16	18_M_16
		Ragazzo	M	24	19_M_24
		Ragazzo	M	17	20_M_17
		Ragazzo	F	21	21_F_21
		Ragazzo	F	27	22_F_27
		Ragazzo	F	16	23_F_16
		Genitore	F	45	24_F_45
		Genitore	F	42	25_F_42
		Genitore	F	38	26_F_38
		Genitore	F	36	27_F_36
		Genitore	F	40	28_F_40
		Genitore	F	40	29_F_40
		Genitore	M	61	30_M_61
		Adulto	M	-	31_M_-
	Potenza	Adulto	F	61	32_F_61
		Adulto	F	32	33_F_32
		Adulto	F	47	34_F_47
		Adulto	F	41	35_F_41
		Adulto	F	51	36_F_51
		Adulto	F	42	36_F_42
		Adulto	M	38	37_M_38
		Educatore	M	18	38_M_18

4.3.4. Strategia di analisi

Le informazioni sono state raccolte durante la ricerca in maniera sequenziale e in fase di analisi si è proceduto con l'integrazione dei dati qualitativi e quantitativi (Creswell&Plano Clark, 2011; Picci 2012). Nello specifico sono state effettuate delle prime analisi riguardanti le informazioni raccolte con i questionari; successivamente si è proceduto con l'elaborazione dei testi derivati dalle trascrizioni delle interviste e dei focus group in aggiunta a quanto emerso dal diario di bordo. In ultima battuta sono state effettuate le analisi integrate di entrambi i tipi di dati (qualitativi e quantitativi) per determinare quanto le rilevazioni qualitative siano state in grado di approfondire e supportare quanto emerso dalle prime analisi (ovvero quelle quantitative).

Analisi quantitative

Tutti i dati rilevati attraverso i 2 questionari (quello per i promotori pastorali e quello per i membri della comunità) sono stati inseriti in 2 rispettivi data-base (*EXCEL 7.0 per Windows*) per essere processati in seconda battuta con software statistico SPSS 22.0 per Windows.

In una prima parte saranno riportate le analisi descrittive (frequenze e percentuali di frequenze) che sono state effettuate sul gruppo promotori pastorali in merito alle dimensioni incluse nel questionario da loro compilato.

Per quanto riguarda la *survey* somministrata ai membri della comunità, saranno riportate le analisi descrittive (frequenze e percentuali di frequenze) in merito alla *partecipazione sociale* dei soggetti e al numero di *anni trascorsi* all'interno della propria comunità. In secondo luogo, saranno trascritti i risultati dell'analisi dell'affidabilità, le medie e le deviazioni standard delle dimensioni (sotto scale e punteggio totale) della TMSOCS. Per valutare l'attendibilità della scala utilizzata è stata analizzata la consistenza interna attraverso l'alfa di Cronbach. In terzo luogo si è quindi proceduto con l'effettuare analisi di associazione tra il senso di comunità rilevato con la TMSOCS e le seguenti variabili in merito alla partecipazione sociale incluse nel questionario: attività di volontariato effettuate presso associazioni e attività di volontariato effettuate in parrocchia. Per identificare eventuali legami di associazione sono state condotte analisi chi-square.

Analisi qualitative

Il materiale raccolto attraverso le interviste individuali semi-strutturate e i focus group è stato trascritto integralmente e quanto più fedelmente possibile, operando aggiustamenti solamente laddove il testo risultava di non facile comprensione. I racconti trascritti sono stati in primo luogo analizzati verticalmente, tenendo conto del filo logico e cronologico del discorso degli intervistati. Successivamente i testi sono stati sottoposti ad un'analisi comparativa di tipo *tematico* seguendo l'impianto interpretativo della traccia. In ogni testo estratto dalle interviste (individuali e collettive) e dal diario di bordo sono state isolate sezioni del corpus riconducibili alle categorie tematiche e sottocategorie presenti nella traccia. Una volta raggruppate sono state analizzate trasversalmente effettuando confronti e collegamenti per arrivare a una sintesi interpretativa delle informazioni raccolte. Occorre sottolineare che nel lavoro di scomposizione e ricomposizione del testo le categorie del ricercatore interagiscono con quelle utilizzate dai soggetti del campione. Durante l'esposizione dei risultati si presenteranno sia le parole degli intervistati, sia quelle inerenti le categorie interpretative dei ricercatori. Nel primo caso le frasi maggiormente significative verranno riportate sotto forma di citazione, così come sono state verbalizzate: le sole modifiche che potranno essere effettuate sono finalizzate al miglioramento della loro leggibilità.

4.4. Risultati

Nei seguenti paragrafi si riportano i risultati delle analisi qualitative e quantitative condotte sui 2 gruppi di partecipanti della ricerca, mantenendo la distinzione tra promotori delle azioni pastorali e membri delle comunità.

4.4.1. Il gruppo dei promotori delle azioni pastorali

a. Il questionario

Al questionario per i promotori pastorali hanno risposto tutti i 14 soggetti del gruppo: il 28,57% (n=4) è rappresentato dai referenti, mentre il restante 71,43% (n=10) dagli operatori coinvolti nella sperimentazione. Per quanto concerne la soddisfazione complessiva del corso, misurata su una scala a 6 passi, il punteggio dei partecipanti risulta molto positivo: si

registra infatti una media pari a 5.5 con una deviazione standard di 0,65 sull'interno campione. Indagando nello specifico le diverse dimensioni entrate in gioco nella sperimentazione si riportano i seguenti risultati¹⁵: per quanto riguarda il grado di soddisfazione per l'accompagnamento ricevuto dai ricercatori il punteggio medio è 6 (SD=0,0), seguito dagli incontri in presenza (M=5,44; SD=0,73). Il gradimento per le dirette facebook e i materiali proposti presenta lo stesso positivo punteggio: in entrambi i casi, la media è di 5,11, ma nel primo caso vi è una deviazione standard pari a 0,78 e nel secondo di 0,60. Sempre con lo stesso valore, ma con una media leggermente inferiore (M=4,89; SD=0,78) si trovano la soddisfazione per il gruppo WhatsApp e la gestione della tempistica (M=4,89; SD=0,78). Nei prossimi paragrafi, grazie al contributo delle interviste semi-strutturate, si potranno meglio approfondire i significati attribuiti a questi punteggi: in questo momento si può comunque rilevare una soddisfazione alta su tutte le dimensioni analizzate, senza una grande variazione tra quella che ha ottenuto il punteggio più elevato (accompagnamento dei ricercatori) e quella con uno *scoring* minore (gruppo WhatsApp e tempistica).

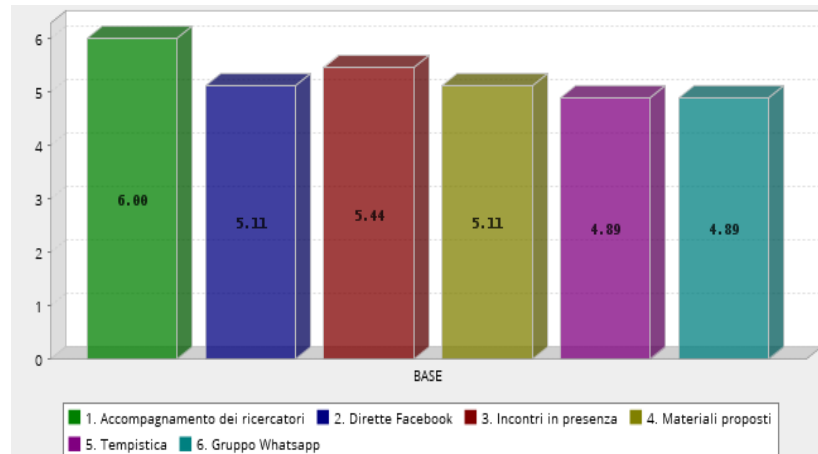


Figura 8 Soddisfazione degli aspetti del percorso “Tecnologie Pastorali”

Per quanto concerne il cambiamento della rappresentazione dei media dopo la sperimentazione “Tecnologie Pastorali”, il 14, 29% (n=2) dei soggetti dichiara di non aver

¹⁵ Le 6 dimensioni concernenti il grado di soddisfazione sono state tutte misurate con una scala a 6 passi in cui gli estremi indicavano 1 “per nulla soddisfatto” e 6 “completamente soddisfatto”

modificato il proprio pensiero, mentre l'85,71% (n=12) del campione afferma di aver cambiato la propria rappresentazione in senso positivo. Nessuno dei partecipanti comunica di aver alterato l'opinione personale in peggio.

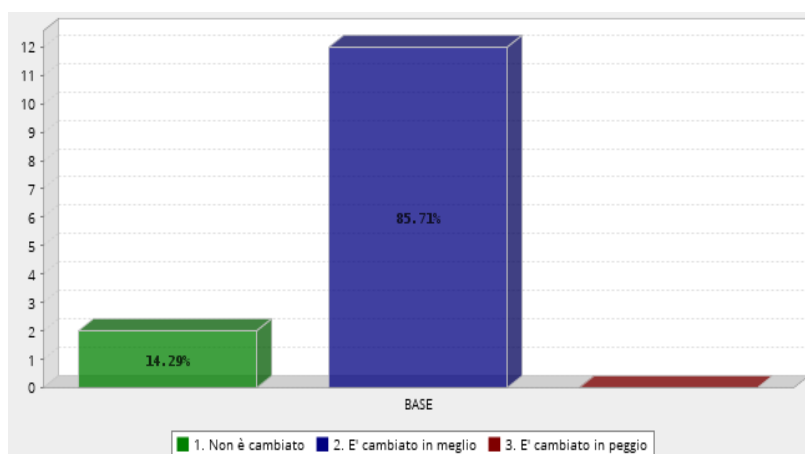


Figura 9 Cambiamento della rappresentazione dei media dopo la sperimentazione

Con riferimento al ruolo giocato dai media digitali nell'azione pastorale durante la sperimentazione, l'intero campione (100%) ne riporta l'utilità. Alla domanda "I media e le tecnologie hanno svolto un ruolo positivo nell'azione pastorale, durante la sperimentazione?" tutti i 14 soggetti si sono espressi in termini favorevoli. Approfondendo il ruolo dei media, ai partecipanti è stato chiesto di specificare in che modo le tecnologie li hanno aiutati. Il 29,27% dei soggetti ha indicato "a comunicare in maniera più semplice", il 21,95% ha scelto "ad organizzare le attività pastorali" e il 12,20% ha scelto "a consolidare relazioni". Il 9,76% ha invece optato per "a condividere il proprio vissuto", mentre il 7,32% dei partecipanti ha indicato che le tecnologie hanno aiutato a "stabilire relazioni con gli altri", "a sentirmi parte del gruppo" e "a esprimere meglio il proprio pensiero". Solamente il 4,88% ha dichiarato che i media hanno aiutato a "comunicare in maniera più profonda". Tale distribuzione di percentuale suggerisce un utilizzo dei media principalmente centrato sulla loro funzione organizzativa, informativa e poco orientato al supporto/sostegno del senso di unione e comunità. I risultati qualitativi potranno aiutare ad approfondire tale aspetto.

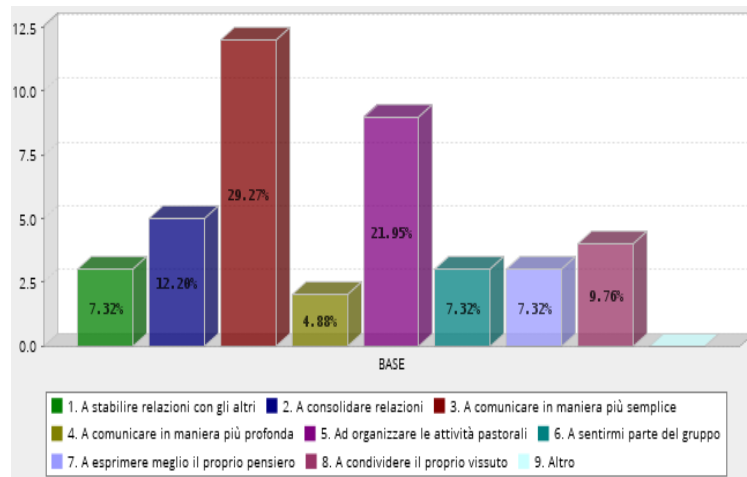


Figura 10 Funzioni delle tecnologie

Sempre con riferimento all'utilizzo e al sostegno offerto dalle tecnologie ai partecipanti, è stato chiesto di specificare i motivi per cui i media non sono stati un valido supporto per lo svolgimento delle attività, laddove si erano riscontrati problemi. I promotori pastorali si sono espressi in tali termini: il 42,86% (n=3) hanno indicato che “serve una competenze tecnica che non possiedo”, il 28,57% (n=2) ha optato per “hanno ridotto le relazioni interpersonali” e sempre il 28,57% (n=2) ha dichiarato che “sono dispersive”. I restanti partecipanti non hanno espresso alcun giudizio a riguardo.

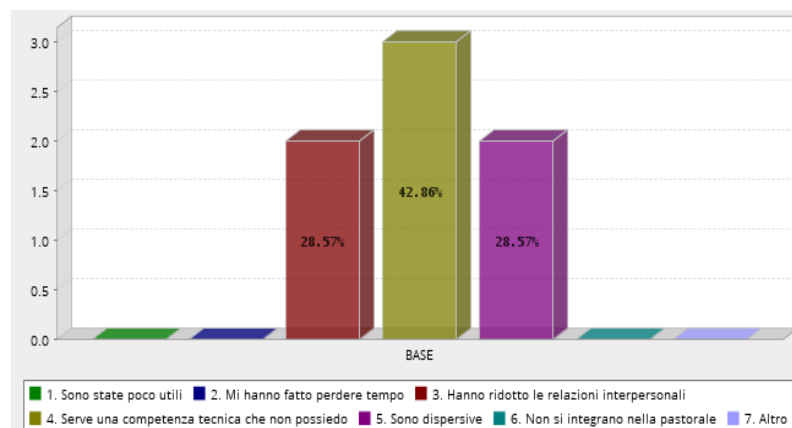


Figura 11 Impatto delle tecnologie sull'azione pastorale_1

Desiderando indagare l’impatto che la sperimentazione, dunque l’utilizzo dei media digitali nell’azione pastorale, ha avuto sulla comunità intera è stato chiesto ai soggetti di rispondere alla seguente domanda: *“Rispetto alla sperimentazione, hai potuto rilevare alcuni di questi aspetti? Scegli quelli che hai rilevato principalmente”*. Si riportano in seguito i risultati emersi. Il 24,32% ha indicato “incremento dell’interesse per le attività pastorali”, il 21,62% “incremento della partecipazione”; il 16,22% “sperimentazione di parte mia di nuove modalità didattiche”, il 13,51% “miglioramento dell’organizzazione delle attività”, l’8,11% “facilitazione della comprensione” e “mia acquisizione di nuove competenze informatiche”. Il 5,41% dei partecipanti dichiara che il percorso ha avuto l’esito di “personalizzare i percorsi”, mentre il restante 2,70% di “incrementare l’efficacia didattica dell’intervento pastorale”

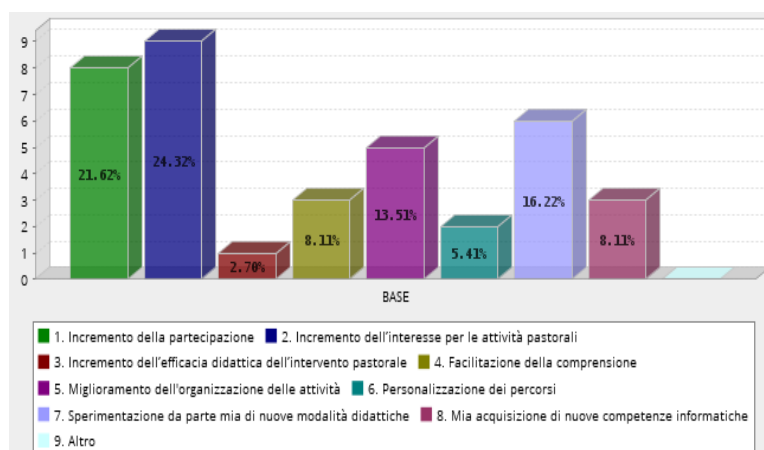


Figura 12 Impatto del percorso “Tecnologie Pastorali” sulla comunità_2

In ultima battuta, ai partecipanti è stato chiesto di proiettarsi nei futuri percorsi pastorali. Alla domanda *“in seguito della sperimentazione pensi di integrarli maggiormente nelle attività future proposte nell’azione pastorale”*? tutto il campione ha risposto positivamente.

b. Le interviste semi-strutturate

- Utilizzo della tecnologia nei contesti pastorali prima della sperimentazione

Rispetto all’utilizzo dei media all’interno delle azioni pastorali, i referenti e gli operatori intervistati riportano di aver utilizzato la tecnologia in termini principalmente informativi (Rivoltella, 2010a). Facebook, Whatsapp e i diversi social a disposizioni vengono messi in

campo quando si tratta di dare informazioni in maniera efficace, condividere eventi o in alcuni casi facilitare la condivisione di materiali:

“da quando faccio l’animatore e ho esperienze nell’ambiente pastorale, Whatsapp è sempre stato il mezzo principale per raggiungere i ragazzi e per organizzarci tra di noi [...]. In generale penso che sia la tecnologia più utilizzata e anche più utile perché permette di raggiungere un grande numero di persone in un tempo molto breve rispetto a quello che poteva essere 10-15 anni fa dove era necessario telefonare o andare di passaparola”
(6_O_M)

“noi... almeno io personalmente ... anche in parrocchia, nella pastorale giovanile, usiamo tantissimo le tecnologie per creare il circolo informativo attraverso e soprattutto l’utilizzo di Whatsapp e della pagina facebook” (7_R_M)

La seconda tensione che si riscontra all’interno del gruppo dei promotori pastorali è invece l’assenza delle tecnologie nelle pratiche pastorali. Questo molto probabilmente si verifica perché non si hanno adeguate competenze digitali e allo stesso tempo vi è una rappresentazione negativa delle tecnologie, come uno strumento da tener lontano per “preservare” le relazioni “offline”:

“A livello pastorale non ho mai usato la tecnologia e non l’ho fatta utilizzare ai ragazzi con il cellulare o cose multimediali [...] perché bisogna conoscere effettivamente quali strumenti utilizzare, avere una buona conoscenza. Poi si cerca di dire ai ragazzi di togliere i cellulari, di abituarli a vivere quel tempo in cui sono, senza guardare il cellulare ma vivendo le relazioni personali” (3_O_M)

- Rappresentazione della tecnologia nei contesti digitali prima della sperimentazione

Per quanto concerne la rappresentazione delle tecnologie è possibile mettere in luce tre diverse modi di interpretare, significare e dunque vivere i media. Trasversalmente a tutte le interviste è emersa la forte consapevolezza della rivoluzione digitale in cui siamo inseriti. Gli operatori e i referenti riportano la irreversibilità del cambiamento portato dalle tecnologie e dal digitale nell’animare e vivere ogni contesto, incluso quello pastorale.

“insomma mi sto rendendo conto che siamo dentro un modo di comunicare da cui non ci si può più semplicemente trarre fuori” (4_R_M).

Davanti a questo mutamento le reazioni incontrate sono differenti, ma nelle parole degli intervistati ricorre il tema della difficoltà di approcciarsi a strumenti e linguaggi che faticano ad interpretare e a vivere allo stesso modo della fascia giovanile. Il gap intergenerazionale viene infatti riportato nella narrazione degli operatori pastorali:

“io ero molto titubante su una serie di questioni, il modo stesso di comunicare, ecc... nel senso che come immagino un po’ la nostra generazione ha dovuto (almeno per me è stato così) comprendere questa cosa in un secondo momento, perché non siamo propriamente diciamo dei “nativi digitali” per cui si è dovuto un po’ recuperare questo discorso, anche con alcune titubanze iniziali” (7_R_M)

In ogni caso, accanto alla sensazione di lontananza e di estraneità degli intervistati, emerge anche la consapevolezza che la tecnologia è un canale molto efficace per l’animazione delle attività pastorali. La presenza di questa ambivalenza di atteggiamento verso gli strumenti digitali, è ben sintetizzata dall’espressione riportata da uno degli operatori ascoltati che si vuole riportare come riassunto:

“[come pensa alla tecnologia?] a fasi alterne, periodi di ottimismo eccessivo...la tecnologia salverà il mondo... con periodi in cui mi sembra che la tecnologia sia proprio il contrario, con una mancanza di efficacia addirittura. A volte lo penso ancora: ci si perde nel mare dei post e delle provocazioni, a volte il gattino postato ha molto più seguito di qualcosa di serio” (8_O_F)

- Valutazione del percorso “Tecnologie Pastorali”

Rispetto alle attese iniziali avute verso la sperimentazione sono emersi diversi atteggiamenti che sembrano in linea con la rappresentazione delle tecnologie posseduta e dichiarata precedentemente: in primo luogo, come può essere normale nel momento in cui ci si trova ad affrontare un mondo che si conosce poco, verso cui si riservano molte preoccupazioni, la paura, il timore e la titubanza hanno accompagnato il gruppo dei referenti e degli operatori. Accanto a questo, tuttavia, è emerso anche il desiderio di voler comprendere e conoscere più approfonditamente le logiche, i linguaggi e le potenzialità che le tecnologie possono mettere

a disposizione nella programmazione delle pratiche pastorali. In terzo luogo gli operatori hanno riportato l'attesa di poter vedere mutare, evolvere e sviluppare dinamiche di gruppo presenti all'interno della comunità, riconoscendo il ruolo della funzione esplorativa delle tecnologie (Rivoltella, 1998):

“io mi aspettavo che anche l'uso della tecnologia permettesse maggiore espressione... se vogliamo dire così... sia di idee e di contenuti e sia di posizioni anche divergenti che sono quelle che dobbiamo cercare se vogliamo andare a lavorare in educazioni in senso lato”
(12_O_F)

In ultima analisi, l'aspettativa degli intervistati convergeva con il desiderio di poter partecipare, tramite la community, ad un gruppo nazionale ampio di operatori con cui potersi confrontare, scambiarsi buone pratiche e riflettere insieme su come poter innovare le pratiche pastorali:

“di far parte di un progetto molto più grande del territorio in cui opero e confrontarmi con altre realtà per prendere spunti per migliorare il proprio contesto” (13_O_F)

“sapevo che se ci fossimo riusciti sarebbe stata una rivoluzione, qualcosa di molto importante” (2_O_M)

Per quanto riguarda il grado di soddisfazione del percorso avuto, le interviste hanno permesso di approfondire i punteggi emersi dal questionario compilato dagli stessi operatori e referenti, riportati nel paragrafo precedente. Agli intervistati è stato infatti chiesto di scegliere su una scala da 1 a 10 il punteggio corrispondente al grado di soddisfazione in generale e per alcuni aspetti della sperimentazione (dirette Facebook, gruppo Whatsapp, Gruppo Facebook, materiali distribuiti) indicandone la motivazione. Per questo motivo per ogni elemento esplorato si riporterà sinteticamente una tabella riassuntiva riportante il punteggio medio espresso e la rispettiva motivazione.

Per quest'ultima si sono utilizzati i *verbatim* maggiormente significativi, emersi trasversalmente durante l'intervista.

Tabella 3 Tabella riassuntiva indicatori di soddisfazione

Aspetto esplorato	Punteggio medio soddisfazione	Motivazione
Dirette Facebook	9	<p><i>“buona anche più che buona nel senso che reggeva anche il tempo di un’oretta, è un tempo congruo, anche la possibilità di rivedersela è utile anche per chi non poteva sul momento quindi direi che la diretta ha funzionato anche perché poi noi vecchietti lo usiamo” (3_O_M)</i></p>
Gruppo Whatsapp	8	<p><i>“ha il vantaggio che Whatsapp ha una tempistica immediata e poi fa anche molto bene da archivio per cui secondo me ... mandi un volantino lì, una tabella... io ce l’ho sempre dietro e in questo caso è più facile da recuperare che non dalla mail o da Facebook (11_R_M)</i></p>
Gruppo Facebook	8	<p><i>“è una buona opportunità [...] se pensiamo alla finalità del gruppo chiuso, che raccoglie la condivisione all’interno [...] però c’è sempre il limite che... il gruppo facebook ti permetto di recuperare le dirette... però manca quella interazione ulteriore che ti può dare ... che altri social ti permettono tipo Whatsapp piuttosto che ... altri social” (14_R_M)</i></p>
Materiali e stimoli messi a disposizione	9	<p><i>“noi siamo partiti da lì, i vostri materiali, sono stati davvero una marcia in più” (2_0_M)</i></p> <p><i>“i materiali che abbiamo usato hanno funzionato, sia con i ragazzi che con gli adulti ... e poi ovviamente noi abbiamo fatto delle</i></p>

		<i>scelte dei materiali e degli stimoli che venivano dati” (5_O_M)</i>
--	--	--

Anche per quanto riguarda la sostenibilità della sperimentazione nei termini del tempo e dell’impegno da impiegare, gli intervistati si esprimono in termini positivi. Viene sottolineato come sia stato un percorso *“ben distribuito nel tempo”* (12_O_F) che anche grazie alla flessibilità delle scadenze e delle fasi sia stato integrabile con le normali attività della vita pastorale quotidiana.

Con riferimento alle modalità di gestione della relazione con il gruppo e i soggetti che hanno preso parte al percorso nazionale sono emerse alcune criticità. Nonostante le aspettative iniziali fossero elevate, come sopra descritto, gli intervistati hanno riportato che il tipo di scambio attivato è stato maggiormente nella direzione di uno scambio di informazioni, e non tanto di una vera e propria collaborazione:

“Questa secondo me poteva essere incrementata di più... perché al di là delle condivisioni che abbiamo avuto tramite le vostre sollecitazioni sul gruppo, forse bisognava attivare qualche cosa a distanza in termini di collaborazione ... perché io credo che non siamo andati oltre alla semplice condivisione ciascuno dei propri percorsi artefatti, poteva esserci qualche cosa di più” (11_R_M)

Pur nella consapevolezza della potenzialità di tale gruppo nazionale e pur considerandolo come una squadra su cui e con cui poter continuare a lavorare in futuro, gli intervistati avrebbero desiderato vivere di più la *community* anche con momenti in presenza.

In conclusione, per quanto riguarda la soddisfazione generale, invece, gli intervistati hanno espresso un punteggio medio pari a 8. Le motivazioni rispetto a tale indice di gradimento sono differenti. In primo luogo viene sottolineata l’apprezzamento per i contenuti esplorati e approfonditi anche grazie alle dirette Facebook. In seconda battuta viene riportato come il percorso sia stato capace di coinvolgere persone che difficilmente vengono attivati, creando le condizioni per promuovere il senso di appartenenza all’interno della propria comunità:

“Ritengo e vedo che quando usi le tecnologie per quello che sono ti danno la consapevolezza di essere in comunità sempre, non dico che dobbiamo essere sempre connessi, però hai la percezione che c’è: lo vedi, lo incontri e lo puoi anche sentire, lo puoi ricercare, lo puoi contagiare e condividere” (14_R_M)

Allo stesso tempo viene sottolineata la soddisfazione per essere stati accompagnati e seguiti dai ricercatori durante tutto il periodo della sperimentazione:

“Allora ... per come siamo stati seguiti ... nella misura in cui siamo stati accompagnati proprio nella sperimentazione e poi le sollecitazioni che ci sono state date anche proprio nei momenti a distanza... e anche con il vostro momento in presenza quando proprio c'è stata l'ultima tappa” (4_R_M).

L'unico elemento di criticità rimanda alla preoccupazione circa le strategie per dare continuità al lavoro iniziato:

“il grande punto interrogativo è “com'è che possiamo continuare e rendere più continuativa questa esperienza? Perché non sia solo un esperimento di un momento ma qualcosa che possa radicarsi?” (7_R_M)

- *Senso di comunità e tecnologie*

Passando al cuore dell'intervista, è stato possibile raccogliere informazioni su come durante la sperimentazione le tecnologie hanno agito sulle dimensioni misurate con il MTSOCS, integrando così le rilevazioni quantitative quelle qualitative. La prima cosa che occorre evidenziare è il parere ampiamente condiviso dagli intervistati in merito all'accordo sulla capacità e potenzialità che gli strumenti digitali hanno di sostenere e promuovere il senso di appartenenza delle persone alla propria comunità:

“Prima usavo le tecnologie. Poi scopri che magari curare un profilo instagram, un lavorare dentro la tecnologia può aiutarti a fare comunità, a stabilire delle relazioni e a lavorare insieme” (5_O_M)

“Questo ha permesso ulteriormente di creare di ulteriori legami: comunicativi, umani, insomma...proprio a partire da questa esperienza. La porta che si apre è rendersi conto che questo lavoro è possibile e che quindi c'è una comunione che è possibile anche proprio attraverso la tecnologia oggi” (3_O_M)

Se questo è vero è altrettanto importante ricordare che tale consapevolezza non nasce spontaneamente, ma occorre attivare processi meta-riflessivi che accompagnano le persone a rileggere quanto si agisce con le tecnologie. Per dirlo con le parole degli intervistati:

“Alcuni gruppi si sono soffermati a riflettere sull’importanza di fare comunità. È stato un modo per farli incontrare e riflettere appunto su cosa c’è di bello e di negativo della nostra comunità: “A che scopo operiamo in parrocchia? Quanto le tecnologie ci aiutano?” ... non ci fossero questi mezzi sarebbe difficile, così si crea più appartenenza alla comunità stessa” (12_O_F)

“La prima cosa che sicuramente ci ha aiutato è stato il fatto che come si dice “l’occasione fa il ladro” ... pertanto in termini di consapevolezza se non avessimo avuto gli step che riguardano proprio la percezione della comunità [...], non avremmo avuto l’occasione per riflettere” (11_R_M)

Il secondo aspetto importante che è emerso dall’analisi delle interviste concerne la possibilità di identificare anche le ragioni, i meccanismi e le spinte che sottostanno l’influenza positiva delle tecnologie sullo sviluppo del senso di comunità. In seguito riportiamo quindi le motivazioni principali identificate. In primo luogo i new media possono essere di aiuto allo sviluppo del sentimento di comunità se non pretendono di sostituirsi alle pratiche pastorali quotidiane, ma se si integrano in esse rafforzandole. Ciò a dire l’importanza di non calare dall’altro, con un approccio “*top down*”, gli strumenti digitali, ma affiancarli passo dopo passo alle azioni pastorali: questo consente la loro accettazione da parte di tutti soprattutto di quanti non sono avvezzi al loro utilizzo. Solo in questi termini pratiche digitali pastorali possono essere accettate perché comprese nella loro funzionalità:

“dalle esperienze anche precedenti credo che bisogna prima essere comunità e poi le tecnologie possono essere un supporto e uno strumento. Mi sono trovato a confrontarmi con gente che pensa in modo fallimentare che dalle tecnologie si possa costruire comunità” (9_O_M)

“L’influenza positiva c’è stata, perché comunque questo lavoro si è inserito in quello che stiamo facendo nella nostra zona pastorale [...] è stato un tassello ulteriore interessante [...] è stato un valore aggiunto” (14_R_M)

In secondo luogo gli intervistati hanno riferito che le tecnologie aiutano a sviluppare comunità quando sono utilizzate come strumenti di narrazione condivisa. In tal senso un operatore si esprime chiaramente affermando che *“la comunità dovrebbe essere un racconto perenne”*. Ed è proprio grazie alla possibilità di narrarsi utilizzando i diversi linguaggi che i new media mettono a disposizione che è possibile intercettare le storie di quanti abitano la stessa comunità e proprio lì riconoscersi come parte di una sola Storia (De Rossi & Petrucco, 2013)

“Vengono fuori due dati interessanti: il primo è legato al fatto che il senso di comunità è legato molto alla condivisione delle narrazioni della vita nel percorso che è stato fatto e quindi il fatto di “postarli” all’interno dei gruppi e di raccogliere prodotti digitali o piuttosto raccogliere alcuni commenti questo sicuramente aiuta tantissima l’appartenenza” (11_R_M)

La sperimentazione ha infatti accompagnato i gruppi ad avere degli strumenti con cui potersi raccontare, esprimere il proprio punto di viste e condividerlo con tutti i facenti parte della stessa comunità. È proprio grazie a questo movimento espressivo e di narrazione personale e di gruppo che è stato possibile sostenere la generazione della comunione all’interno dello stesso contesto:

“[Le tecnologie sono state] fondamentali perché alla fine si usavano come base di ricerca. All’inizio quando si cercavano elementi o video o frasi o citazioni riguardanti l’amicizia o la diversità o il far parte di un gruppo lì era centrale la tecnologia perché era lì che si trovavano queste cose. E anche dopo perché quando si esponevano i risultati di tutte le storie o quello che era uscito fuori per poterlo mostrare si usava la tecnologia, quindi il contributo è stato fondamentale” (10_O_M)

Il terzo elemento che sottostà alla capacità delle tecnologie di promuovere il senso di comunità è quella maggiormente conosciuta e fatta propria dai partecipanti anche prima della sperimentazione: la funzione comunicativa informativa ad ampio raggio dei new media. La possibilità di poter partecipare alla vita di comunità, sentendosene parte, passa infatti in primo luogo dall’aver accesso alle informazioni concernenti la comunità stessa (Mannarini, 2004). In questo senso le tecnologie, con la loro capacità di accorciare gli spazi (Rivoltella

2003; 2010a) e di raggiungere contemporaneamente un numero vasto di persone possono aumentare la possibilità di accesso alle informazioni e dunque di sentirsi più partecipi:

“il fatto che venga condiviso non solo permette la partecipazione se si tratta di un evento ma anche permette agli altri di sapere che cosa è successo all’interno della comunità pur essendo loro non presenti in questa duplice appartenenza: in termini di partecipazione e di presenza” (1_O_F)

La possibilità di raggiungere anche le persone più lontane permette allo stesso tempo di curarsi anche dei cosiddetti “legami deboli”. Questo risulta infatti in linea con la letteratura sui media digitali (Rapporto CISF, 2017), che parrebbero essere particolarmente funzionali per il mantenimento dei legami meno forti anche per quanto riguardo lo sviluppo di comunità:

“ci ha fatto ampliare il raggio d’azione. Prima il raggio d’azione di persone vicine già usava questi strumenti aprirci alla comunità ci ha fatto vedere una risposta positiva della comunità” (2_O_M)

In ultima battuta dalle analisi qualitative emerge un’ulteriore informazione: le tecnologie possono contribuire allo sviluppo del sentimento di appartenenza alla propria comunità se vengono inserite all’interno di un pensiero (progetto) educativo strutturato e programmato. Non basta “usare” gli strumenti digitali per affermare che generano comunità, ma occorre che siano regolati, utilizzati in maniera strategica e soprattutto inclusi in un disegno educativo comunitario più ampio:

“può essere d’aiuto se la si usa bene, se si riesce a concentrare il potere delle tecnologie su quello che conta veramente. Potrebbe diventare un buon motivatore per la comunità se c’è qualcuno che coordina e lo gestisce bene. Un potenziale se ci sono persone che sanno usare e gestire questo potenziale” (8_O_F).

“Se devo sottolineare una cosa è rendersi conto di quanto sia fondamentale la competenza e la passione di persone che si mettano a guidare questo percorso, che ha bisogno di formazione. Per riassumere il discorso è della formazione: probabilmente i ragazzi hanno

colto che non era una cosa “buttata lì”, o “una delle tante attività” ma hanno colto che c’era sostanza” (4_R_M)

A tal proposito torna forte il tema delle competenze digitali (Xhaet & Derchi, 2018; Rivoltella, 2017b) e dei bisogni formativi rispetto agli operatori pastorali che sono impegnati a ripensare una pastorale che include le tecnologie digitali. Utilizzare consapevolmente e in maniera programmata tali strumenti implica la necessità non solo di avere dispositivi digitali, ma anche di saperli usare anche in contesti poco delimitati, come può essere una intera comunità, che può variare forma, ampiezza o in termini di dinamiche interne tra gruppi.

Avvicinandosi alle conclusioni, si desidera fare emergere le informazioni riguardante il valore aggiunto che le tecnologie hanno dato alle azioni pastorali durante la sperimentazione. In linea generale gli intervistati si sono espressi in questo senso riprendendo e confermando quanto già emerso e riportato nelle righe precedenti. È stato ribadita la capacità delle tecnologie di avvicinare le persone lontane o poco raggiungibili, di fare emergere punti di vista originali e divergenze di opinioni all’interno di un gruppo o di una comunità in senso estesa. Allo stesso tempo gli intervistati hanno riferito la potenzialità degli strumenti digitali di coinvolgere i membri delle comunità anche grazie all’utilizzo di linguaggi alternativi a quelli utilizzati normalmente (come per esempio i video autoprodotti).

Emerge forte l’idea che grazie alla sperimentazione, le persone hanno potuto sperimentare nuove forme per narrarsi con esiti positivi per il senso di appartenenza alla comunità. È da sottolineare come in alcuni casi il percorso iniziato sia stato generativo di altri movimenti e iniziative in linea con il percorso attivato:

“realizza la comunione attraverso la narrazione ... quando la narrazione realizza comunione non solo attraverso la conoscenza, ma la condivisione. Noi abbiamo, in seguito al corso che abbiamo fatto con voi, abbiamo fatto un corso online seguendo un po’ lo stile del vostro di quello che è stato il vostro stile, per creare gli animatori della comunicazione digitale ... il fine era quello di creare comunione nella parrocchia attraverso la narrazione condivisa della vita della parrocchia. Quindi quando io dico che la narrazione è favorita dall’utilizzo delle tecnologie... che genera comunione ... è vero! Perché c’è scambio, ed è uno scambio che genera pure appartenenza... assolutamente è ottimo!” (11_R_M)

In ultima battuta, uno degli aspetti più importanti che è emerso trasversalmente a tutti i soggetti intervistati è stato il significato attribuito all’aver aderito al percorso “Tecnologie

Pastorali”. I referenti e gli operatori valutano lo sforzo di includere le tecnologie nella propria azione pastorale come una strategia che si potrebbe definire “missionaria”, in quanto rende possibile avvicinarsi di più a quanti oggi utilizzano linguaggi e logiche un tempo non presenti (come nel caso dei giovani):

“Io lo spiegherei in modo molto ovvio, direi che la pastorale non può stare fuori dal mondo, è radicata nella cultura di oggi, nelle esigenze delle persone di oggi, nei ritmi delle persone di oggi, e le tecnologie vengono in aiuto” (9_O_M)

“l’uso di questi strumenti rimanda all’idea della possibilità di introdurre in una struttura rigida... un elemento di familiarità” (6_O_M)

Il desiderio di «essere nel mondo, ma non del mondo» (Kalaitzidis & D’Ayala Valva, 2016) anche per quanto riguarda l’utilizzo delle tecnologie rimanda a quanto espresso da Papa Francesco durante la 53^a Giornata mondiale delle comunicazioni sociali (2019) in cui vi è il riconoscimento della pervasività della “rete” nella vita quotidiana e delle possibilità che essa offre per fare comunità senza sottrarsi da essa. Per dirlo con le parole di un intervistato.

In virtù dei risultati emersi, gli intervistati si sono espressi tutti favorevolmente rispetto alla possibilità continuare la riflessione e la sperimentazione inerente l’uso delle tecnologie nei proprio contesti pastorali.

A fronte di quanto esposto, con il desiderio di fare chiarezza e sintesi dei principali temi emersi dalle analisi, si riporta una tabella riassuntiva di quanto presentato:

Tabella 4 Tabella riassuntiva impatto delle tecnologie sul senso di comunità

Elementi che favoriscono la promozione del senso di comunità tramite l’uso delle tecnologie digitali	
<i>Dimensioni</i>	<i>Indicazioni progettuali</i>
Metà riflessività	Accompagnare le comunità ad avere spazi di meta-riflessione
Integrazione	Promuovere l’utilizzo delle tecnologie in termini di integrazione e non sostituzione delle quotidiane azioni pastorali

Narrazione condivisa	Utilizzare strumenti digitali per accompagnare persone e gruppi della comunità a raccontarsi, facendo emergere ed integrando diversi punti di vista
Inclusione	Utilizzare i media per promuovere la diffusione delle informazioni anche a chi rimane ai “confini delle comunità”, prendendosi cura dei legami deboli
Programmazione educativa	Inserire le azioni pastorali digitali in progettualità e educative comunitarie strutturate e pianificate prima di intervenire

c. Il diario di bordo

Sono stati analizzati 23 diari di bordo (4 riconducibili all’esperienza di Potenza, 6 a quella di Bari nelle due parrocchie coinvolte, 10 micro-diari da Firenze e 3 da Alba). Ricordiamo che la richiesta è stata quella di compilare un veloce diario al termine di ogni incontro, per rendicontare piccoli e grandi riscontri, problematiche, dubbi, elementi positivi, oltre alla breve descrizione dell’accaduto. Molti documenti hanno portato in gioco racconti puntuali, insieme a riflessioni profonde, pur nella sintesi, mentre sono state meno numerose le attenzioni alla documentazione (aggiungendo immagini, file e documenti in aggiunta a quanto raccontato).

Sistematizzando le riflessioni raccolte dagli educatori e dagli operatori pastorali, emergono molti elementi degni di nota, che proviamo a sintetizzare in 6 punti centrali alla luce delle domande che hanno guidato la sperimentazione.

1. *Sorpresa e spiazzamento*: si tratta, nella gran parte dei casi, di attività inedite che portano con sé l’effetto sorpresa tipico del “nuovo”, soprattutto introducendo i media digitali nella scena didattica della pastorale. Per fare un esempio, proporre agli adolescenti di riflettere sul mondo dei media e sulle immagini come occasione di racconto ha prodotto grande entusiasmo, così come nel caso degli adulti messi davanti a temi educativi importanti e a metodologie di lavoro del tutto inusuali (pensate a un Padlet pieno di stimoli grafici per un gruppo di genitori o a Prezi per raccontare un’esperienza). Usare i media e riflettere sui

media, dunque, ha portato entusiasmo e una forma di coinvolgimento che può considerarsi un effetto previsto delle attività proposte, mentre in altri casi scegliere con sapienza quale ambiente di lavoro proporre ha fatto la differenza, pensiamo all'uso di Whatsapp nel caso dell'esperienza di Potenza o a Padlet nel caso di Alba, alla scelta dei video a Bari, all'uso di Instagram a Firenze. Riportiamo alcune impressioni tratte dai diari, indicando tra parentesi il territorio cui corrispondono):

- *“i ragazzi, circa 30, sono particolarmente attivi: raccontano, si mettono in gioco, forse sono anche un po' spiazzati positivamente dal metodo e dalla percezione che questa volta si parla davvero di loro, delle loro fatiche, della loro vita. Anticipiamo che si tratterà di rappresentare ciò che è stato condiviso tramite gli odierni mezzi di comunicazione. La scelta di raccogliere tutti i materiali su Padlet piace molto: ci accorgiamo che un buon numero dei ragazzi conosce questo metodo in quanto già sperimentato a scuola in occasione di alcuni approfondimenti in classe” (3_O_M);*
- *“(...) la notizia dell'utilizzo del web rilancia il coinvolgimento” (2_O_M);*
- *“alle 21 si replica la stessa attività con i genitori dei ragazzi. Dopo aver presentato il progetto, notiamo lo spiazzamento totale degli adulti, che si aspettavano la solita riunione formativa, fredda e distante, senza alcun tipo di coinvolgimento. Iniziamo lo stesso giro di opinioni e racconti circa il senso della comunità, notando positivamente la profondità del dibattito e dell'interesse che ne scaturisce. Raccogliamo su un cartellone alcune parole-chiave che ritornano più volte durante il confronto, per poi lanciare l'idea dell'utilizzo del web. Occupiamo un po' di tempo a spiegare in modo concreto come funziona un padlet, come si possono modificare foto o montare con semplicità brevi video” (1_O_F);*
- *“ciò che maggiormente ha colpito è stato il racconto per immagini, che ha mostrato come i partecipanti abbiano restituito per la maggior parte immagini di attività organizzate e promosse dalla Parrocchia. Poche sono state le fotografie di eventi sportivi o istituzionali” (10_O_M);*
- *“confrontando il rapporto tra spazi digitali e spazi presenziali, possiamo affermare che sono stati entrambi funzionali in quanto i luoghi fisici hanno consentito al gruppo di lavoro di incontrare le persone e spiegare le finalità della ricerca e l'importanza della loro partecipazione al progetto, mentre gli spazi digitali, in particolare i gruppi Whatsapp utilizzati, sono stati utili per la raccolta di commenti e materiale fotografico utile alla ricerca” (11_R_M);*

- *“la svolta è avvenuta quando abbiamo proposto ai ragazzi di raccontare per immagini cosa voglia dire per loro far parte di una comunità, ciò si è rivelato molto coinvolgente e la riflessione di gruppo è passata dalle risposte telegrafiche ad argomentazioni interessanti sul tema del condividere, del sentirsi parte di una comunità come appartenenza ad un luogo (non solo fisico) ecc. In particolare ci siamo soffermati sul concetto che all’interno di una comunità ci possano essere dei gruppi, come quello dei ragazzi e che tra questi gruppi si possa in qualche modo stabilire una comunicazione, abbiamo lasciato come provocazione ai ragazzi proprio questa possibilità di comunicare al resto della comunità l’essere parte di un gruppo” (9_O_M);*

2. *Essere bricoleur in termini didattici:* questo secondo punto è direttamente legato al precedente. Emerge in maniera chiara il riconoscimento della necessità di alternare momenti ed esperienze diverse nella pastorale, anche e soprattutto in termini didattici e metodologici, pur nel rispetto dello stile di ogni operatore. Come molti annotano, si tratta di superare le dinamiche didattiche canoniche, per rendere gli incontri sempre capaci di intercettare bisogni, non certo per moda o manie del momento. Si tratta di riflessioni importanti:

- *“il pomeriggio il gruppo dei ragazzi si incontra, vediamo insieme il corto animato della pixar “Birds on a wire” per introdurre il tema del sentirsi parte di una comunità. Durante la riflessione, la difficoltà maggiore è stata quella di andare oltre la modalità “interrogazione” cioè il brutto vizio che spesso noi animatori abbiamo, di cercare di estorcere ai ragazzi delle risposte pur di portare a casa il risultato. Effettivamente ci siamo resi conto di come sia necessario suscitare l’attenzione e il coinvolgimento degli adolescenti lasciando che siano loro a parlare di ciò che più gli sta a cuore, lasciandosi aiutare anche dagli strumenti scelti, trovandosi pronti ad aggiustare il tiro e magari a rinunciare a qualcosa” (8_O_F);*
- *“molto positiva invece è stata la risposta alla proposta di utilizzare il padlet, che è stato accolto come uno strumento innovativo e coinvolgente e infatti è stato un luogo di scambio animato e partecipato anche fuori dai momenti “istituzionali”. In particolare, è stato usato come bacheca del gruppo sul quale postare mandando poi all’interno del gruppo whatsapp le notifiche per la pubblicazione di un nuovo contenuto” (10_O_M);*
- *“il racconto della comunità per immagini ha avuto un esito positivo. Sono giunte più di 200 foto e anche l’immagine di un dipinto di uno degli artisti di Pietragalla che*

ha raffigurato la comunità con dei fiori, armonia di colori, secondo la sua visione” (11_R_M);

- *“dopo aver riflettuto su come affrontare la tematica, abbiamo chiesto ai ragazzi di mostrarci cosa significasse per loro instagram in questo momento. Ognuno ha disegnato su un cartellone il proprio profilo instagram o, nella maggioranza dei casi, la loro pagina ideale. Questi sarebbero poi stati i modelli su cui plasmare la nostra attività su quel social” (6_0_M);*
- *“abbiamo deciso di creare una pagina instagram dell'oratorio dove i ragazzi stessi potessero curare i contenuti. Ci siamo ritrovati con i loro genitori e abbiamo esposto il progetto raccogliendo il consenso e l'autorizzazione” (7_R_M).*

3. *Favorire l'incontro:* i media hanno consentito di creare un luogo di incontro, fisico e anche simbolico, che ha portato alla conoscenza reciproca o al ri-conoscimento, superando alcune *misconception* sugli adolescenti, Rivoltella ne parlerebbe in termini di *neuromitologie* (Rivoltella, 2016) ma anche in riferimento al concetto di *tecnologie di comunità* (Rivoltella, 2017a), soprattutto quando pensiamo ai ragazzi come “esperti” in campo digitale o quando immaginiamo di favorire un incontro vero tra generazioni, in larga parte aspetto che abbiamo notato nelle esperienze che hanno lavorato in parallelo con genitori e adolescenti. Lo dicono bene gli operatori:

- *“i ragazzi ci battono alla grande quanto a tecnica di utilizzo dei mezzi di comunicazione, ma ci sembrano davvero in difficoltà quando si tratta di utilizzarli per uno scopo di approfondimento. Forse è per questo che tendono ad una iniziale difesa, ma poi come sempre ci sorprendono: guardiamo insieme il Padlet, condividiamo il materiale raccolto, chi ha prodotto qualcosa lo spiega davanti a tutti, e il risultato, nonostante le fatiche, è molto interessante” (3_O_M);*
- *“abbiamo notato che soprattutto nei più giovani è molto più naturale e spontaneo pubblicare storie e post riguardanti sé stessi. Molto più artificioso è il dover amministrare una pagina di un gruppo o associazione” (7_R_M);*
- *“l'incontro finale, dopo una cena insieme, prevede la condivisione del materiale tra genitori e figli, in riunione plenaria. Nonostante giugno inoltrato, il gruppo è abbastanza nutrito. I ragazzi sono presenti e i genitori, seppure non aumentati di numero, non sono diminuiti. (...) Riusciamo a passare circa un'ora raccontandoci i vari materiali, con sorpresa dei genitori che ringraziano pubblicamente i loro figli per l'impegno e per il contenuto di ciò che è stato elaborato. Ci sembra di aver*

assistito, anche solo per un momento, all'apertura di un canale comunicativo tra generazioni forse mai sondato, né da parte dei ragazzi, né tantomeno da parte degli adulti" (3_O_M);

- *"in un primo momento, per la sperimentazione proposta dal CREMIT, avevamo deciso di coinvolgere il gruppo degli adolescenti della parrocchia, formato da 15 ragazzi di età compresa tra i 15 e i 17 anni. In seguito è stata fatta la scelta di coinvolgere anche i ragazzi di età compresa tra i 13 e i 14 anni (circa 10), in modo da comprendere nelle attività tutti i figli di un gruppo di famiglie della parrocchia che da un anno hanno iniziato ad incontrarsi con cadenza mensile per condividere degli incontri di confronto sulle tematiche genitoriali oltre agli incontri di catechesi ordinariamente proposti dalla pastorale parrocchiale. Le attività sono quindi state proposte parallelamente al gruppo dei ragazzi e a quello degli adulti prevedendo un momento di confronto nell'incontro finale" (8_O_F).*

4. *Un tempo necessario:* si tratta di aprire canali e progettualità che meritano il giusto tempo e il giusto spazio organizzativo. La sperimentazione, dovendo rispettare tempi e modi ben definiti, ha certamente fornito una spinta e una accelerazione importanti, ma rischiose. In alcuni casi, la partecipazione avrebbe potuto essere maggiore, come evidenziato nei diari (includendo anche aspetti relativi alla gestione dei media digitali in termini di regole e privacy, aspetti che avrebbero richiesto di fermarsi e organizzare momenti ad hoc). Rispettare l'arco temporale degli incontri, tuttavia, ha consentito ai gruppi di lavorare e di confrontarsi. Si tratta, come nella scuola, di una dimensione decisiva che può favorire la nascita della curiosità e alimentarla nel tempo, soprattutto pensando al carico di lavoro degli operatori e dell'organizzazione:

- *"(...) meriterebbe tempo, pazienza, dedizione, ben oltre questi tre incontri. E' un inizio promettente, un cammino da portare avanti con una buona dose di coraggio" (3_O_M);*
- *"un altro ostacolo è stato rappresentato dalla questione privacy: non tutti i genitori hanno dato l'assenso alla pubblicazione di foto e ciò ha demotivato molto i ragazzi" (7_R_M).*

5. *Partire dal gruppo per arrivare alla comunità:* è stato strategico investire sul lavoro di piccoli gruppi, pensandolo sempre come parte di una comunità a cui esso si rivolgeva.

Coinvolgere la comunità nella fase restitutiva, ma anche simbolicamente nel corso del lavoro (in quanto oggetto su cui si è riflettuto attraverso immagini, Gruppi e profili Instagram) ha portato un grande guadagno, evitando anche il rischio di autoreferenzialità:

- *“molto interessante è stata la risposta del resto della comunità, che si è dimostrata entusiasta del lavoro dei gruppi (soprattutto di quello dei ragazzi) e manifestando la volontà di produrre qualcosa di simile anche all’interno di altre realtà (per esempio i gruppi di catechesi per l’iniziazione cristiana)” (10_O_M);*
- *“a partire da questa riflessione, portiamo la discussione sulla necessità di raccontarsi anche come gruppo, non solo come singoli proprio per favorire questo dialogo intergenerazionale che colpisce positivamente. La seconda parte dell’incontro viene quindi dedicata a pensare ad un metodo per raccontare l’esperienza del gruppo e per coinvolgere il resto della comunità nell’incontro successivo” (11_R_M);*
- *“con i ragazzi siamo usciti a fotografare loro nei luoghi della comunità e i passanti che si sono resi disponibili, per rappresentare in poche immagini chi e che cosa componesse la comunità” (7_R_M).*

6. *Un nuovo protagonismo dei ragazzi:* si è trattato di un punto importante per restituire valore alla partecipazione, al prendere parte, all’essere - in sostanza - parte di una comunità coesa e viva. Dare spazio ai ragazzi, nel caso dei gruppi di adolescenti, ha previsto responsabilità e un grado di coinvolgimento profondo e fattivo, aspetti che riportiamo di seguito, a partire dalla giornata conclusiva condotta a Bari (Parrocchia Santa Maria di Monte Verde). I ragazzi, infatti, hanno pensato di invitare la comunità per un aperitivo di conoscenza dopo la celebrazione eucaristica, allestendo gli spazi parrocchiali con cibo e bevande da offrire al resto della comunità. In particolare, il gruppo ha utilizzato i social e il sito della parrocchia per diffondere un video-invito da loro realizzato sul tema “se ci vediamo...ci salutiamo”. Durante l’aperitivo, i ragazzi hanno organizzato un piccolo gioco interattivo per raccontare alla comunità il percorso fatto sul tema della sperimentazione. Una presentazione in Prezi riportava varie domande sul tema della comunità (scelte in maniera volontaria) alle quali si rispondeva insieme, partendo da video o delle immagini presentate dai ragazzi. riportiamo qui il commento tratto dal diario di bordo:

- *“si è trattato di un bel momento di scambio e condivisione, che ha colpito positivamente noi animatori e il parroco soprattutto per come è stato condotto dai ragazzi che hanno curato quasi tutto senza bisogno di assistenza, a dimostrazione*

del fatto che l'utilizzo di strumenti che loro sentono propri e il dar loro responsabilità rappresenta un investimento efficace per tutta l'azione pastorale della comunità parrocchiale” (11_R_M);

- *“abbiamo chiesto ai ragazzi quale potesse essere il modo per far sì che loro e i loro coetanei potessero sentirsi parte della comunità. L'idea che hanno avuto è stata di passare per i social, in particolare instagram, il più popolare fra i ragazzi della loro età” (7_R_M);*
- *“con i ragazzi abbiamo pensato come sviluppare la pagina e quali contenuti pubblicare” (6_O_M).*

d. I focus group

I focus group condotti sul territorio hanno consentito di raccogliere informazioni preziose per comprendere meglio alcuni aspetti della sperimentazione, ma anche per ritornare sul percorso in termini di autovalutazione e di riflessione profonda sulle azioni, gli ostacoli e i risultati.

Come già evidenziato, il focus group ha coinvolto i genitori e i ragazzi che hanno partecipato alla sperimentazione, in sessioni distinte e con tracce ad hoc, pur procedendo verso la medesima direzione, e nel caso di Potenza sono stati coinvolti gli operatori che hanno partecipato alla sperimentazione.

Prima di presentare i dati dei diversi profili, vogliamo però discutere quanto è emerso dalla prima parte del focus, ovvero quando abbiamo messo i soggetti davanti alla scelta di una immagine rappresentativa delle tecnologie. Lo facciamo in questa forma per garantire una comparazione più diretta e per orientare la lettura dei dati successivi.

Ci sono evidenti convergenze, pur con motivazioni e accenti differenti.

Pensando ai ragazzi l'immagine scelta più frequentemente è quella del mondo unito, con le mani che si sfiorano.



Figura 15. Immagine “Mani Unite” scelte tra quelle proposte nei focus group

Le motivazioni sono legate alle loro esperienze fortemente sociali:

“perché tiene unito tutto il mondo” (4_F_15)

“mi fa venire in mente i lati positivi: poter avvicinare tutti, mantenere i contatti con tutto il mondo. Mi fa vedere solo le parti positive e per cui dovremmo utilizzarli” (2_F_19)

“penso che sia attuale, la storia dell’immigrazione con i social possiamo fare tanto per integrare” (7_M_15)

“i media riescono a farci comunicare con persone che sono molto lontane” (6_M_16);

“sono un modo per unirci e quindi bisogna farne buon uso” (3_F_16).

La seconda immagine, scelta da 4 ragazzi, è quella del pericolo, nelle dinamiche del cyberbullismo, ma anche dell'assuefazione.

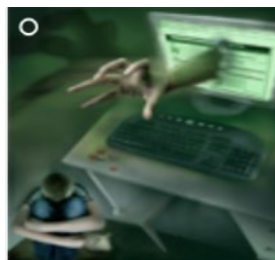


Figura 16. Immagine “rischio” scelte tra quelle proposte nei focus group

Rispetto al piccolo gruppo di giovani che abbiamo collocato in un diverso blocco - tra i più giovani e gli adulti/operatori esperti - non emergono grosse differenze pur nella diversa numerosità. Anche in questo caso è l'immagine del mondo ad attrarre l'attenzione:

“l’ho chiamata keep in touch. Mantengono i contatti tra la gente, se una persona è lontana, senza i social media non potresti tenere i contatti con tutto il mondo. Ci sono anche aspetti negativi, ma penso che questo sia l’aspetto più importante” (19_M_24)

Non cambia di molto la scelta dei genitori, opzione che cade sulla stessa immagine commentata nei casi precedenti, anche se con prese di posizione nuove come quella che riportiamo di seguito:

“scelgo l’immagine del mondo per la possibilità di conoscerci e viaggiare, mi ha colpito anche l’immagine otto perché se penso ai social vedo la tecnologia come qualcosa che libera e dà le ali, ma puoi diventare schiavo degli strumenti di comunicazione, alterano i rapporti tra le persone” (26_F_38)

Rispetto all'immagine del pericolo, queste le motivazioni raccolte tra i genitori:

“la trovo attuale e reale perché si sentono casi di ragazzi molto presi da mezzi tecnologici e influenzati da chi li conduce, loro inconsapevolmente vanno a finire da soli in questa situazione, più mettono mi piace, più si attivano persone negative” (24_F_45)

“a me non piace, mi fa molta paura. Vedo l’imperscrutabile e mi spaventa l’idea che mio figlio possa rimanere catturato. Mi fa molto paura e mi sembra esplicativa di quello che le tecnologie fanno ai nostri figli: li catturano, li portano dentro. Danno l’illusione di essere collegati con tutto il mondo, ma li lascia soli. Ci sarebbe da parlare per ore” (28_F_40)

“l’unione fa la forza, credo che insieme si può lavorare, anche aiutarsi. La tecnologia serve anche per quello, collegarsi e aiutarsi a vicenda” (10_F_44)

“le mani che sostengono un mondo, che usa la tecnologia a 360 gradi” (11_F_47)

“connessione, l’uso della tecnologia per condividere, conoscere cose nuove, attingere a risorse che un tempo non erano proponibili, possiamo spostarci anche in altri modi”
(8_M_47)

Chiudiamo con gli operatori pastorali, che scelgono come sopra l’immagine del mondo, con queste motivazioni:

“rende meglio l’idea dell’inclusione e per me l’uso delle tecnologie se davvero usate ben incanalate e indirizzate aiuta l’inclusione, non intendo solo problemi di colore, intendo il tutto, favorire lo stare bene insieme a qualsiasi età è problematica” (36_F_51)

“magari non ci si conosce, ma attraverso il computer puoi conoscere gente e persone”
(38_M_18)

“i media e tecnologie danno un apporto grandissimo alla riduzione delle dimensioni del mondo, ci permettono di comunicare e condividere con il resto del mondo” (37_M_38)

“la tecnologia dà la possibilità di accorciare le distanze ed essere presenti allo stesso momento” (35_F_41).

La parola agli adolescenti/pre-adolescenti

Rispetto al ruolo e alla presenza delle tecnologie nel sistema di vita, emergono alcune dinamiche comuni nel pubblico degli adolescenti. Nella gran parte dei casi, i ragazzi - come prevedibile - si sentirebbero persi, in un mondo sconosciuto e inagibili a tratti. La differenza è tutta concentrata nel campo di esperienze dei ragazzi: chi è abituato ad esperienze residenziali, come quelle legate alla vita da scout, ai momenti pensati per il ritiro spirituale giovanile e ai campi scuola, sa perfettamente come gestire questi momenti. Certamente perché, come detto dai ragazzi, in quel momento si è già insieme e quindi non serve uno *smartphone* per comunicare con gli amici.

Emerge in questo senso una consapevolezza chiara, una forma di auto-critica (la routine pigra, l’accesso ai social per noia e per passare il tempo), ma soprattutto un posizionamento preciso:

“il primo giorno sarebbe difficile, non sono molto abituata ma poi capirei cosa succede veramente al di fuori dello smartphone, io faccio gli scout e una volta all’anno sono senza telefono, so vivere senza telefono, avrei un rapporto migliore con i miei genitori perché per questo litigo sempre, e anche con gli amici ci divertiremmo di più senza stare ore al telefono” (15_F_14)

“secondo me all’inizio sarebbe complicato per tutti, ormai siamo abituati, ma si re-imparerebbe a fare delle cose che adesso si fanno con computer e telefoni, cose manuali o saper leggere una cartina...” (14_F_14)

“succede quando un pomeriggio manca internet: ansia, paura. Se arriva una mail? L’ho sperimentato nei campi scuola, per fare vedere che si sta bene anche senza tecnologia, si può andare da una parte con la cartina, parlare, riscoprire alcune cose, invece che guardare il video, metterlo in scena” (18_M_16)

“mette in evidenza gli aspetti negativi della vita moderna, tutto quello che facciamo si basa su Internet anche prendere appuntamento, un semplice appuntamento si diceva: “alle 5 al parco”, ora tramite Internet condividiamo la posizione, ora non siamo in grado di leggere una cartina” (17_M_16)

“allora, io sinceramente mi sentirei a disagio, perché non dico che mi baso sulla tecnologia, ma la maggior parte del tempo quando mi annoio uso la tecnologia, spesso non la uso per tutte le cose, se voglio vedere un amico, non è che non lo vedo perché ho la tecnologia. Non capisco questa cosa di cui stiamo parlando perché non mi ha colpito profondamente. Ma allo stesso tempo penso che se uno vuole vedere il mondo” (23_F_16).

La logica è quella dell’abitudine, secondo molti in sostanza siamo plasmati e vincolati, ma certamente tutti sarebbero in grado di ritornare a “fare cose” in modo diverso, come ben si faceva prima dell’avvento massivo delle tecnologie portabili e multitasking. Di contro, tutti sono d’accordo su un aspetto: senza le tecnologie e i media la pastorale non cambierebbe molto, perché di fatto non sembrano aspetti inclusi o decisivi, se non per due aspetti: la curiosità e l’aggregazione, aspetti evidenziati dai ragazzi più grandi che sono educatori dei più piccoli:

“noi lo usiamo per catturare attenzione, scatenare dibattito e riflessione” (17_M_16);

“nel mio gruppo 12-14 è importante Whatsapp perché è importante stimolarli alla presenza. Quasi di vitale importanza, sono nati con lo smartphone. Senza il messaggio, può essere che vengano la metà e non tutti” (18_M_16)

Se potessero usare meglio o maggiormente i media digitali, sarebbero molte le proposte. Ne proponiamo alcune. Senza dubbio Facebook ha assunto un ruolo informativo e verrebbe usato per diffondere notizie ed eventi, non per aggregare i soggetti, quanto per promuovere la parrocchia. Si tratta certamente di un trend di questi ultimi anni, soprattutto per i ragazzi più giovani da cui vengono di fatto queste indicazioni. Interessante notare come siano emersi molti richiami alla responsabilità e all'uso critico: ad esempio sarebbero utili “accortezze e attenzioni nell'utilizzo corretto dei social (come gli altri mi vedono, pensare prima di postare)”, ma anche educare alla riservatezza digitale. In altri casi sono indicazioni tecniche e migliorative come aggiungere i QRCode per i social e utilizzare un Cloud parrocchiale. Quando, invece, si chiede di immaginare un educatore o un operatore pastorale capace di usare i media in maniera significativa emerge, non solo nei ragazzi, la difficoltà di astrarre, rimanendo vincolati ai propri educatori e scegliendo personaggi vicini fisicamente e non per temperamento o competenze. Le caratteristiche sono però ben chiare. Si tratta di un educatore intelligente, che sa fare cose diverse, rimanendo determinato, come Dottor Strange, ma anche divertente, abile nel riuscire a tenere tutti insieme (come Claudio Bisio o il Grande Puffo, citando personaggi reali e di fantasia), capace di adattarsi e modificare il proprio agire (come Capitan America).

La parola degli adulti

Come evidenziato, abbiamo provato a ragionare con gli adulti sul ruolo della tecnologia, nello specifico rispetto ai dispositivi mobili e social, nella loro vita e nelle dinamiche pastorali. Ci soffermiamo soprattutto sulla logica associata alle tecnologie (strumenti, ambienti o connettori) e sui contributi del digitale nelle pratiche pastorali, aspetti che più di altri ci sembrano interessanti per questo gruppo.

Tendenzialmente, anche gli adulti rischiano di sentirsi persi senza smartphone e tecnologie, proprio per la presenza quotidiana che ha ristrutturato abitudini e comportamenti, con un

dato in più: le tecnologie, croce e delizia dei genitori, servono per “monitorare” la vita dei figli, come evidenziato da alcuni:

“ne sentirei la mancanza, non sono dipendente, ma mi semplifica comunicazione e vita quotidiana. Mi serve anche per controllare mio figlio, ma relativamente. Se sai che tuo figlio è fuori, anche un messaggio e lui ti risponde, sai che è tutto tranquillo” (27_F_36)

“personalmente ne sentirei la mancanza, renderebbe i passaggi più lenti. non ne sentirei la mancanza, ma la difficoltà sarebbe contattare mio figlio in qualsiasi momento in cui voglio, anzi, è l’unico motivo per cui ho installato WhatsApp” (29_F_40)

“la facilità con cui si può fare un bonifico facilmente, ho dei ritmi irregolari al lavoro e mi ha facilitato tantissimo la vita. Ci sono aspetti che semplificano. Devo andare a prendere mio figlio a scuola e penso di liberarmi, ma vengo trattenuta, mando un messaggio e tutto si risolve” (24_F_45)

“confido nella resilienza, noi abbiamo conosciuto e sappiamo cosa vuol dire. Non mi preoccuperei, se dovesse far parte della storia della nostra vita, sarebbe tornare il passato per noi. Da genitore, controllare mia figlia sarebbe difficile. Non mi spaventa né essere troppo, né troppo poco presente con la tecnologia” (31_M_-)

Come ci si poteva immaginare, l’accento è posto sulla dinamica organizzativa, oltre al controllo, con una capacità di analisi profonda molto interessante che ci porta a interrogarci sul presente e sul senso della nostra esistenza, così come su quella dei ragazzi dal punto di vista di un adulto significativo:

“i ragazzi avrebbero disagi in più perché è qualcosa in più per loro, non lo usano quasi per niente per la facilitazione della ricerca, ma più per un rapporto virtuale tra di loro. Avrebbero stress maggiore. Ho inoltre un quesito: la tecnologia ci accelera, facilita e permette di fare cose, ma come mai abbiamo sempre meno tempo per noi e corriamo sempre?” (30_M_61)

Non è una domanda secondaria, perché ci interroga nel profondo e richiama un’attenzione a sé stessi e agli altri particolarmente importante. Una nota interessante viene dal gruppo di

operatori di Potenza, quando commentano un passaggio relativo alla pastorale: se le tecnologie sparissero dalla vita pastorale, come già indicato nel focus Barese nelle parole dei ragazzi più grandi, molto cambierebbe. Questo dato conferma anche quanto rilevato nel questionario, ovvero che le tecnologie sono presenti in termini strumentali e che sono adottate anche da operatori adulti:

“cambierebbe tanto, con i bambini nel corso del catechismo riusciamo ad attirarli con le nuove tecnologie, diventerebbe tutto monotono, il testo...il disegno...la lettura, adesso il brano biblico si può vedere con un video...” (33_F_32)

“riusciresti però a stimolare una creatività diversa, invece di prendere il video fatto da altri, la fai fare ai ragazzi” (38_M_18)

“ieri c’è un adulto che raccontava una sua esperienza e i bambini ascoltavano, serve il cartellone ma anche la tecnologia, vanno in parallelo”; “dipende da noi, dalla nostra creatività e intelligenza, quando devi usarle”(36_F_51)

“nel gruppo parrocchiale penso che non poterci scrivere sul gruppo per far girare le comunicazioni “ufficiali” renderebbe tutto più difficile” (11_F_47)

“sono dentro a tanti gruppi della parrocchia e per me sarebbe un disastro senza i gruppi di Whatsapp, non riuscirei a star dietro a tutto” (8_M_47)

Molti adulti, per esempio genitori impegnati nella pastorale, riconoscono il valore funzionale dei social:

“per quanto riguarda i social, si potrebbero utilizzare per pubblicizzare meglio le nostre attività e non solo per far girare alcuni avvisi. Si potrebbe utilizzare, ad esempio, per condividere iniziative, riflessioni, immagini, progetti e altre attività (magari con alcune foto che raccontino in modo accattivante che cosa si sta facendo)” (10_F_44).

In questa seconda parte, tratta dal focus di Alba, si nota anche un elemento in più: il linguaggio dei social potrebbe diventare un buon aggancio per la comunità, in particolare

pensando agli adolescenti: essere presenti su Instagram e Facebook, consentirebbe di rimanere vicini anche al target degli adolescenti.

Una delle proposte ripensa alle tecnologie come tecnologia della distanza:

“ci vorrebbe una piattaforma nella quale tutti potrebbero trovarsi. E’ vero che vengono proposti degli incontri in presenza ma il loro limite è che ci sono degli orari: il bello di internet invece è che in ogni momento io posso partecipare e dire la mia e proporre una mia riflessione” (10_F_44)

Emerge chiaramente anche una seconda lettura: i social forse sono una vetrina, ma non sempre chi realmente ha bisogno sceglie la “piazza” dei social per raccontarsi:

“potremmo pensare a una piattaforma nella quale chi ha bisogno di aiuto può chiedere un supporto (magari in forma anonima)? Sarebbe bello, ma si rischia che chi ha davvero un bisogno di aiuto non riesca ad esplicitarlo (sarebbe come “metterlo in piazza”) e che scriva solo chi vuole mettersi in mostra. (...) La tecnologia a volte limita il rapporto umano. E se hai dei problemi è molto probabile che tu non lo voglia far sapere a tutta la comunità” (11_F_47)

La logica è chiara, anche con qualche accenno a una didattica più attiva e consapevole: le tecnologie nella pastorale funzionano se in chiave integrativa e se vengono adottate in maniera consapevole da parte degli operatori.

Immaginare un operatore capace di questa operazione non è semplice, nemmeno per l’adulto, ma emerge sempre la dinamica di creatività, capacità tecniche (molti sono scienziati) e di rischio. Evidenziamo i principali esiti del pezzo conclusivo dei focus in cui è stato chiesto di scegliere un personaggio che sappia ben usare la tecnologia: Paperoga (perchè è un personaggio che è sempre a disposizione di tutti, ma che nel modo di gestire le cose risulta molto confusionario soprattutto se si parla di tecnologie); lo scienziato di Ritorno al futuro (che utilizza la tecnologia in modo divertente e soprattutto non ne è dipendente, pur essendone un appassionato; Lelouch di Britannia (in quanto leader carismatico, dalle sembianze di un “infame calcolatore”, ma che dopo aver conquistato il mondo si scopre colui che si sacrifica per portare la pace in tutto il mondo); Sherlock (in quanto pur “stando sulle sue”, risolve qualsiasi problema, svolgendo il ruolo di guida competente).

4.4.2. I membri della comunità

Per quanto concerne il numero di anni trascorsi all'interno della propria comunità di riferimento¹⁶, il 7,1% (n=14) dichiara di viverci da meno di 2 anni, il 15,8% (n=31) per un periodo compreso tra i 3 e i 9 anni e il 77% (n=151) afferma di abitare presso la propria comunità da 10 anni (inclusi) in su. Rispetto al livello di *partecipazione sociale* dei soggetti del campione, i risultati delle analisi indicano che il 49,5% (n=97) dichiara di aver svolto attività di volontariato presso le associazioni del territorio, mentre il 50,5% (n=99) afferma il contrario. Tra quest'ultimi, la maggior parte 87,6% (n=85) afferma di averle effettuate anche all'interno della propria comunità parrocchiale, mentre il 12,4% (n=12) si esprime in maniera negativa a riguardo affermando di non partecipato ad attività di volontariato all'interno della parrocchia.

La scala MTSOCS mostra un'affidabilità molto buona, presentando un coefficiente alfa di Cronbach pari a 0,88 risultando al di sopra dei valori di cut off.

La Tabella 1 mostra le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti su ogni sottoscala della MTSOCS e il rispettivo *total score* del medesimo strumento.

Tabella 5 Medie e deviazioni standard della scala Multidimensional Territorial Sense of Community Scale (MTSOCS)

	Media	Deviazione Standard
Appartenenza	2,99	.58
Influenza condivisa	2,97	.52
Aiuto	2,69	.50
Clima sociale e legami	2,96	.56
Soddisfacimento bisogni	2,72	.54
MTSOCS Totale	3,02	.46

¹⁶ La variabile anni trascorsi in parrocchia è stata espressa secondo i seguenti valori: 1= da meno di 2 anni (2 anni inclusi); 2=da 3 a 9 anni; 3= da 10 a più anni

Complessivamente il punteggio totale MTSOCS presenta una media di 3,02 con una deviazione standard di 0.46. Soffermandosi nello specifico sulle sottoscale, i risultati mostrano che l'”appartenenza” è la dimensione con il punteggio più elevato (M=2,99; SD=.58), seguita “dall’influenza condivisa” (M=2,97; SD=.52), dal “clima sociale e legami” (M=2,96; SD=.56) e dal “soddisfacimento dei bisogni” (M=2,72; SD=.54). “L’aiuto in caso di bisogno” (M=2,96; SD=.56) presenta un valore leggermente inferiore rispetto alle altre sottoscale.

Per quanto concerne le misure di associazione tra il senso di comunità (MTSOCS)¹⁷ e le altre variabili (attività di volontariato, attività di volontariato in parrocchia) si riportano in seguito i risultati. Per osservare l’associazione tra SoC e attività di volontariato¹⁸ è stato effettuato il chi². La relazione tra le variabili è risultata significativa $\chi^2(1) = 5,31, p < 0.05$. L’analisi della tabella (Tabella 6 Tabella di Contingenza Senso di Comunità e Attività di volontariato) mostra infatti che tra i soggetti che effettuano attività di volontariato, 87,6% ha valori alti di senso di comunità, mentre i soggetti che hanno valori bassi sono solo il 12,4%. Allo stesso tempo tra coloro che hanno un senso di comunità basso il 67,6 % non partecipa a iniziative di volontariato, mentre il 32,4 % partecipa a simili attività. Tra coloro che hanno alti livelli di senso di comunità il 53,5 % partecipa ad attività di volontariato, mentre il restante 46,5% no.

Tabella 6 Tabella di Contingenza Senso di Comunità e Attività di volontariato

		Attività di volontariato		Totale	
		Si	No		
SoC	Basso	Conteggio	12	25	37
		% in SoC	32,4%	67,6%	100,0%
		% in volontariato	12,4%	25,3%	18,9%

¹⁷ Al fine di effettuare indagini esplorative di associazione tra le variabili rilevate, il campione è stato diviso in due gruppi sulla base del punteggio ottenuto sulla scala «Senso di Comunità». Per la creazione dei due sottogruppi è stato utilizzato il cut-off di riferimento della scala pari a 2,6; in questo modo è stato possibile ottenere un primo insieme di soggetti avente un valore basso di Senso di Comunità e un secondo con valore alto di Senso di Comunità.

¹⁸ La variabile è stata espressa in forma dicotomica con i seguenti valori: 1=sì, negli ultimi 2 anni ho svolto attività di volontariato all’interno di associazioni; 2=no, negli ultimi 2 anni non ho svolto attività di volontariato all’interno di associazioni.

		% del totale	6,1%	12,8%	18,9%
Alto	Conteggio		85	74	159
	% in SoC		53,5%	46,5%	100,0%
	% in volontariato		87,6%	74,7%	81,1%
	% del totale		43,4%	37,8%	81,1%
Totale	Conteggio		97	99	196
	% in SoC		49,5%	50,5%	100,0%
	% in volontariato		100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale		49,5%	50,5%	100,0%

Tra i soggetti che hanno dichiarato di effettuare attività di volontariato all'interno delle associazioni, è stato calcolato infine il χ^2 per valutare il legame di associazione tra il SoC e la variabile attività di volontariato in parrocchia¹⁹ al fine di evidenziare eventuali legami di associazione tra le due dimensioni. Dalle analisi emerge che la relazione tra le variabili risultata significativa $\chi^2(1) = 10,84$, $p < 0.05$. Come mostra la tabella di contingenza (Tabella 7 Tabella di Contingenza Senso di Comunità e Volontariato in parrocchia) maggiori sono i soggetti con un punteggio di senso di comunità alto (91,8%) tra coloro che fanno attività di volontariato in parrocchia mentre solo l'8,2% dei soggetti dello stesso gruppo riportano un punteggio basso sul senso di comunità. Tra coloro che hanno un punteggio alto di senso di comunità, il 91,8% fa volontariato anche in parrocchia, mentre il restante 8,2% non partecipa a simili iniziative.

Tabella 7 Tabella di Contingenza Senso di Comunità e Volontariato in parrocchia

		Volontariato in parrocchia		in Totale	
		Sì	No		
SoC	Basso	Conteggio	7	5	12
		% in SoC	58,3%	41,7%	100,0%
		% in vol_parr	8,2%	41,7%	12,4%
		% del totale	7,2%	5,2%	12,4%

¹⁹ La variabile è stata espressa in forma dicotomica con i seguenti valori: 1=ho svolto attività di volontariato anche all'interno della parrocchia; 2=non ho svolto attività di volontariato anche all'interno della parrocchia.

Alto	Conteggio	78	7	85
	% in SoC	91,8%	8,2%	100,0%
	% in vol_parr	91,8%	58,3%	87,6%
	% del totale	80,4%	7,2%	87,6%
Totale	Conteggio	85	12	97
	% in SoC	87,6%	12,4%	100,0%
	% in vol_parr	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	87,6%	12,4%	100,0%

5. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

In questo capitolo vogliamo rileggere quanto emerso dalla ricerca in chiave sintetica, per cercare di trovare risposta agli obiettivi indicati. Li riportiamo qui sotto insieme alla discussione dei risultati. Le figure a cui si fa riferimento, le siglature delle frasi riportate sono concordi con quanto detto nei capitoli precedenti, a cui si rimanda.

5.1. Indagare la riflessività nelle pratiche pastorali in relazione all'uso delle tecnologie e al senso di comunità.

5.1.1. Oltre alla dimensione trasmissiva

I dati raccolti durante la ricerca ci fanno registrare la scarsa presenza delle tecnologie nella prassi pastorale e, in riferimento alla modalità del loro utilizzo, la prevalenza è chiaramente quella informativa; le tecnologie, dal foglio parrocchiale a quelle digitali, sono per lo più viste come un supporto indispensabile per far giungere gli avvisi ai differenti destinatari e per gestire l'organizzazione pratica della vita ecclesiale ordinaria. In questo senso, i differenti servizi di messaggistica istantanea messi a disposizione dalla Rete (particolarmente Whatsapp e Telegram) rappresentano gli strumenti più conosciuti e utilizzati nei diversi ambiti parrocchiali; siamo per lo più nel quadro generale che abbiamo chiamato di pastorale 1.0. Nelle parole dei genitori e degli operatori che abbiamo intervistato si trovano le tracce della fatica condivisa da un'ampia parte di adulti a recepire lo sguardo di una solida educazione digitale²⁰; ce lo dice bene la scelta compiuta di selezionare, tra quelle proposte, le immagini che esprimono il pericolo e il rischio che rappresenterebbe il digitale, soprattutto a riguardo dei figli. Gli operatori segnalano anche la difficoltà nella gestione delle attività con i più giovani a causa delle continue distrazioni dovute alla presenza del cellulare; in alcune circostanze particolari, come per esempio durante i campi scuola, viene chiesto ai ragazzi di limitarne fortemente i tempi di utilizzo o addirittura di consegnarlo ai loro referenti. Da parte loro, gli adolescenti ragionano sull'avere a

²⁰ La collaborazione tra CREMIT e UCS ha portato alla realizzazione di un MOOC (Massive Open Online Courses) sul tema dell'Educazione digitale che ha visto la partecipazione di quasi seimila operatori pastorali italiani. Sullo stesso tema, sono state realizzate sei puntate andate in onda nei primi mesi del 2019 su TV2000. Personalmente sono stato invitato come ospite per il secondo appuntamento. L'intero progetto lo si trova su: <https://www.tv2000.it/blog/2019/01/30/attenti-al-lupo-speciale-educazione-digitale/>

disposizione lo smartphone in termini di abitudine e comodità, e non di dipendenza; se ne fa ricorso per bisogni specifici e momenti particolari: *“quando mi annoio uso la tecnologia”* (23_F_16).

L'essere per lo più legati a una pastorale 1.0 può essere spiegato anche dall'inclinazione a impostare la nostra pastorale secondo uno schema verticistico (Xeres & Campanini, 2011); questo modello *top down* può corrispondere al vivere l'azione evangelizzatrice secondo una modalità strettamente trasmissiva (Zulehner, 1992), nella preoccupazione di trasferire dei contenuti. Le logiche partecipative della Rete incontrate durante la sperimentazione hanno interpellato gli operatori, per cui *“la difficoltà maggiore è stata quella di andare oltre la modalità “interrogazione”* (8_O_F). Con le tecnologie si presenta l'occasione per assumere un'altra prospettiva, visto che *“i ragazzi si sentono protagonisti di questa cosa e sono ben inseriti; bisogna arrivare stando in mezzo a loro e non mandandoglielo dall'alto”* (6_O_M). Complessivamente, si registra il fatto che i ragazzi sono particolarmente stimolati dalle possibilità offerte dalle tecnologie di utilizzare delle forme espressive differenti da quelle proposte ordinariamente; l'effetto è evidente perché anche la *“riflessione di gruppo è passata dalle risposte telegrafiche ad argomentazioni interessanti”* (9_O_M). Operatori e referenti, nel rispondere al questionario finale, oltre a dirsi complessivamente soddisfatti della sperimentazione proposta, hanno indicato come fattori apprezzati quello di aver riscontrato un maggiore interesse per le attività pastorali da parte dei parrocchiani (24,32%) e uno su cinque (21,62%) ha detto che il livello di partecipazione delle persone è stato superiore alla media. Anche gli strumenti suggeriti dai ricercatori sono stati apprezzati; ad esempio Padlet, una bacheca virtuale che consente di aggregare liberamente dei contenuti digitali e di riorganizzarli secondo delle personali logiche, è stato molto d'aiuto per stimolare la creatività dei giovani che hanno proseguito il lavoro assegnato a casa, andando ben oltre il tempo dell'incontro formale vissuto in parrocchia.

In maniera sorprendente, le stesse considerazioni posso valere anche per il gruppo degli adulti che sono stati coinvolti nella proposta; dopo l'incontro con i ragazzi nel pomeriggio, nel dopocena *“si replica la stessa attività con i genitori dei ragazzi. Dopo aver presentato il progetto, notiamo lo spiazzamento totale degli adulti, che si aspettavano la solita riunione formativa, fredda e distante, senza alcun tipo di coinvolgimento* (1_O_F)”. Un parroco rimane particolarmente colpito da questo aspetto, tanto da esprimersi in questo modo: *“ho visto accendersi qualcosa di nuovo nei genitori, nel fare questo lavoro. Mi aspettavo che i giovani si coinvolgessero ma è accaduto qualcosa di nuovo nei genitori che per la prima volta, come dire, hanno interagito in modo nuovo. [...]”* (4_R_M). Le tecnologie sembrano

prestarsi anche all'attivazione di gruppi formati da adulti, che si sentono interpellati e possono «prendere parola» (Zanchi, 2018); la comunità prende vita non soltanto grazie ai discorsi che intercettano i bisogni (impliciti o espliciti) delle persone, ma anche perché le dinamiche riescono ad attivare positivamente il contesto. In qualche modo possiamo dire che anche nel contesto pastorale le tecnologie possono funzionare da canale (Virilio, 2000), nel senso che possono aiutare a introdurre nelle nostre prassi un modo di accogliere e ascoltare non sempre facilmente praticabile; detto in sintesi, *“l'uso di questi strumenti rimanda all'idea della possibilità di introdurre in una struttura rigida... un elemento di familiarità”* (6_O_M).

5.1.2. Tecnologie come occasione di riflessività

Questa “familiarità” diventa lo sfondo in cui incontrare le condizioni per potersi fermare ad ascoltare e ascoltarsi, in cui ciascuno può riservarsi uno spazio personale; ad esempio i ragazzi sono stati accompagnati dagli educatori nella riflessione su come le immagini e le storie dei loro profili su Instagram possano influire sulla percezione di sé e avere così un peso nel personale percorso di costruzione identitaria. Le fotografie e i video che popolano i profili di un utente possono essere viste, nel loro insieme, come la scrittura di un discorso narrativo autobiografico (De Rossi, 2012); al soggetto viene così consegnata la possibilità di rileggere la propria vicenda secondo una componente ermeneutica, per recuperarne gli aspetti più significativi (Demetrio, 2012). Questo movimento, che può essere sintetizzato con l'accompagnare la persona in un viaggio per una più profonda conoscenza di sé, rafforza l'importanza del metodo maieutico di Danilo Dolci, di cui abbiamo parlato.

Saranno proprio questi che dovranno essere messi in gioco, in termini proiettivi, in tutte le storie buone che aiutano ad agire responsabilmente rendendo possibile lo sviluppo delle proprie risorse; anche le narrazioni digitali possono funzionare secondo la logica dello “schermo di formazione” (D'Incerti, Santoro & Varchetta, 2007). Rimane pur vero che il grande flusso di informazioni in cui siamo immersi che crea confusione, e la presenza in Rete di contenuti di ogni genere che finiscono per disorientare sono delle caratteristiche che devono essere prese in considerazione per progettare qualsiasi intervento formativo. Gli educatori, nel corso della sperimentazione, si rendono conto che il loro compito è anche quello di accompagnare i ragazzi nello sperimentare le opportunità di Internet; la grande offerta di informazione e conoscenza, le possibilità di alimentare le proprie passioni e di sperimentare la presenza di reti relazionali significative consentono ai ragazzi di sentirsi

sempre più “*protagonisti delle proprie scelte*” (7_R_M); gli operatori comprendono l’importanza di maturare le competenze di saper vivere le tecnologie per affiancare i ragazzi aiutandoli a non cadere nella trappola di facili conformismi, ma al contrario per imparare a gustare la bellezza di prendersi cura dei propri desideri più profondi (Schön, 2006). Sullo sfondo di percorsi di *media education* che sappiano andare in questa direzione, emerge nuovamente l’importanza della lezione di maestri come Paulo Freire, di cui abbiamo parlato nel primo capitolo; l’educazione è ancora oggi occasione di liberazione da ogni forma di oppressione o di appiattimento del desiderio di esprimere le più preziose risorse personali. L’evidente attualità dell’invito freiriano contenuto nell’espressione *Ser Mais* deve essere guida per la definizione di percorsi formativi in cui ogni persona, in special modo i più giovani, possa vivere il digitale come supporto al proprio sviluppo integrale.

Oltre a queste funzioni legate maggiormente a dimensioni più personali, le tecnologie hanno reso possibile anche un incontro tra le generazioni che ha colpito positivamente sia gli operatori sia i genitori. E sono proprio questi, dopo la presentazione fatta dai ragazzi, a volersi complimentare per l’impegno che i loro figli hanno saputo mettere nel realizzare l’attività proposta. Non passano inosservate la qualità della riflessione elaborata dai più giovani e della produzione stessa; gli adulti ammettono di correre spesso il rischio di sottovalutare il ruolo che possono avere le tecnologie nel realizzare e offrire dei contenuti interessanti e nel contempo si accorgono di come le stesse offrano una maggiore possibilità di espressione, di far emergere i differenti punti di vista, persino quelli più divergenti (3_O_M). La loro riflessione sulle dinamiche vissute in Rete li conduce a immaginare di progettare una piattaforma in cui gli stessi adulti possono chiedere e ricevere aiuto; i social già esistenti non sembrano adatti perché è desiderabile potersi confidare in un contesto che non sia troppo accessibile, e che non abbia eccessiva visibilità: ci si rende conto delle difficoltà in cui ci si può imbattere e della ricchezza di avere un luogo per chiedere a qualcuno come imparare a fare meglio, ma si matura anche la consapevolezza che alcune cose personali è meglio trattarle con la necessaria prudenza (Rivoltella, 2015a).

Gli operatori hanno vissuto la sperimentazione come occasione per riflettere in profondità sulle loro pratiche (Altet, 2013), sul sentirsi comunità e sul significato del loro servizio. Non sembra così scontato trovare lo spazio per dirsi il valore della presenza della Chiesa sul territorio in modo così capillare; ancor meno lo è il percepire la dimensione comunitaria come piena espressione della personale partecipazione alla vita ecclesiale: in merito a queste questioni, senza la sperimentazione, “*non avremmo avuto l’occasione per riflettere [...] in termini di consapevolezza*” (11_R_M). La riflessione intorno alla teologia del popolo di

Dio, di cui abbiamo fatto cenno nel terzo capitolo, sembra essere utile per comprendere l'importanza di porre l'accento sulla "dimensione orizzontale" dell'esperienza cristiana, quella che consegna a ogni fedele battezzato l'impegno a fare di tutta l'umanità un'unica famiglia in Cristo; e per arrivare a "estendere il proprio abbraccio" su tutta l'umanità, il primo passo va compiuto prendendo in considerazione lo stile della presenza ecclesiale nel territorio di riferimento. Qualcuno aggiunge che il creare le condizioni per mettere i gruppi in dialogo tra loro e vederli scambiare i differenti punti di vista è stato un modo per riflettere sulle dinamiche che si vivono in parrocchia. L'esperienza si avvicina a una revisione di vita comunitaria, grazie alla quale si mettono in evidenza le risorse, le difficoltà e gli atteggiamenti negativi che si praticano per poter fare sempre meglio; le domande guida sono tracciate in maniera chiara, e anche le risposte non mancano di precisione: senza le tecnologie sarebbe più complesso collaborare in parrocchia, e grazie a loro "*si crea più appartenenza alla comunità stessa*" (12_O_F). Un'ultima nota interessante è ancora relativa agli operatori, alle loro considerazioni in merito a un lavoro fatto dai ragazzi; il compito era quello di scegliere delle immagini che esprimessero il senso dell'essere comunità. In maniera inaspettata, al posto di scegliere delle fotografie scattate tra amici nei differenti contesti frequentati da gruppi prevalentemente giovanili, un buon numero di persone ha scelto delle foto che ritraggono dei momenti della vita parrocchiale; anche in questo caso, una semplice condivisione di foto avvenuta tramite WhatsApp, è stata un'occasione per riflettere sull'importanza del proprio ruolo educativo (Striano, 2001, 2018).

5.1.3. Bisogno formativo espresso

Il questionario UTOP.ie aveva già evidenziato come gli operatori della pastorale in Italia sentano la necessità di mettere a tema la presenza delle tecnologie nella vita delle nostre comunità (Figura 1). Una prima questione che risulta essere rilevante è quella delle strutture e dei dispositivi concretamente messi a disposizione, visto che in molte parrocchie sono in numero non adeguato, se non addirittura assenti (facilmente, manca la possibilità di accedere alla Rete). Una seconda questione è la formazione di un atteggiamento che si propone di integrare le pratiche più tradizionali con quelle digitali, cosa che fino a ora sembra un obiettivo piuttosto lontano. Eppure sappiamo bene che, la Chiesa cattolica ha sempre avuto un'attenzione particolare ai media e come, nel corso dei secoli, abbia saputo organizzare la propria presenza nel campo della comunicazione in maniera efficace. Come evidenziato nel terzo capitolo grazie ai contributi di Mazzotti e Marchetti, anche nella recente storia dello

sviluppo del Web, la Chiesa ha mostrato di saperne cogliere le potenzialità compiendo dei gesti che potremmo arrivare a dire emblematici; la capacità di combinare positivamente tradizione e innovazione l'ha fatta essere una delle prime istituzioni a entrare nell'ambiente digitale (Campbell, 2013). Come spiegare allora questo ritardo? Una risposta potrebbe essere che, in riferimento alla vicenda italiana, ci sono stati due importanti fenomeni che, almeno per quello che riguarda il nostro contesto nazionale, hanno vissuto una convergenza temporale: da una parte le tecnologie hanno iniziato il loro processo di migrazione nelle nostre vite e dall'altro ha preso avvio il processo di secolarizzazione (Garelli, 2011). Un altro dato che influisce sulla fatica riscontrata potrebbe essere quello del veloce invecchiamento del clero italiano: negli ultimi trent'anni i sacerdoti con meno di 70 anni sono diminuiti del 31% mentre a oggi quelli con più di 80 anni sono il 16.5% (Garelli, 2019). Sappiamo che la nostra pastorale è ancora molto dipendente dal parroco e ancora troppo poco dall'azione corresponsabile dei laici; leggendo quest'ultimi dati comprendiamo che l'aver parroci sempre più anziani spiega la lentezza della nostra pastorale nell'accettare il confronto con il digitale. Sembra che una fatica personale vissuta dal clero anziano rischi di tradursi in lentezza per tutte le comunità. Inoltre, anche i genitori intervistati nei focus ammettono di avere nei confronti di queste tematiche un atteggiamento problematico e titubante; questo lo si riscontra anche nelle loro rappresentazioni dal momento che, per la maggior parte di loro, per dire il personale sguardo nei confronti delle tecnologie, ha scelto un'immagine tra quelle che esprimono la sensazione di pericolo.

Uno dei sacerdoti referenti delle realtà in cui è stata condotta la sperimentazione ci offre un'efficace riflessione: dal momento che ogni progetto pastorale è rivolto a soggetti che, come peraltro tutte le persone, si trovano immersi nella cultura contemporanea in cui il digitale ha un posto rilevante, allora questo significa che *“non ci si può più semplicemente trarre fuori”* (4_R_M). L'espressione lascia quasi trapelare una posizione attendista che però ora è il momento di abbandonare; ci conduce anche a rintracciare nelle radici biblico-teologiche dell'azione educativa della Chiesa un elemento decisivo, vale a dire l'Incarnazione di Gesù nella storia. Questo movimento compiuto dal Cristo, chiede anche a tutti i suoi fedeli di seguirlo in un percorso che traduce in prassi i contenuti della fede appresi a livello cognitivo. Partendo da questa considerazione, è da sottolineare come i rispondenti al questionario UTOP.ie dichiarino che il loro primo bisogno formativo è quello di comprendere come integrare il digitale per riuscire a «gestire al meglio le relazioni online» (mentre il «discutere insieme dei pericoli legati alla Rete e ai media digitali» è percepita soltanto come quinta necessità).

Evidentemente nel loro servizio pastorale ordinario, gli operatori hanno modo di sentire la dimensione relazionale come decisiva per lo sviluppo delle risorse di ogni persona; l'atteggiamento educativo raccolto dalla ricerca, in modo particolare nei confronti dei più giovani, è del tutto in linea con quanto emerge dalla consapevolezza espressa dalla riflessione in Media Education in merito al dovuto passaggio dal concetto di nativi digitali a quello di «saggezza digitale» (Rivoltella, 2015). I ragazzi, come è sempre stato, hanno bisogno di un accompagnamento (Tisseron, 2016) da parte di figure adulte per maturare il senso critico e la responsabilità nel gestire i legami, da quelli più forti a quelli più deboli; anche quando questi passano dal digitale.

Gli adulti coinvolti nella sperimentazione, dopo un iniziale spaesamento nel confrontarsi con i linguaggi dei ragazzi, si sono sentiti sempre più come punto di riferimento dei più giovani soprattutto nel momento di dover attribuire i significati alle esperienze e individuare le strategie migliori per superare le difficoltà del percorso vissuto. Possiamo dire che gli operatori, impegnati quotidianamente nel loro servizio educativo, siano in attesa che i referenti del clero per la pastorale parrocchiale scelgano con convinzione di confrontarsi sulle pratiche in atto e il loro rapporto con le tecnologie.

5.2. Analizzare la capacità delle tecnologie di generare un tessuto connettivo comunitario

5.2.1. Generatività delle pratiche

Dai dati dei questionari somministrati ai membri delle comunità, emerge in primo luogo un'informazione importante rispetto ai livelli di partecipazione sociale del campione. La metà dei soggetti dichiara di essere impegnata in esperienze di volontariato e, tra coloro che si dicono «attivi», circa il 90% dei partecipanti presta servizio all'interno della propria comunità pastorale. Tale risultato assume un significato interessante se messo in relazione con i valori del senso di comunità rilevati. Per quanto concerne infatti la misurazione del *sense of community*, il campione preso in esame presenta valori superiori se confrontati con i punteggi ottenuti dalla validazione nazionale del MTSOCS (Prezza, Pacilli, Barbaranelli, & Zampatti, 2009) basata sulla teoria di McMillan e Chavis (1986). Tale scostamento si verifica sia per il punteggio complessivo dello strumento che per le rispettive sottoscale. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che il campione selezionato per la validazione della scala è stato composto da cittadini residenti in piccoli paesi (dalle 1.500 alle 3.300 persone),

in città medio-grandi (tra le 93.000 e le 60.000 persone) e in quartieri di grandi città (aventi tra le 62.000 e le 100.000 persone) non specificatamente appartenenti a contesti pastorali come, invece, i soggetti di questa ricerca. Gli studi che indagano la relazione tra l'essere membri di comunità religiose e il *sense of community* riportano infatti un'associazione positiva tra le due dimensioni (Fisher, Sonn, & Bishop, 2002). Ciò molto probabilmente potrebbe essere connesso alla partecipazione dei parrocchiani a riti condivisi (Sohi, Singh, & Bopanna, 2018), alla presenza di servizi ed eventi della comunità a cui poter prendere parte, così come alla somiglianza delle credenze, dei valori, degli interessi e degli obiettivi tra coloro che vivono lo stesso contesto ecclesiale (Lizak, 2004). Non a caso infatti le analisi di associazione tra le variabili «partecipazione sociale» e «senso di comunità» condotte sul campione dei parrocchiani rivelavano una maggiore distribuzione di soggetti impegnati in attività di volontariato condotte in parrocchia tra coloro che hanno punteggi elevati di senso di comunità. Questo fa pensare per l'appunto a una «generatività delle pratiche»: il *prendere parte* a una comunità attraverso compiti e ingaggi concreti è fortemente collegato al *sentirsi parte* dello stesso contesto, secondo una logica di reciproca interdipendenza in cui il «fare parte» e «l'essere una parte» si rinforzano ciclicamente. Di nuovo è confermata quanto abbiamo già evidenziato nel paragrafo 1.2 grazie al contributo di Sarason a riguardo del costrutto del senso di comunità: un'appartenenza vissuta come affidabile mette la persona nelle condizioni di offrire la propria disponibilità come risorsa per tutti i membri della comunità. Allo stesso tempo, quando parliamo di «generatività delle pratiche» ci riferiamo ad un'altra sfumatura che è emersa dall'analisi delle interviste condotte con i promotori pastorali. I referenti e gli operatori infatti hanno dichiarato non solo di sentirsi soddisfatti del percorso, ma anche di aver maturato la consapevolezza di aver vissuto un'esperienza trasformativa e generativa (Gheno, 2010). La sperimentazione e la riflessione avviata attorno al digitale hanno fatto in modo che le persone desiderassero portare avanti lo scambio e la progettazione di interventi con le tecnologie oltre la conclusione del percorso «Tecnologie Pastorali», «manifestando la volontà di produrre qualcosa di simile anche all'interno di altre realtà» (10_O_M). In alcuni casi infatti è accaduto che i referenti hanno desiderato riproporre, rivisitandoli, i contenuti approfonditi durante la sperimentazione strutturando percorsi di formazione legati alle «tecnologie di comunità» per operatori pastorali non tanto della propria parrocchia, ma destinati all'intera Diocesi (come nel caso di Potenza)²¹. In altre

²¹ Riportiamo a titolo di esempio il link del video realizzato dall'Ufficio delle Comunicazioni Sociali della Diocesi di Acerenza per lanciare il percorso di formazione sul tema dell'animazione digitale pastorale. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=keIxcvRWzvE>

realtà coinvolte nella ricerca-intervento la «generatività delle pratiche» si è riscontrata su livelli più circoscritti, ma altrettanto significativi: senza arrivare ai percorsi di formazione diocesani nati a Potenza, in alcune comunità i gruppi giovanili protagonisti della sperimentazione hanno desiderato coinvolgere i genitori nella narrazione degli step del percorso. Con questo obiettivo hanno scelto di progettare occasioni di confronto e dialogo intergenerazionale sul tema della comunità attraverso l'uso del digitale. Come ricordano Aroldi e Colombo (2014) infatti *«i media non sono, ovviamente, solo le tecnologie in quanto tali; sono anche i loro contenuti e i rituali da essi istituiti: narrazioni, personaggi, immaginari e mondi possibili, costrutti psicologici ed emotivi, tools cognitivi, forme di esperienza di fruizione condivisa, contenuti simbolici e valori che si sedimentano come repertori nella memoria di ciascun membro di una stessa generazione, e che possono essere usati come strumenti per rievocare il passato e attivare il riconoscimento reciproco»* (Aroldi & Colombo, 2014, p. 286) soprattutto quando connesso a una esperienza condivisa, come quella della propria comunità, a cui poter attingere seppur alla presenza di un gap generazionale.

5.2.2. Narrazione partecipata

La vita delle nostre comunità parrocchiali è densa di appuntamenti che spesso si accavallano con gli impegni personali di ciascuno; pur animati da buona volontà, nel corso ordinario delle attività, non è sempre facile riuscire a essere presenti a tutti gli incontri programmati dai gruppi di cui si è parte. Un primo rimando raccolto dalla voce dei partecipanti alla sperimentazione è quello che attribuisce alla narrazione una prima funzione importante, vale a dire quella di far sapere a tutti quello che è accaduto nel corso della vita del gruppo. Si può dire che contribuisce a tenere il “filo rosso” del discorso che viene svolto di settimana in settimana anche per chi non ha potuto essere fisicamente presente in alcuni momenti; questo compito è facilitato dalle tecnologie in almeno due modalità. La prima è quella di superare l'ostacolo rappresentato della distanza, nel caso chi si trova fisicamente lontano per motivi di vita personale ma è disponibile per il tempo in cui il gruppo si ritrova; il secondo invece è quello di rendere fruibili dei contenuti che a cui si può accedere in un qualsiasi altro momento. In entrambi i casi, bastano le potenzialità dei servizi di messaggistica per consentire quella partecipazione che genera “*appartenenza*” (1_O_F).

Una seconda funzione riconosciuta dai partecipanti alla sperimentazione è quella di facilitare la comunicazione all'interno del gruppo (Figura 10); in sintonia con quanto detto nel primo

capitolo a proposito della proposta di Julian Rappaport di incrementare il senso di comunità attraverso la partecipazione a *shared narrative*, anche in questo caso la narrazione digitale riesce a intercettare e comporre i differenti linguaggi, mostra di avere la capacità di generare emozioni e di sostenere la comprensione di eventi complessi (Petrucco & De Rossi, 2009). Queste caratteristiche facilitano l'inclusione e la partecipazione, come attestano anche le compilazioni dei diari di bordo e le interviste; quando viene fatta la proposta di utilizzare le tecnologie per costruire insieme un contenuto capace di spiegare alla comunità il proprio punto di vista, si riscontra immediatamente un atteggiamento di stupore e sorpresa. Molto presto però questo lascia spazio all'entusiasmo delle persone che vivono da protagonisti gli incontri in presenza vissuti in parrocchia, anche se il lavoro prosegue in diverse occasioni nei tempi informali o di vita privata. Una così alta partecipazione la si vede anche dal gran numero di materiale e di contenuti prodotti: in una realtà, alla richiesta di esprimere con una fotografia quale fosse la personale idea di comunità è seguita la raccolta di più di 200 immagini; è un dato che ha stupito gli operatori, e che conferma le alte potenzialità di attivazione che si esprimono in particolare quando il racconto richiesto ha a che fare con i luoghi del quotidiano, con gli eventi della propria vicenda personale. In effetti, come sottolinea un parroco, «*il senso di comunità è molto legato alla condivisione delle narrazioni della vita*» (14_R_M). Come abbiamo già visto, fin dalla prima formulazione del costrutto del senso di comunità, anche McMillan e Chavis hanno individuato nella connessione emotiva l'importanza delle storie di vita raccontate dai membri della comunità. Sono dello stesso parere anche diversi operatori che mettono in evidenza come le immagini siano diventate degli oggetti evocativi, capaci di mettere in dialogo le persone a partire da punti di vista differenti dovuti anche alla differenza di età dei partecipanti (9_O_M). Questa fase della sperimentazione è molto importante perché si creano le condizioni in cui possono emergere i tratti di una cultura locale, le credenze, le dinamiche e quei «saperi taciti» (Bruner & Feldman, 1995) che costituiscono un prezioso riferimento per la costruzione dell'identità di una comunità. Infatti, riuscire ad avviare un processo narrativo in cui ognuno è chiamato a partecipare portando anche la sua storia personale, significa consentire di creare una sequenzialità dei contenuti che sposta gli eventi dalla soggettività e li riordina secondo un senso condiviso, percepito come l'esito del confronto vissuto (Campion, 2013). Non è un caso allora che il processo venga riletto e descritto attraverso le categorie e le parole tradizionalmente più vicine all'esperienza ecclesiale: «*la narrazione realizza comunione*» (11_R_M), quella comunione che è parte della missione evangelizzatrice della parrocchia e che si può realizzare «*non solo attraverso la conoscenza, ma la condivisione*» (11_R_M).

Il contesto parrocchiale costituisce quello scenario condiviso in cui è possibile riconoscere l'altro (Ricoeur, 1993) e insieme generare delle storie inedite (Salomon, 2008) che, nella fedeltà alla tradizione della vicenda ecclesiale del territorio, possono sprigionare un'importante energia trasformativa. In tutto questo processo, viene riconosciuto il ruolo fondamentale interpretato dalle tecnologie (10_O_M) dal momento che facilitano la condivisione dei materiali, la loro raccolta e rielaborazione creativa e, infine, la loro pubblicazione. I parroci coinvolti mostrano di assumere una posizione molto consapevole delle opportunità offerte dal digitale per sostenere una comunicazione pastorale che oltre all'essere autentica, può essere anche efficace nel raccontare la Vita Buona del Vangelo.²² Il loro punto di vista può essere riassunto con uno dei commenti raccolti: «*la comunità dovrebbe essere un racconto perenne*» (8_O_F).

5.2.3. Costruzione di simboli/significati condivisi

Condividere un racconto è una pratica molto comune, forse proprio perché risponde al profondo bisogno dell'uomo di comunicare e richiede sempre la presenza di un destinatario a cui rivolgersi, con cui instaurare una relazione. La sperimentazione ha chiesto di passare attraverso una narrazione partecipata ad almeno tre livelli: il primo è quello del proprio gruppo parrocchiale di appartenenza; il secondo è quello tra i gruppi che hanno preso parte alla proposta; il terzo dai gruppi si apre verso tutta la comunità di riferimento. Se la fase personale della selezione del materiale è molto importante per sostenere la riflessività del singolo, quella della condivisione con gli altri membri della comunità è decisiva per mettere in gioco le personali percezioni della realtà. Queste non sono affatto trascurabili a riguardo del contributo che offrono nella formazione delle «rappresentazioni sociali» (Moscovici, 2005) della realtà che orientano i comportamenti. Il nostro modo di ragionare, di gestire la nostra emotività, le informazioni che riceviamo, tutto concorre nell'influenzare non soltanto quello che pensiamo ma anche le nostre scelte concrete. Si comprende dunque l'importanza di lasciare lo spazio al racconto personale di come si interagisce con la realtà, ma non è da sottovalutare il modo in cui il confronto apre l'accesso a un racconto condiviso; in esso, con molta facilità si attivano dinamiche che portano alla costruzione di significati, a nuove rappresentazioni. Questo è avvenuto, per esempio, anche durante il processo tramite il quale

²² Cfr. CEI (2010). *Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*. Roma: Edizioni Paoline.

il gruppo ha selezionato le fotografie precedentemente scelte dalle singole persone e le ha messe a disposizione di tutti; il gruppo compie la propria scelta «con molta cura» (11_R_M): questo indica che tra i partecipanti è avvenuto uno confronto capace di ascoltare le narrazioni reciproche e di attribuire un significato condiviso a un preciso simbolo. Questo, al termine del percorso, non è più definibile soltanto come “mio” o “suo”, ma è diventato “nostro” (De Leo, Dighera & Gallizioli, 2009).

Inoltre nel corso della ricerca, in più di una circostanza, sono stati usati dei supporti come le presentazioni di PowerPoint o quelle su Prezi, una piattaforma che consente di sfruttare uno scorrimento delle slide molto dinamico; spesso si è fatto ricorso alla bacheca virtuale di Padlet e in un caso è stato costruito un sito web appositamente per la circostanza. Questi sono tutti strumenti che utilizzano dei linguaggi differenti, che sfruttano delle grammatiche che devono essere conosciute ed esplorate (Gee, 2013) per comprendere meglio e imparare insieme. Dobbiamo avere però sempre la consapevolezza che se le tecnologie offrono molte possibilità di allacciare delle connessioni tra i contenuti, resta pur vero che non ne istituisce mai il significato (Fabris, 2019); proprio dell’uomo è il sapersi mettere alla ricerca del senso della realtà in cui è immerso.

Le realtà ecclesiali interpellate, nel corso dei mesi hanno creato le condizioni per accompagnare i membri della comunità a collaborare nella realizzazione di artefatti che, in ultimo, esprimono il significato condiviso dai partecipanti nei confronti della vita parrocchiale; uno dei risultati ottenuti è che l’esperienza vissuta ha sensibilmente avvicinato le persone facilitandone il dialogo. L’intuizione di qualche operatore è andata nella direzione di intravedere una progettazione di ulteriori percorsi per attivare dinamiche simili, in modo da rilanciare anche i legami tra i parrocchiani e tutte le altre persone, che pur vivendo nel medesimo territorio, non si riconoscono nella stessa appartenenza ecclesiale. In questo modo viene generata una comunità che, secondo la prospettiva di Aldo Agazzi di cui abbiamo parlato nel paragrafo 1.3, assume i tratti di una «comunità educante»; il dialogo che apre allo scambio delle personali rappresentazioni presenta anche la positività di poter integrare i contenuti e le argomentazioni tipici della nostra azione pastorale con la dimensione emotiva che non sempre viene presa in sufficiente considerazione: *«A volte in ambito cattolico si esprimono aspirazioni o desideri di dialogo in astratto, in un modo che alla fine è irrealistico e disincantato»* (Fumagalli, 2015, p. 88). In effetti uno dei parroci coinvolti ha registrato la forte sorpresa dei genitori proprio nel momento in cui gli è stata offerta la possibilità concreta di parlare tra di loro in modo strutturato, di confrontarsi: *«forse loro non se l’aspettavano da parte nostra, da parte della comunità cristiana, della Parrocchia»* (4_R_M). A bene vedere,

tutta la Bibbia può essere considerata come una grande narrazione che ci parla di Dio e del suo desiderio di condividere qualcosa di importante con l'uomo, vale a dire il suo sogno: ad ogni persona è offerto di entrare in dialogo personale con Lui, in modo che lo scambio di narrazioni conduca a costruire insieme il significato della nostra storia (Manicardi, 2012). Dobbiamo continuare a ricordare il peso delle nostre personali percezioni e come le costruiamo; capirne le dinamiche ci può aiutare a cambiare non solo la lettura delle cose a livello cognitivo, ma anche la realtà stessa, sia personalmente che come collettività (Duffy, 2019). La costruzione di significati condivisi può modificare le rappresentazioni e i rispettivi atteggiamenti generando cambiamenti collettivi. Anche questa può essere carità culturale, una forma molto attuale di missione.

5.3. Accompagnare i partecipanti della sperimentazione a progettare e sostenere interventi educativi capaci di esplorare non solo la dimensione informativa-organizzativa delle tecnologie, ma anche quella connettiva-relazionale

5.3.1. Le tecnologie da sole “non bastano”

Gli operatori e i referenti delle quattro realtà coinvolte nella ricerca non hanno esitato a esprimere il proprio apprezzamento per la proposta che hanno ricevuto e che hanno realizzato: gli strumenti utilizzati per tenere i contatti con i membri della comunità attivati nella sperimentazione; le tempistiche indicate all'inizio, il prendersi cura di far rispettare le scadenze e la capacità di personalizzare il ritmo del lavoro in base agli impegni delle singole parrocchie; i materiali proposti e gli ambienti digitali predisposti per la collaborazione. La sperimentazione in tutta la sua durata ha fatto in modo che i sacerdoti e gli operatori coinvolti si sentissero sempre accompagnati nella realizzazione dell'esperienza. Nell'esprimere una generale soddisfazione, uno dei punti maggiormente messi in risalto dai sacerdoti è stata la positività di aver incontrato una proposta sostenuta dalla presenza di una cornice pedagogica e da un metodo che ha avuto il compito di funzionare come organizzatore professionale. A rendersene conto sono stati i ragazzi stessi che hanno capito che non si trattava di un'iniziativa estemporanea, o di una cosa «*buttata lì*» (4_R_M), ma che le consegne ricevute erano significative. Purtroppo non è del tutto scontato il fatto che la nostra pastorale ordinaria sia sostenuta da un'esplicita intenzionalità educativa tradotta in progetto; non lo è neppure quando l'ambito di azione pastorale è quello della comunicazione. Ad esempio, le diocesi

italiane faticano ad attivare dei corsi di Media Education benché da quindici anni il Direttorio sulle comunicazioni sociali per la missione della Chiesa (CEI, 2004) abbia dato indicazioni precise in tal senso. Per intanto è chiaro che un'esperienza di pastorale 3.0, da intendere secondo la definizione proposta da Rivoltella che abbiamo già incontrato, potrebbe rappresentare una ricchezza *«per la comunità se c'è qualcuno che coordina e lo gestisce bene»* (8_O_F). Si registra quindi la necessità di una figura di coordinamento che abbia capacità relazionali, di gestione dei gruppi e che sia competente di tecnologie; in una delle realtà, il parroco segnala fin da subito la presenza di un operatore pastorale che ha particolari competenze dal punto di vista educativo. Nel corso della sperimentazione il suo contributo sarà sempre qualificante per tutto il gruppo di lavoro a livello nazionale. Se da una parte questo ci rimanda alla necessità di una seria formazione per i nostri operatori pastorali, dall'altra ci suggerisce un atteggiamento importante per tutte le parrocchie: è essenziale creare le condizioni per far emergere le professionalità delle persone che abitano le nostre comunità, per saper mettere in rete le competenze di cui il nostro tessuto ecclesiale già dispone. Quando questo accade, cresce tutta la comunità e, con lei, il territorio in cui è inserita.

Ritornando sulla lettura dell'esperienza vissuta, per le realtà coinvolte non è stato sempre semplice combinare gli appuntamenti in modo da seguire il programmato susseguirsi delle tappe della sperimentazione. Una delle principali motivazioni è il fatto che l'andamento dell'anno liturgico detta il ritmo delle proposte di pastorale rivolte a tutta la comunità, e ovviamente anche alla pastorale giovanile. Questo ha chiesto a tutti di essere disponibili e pronti a rimodulare la proposta, quanto meno nella tempistica. A riguardo delle attività concrete si sono rese indispensabili delle modifiche a motivo di alcuni problemi di accesso alla Rete o altri imprevisti; in queste situazioni gli operatori hanno dovuto adeguare velocemente quanto precedentemente previsto alla situazione concreta, manifestando di possedere una qualità importante per l'operatore, quella della regolazione educativa (Rossi, 2011).

Un momento particolarmente significativo è stato quello vissuto a conclusione del percorso che aveva preso il via in un momento presenziale svoltosi a Roma presso la sede della CEI; la prima tappa, realizzata anche grazie al sostegno organizzativo di WeCa, ha consentito ai ricercatori di incontrare i sacerdoti referenti delle quattro realtà che hanno aderito alla proposta progettuale. Per tutto il tempo delle attività il gruppo è stato guidato e monitorato con il supporto delle tecnologie; a chiusura della sperimentazione, i ricercatori si sono recati fisicamente in ciascuna delle quattro parrocchie per incontrare nuovamente i referenti e, con

loro, anche gli operatori e i gruppi della comunità che sono stati coinvolti. Questo appuntamento corrisponde alla fase ristrutturativa dell'EAS in cui, oltre al riprendere le fasi in cui era articolato il progetto, è stato possibile fissare i punti chiave della sperimentazione. Di fatto è stato un'importante occasione di rilettura e condivisione fatta insieme alle comunità, rispetto alla presenza delle tecnologie nelle nostre relazioni, sia personali sia parrocchiali.

5.3.2. Uno spazio di azione responsabile per ogni battezzato

Le mani che insieme sollevano un mondo, il desiderio di ciascuno di dare un contributo perché ci possa essere una nuova umanità; questa è l'immagine maggiormente scelta da parte dei giovani che vedono la Rete come un'occasione di inclusione per fare in modo che ciascuno trovi il proprio posto e il proprio modo di esprimere liberamente le ricchezze di cui è portatore. Il pensiero espresso dai ragazzi incontrati durante la sperimentazione è in sintonia con le riflessioni e le richieste che i giovani partecipanti al recente Sinodo dei vescovi (Spadaro, 2019) hanno voluto riportare esplicitamente nel messaggio finale. Tra le altre importanti considerazioni, emerge la consapevolezza che il digitale rappresenta uno spazio opportuno per vivere l'esperienza dell'annuncio cristiano, un'occasione per una missionarietà che sappia parlare con i gesti della prossimità e con il linguaggio della verità. Così la Rete per i più piccoli può offrire la possibilità di vivere relazioni amicali autentiche, senza che nessuno si senta escluso o addirittura vittima di cyberbullismo (7_M_15); invece per gli adulti Internet può essere l'opportunità per confrontarsi su questioni che hanno una grande rilevanza per l'attualità come per esempio i flussi migratori e l'integrazione (36_F_51). Vivere il digitale in questo modo significa ribadire le intuizioni di Dewey che abbiamo riportato nel paragrafo 1.3.1., secondo cui l'educazione alla partecipazione democratica chiede di entrare continuamente nella quotidianità della conversazione sociale; possiamo anche aggiungere che questo modo di essere in Rete conduce al dare forma a quella «Chiesa in uscita» di cui parla spesso papa Francesco (2015), in cui ogni battezzato è chiamato a impegnarsi a «costruire ponti e non muri», a realizzare occasioni di scambio per condividere l'esperienza gioiosa dell'incontro personale con Gesù.

Quanto detto trova riscontro nel concetto di pastorale 3.0 (Rivoltella, 2018a) che abbiamo già presentato; l'attuale condizione della comunicazione costituisce l'opportunità di vivere responsabilmente i media per prendersi cura dei legami, per rigenerare le relazioni all'interno della comunità ecclesiale e parrocchiale. Pensare ai media come tessuto connettivo infatti

consente di immaginare un nuovo protagonismo ecclesiale dei laici che, oltre a poter promuovere l'uso virtuoso del digitale, possono prendere parte a un modello di Chiesa sinodale. È il «cristiano testimone» (Vergottini, 2017) che desidera superare di slancio la secolare distinzione tra laicato e gerarchia in rapporto alla vocazione missionaria, è l'uomo che si sente personalmente interpellato in merito al prendersi cura degli scenari globali che si aprono sulla storia. Ad oggi, nella società informazionale nessuno può più pensare che la questione dello sviluppo del digitale non lo riguardi; in fondo abbiamo la consapevolezza di essere «tutti coinvolti» (Ruffini, 2019) non soltanto come spettatori, ma come parte attiva nelle relazioni societarie. Lo siamo perché è anche compito nostro, sia come comunità ecclesiale e sia come educatori, assicurarci che la Rete non diventi il luogo di una comunicazione che ci intrappola in una serie di scatole chiuse che rischia di annullare ogni nostra possibilità di relazione autentica, in cui vengono confermate soltanto le certezze già possedute; è bello poter dare il nostro contributo perché Internet sia in grado di sorprenderci nella bellezza di ogni incontro vero. È significativo, ad esempio, che i giovani ingaggiati in una parrocchia scelgano di utilizzare per le loro attività la piattaforma di Instagram in modo da *«portare il nostro contributo anche in quell'ambiente»* (8_O_M). Una riflessione molto interessante viene offerta da un ragazzo al primo anno di università, il più giovane tra gli operatori che hanno preso parte alla sperimentazione: se possiamo partecipare liberamente alla Rete per esprimere quello che abbiamo nel cuore e se ci prendiamo cura della nostra interiorità, allora la nostra presenza non potrà che *«avere un effetto migliorativo su quello che è l'ambiente all'interno dei social»* (6_O_M). Anche se a prima vista potrebbe sembrare una visione troppo ingenua delle tecnologie, l'idea di potersi sentire come risorsa per il Web è presente anche nel serio invito rivolto da Francesco a ogni uomo: nel recente Messaggio per la Giornata Mondiale per le Comunicazioni sociali, il papa ha proposto di passare «dal like all'amen» (Francesco, 2019). Questo significa prendere sul serio la propria appartenenza alla comunità, rendere sempre più saldo la propria adesione al Cristo senza lasciarsi distrarre: «I media possono essere profondamente umani se attraverso di essi si prepara e si produce la comunione. La comunione non appartiene alla community, se con questo termine intendiamo l'aggregazione superficiale e temporanea, fatta di relazioni leggere, senza impegno. La comunione appartiene, invece alla comunità» (Rivoltella, 2019b, p. 133).

5.3.3. Un nuovo rapporto tra comunità cristiane e territorio

I dati che sono stati raccolti durante questi mesi ci consentono di mettere a fuoco alcuni spunti per l'analisi. Il primo lo si può cogliere nello stupore di un sacerdote che vede i giovani della sua parrocchia rispondere con parecchio entusiasmo all'attività proposta nel contesto della sperimentazione; per la verità, a stupire il parroco non è tanto l'atteggiamento dei giovani mentre lavorano in gruppo, quanto piuttosto la loro capacità di propagare questo entusiasmo in tutto il resto della comunità. La parrocchia di riferimento dei ragazzi, nel giro di poco tempo, si trova coinvolta e attivata nel realizzare la stessa consegna affidata inizialmente solo ai più giovani (11_R_M); da notare anche la loro scelta di utilizzare una presentazione di Prezi per coinvolgere il più possibile il gruppo di adulti avvicinato. All'interno della proposta formativa rivolta a loro, i ragazzi hanno saputo condividere le strategie, individuare i linguaggi più adatti e selezionare il materiale in loro possesso per coinvolgere anche la comunità di adulti; si tratta di un processo meta-riflessivo che ha avuto come esito una vera e propria proposta di animazione socioculturale. Pensando a quanto descritto e rifacendoci all'espressione di Jenkins (2013), possiamo dire che un approccio costruttivo e positivo alle tecnologie può essere *spreadable*, vale a dire spalmabile e contagioso.

Un secondo spunto ci viene dalle realtà che hanno scelto di lavorare non con gruppi appartenenti a un'unica parrocchia, ma cercando di innescare con la sperimentazione un nuovo modo di interagire tra gruppi appartenenti a comunità diverse, pur della stessa unità pastorale. Il tema di fondo è che rispetto a un modello di socializzazione religiosa tradizionale si cerca di affiancare anche altre logiche; detto diversamente, l'essere comunità è una dimensione della vita cristiana che non insiste solo su di un'appartenenza territoriale, ma spirituale: si è comunità quando ci si riconosce tutti fratelli e si vive di conseguenza e non quando si abita sotto lo stesso campanile. Alla fine della sperimentazione, c'è chi registra la presenza positiva delle tecnologie in un quadro già avviato di lavoro di unità pastorale: *«L'influenza positiva c'è stata, perché comunque questo lavoro si è inserito in quello che stiamo facendo nella nostra zona pastorale [...] è stato un tassello ulteriore interessante [...] è stato un valore aggiunto»* (14_R_M). In questo modo, raccogliamo anche l'indicazione di un utilizzo delle tecnologie non solo nella logica di attivatore di processo, ma anche come accompagnatore delle dinamiche relazionali; particolarmente interessante è il fatto che la presenza delle tecnologie possa essere detta un «valore aggiunto». L'espressione utilizzata vuole certamente esprimere il fatto che il digitale concretizza delle

possibilità per il lavoro socioeducativo e pastorale che diversamente non si ci potrebbero essere; è un prezioso indizio da raccogliere e da non lasciare cadere per proseguire il percorso di indagine sul ruolo di quelle tecnologie che abbiamo imparato molto bene a conoscere, grazie al loro utilizzo quotidiano nella vita personale. A questo proposito, un prossimo passo importante sembra proprio la cura di figure come quella che Rivoltella indica quando parla di *Tutor di comunità*; anche per le realtà ecclesiali è decisiva la formazione di operatori competenti di animazione sociale e *media education*, oltre che certamente di teologia pastorale.

Una nota interessante è che l'85,71% degli operatori e dei referenti che hanno partecipato alla sperimentazione dichiara di aver avuto l'occasione di cambiare la propria percezione delle tecnologie, e di averlo fatto «in meglio» (Figura 9). Ciò pare essere un dato che conferma, oltre alla significatività della proposta, il fatto che si senta la necessità di una riflessione più articolata sulle pratiche pastorali nella nostra società informazionale; rimane da sottolineare che emerge complessivamente uno sguardo di fiducia nei confronti della presenza del digitale, percepito tra le cose che possono aiutare a dare forma a un mondo migliore (O'Reilly, 2017), a rendere i nostri territori più capaci di sostenere lo sviluppo positivo delle relazioni di chi li abita. Il fatto che tutte le comunità della ricerca hanno mostrato una grande disponibilità a proseguire altri percorsi come quello vissuto insieme, ci chiede la responsabilità di non eludere la domanda. I contesti pastorali possono essere guidati all'individuazione delle pratiche più significative, fino a farne emergere le migliori, sostenibili e praticabili. La convinzione è che un uso consapevole e responsabile delle tecnologie potrà sempre essere un elemento positivo per la pastorale, sia per la sua dimensione informativa/organizzativa che relazionale: *«Ritengo e vedo che quando usi le tecnologie per quello che sono ti danno la consapevolezza di essere in comunità sempre, non dico che dobbiamo essere sempre connessi, però hai la percezione che c'è: la vedi, la incontri e la puoi anche sentire, la puoi ricercare, la puoi contagiare e condividere»* (14_R_M).

CONCLUSIONE

L'intero percorso della sperimentazione si è rivelato un'occasione per riflettere sul rapporto tra la Chiesa e i media digitali; potremmo dire che tutti insieme abbiamo cercato di muovere qualche passo dentro quel «cantiere aperto» (Brambilla & Rivoltella, 2018, p.149) in cui far dialogare la teologia pastorale e le scienze umane fino a poter intuire nuove forme di essere autenticamente comunità cristiana. Abbiamo compreso che pensare alle «tecnologie di comunità» permette di guardare alla loro presenza come possibilità per prenderci cura dei legami all'interno della comunità stessa; grazie ai continui rimandi degli operatori pastorali e dei sacerdoti referenti, abbiamo avuto riscontri positivi anche in relazione alla gestione delle dinamiche di gruppo, alla proposta di momenti di catechesi e persino di alcune liturgie. È stato interessante anche notare la vivacità dei contesti parrocchiali, la loro capacità di animare il territorio in cui sono inseriti, di essere disponibili a un'innovazione che per alcuni versi si è mostrata anche "scomoda" nella misura in cui ha chiesto di mettere in discussione le pratiche ordinarie. Questo atteggiamento è decisamente molto importante da coltivare, in un tempo di grandi e veloci cambiamenti; in questo senso, ci stiamo preparando a vivere le trasformazioni promesse dall'evoluzione della comunicazione mobile rappresentata dal 5G. Mentre cresce la sensibilità e l'attenzione verso queste tematiche nelle comunità parrocchiali, avviene lo stesso anche nel contesto accademico dell'Università Cattolica che, nel corso di quest'ultimo anno ha avviato un progetto giudicato di rilevante interesse per l'Ateneo; il titolo del progetto è «Legami sociali e stili comunicativi di comunità. Le relazioni sociali al tempo dei personal media nella realtà ecclesiale italiana. Soggetti, reti e opportunità di intervento pastorale, comunitario, educativo». Data la complessità della tematica è parso opportuno costituire un gruppo di ricerca composto da sociologi, psicologi, organizzativi e pedagogisti; tra questi, grazie alla mia collaborazione con CREMIT, anche io ho potuto prender parte ai lavori.

Mi piace poter concludere questo lavoro riportando un commento fatto da un operatore pastorale che vive in un piccolo centro e che partecipa alla vita parrocchiale di una comunità inserita in un'unità pastorale: «È un inizio promettente, un cammino da portare avanti con una buona dose di coraggio» (3_O_M). Mi sembra significativo perché dice che l'entusiasmo verso la possibilità di sperimentare percorsi di «pastorale 3.0» non è calato

durante questi mesi di lavoro; al contrario, esprime il desiderio di guardare già alle prossime tappe in maniera progettuale. E poi mi piacerebbe poter intendere queste parole come un augurio, rivolto anzitutto alle comunità che hanno partecipato a tutto il percorso di sperimentazione e che a tutt'oggi fanno parte dei gruppi «Tecnologie pastorali» presenti su diverse piattaforme digitali; un augurio rivolto a quanti vorranno accogliere l'invito di papa Francesco di mettere a disposizione il proprio talento perché ci sia «Una rete non fatta per intrappolare, ma per liberare, per custodire una comunione di persone libere» (Francesco, 2019, p. 23).

ALLEGATI, FIGURE

(ALLEGATO A – Questionario somministrato ai membri della comunità pastorale

Survey: Come sta la tua comunità_Pastorale e Web

Q_parrocchia

Carissimo / a,

in QUESTI Ultimi anni la nostra Chiesa italiana ha riflettuto Spesso Sulle Modalità di partecipazione dei parrocchiani alla vita della Comunità, Pensata viene Occasione di Crescita cristiana e di Esercizio di corresponsabilità. Abbiamo pensato a questo questionario per sentire che cosa ne pensi a riguardo; ti chiediamo di dedicare pochi minuti per compilarlo. Indicando per ciascuna domanda la risposta che più si avvicina alla tua opinione. Il questionario è anonimo, non ci sono risposte giuste o sbagliate, in quanto quello che ci interessa è quello che pensi tu.

Nelle domande che seguono, quando si parla di comunità si vuole intendere la propria comunità ecclesiale di riferimento (parrocchia, Unità pastorale, comunità religiosa ..).

* Inserisca qui il codice che le è stato comunicato:

Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
* Molta gente, in questa comunità, è disponibile fornire aiuto se qualcuno ne ha bisogno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Questa comunità mi offre l'opportunità di fare molte cose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Se avessi un problema, pochi in questa comunità cercherebbero di aiutarmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Sento di poter contribuire alla vita della mia comunità, se voglio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Ho buoni amici in questa comunità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Sento di appartenere a questa comunità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Se ho bisogno di aiuto, questa comunità offre servizi eccellenti in grado di soddisfare i miei bisogni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Quando sono in viaggio sono orgogliosa/o di dire agli altri dove vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Se la gente qui si organizza, può raggiungere gli obiettivi a cui mira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* In questa comunità le persone sono poco disponibili ad aiutare chi ha bisogno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
* Mi sento a mio agio con le persone di questa comunità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* In questa comunità non c'è mai molto da fare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Mi piacerebbe vivere da qualche altra parte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Qui la gente è socievole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Come sta la tua comunità_Pastorale e Web

 QuestionPro

(ALLEGATO A – Questionario somministrato ai membri della comunità pastorale

* Questa comunità è parte di me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Se c'è un problema serio, le persone che vivo in questa comunità sono in grado di risolverlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Se avessi un'emergenza, sicuramente qui mi aiuterebbero volentieri anche le persone che non conosco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Trovo difficile creare un legame con le persone che vivono nella mia comunità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* In questa comunità ho poche opportunità di soddisfare i miei bisogni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E per finire, ti chiediamo alcune informazioni:

* Sesso:

- Femminile
- Maschile

* Età:

- meno di 18 anni
- 18-25 anni
- 26-35 anni
- 36-64 anni
- 65-79 anni
- più di 80 anni

* Cittadinanza:

- Italiana
- Straniera

* Da quanti anni vivi in Italia?

- Sono nato/a in Italia
- (indicare gli anni)

* Titolo di studio:

- Nessuno
- Scuola elementare
- Scuola media

Come sta la tua comunità_Pastorale e Web

(ALLEGATO A – Questionario somministrato ai membri della comunità pastorale

Diploma

Laurea

*** Comunità che frequenti:**

*** Da quanti anni vivi la comunità?**

Meno di 2 anni

Da 3 a 9 anni

Più di 10 anni

*** Negli ultimi due anni hai svolto attività di volontariato all'interno di associazioni?**

Sì

No

*** Le hai svolte anche all'interno della tua comunità?**

Sì

No

(ALLEGATO B – Questionario somministrato ai membri della comunità pastorale

Survey: Pastorale_finale

QUESTIONARIO FINALE- SPERIMENTAZIONE Il presente questionario è arrivato obiettivo di valutare l'esperienza svolta e di esaminare, un fine percorso, quanto sperimentato. Ti ringrazio anticipatamente per il tempo che dedicherai alla compilazione.

* Nome

* Diocesi

* Ruolo

- Operatore pastorale
- Referente della sperimentazione

Esprimi il tuo grado di soddisfazione per i seguenti aspetti del percorso formativo. Rispondi scegliendo una gradazione che va da 1=per nulla soddisfatto a 6=completamente soddisfatto.

	1=per nulla soddisfatto	2	3	4	5	6=completamente soddisfatto
* Accompagnamento dei ricercatori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Dirette Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Incontri in presenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Materiali proposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Tempistica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Gruppo Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esprimi il tuo grado di soddisfazione complessivo per l'esperienza a cui hai partecipato. Risponda scegliendo una gradazione che va da 1=per nulla soddisfatto a 6=completamente soddisfatto.

	1=per nulla soddisfatto	2	3	4	5	6=completamente soddisfatto
* Soddisfazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* **Rispetto al senso attribuito ai media e alle tecnologie, com'è cambiato il tuo pensiero durante la sperimentazione?**

- Non è cambiato
- E' cambiato in meglio
- E' cambiato in peggio

* **I media e le tecnologie hanno svolto un ruolo positivo nell'azione pastorale, durante la sperimentazione?**

- Sì
- No
- Non so

(ALLEGATO B – Questionario somministrato ai membri della comunità pastorale

*

In cosa ti hanno aiutato? (scegli al massimo 4 risposte)

- A stabilire relazioni con gli altri
- A consolidare relazioni
- A comunicare in maniera più semplice
- A comunicare in maniera più profonda
- Ad organizzare le attività pastorali
- A sentirmi parte del gruppo
- A esprimere meglio il proprio pensiero
- A condividere il proprio vissuto
- Altro

Per quale motivo non ti hanno aiutato? (scegli al massimo 3 risposte)

- Sono state poco utili
- Mi hanno fatto perdere tempo
- Hanno ridotto le relazioni interpersonali
- Serve una competenza tecnica che non possiedo
- Sono dispersive
- Non si integrano nella pastorale
- Altro

*** Rispetto alla sperimentazione, hai potuto rilevare alcuni di questi aspetti? Scegli quelli che hai rilevato principalmente.**

- Incremento della partecipazione
- Incremento dell'interesse per le attività pastorali
- Incremento dell'efficacia didattica dell'intervento pastorale
- Facilitazione della comprensione
- Miglioramento dell'organizzazione delle attività
- Personalizzazione dei percorsi
- Sperimentazione da parte mia di nuove modalità didattiche
- Mia acquisizione di nuove competenze informatiche
- Altro

Pastorale_finale

 QuestionPro

(ALLEGATO B – Questionario somministrato ai membri della comunità pastorale

*

Rispetto alla presenza dei dispositivi mediali e delle tecnologie in contesto pastorale, a seguito della sperimentazione pensi di integrarli maggiormente nelle attività future proposte nell'azione pastorale?

- Sì
- No
- Non so

Se vuoi, può riportare ulteriori considerazioni o suggerimenti che non hanno trovato spazio nel questionario:



Figura 17. Immagini utilizzate durante i focus group

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, A. (1968). *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M. (2013). *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Ambrosini, M., & Sciolla, L. (2015). *Sociologia*. Milano: Mondadori Università.
- Amerio, P. (2000). *Psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Arendt, H. (1967). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Arendt, H. (1995). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme* (7th ed.). Milano: Feltrinelli.
- Aroldi, P. (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. Milano: Educatt.
- Aroldi, P., & Colombo, F. (2013). La terra di mezzo delle generazioni. Media digitali, dialogo intergenerazionale e coesione sociale (Studi di sociologia), 285-294.
- Aucone, D. (2014). *La questione della comunità tra filosofia e teologia. Percorsi per un dialogo nel post-moderno*. Firenze: Nerbini.
- Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità. Temi derivati da un concetto ingombrante*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, M., & Maccelli, A. (1985). *La partecipazione politica a Bologna*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità* (4th ed.). Roma-Bari: GLF Editori Laterza.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bell, D. (2001). *An introduction to cybercultures*. London New York: Routledge.
- Bellieni, C. V. (2014). *La cultura dello scarto e la sfida della solidarietà*. Milano: Paoline.

- Bellusci, F. (2011). *La modernità necessaria: Introduzione al pensiero di Emile Durkheim*. Trieste: Asterios.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benelli, C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. Pisa: ETS.
- Berti, F. (2005). *Per una sociologia della comunità*. Milano: F. Angeli.
- Bertin, G. (2011). *Con-sensus method ricerca sociale e costruzione di senso*. Milano: Angeli.
- Bichi, R. (2011). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carrocci.
- Bocchiaro, P. (2009). *Psicologia del male*. Roma Bari: GLF editori Laterza.
- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: Angeli.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (2002). In Marinelli A. (Ed.), *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini.
- Bono, A. (1995). Il concetto di comunità. *Animazione Sociale*, 1, 10-29.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*. Roma: Castelvechi.
- Brambilla, F. G., & Rivoltella, P. C. (2018). *Tecnologie pastorali. I nuovi media e la fede*. Brescia: Scholé.
- Brancati, D., Ajello, A. M., & Rivoltella, P. C. (2009). *Guinzaglio elettronico. Il telefono cellulare tra genitori e figli*. Roma: Donzelli.
- Brown, R. (2006). *Introduzione al nuovo testamento* (2nd ed.). Brescia: Queriniana.
- Bruner, J. S. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti, & D. N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma Bari: Laterza.

- Bruner, J. S., & Feldman, C. (1995). Costruzione narrativa dell'esperienza sociale e teorie della mente. *Età Evolutiva*, 45, 84-99.
- Buber, M. (2011). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Caillé, A. (1998). *Il terzo paradigma antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: CLUEB.
- Campbell, H. (2013). *Digital religion understanding religious practice in new media worlds*. London and New York: Routledge.
- Campion, M. (2013). Digital storytelling nell'animazione socio-educativa: Percorsi per la riflessione del sé con adolescenti e giovani adulti. In M. De Rossi, & C. Petrucco (Eds.), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 104-112). Roma: Carocci.
- Capitini, A. (1948). *Il problema religioso attuale*. Modena: U. Guanda.
- Capitini, A. (1962). *La nonviolenza oggi*. Milano: Edizioni di comunità.
- Capitini, A. (1966). *La compresenza dei morti e dei viventi*. Milano: Il Saggiatore.
- Capitini, A. (1967). *Le tecniche della nonviolenza*. Milano: Feltrinelli.
- Carenzio, A., Rondonotti, M., & Rivoltella, P. C. (2019). UTOP.IE-usi delle tecnologie tra gli operatori pastorali. Un'indagine esplorativa. In C. Panciroli, & P. Limone (Eds.), *Convegno Sirem 2018 - Linguaggi e animazione digitale. Scuola, territorio, università*. Milano: FrancoAngeli.
- Carenzio, A., Marangi, M., & Ratti, C. (2014). Linguaggi e formati. In P. C. Rivoltella, & G. Ottolini (Eds.), *Il tunnel e il kayak. teoria e metodo della Peer&Media education* (pp. 159-180). Milano: FrancoAngeli.
- Carignani, A., Frigerio, C., & Rajola, F. (2010). *ICT e società dell'informazione* (2nd ed.). Milano: McGraw Hill.
- Carr, N. (2010). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Caselli, M. (2007). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: V&P.

- Casilli, A. (2010). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité*. Parigi: Seuil.
- Cassese, S. (2013). *Chi governa il mondo?*. Bologna: Il Mulino.
- Castells, M. (2008). *La nascita della società in Rete*. Milano: Egea.
- Castells, M. (2014). *Comunicazione e potere*. Milano: Egea.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci Editore.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Angeli.
- Ceccarini, L. (2015). *La cittadinanza online*. Bologna: Il Mulino.
- CEI (2004). *Comunicazione e missione. Direttorio sulle Comunicazioni sociali nella missione della chiesa*. Città del Vaticano: Libreria editrice Vaticana.
- Centro internazionale studi famiglia. (2017). *Nuovo rapporto CISF. Le relazioni familiari all'era delle reti digitali*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Certeau, M. d. (1980). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. H., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswick's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14, 24-40.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee* (2nd ed.). Brescia: La Scuola.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Colombo, F. (2003). *Introduzione allo studio dei media. I mezzi di comunicazione fra tecnologia e cultura*. Roma: Carocci.
- Colombo, F. (2013). *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Congar, Y. (1966). *Per una teologia del laicato*. Brescia: Morcelliana.
- Contini, M. (2008). Soggetti, al plurale. Verso la solidarietà con tutto ciò che è vivente. In E. Colicchi (Ed.), *Il soggetto della pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*. (pp. 55-64). Roma: Carocci.
- Corbetta, P. (2003). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Costa, P. (2013). *Cittadinanza* (3rd ed.). Roma Bari: GLF editori Laterza.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: F. Angeli.
- Cotta, S. (2018). *Perché la violenza? Una interpretazione filosofica*. Brescia: Scholé.
- Creswell, John W., & Plano Clark & Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. ed ed.). Thousand Oaks: Sage.
- D'Agostino, G., Matera, V., & Miller, D. (2018). *Come il mondo ha cambiato i social media*. Milano: Ledizioni.
- Dal Ben, P. (2008). *Identità e nuovi media*. Villa Verucchio: Pazzini.
- De Kerckhove, D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville.
- De Leo, G., Dighera, B., & Gallizioli, E. (2005). *La narrazione nel lavoro di gruppo. Strumenti per l'intervento psicosociale*. Roma: Carocci Faber.
- De Rossi, M. (2012). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- De Rossi, M., & Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Degli Esposti, P. (2015). *Essere prosumer nella società digitale. Produzione e consumo tra atomi e bit*. Milano: Angeli.
- Delmastro, M., & Nicita, A. (2019). *Big data. Come stanno cambiando il nostro mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano Udine: Mimesis.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1994). *Democrazia e educazione*. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia.
- Dianich, S. (1990). Dare la parola al mondo: Il mondo soggetto di evangelizzazione. In F. Franchini, & O. Cattani (Eds.), *Nuova evangelizzazione. La discussione - le proposte*. Bologna: EDB.

- D'Incerti, D., Varchetta, G., Santoro, M., & Varchetta, F. (2007). *Nuovi schermi di formazione. I grandi temi del management attraverso il cinema* (2nd ed.). Milano: Guerini.
- Dodaro, M. (2011). La critica comunitarista al liberalismo rawlsiano. *I-Lex*, (1314), 141-153.
- Dolci, D. (1973). *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa* (2nd ed.). Torino: Einaudi.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Sonda.
- Dolci, D. (1993). *La legge come germe musicale*. Manduria-Bari-Roma: Lacaita.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Donati, P. (1986). *Introduzione alla sociologia relazionale* (2. ed. ampliata ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. (1995). Tradizione sociologica e sfida post-moderna: Ripartire dalla distinzione umano/non umano? In R. Gubert, & L. Tomasi (Eds.), *Teoria sociologica ed investigazione empirica. La tradizione della scuola sociologica di Chicago e le prospettive della sociologia contemporanea* (pp. 237-271). Milano: F. Angeli.
- Donati, P. (2013a). *Sociologia relazionale. Come cambia la società*. Brescia: La Scuola.
- Donati, P. (2013b). *Sociologia della relazione*. Bologna: Il Mulino.
- Donne, J. (1994). *Devozioni per occasioni d'emergenza*. Roma: Editori riuniti.
- Duffy, B. (2019). *I rischi della percezione. Perché ci sbagliamo su quasi tutto*. Torino: Einaudi.
- Durkheim, É. (1962). *La divisione del lavoro sociale [De la division du travail social (1893)]* (A. Pizzorno Trans.). Milano: Edizioni di Comunità.
- Eisenstein, E. (1995). *Le rivoluzioni del libro. L'invenzione della stampa e la nascita dell'età moderna*. Bologna: il Mulino.
- Etzioni, A. (1993). *The spirit of community. Rights, responsibilities, and the communitarian agenda*. New York: Crown.
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: La Scuola.

- Eugeni, R. (2017). La condizione postmediale. In A. Fabris, & I. Maffeis (Eds.), *Di terra e di cielo. Manuale di comunicazione per seminaristi e animatori* (pp. 43-57). [Roma]: Ufficio nazionale per le comunicazioni sociali CEI Cinisello Balsamo (MI) San Paolo.
- Fabris, A. (2012). *Etica delle nuove tecnologie*. Brescia: La Scuola.
- Fabris, A. (2019). Le ambiguità della rete e la comunità delle persone. In I. Maffeis, & P. C. Rivoltella (Eds.), *Dalle social network communities alla comunità umana. Commenti al messaggio di papa Francesco 53° Giornata mondiale delle Comunicazioni sociali* (pp. 109-120). Brescia: Morcelliana.
- Fernández Marcos, N. (2000). *La bibbia dei settanta. Introduzione alle versioni greche della bibbia*. Brescia: Paideia.
- Fisher, A. T., Sonn, C. C., & Bishop, B. J. (2002). *Psychological sense of community: Research, applications, and implications*. Springer Science & Business Media.
- Fishman, B., & Dede, C. (2016). Teaching and technology: New tools for new times. In D. H. Gitomer, & C. S. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1269-1334). Washington: American Educational Research Association.
- Fistetti, F. (2003). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Floridi, L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fofi, G. (2009). *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze*. Roma Bari: GLF editori Laterza.
- Forte, B. (1986). *Laicato e laicità. Saggi ecclesiologici*. Casale Monferrato: Marietti.
- Francesco. (2014). *Comunicazione al servizio di un'autentica cultura dell'incontro. Messaggio del santo padre Francesco per la 48° Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*. Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana.
- Francesco. (2015). *Dieci parole per una chiesa in uscita*. Roma: Paoline.
- Francesco. (2016). *Comunicazione e misericordia un incontro fecondo. Messaggio del santo padre per la 50° Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*. Brescia: La Scuola.
- Francesco. (2019). *Dalle social network communities alla comunità umana*. In I. Maffeis, & P. C. Rivoltella (Eds.), *Commenti al messaggio di papa Francesco*. Brescia: Morcelliana.

- Francesco. (2019). Discorso del papa durante la veglia dei giovani. XXXIV giornata mondiale della gioventù. Panama (23-28 gennaio 2019). Retrieved from http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/january/documents/papa-francesco_20190126_panama-veglia-giovani.html
- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: A. Mondadori.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire, P. (Maggio 2019). 'When I met marx I continued to meet christ on the corners of the street'. [s.n.: S.I.], in "age" 23 aprile 1974. intervista concessa a barry hill. Retrieved from <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1471>
- Fucecchi, A., & Nanni, A. (2019). *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Brescia: Scholé.
- Fukuyama, F. (1999). *La grande distruzione. La natura umana e la ricostruzione di un nuovo ordine sociale*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Fumagalli, A. (2015). *La comunicazione di una chiesa in uscita. Riflessioni e proposte*. Milano: VP.
- Gadotti, M. (1995). *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*. Torino: S.E.I.
- Gallino, L. (2004). *Dizionario di sociologia* (2nd ed.). Torino: UTET libreria.
- Garelli, F. (2011). *Religione all'italiana. L'anima del Paese messa a nudo*. Bologna: Il Mulino.
- Garelli, F. (2019). Preti in Italia: Quanti e dove. Retrieved from <http://www.settimananews.it/ministeri-carismi/preti-italia-quant/>
- Gasparini, A. (2000). *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*. Roma: Carocci.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gelli, B. R. (2002). *Comunità, rete, arcipelago. Metafore del vivere sociale*. Roma: Carocci.
- Gheno, S. (2010). *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*. Milano: Angeli.

- Giovanni Paolo II, (2002). *Internet: Un nuovo forum per proclamare il vangelo*. Milano: Paoline.
- Godbout, J. (1993). *Lo spirito del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guidolin, E. (1989). *Paulo Freire: Educazione come liberazione*. Padova: Libreria gregoriana editrice.
- Hall, S. G. (2007). *La chiesa dei primi secoli*. Torino: Claudiana.
- Hamilton, P. (1983). *Talcott Parsons*. Chichester: E. Horwood London New York Tavistock Publications.
- Han, B. (2016). *La società della trasparenza* (5th ed.). Roma: Nottetempo.
- Harari, Y. N. (2011). *Sapiens da animali a dèi. Breve storia dell'umanità* (Ed. riveduta ed.). Milano: Bompiani.
- Harari, Y. N. (2015). *Homo deus. Breve storia del futuro*. [Milano]: Saggi Bompiani.
- Hartman, K. (2015). *Elettronica wearable. Disegna, prototipa e indossa i tuoi vestiti e accessori interattivi*. Milano: LSWR.
- Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo*. Milano: A. Mondadori Editore.
- Hollstein, W. (1971). *Underground. Sociologia della contestazione giovanile*. Firenze: Sansoni.
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs*. Milano: Mondolibro.
- Isaia, G. (2011). *L'educazione irripetibile. Una riflessione sull'unicità del contesto pedagogico e della relazione educativa attraverso le figure di don Lorenzo Milani e Danilo Dolci*. Roma: Albatros Il filo.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini studio.
- Jenkins, H. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. [Milano] Santarcangelo di Romagna: Apogeo Maggioli.
- Kalaitzidis, P., & D'Ayala Valva, L. (2016). *Nel mondo ma non del mondo. Sfide e tentazioni della chiesa nel mondo contemporaneo*. Magnano: Qiqaiion.
- La Viola, A. (2018). *L'attivismo pedagogico in Italia: Lineamenti storici e teorici*. Roma: Stamen.

- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lévy, P. (1999). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio* (4th ed.). Milano: Feltrinelli.
- Lippmann, W. (1963). *L'opinione pubblica*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*. Milano: V&P.
- Lizak, M. V. (2003). *Sense of community among ukrainian catholic young adults: A qualitative view* ((Doctoral dissertation)).
- Lombardi Satriani, L. M. (1987). L'intervista: Ascolto e cecità. In V. A. (Ed.), *L'intervista strumento di documentazione. Giornalismo, antropologia, storia orale* (1987th ed.). Roma: Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Loury, G. C. (1987). Why should we care about group inequality? *Social Philosophy and Policy*, 5(1), 249-271.
- Maffesoli, M. (1984). *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*. Milano: Guerini studio.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Maggioni, B. (1998). *Le parabole evangeliche* (4th ed.). Milano: Vita e Pensiero.
- Manicardi, L. (2012). *Raccontami una storia. Narrazione come luogo educativo*. Padova: Messaggero.
- Mannarini, T. (2004). *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*. Milano: F. Angeli.
- Manzini, E. (2018). *Politiche del quotidiano. Progetti di vita che cambiano il mondo*. Ivrea: Edizioni Comunità.
- Marchadour, A. (2007). *I personaggi del vangelo di Giovanni, specchio per una cristologia narrativa*. Bologna: EDB.
- Marchetti, R. (2015). *La chiesa in internet. La sfida dei media digitali*. Roma: Carocci.
- Mariani, A. (2015). *Papa Francesco: No alla cultura dello scarto. Dall'ecologia ambientale all'ecologia umana*. Roma: IF press.

- Marra, R. (2004). Talcott Parsons. Valori, norme, comportamento deviante. *Materiali Per Una Storia Della Cultura Giuridica, Rivista Fondata da Giovanni Tarello*, 2, 315-328.
- Martel, F. (2015). *Smart. Inchiesta sulle reti*. Milano: Feltrinelli.
- Martinelli, E. (2002). *Pedagogia dell'aderenza*. Vicchio di Mugello: Polaris.
- Martini, C. M. (1981). *In principio la parola. Lettera al clero e ai fedeli sul tema: La parola di Dio nella liturgia e nella vita. Per l'anno pastorale 1981-82*. Milano: Centro Ambrosiano documentazione e studi religiosi.
- Marzano, M. (2012). *Quel che resta dei cattolici. Inchiesta sulla crisi della chiesa in Italia*. Milano: Feltrinelli.
- Marzano, M., & Urbinati, N. (2017). *La società orizzontale. Liberi senza padri*. Milano: Feltrinelli.
- Mattelart, A. (2002). *Storia della società dell'informazione*. Torino: Einaudi.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Mayo, P. (2007). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa* (1. ed. interamente rivista ed.). Sassari: Delfino.
- Mazzotti, E. (2018). Chiesa e media in dialogo. Spunti per una ricostruzione (1963-2017). In F. G. Brambilla, & P. C. Rivoltella (Eds.), *Tecnologie pastorali. I nuovi media e la fede* (pp. 19-44). Brescia: Scholé.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6–23.
- Melucci, A. (2000). *Culture in gioco: Differenze per convivere*. Milano: Il saggiatore.
- Merchant, B. (2017). *The one device. The secret history of the iPhone*. London: Bantam press.
- Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*. Bologna: Baskerville.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Ed. Fiorentina.
- Milani, L. (1973). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Ed. Fiorentina.

- Milani, L. (2011). *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*. Milano: Chiarelettere.
- Missika, J. L. (2008). *La fine della televisione*. Milano: Lupetti.
- Montaleone, C. (1980). *Biologia sociale e mutamento: Il pensiero di Durkheim*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Mounier, E. (1999). *Il personalismo* (11. ed ed.). Roma: AVE.
- Mounk, Y. (2018). *Popolo vs democrazia. Dalla cittadinanza alla dittatura elettorale*. Milano: Feltrinelli.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. Londra: The Young Foundation.
- Nancy, J. (1992). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nancy, J. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Nancy, J. (2003). *Il pensiero sottratto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Natorp, P. (1984). In Guerriero G. A. (Ed.), *Avviamento allo studio della pedagogia sociale*. Bari: Sauna.
- Neuner, P. (2016). *Per una teologia del popolo di Dio*. Brescia: Queriniana.
- Nietzsche, F. (1985). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Mondadori.
- Notti, A. (2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Occhetta, F. (2019). *Ricostruiamo la politica orientarsi nel tempo dei populismi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Ochetto, V. (2013). *Adriano Olivetti. La biografia*. Roma Ivrea: Edizioni di Comunità.

- O'Reilly, T. (2017). *WTF?: What's the future and why it's up to us*. New York: HarperCollins Publishers.
- Palumbo, M., & Garbarino, E. (2006). *Ricerca sociale: Metodi e tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Park, R. E., Burgess, E. W., & McKenzie, R. D. (1999). *La città*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Parmigiani, D. (2009). *Tecnologie di gruppo collaborare in classe con i media*. Gardolo, Trento: Erickson.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. Bologna: Il Mulino.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Parsons, T. (1979). *American society. A theory of the societal community*. Boulder London: Paradigm.
- Parsons, T. (2015). *Teoria sociologica e società moderna [Structure and Process in Modern Societies]*. Milano: Pgreco.
- Pasqualini, C. (2015). I percorsi di fede dei giovani (di) oggi. In R. Bichi, & P. Bignardi (Eds.), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia* (pp. 15-25). Milano: V&P.
- Pasqualini, C. (2018). *Vicini e connessi. Rapporto sulle Social Street a Milano*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé.
- Pazé, V. (2002). *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*. Roma: Laterza.
- Pazé, V. (2004). *Il comunitarismo*. Bari: Laterza.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La nuova Italia.
- Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogia sociale educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico*. Roma: Armando.
- Petrucchi, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Pezzano, T. (2007). *L'assoluto in John Dewey. Alle origini della comunità democratica educante*. Roma: Armando Editore.

- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: I metodi misti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(2), 191-201.
- Pireddu, M. (2017). *Algoritmi*. Bologna: Sossella.
- Prezza, M., Pacilli, M. G., Barbaranelli, C., & Zampatti, E. (2009). The MTSOCS: A multidimensional sense of community scale for local communities. *Journal of Community Psychology*, 37(3), 305–326.
- Prodi, R. (2018). *Oltre la cultura dello scarto. Riflessioni su accoglienza, misericordia e carità*. Trento: Erickson.
- Pulcini, E. (2001). *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Putnam, R. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The american prospect*, 13 (spring), vol. 4. available online: [Http://www. prospect.org/print/vol/13](http://www.prospect.org/print/vol/13) (accesso 7 aprile 2019).
- Rainie, L., & Wellman, B. (2012). *Networked. Il nuovo sistema operativo sociale*. Milano: Guerini scientifica.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: Angeli.
- Rheingold, H. (2012). *Perché la Rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricciardi, M. (1997). *Ferdinand Tönnies sociologo hobbesiano. Concetti politici e scienza sociale in Germania tra otto e novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca book.
- Riva, E. (2012). *Fare il cittadino. La formazione di un nuovo soggetto sociale nell'Europa tra XIX e XXI secolo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Riva, G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Riva, G. (2016). *Selfie. Narcisismo e identità*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P. C. (1998). *Teoria della comunicazione* (Ed. riveduta e aggiornata ed.). Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in internet*. Trento: Erickson.

- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: V&P.
- Rivoltella, P. C. (2010a). *Ontologia della comunicazione educativa. Metodo, ricerca, formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2010b). Il volto “sociale” di facebook. Rappresentazione e costruzione identitaria nella società estroflessa. In D. Vinci (Ed.), *Il volto nel pensiero contemporaneo* (pp. 504-518). Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Rivoltella, P. C. (2011). Topica e drammatica del legame. In A. M. Mariani (Ed.), *I legami. vincoli che soffocano o risorse che sostengono?*. Milano: UNICOPLI.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2015). Il digital education day e le dieci tesi su scuola e tecnologie. Retrieved from <https://medium.com/il-digitale-e-la-scuola/il-digital-education-day-e-le-dieci-tesi-di-rivoltella-su-scuola-e-tecnologie-6f21e4daaf71>
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2017a). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2017b). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2018a). Quale presenza ecclesiale nell'attuale contesto comunicativo. Relazione principale alla conferenza episcopale italiana 71° Assemblea Generale. Roma 21-24 maggio 2018. Retrieved from <https://comunicazionisociali.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/4/2018/05/22/Relazione-Pier-Cesare-Rivoltella-Assemblea-generale-maggio.docx>
- Rivoltella, P. C. (2018b). Informazione, desiderio, educazione. Essere maestri nel web. In I. Maffei, & P. C. Rivoltella (Eds.), *Fake news e giornalismo di pace. Commenti al messaggio di papa Francesco 52° Giornata mondiale delle comunicazioni sociali* (pp. 109-121). Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2019a). Identità e nuovi media. *3D Tredimensioni*, 3, 54-64.

- Rivoltella, P. C. (2019b). Comunicare, educare ed essere comunità nell'era dei social. In I. Maffei, & P. C. Rivoltella (Eds.), *Dalle social network communities alla comunità umana. commenti al messaggio di papa Francesco 53° giornata mondiale delle comunicazioni sociali* (pp. 121-133). Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C., & Ottolini, G. (2014). La Peer&Media education. In P. C. Rivoltella, & G. Ottolini (Eds.), *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer&Media education* (pp. 107-125). Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità di docente*. Milano: Angeli.
- Roszak, T. (1971). *La nascita di una controcultura: Riflessioni sulla società tecnocratica e sulla opposizione giovanile*. Milano: Feltrinelli.
- Ruffini, P. (2019). Siamo tutti coinvolti. In I. Maffei, & P. C. Rivoltella (Eds.), *Dalle social network communities alla comunità umana. Commenti al messaggio di papa Francesco 53° Giornata mondiale delle comunicazioni sociali* (pp. 41-54). Brescia: Morcelliana.
- Ryan, J. (2011). *Storia di internet e il futuro digitale*. Torino: Einaudi.
- Salmon, C. (2008). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.
- Sandel, M. J. (1994). *Il liberalismo e i limiti della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Sartori, G. (2002). *Homo videns. Televisione e post-pensiero* (2nd ed.). Roma: GLF Editori Laterza.
- Scardovelli, M. (1993). *Il feedback costruttivo. Presupposti e modelli della programmazione neurolinguistica al servizio della comunicazione efficace nella scuola, nell'azienda, in famiglia, con se stessi*. Milano: UNICOPLI.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: F. Angeli.
- Schumpeter, J. A. (1964). *Capitalismo, socialismo, democrazia* (2ª ed.). Milano: Edizioni di Comunità.
- Sciortino, G. (1999). *Talcott Parsons: La cultura della società*. Milano: B. Mondadori.

- Segre, S. (2009). *Talcott Parsons. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali* [Respect in a World of Inequality]. Bologna: Il Mulino.
- Serres, M. (2016). *Il mancino zoppo. Dal metodo non nasce niente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Shirky, C., & Bourlot, S. (2010). *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*. Torino: Codice.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*,
- Simmel, G. (1996). *La socievolezza*. Roma: Armando.
- Sohi, K. K., Singh, P., & Bopanna, K. (2018). Ritual participation, sense of community, and social well-being: A study of seva in the sikh community. *Journal of Religion and Health*, 57(6), 2066-2078.
- Sonnet, J. (2014). *Generare è narrare*. Milano: VP.
- Spadaro, A. (2019). *Una chiesa che frequenta il futuro. Tutti i documenti del sinodo ordinario 2018 "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale"*. Milano: Ancora.
- Spitzer, M. (2012). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.
- Statera, G. (1997). *La ricerca sociale. Logiche, strategie, tecniche*. Roma: Seam.
- Strathmann, H., & Meyer, R. (1980). *Grande lessico del nuovo testamento*. Brescia: Paideia.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Theobald, C. (2015). *I racconti di Dio. Pensare la teologia narrativa*. Bologna: EDB.
- Thompson, J. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: Il Mulino.

- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12 diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Toffler, A. (1980). *La terza ondata. Il tramonto dell'era industriale a la nascita di una nuova civiltà* [The third wave (1980)]. Milano: Sperling & Kupfer.
- Toffler, A. (1988). *Lo choc del futuro*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Tönnies, F. (1963). *Comunità e società* [*Gemeinschaft und Gesellschaft*]. Milano: Edizioni di Comunità.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità: Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale* (3rd ed.). Milano: Guerini Scientifica.
- Truini, F. (2011). *Aldo Capitini. Le radici della nonviolenza*. Trento: Il margine.
- Turing, A. (1994). *Intelligenza meccanica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Turkle, S. (2011). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Torino: Codice.
- Urbinati, N. (2013). *Democrazia in diretta. Le nuove sfide alla rappresentanza*. Milano: Feltrinelli.
- Vassalli, S. (1992, 30/06/1992). Don Milani, che mascalzone. *La Repubblica* Retrieved from <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1992/06/30/don-milani-che-mascalzone.html>, Maggio 2019;
- Vergottini, M. (2017). *Il cristiano testimone. Congedo dalla teologia del laicato*. Bologna: EDB.
- Vigilante, A., & Vittoria, P. (Eds.). (2011). *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Virilio, P. (2000). *La bomba informatica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vitale, A. (2007). *Sociologia della comunità*. Roma: Carocci.
- Vittoria, P. (2016). *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*. Sassari: Delfino.
- Von Neumann, J. (2014). *Computer e cervello*. Milano: Il Saggiatore.
- Watkins, J. (1981). *Libertà e decisione*. Roma: Armando.

- Weber, M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.
- Weber, M. (1968). *Economia e società*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Weinberger D. (2012). *La stanza intelligente. La conoscenza come proprietà della rete* (Codice Edizioni ed.). Torino:
- Xeres, S., & Campanini, G. (2011). *Manca il respiro: Un prete e un laico riflettono sulla chiesa italiana*. Milano: Ancora.
- Xhaet, G., & Derchi, F. (2018). *Digital skills. Capire, sviluppare e gestire le competenze digitali*. Milano: Hoepli.
- Zammuner, V. L. (1996). *Interviste e questionari. Processi psicologici e qualità dei dati*. Roma: Borla.
- Zanchi, G. (2015). *L'arte di accendere la luce. Ripensare la chiesa pensando al mondo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zanchi, G. (2018). *Rimessi in viaggio. Immagini di una chiesa che verrà*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ziccardi, G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zulehner, P. M. (1992). *Teologia pastorale*. Brescia: Queriniana.
- Zulehner, P. M., Huber, M., & Fischer, J. (1985). *Sie werden mein volk sein grundkurs gemeindlichen glaubens*. Düsseldorf: Patmos.

