

Rifrazioni

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI TRANSDISCIPLINARI

SISTEMA

NUMERO 1

NOV. 2022

— IUSTO —
Rebaudengo

Rifrazioni

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI TRANSDISCIPLINARI

SISTEMA

Collaboratori

Direttore Responsabile

Alessio Rocchi, Ceo IUSTO.

Direttore Scientifico

Claudia Chiavarino, Direttore Accademico IUSTO.

Redazione

Claudio Tarditi (coordinatore di redazione), Docente Stabile IUSTO;

Francesca Collevasone, Docente Invitato IUSTO;

Ivan De Marco, Docente Aggiunto IUSTO;

Enrico Frola, Docente Invitato IUSTO;

Francesca Merlin, Docente Invitato IUSTO;

Evelina Praino, Docente Invitato IUSTO e UPS;

Roberto Santoro, Docente Aggiunto IUSTO.

Comitato Scientifico

Lodovico Berra, Psichiatra, Docente Invitato IUSTO;

Christian Besso, Docente Stabile e Preside Sezione di Torino Facoltà di Teologia UPS;

Andrea Bozzolo, Rettore UPS;

Carla Canullo, Docente Associato di Filosofia Teoretica, Università di Macerata;

Roberta Chiodo Martinetto, Psicologa Psicoterapeuta, Docente Stabile IUSTO;

Antonio Dellagiulia, Decano Facoltà di Scienze dell'Educazione UPS;

Giorgio De Gaudenzi, Psicologo Psicoterapeuta, Docente Invitato IUSTO;

Franco Fava, Sociologo, Docente invitato IUSTO;

Nicola Giacomini, Direttore Accademico IUSVE;

Fabio Grigenti, Docente Ordinario di Filosofia della Scienza, Università di Padova;

Raffaele Mantegazza, Pedagogista, Università Bicocca di Milano, Docente Invitato IUSTO;

Mauro Mantovani, Decano Facoltà di Filosofia UPS;

Michele Marchetto, Docente Stabile e Vice-direttore IUSVE;

Paolo Mirabella, Teologo, Docente Stabile IUSTO;

Luca Giorgio Peyron, Teologo, Docente Invitato Università Cattolica di Milano e IUSTO;

Andrea Pintonello, Psicologo, Docente Stabile IUSTO;

Ezio Risatti, Psicologo, già Direttore Accademico IUSTO;

Angelo Zappalà, Psicologo Psicoterapeuta, Criminologo Clinico, Docente Aggiunto IUSTO.

Comitato dei referees

I referees di *Rifrazioni* sono professori e ricercatori universitari, in servizio o quiescenza, e professionisti esterni con comprovata esperienza accademica e/o scientifica, scelti dal Direttore scientifico su proposta del Comitato scientifico fra esperti del settore disciplinare dell'articolo sottoposto a valutazione.

Concept e progetto grafico

Michele Lunardi, Responsabile Ufficio Comunicazione Integrata IUSVE;

Jasmine Pagliaruso, Graphic Designer.

Indice

- 07 **PRESENTAZIONE**
Alessio Rocchi
- 09 **EDITORIALE**
Claudio Tarditi
Un approccio transdisciplinare alla teoria dei sistemi.
- 15 Claudia Chiavarino, Andrea Basso
Il sistema uomo-robot: teoria della mente, rappresentazione di sé-con-l'altro e relazione
- 23 Evelina Praino
Ripensare l'antropocene. Il potere di nominare il mondo
- 35 Angela Colonna, Ivan De Marco
*Sostenere il benessere con il contributo della generatività e della salute sessuale.
Studio transdisciplinare per un benessere generativo*
- 49 Francesca Collevasone
L'unità psicosomatica come sistema dinamico complesso
- 57 Enrico Frola
*La psicologia come sistema e la pluralità in psicologia: necessità (temporanea),
sintesi o transdisciplinarietà?*
- 63 Francesca Napoletano
Il Social and Emotional Learning: un approccio sistemico per una scuola che educa in rete
- 73 Andrea Pintonello, Barbara Bellini, Mariano Pizzimenti
Sistemi e Gestalt: la Gestalt e la visione del sistema
- 81 **NORME REDAZIONALI E CREDITI FOTOGRAFICI**

Presentazione

Il progetto di dar vita ad una rivista scientifica edita dallo IUSTO risale agli albori della nostra avventura accademica.

Tuttavia, un'iniziativa di questo tipo necessitava non solo dei contributi degli studiosi, ma anche di un *sistema* articolato capace di dare vita e sostenere nel tempo una rivista universitaria. Un sistema di persone, di saperi, di strutture organizzative, che fosse al contempo solido e flessibile, robusto e antifrangibile, ovvero capace di prosperare anche nell'inevitabile disordine del mondo.

Non è dunque un caso che questo primo numero della rivista *Rifrazioni* abbia come filo conduttore il *sistema*, tema più che fecondo per molte e diverse scienze, ma anche celebrazione di un traguardo raggiunto da IUSTO all'alba del suo diciassettesimo anno accademico.

Mai come oggi i saperi - e le scelte che talora ne conseguono - necessitano di una logica sistemica, capace di interpretare le complessità dell'uomo e del mondo, senza la pur celata presunzione di possederle compiutamente.

Di qui la scelta del nome e del logo della nostra rivista.

Un *nome* composto da una sola parola, *Rifrazioni*, ma declinata al plurale come plurali sono le prospettive del comprendere e del conoscere. Non accediamo alla pienezza della verità se non tramite l'incompletezza delle sue parziali manifestazioni e delle nostre balbettanti interpretazioni.

Incompletezza che si intravede anche nella voluta difettosità dei caratteri che danno forma al *logo* della rivista, quasi a ricordarci che l'intero resta inaccessibile, che ogni umano sapere porta strutturalmente in sé una quota di invisibile o di nascosto, che ogni nostro tentativo di illuminare il mondo esteriore o interiore genera inevitabilmente altre ombre. E che però, nonostante tutto, possiamo ancora distinguere delle forme, cogliere dei nessi, talora persino intravedere un senso. Perché il rifrangere della luce letteralmente e doppiamente rivela, manifesta e nasconde in un solo atto.

Da questa coscienza, umile ma potente antidoto ad ogni forma di arroganza (quand'anche avvolta da un'aurea di scientificità), deriva altresì il metodo con cui sono chiamati ad operare gli autori che, di volta in volta, contribuiranno alla rivista. Vale a dire: un approccio certamente interdisciplinare nel dialogo preliminare con altri saperi e studiosi, ma soprattutto un orizzonte teleologico *transdisciplinare* nella elaborazione e nella stesura finale dei loro contributi.

Pur nel rigore epistemologico che ogni disciplina richiede, siamo consapevoli che i luoghi più fecondi da esplorare non si trovano solo operando occasionali incursioni in terreni altrui, ma soprattutto avventurandosi insieme verso territori inesplorati, differenti e differiti rispetto alle aree disciplinari nelle quali ciascuno si sente maggiormente a proprio agio.

In questa sfida contano certamente la vastità della conoscenza, la profondità dell'analisi e il rigore del metodo, ma specialmente conta la disponibilità a lasciarsi sorprendere. E a non farlo da soli.

Così nasce *Rifrazioni*, una rivista scientifica di studi transdisciplinari, che fa dell'interdipendenza dei saperi e della coralità dei loro esploratori la propria cifra distintiva.

Un sincero ringraziamento a quanti, in diverso modo, hanno contribuito alla sua nascita e a quanti continueranno a tenerla viva attraverso le loro personalissime e dialogate prospettive.

Alessio Rocchi

Editoriale.

Un approccio transdisciplinare alla teoria dei sistemi

Claudio Tarditi*

Tra le regole che Descartes enuncia nel *Discorso sul metodo* nel 1637, quella apparentemente più ovvia ma più teoreticamente densa, in quanto ha contribuito fortemente a fondare la visione moderna della natura che ha dominato la storia del pensiero scientifico da Galilei fino ai primi decenni del Novecento, è senz'altro la seconda (2, 18): «dividere ciascuna delle difficoltà [...] in quante più parti [...] possibile, in vista di una miglior soluzione.» Certamente questo precetto ci risulta perfettamente comprensibile, condivisibile e intuitivamente corretto: per affrontare problemi complessi bisogna dividerli in elementi semplici, più facilmente risolvibili e descrivibili, e solo dopo tale operazione sarà possibile sintetizzarli in un tutto le cui parti saranno finalmente chiare e distinte. Infatti, la terza regola recita: «imporre ai [...] pensieri un ordine, cominciando dagli oggetti più semplici e più facili da conoscersi per poi risalire un po' alla volta, come per gradi, alla conoscenza dei più complessi» (2, 18-19).

Quest'operazione non è, tuttavia, senza presupposti. Innanzitutto, si fonda sull'idea che il mondo microscopico sia più semplice di quello macroscopico e che, pertanto, quest'ultimo possa essere spiegato con un'infinita conoscenza del primo. Più dettagli aggiungo, più comprendo il tutto. Un'idea potentissima, destinata a svolgere un ruolo decisivo in moltissime discipline, dalla fisica alla psicologia, dalla chimica alla sociologia, dalla biologia alla storia. È a partire da questo semplice assunto che, progressivamente, la visione meccanicista moderna si sviluppa come una narrazione che ha per finalità

di rendere ragione dell'intera struttura del cosmo: un cosmo ordinato e perfettamente commensurabile al linguaggio matematico in grado di descriverlo e comprenderne i nessi fondamentali. Infatti, se l'osservazione "sensata" (attraverso i sensi) della natura – da Galilei in poi – si compie nelle "dimostrazioni necessarie", ossia nelle formalizzazioni geometrico-matematiche, è chiaro che ne erediterà la regolarità, l'assolutezza e la linearità. Come afferma Newton in un celebre passo della *Philosophiæ naturalis principia mathematica* del 1685 a proposito della natura dello spazio e del tempo, «lo spazio assoluto, per quel che concerne le sue proprietà, non ha nulla a che vedere con le condizioni esterne: esso mantiene per sempre la sua regolarità e similitudine. Il tempo assoluto, puro e matematico, fluisce senza essere condizionato da qualunque fattore esterno». Ma è Laplace, nella *Meccanica celeste* del 1799, a suggellare la visione determinista moderna, portando a compimento l'impostazione di Galileo e Newton e trasformando lo studio geometrico della meccanica in quello basato sull'analisi matematica.

Intanto, diciotto anni prima, con la *Critica della ragion pura* Kant giustificava filosoficamente il principio galileiano-newtoniano della matematizzabilità della natura, pur evidenziandone il senso esclusivamente per un soggetto trascendentale possibile, ossia per un *osservatore*: così, se da un lato giustificava definitivamente il sodalizio perfetto tra natura e linguaggio matematico-geometrico entro una natura regolare e deterministica co-costituita dai soggetti di esperienza, dall'altro poneva le condizioni di quella che, più di un secolo dopo, sarebbe stata

Indirizzi/Adresses

* Docente Stabile IUSTO, claudio.tarditi@ius.to

una delle più profonde crisi dei fondamenti delle scienze e, insieme, della cultura occidentale. Infatti, nei primi trent'anni del Novecento il dibattito sui fondamenti della matematica – dalla teoria degli insiemi al problema della continuità –, la teoria della relatività speciale di Einstein (1905), il principio di indeterminazione di Heisenberg (1927) e i teoremi di incompletezza di Gödel (1930) avrebbero definitivamente decostruito la visione moderna, perfetta ma falsa, della natura. Se, da un lato, la teoria della relatività ristretta mostrava chiaramente che, in prossimità della velocità della luce (che nel 1887 Michelson e Morley avevano dimostrato essere indipendente rispetto all'ipotetico etere luminifero) due eventi simultanei appaiono in tempi diversi a seconda della posizione dell'osservatore, e se, dall'altro lato, il principio di indeterminazione affermava che grandezze canonicamente coniugate possono essere determinate simultaneamente solo con un'imprecisione caratteristica, i teoremi di incompletezza sanciscono definitivamente l'impossibilità del cosiddetto "programma di Hilbert". Quest'ultimo riteneva, cartesianamente, che la coerenza dei sistemi formali complessi potesse essere dimostrata scomponendo il sistema in sistemi più semplici: così, il problema della coerenza di tutta la matematica si sarebbe potuto ricondurre alla coerenza dell'aritmetica elementare. Ora, il secondo teorema di incompletezza di Gödel mostra che, dato che neppure un sistema particolarmente semplice come quello dell'aritmetica elementare può essere utilizzato per provare la propria coerenza, così, a maggior ragione, esso non può essere utilizzato per dimostrare la coerenza di sistemi più potenti. Pertanto, il sogno cartesiano di una corrispondenza perfetta tra microscopico e macroscopico, e conseguentemente l'accrescimento della conoscenza del complesso attraverso un incremento della conoscenza dei dettagli, era destinato a svanire.

È in tale contesto, qui sommariamente delineato, che intorno alla metà del secolo scorso si fa strada l'idea secondo cui i sistemi matematici e fisici, concepiti fino a quel momento come sistemi auto-coerenti o come sistemi inerziali, non possono più essere indagati come sistemi *chiusi* composti da *elementi*, ma come sistemi *aperti* in cui particolari tipi di interazione fra gli elementi danno luogo a *proprietà emergenti* non riconducibili a quelle degli elementi che interagiscono al loro interno. A partire dalla celebre *Teoria generale dei sistemi* di Bertalanffy (1969), l'emergenza si definisce come il

processo di costituzione di entità basate su interazioni di cooperazione o competizione tra elementi che manifestano proprietà rilevabili da un osservatore come ineducibili da quelle degli elementi costituenti. Beninteso, tale cambio di paradigma epistemologico – per utilizzare un concetto caro a Kuhn – non coincide con l'abbandono del progetto squisitamente scientifico di una descrizione dei fenomeni naturali attraverso il linguaggio formale; tuttavia, esso non si focalizza più unicamente sulle proprietà degli elementi considerati, assumendo per ovvio che le proprietà del sistema coincidano con la somma delle proprietà dei singoli elementi (come accade da Galileo a Laplace e, almeno in parte, a Kant), ma allarga il campo di indagine ai tipi di interazione tra gli elementi del sistema e alle proprietà che da tali interazioni emergono o, a certe condizioni, spariscono. Proprio per questo, il ruolo dell'osservatore diviene teoricamente centrale: non più un osservatore neutro esterno al campo osservato, ma un osservatore interno che, in forza della sua interazione con gli elementi del sistema, lo *modellizza* sulla base delle conoscenze disciplinari relative ai singoli elementi. Infatti, modellizzare il sistema non significa poter evitare di conoscerne i dettagli, ma saperli utilizzare per fornire modelli di spiegazione sempre più efficaci o, talvolta, per abbandonare un modello a favore di un altro più adeguato. L'aritmetica cede il passo al calcolo statistico, mentre la meccanica classica si evolve in meccanica relativistica o quantistica.

Come si è detto, la stabilità – detta omeostasi – della proprietà emergente è dovuta all'interazione continua. Un intervento sistemico, quindi, non opera sugli elementi, bensì sulle interazioni, sulle relazioni, sull'energia fornita, sulle perturbazioni e sulle fluttuazioni o sulla somministrazione degli input. Tuttavia, gli interventi sistemici, cioè sulle proprietà del sistema, variano in base al tipo di sistema: per esempio, si interverrà in un certo modo sui sistemi non autonomi – come in fisica – mentre su quelli autonomi, dotati cioè di sistema cognitivo, è importante agire sull'apprendimento, sul modello cognitivo, sulle informazioni disponibili, sulle rappresentazioni e sulla memoria. Questa semplice distinzione è decisiva per la teoria dei sistemi, in quanto impone non solo una ridefinizione dell'ambito proprio di tutte le discipline, ma produce un superamento radicale dei macro-ambiti in cui tali discipline sono incluse (per esempio, l'ambito scientifico e quello umanistico). Infatti, come

osserva Bertalanffy (1969), ad un certo stadio della loro storia, molte discipline si sono trovate in uno stato di isomorfismo con altre discipline apparentemente molto distanti. Della crisi dei modelli deterministici in fisica si è già detto. Analogamente, la biologia classica perseguiva l'obiettivo di ridurre l'organismo vivente a un agglomerato di atomi e cellule, le sue attività a processi fisiologici e il comportamento a riflessi condizionati o non condizionati. Ma ciò che può apparire sorprendente è che la stessa tendenza si verifica anche nella psicologia empirica di fine Ottocento, che tendeva a risolvere i fenomeni mentali a unità elementari (per esempio le sensazioni elementari), e nelle scienze sociali, che concepivano la collettività come la somma di individui singoli. Al contrario, se la complessità della psiche richiede un approccio sistemico, in grado di comprendere che i fenomeni psichici non risultano dalla somma di unità elementari ma sono governati da leggi dinamiche, allo stesso modo la società non può essere descritta come la somma di individui concepiti come atomi sociali. In sintesi, tanto i sistemi biologici quanto quelli psichici e sociali sono sistemi adattivi complessi: complessi perché sono composti da una molteplicità di elementi e di connessioni variabili tra tali elementi, adattivi perché regolati da strutture a *feedback* in grado di modificarne le connessioni in modo da permetterne la sopravvivenza in un ambiente caratterizzato da un alto grado di fluttuazioni e indeterminazione (Von Foerster 1987). Ne consegue che la descrizione scientifica di un sistema in linguaggio formale, ancorché estremamente complessa, deve attenersi alle sue proprietà emergenti (Onnis 2021), cioè ai comportamenti distintivi che emergono da quel sistema nella sua interazione con altri sistemi. Rispetto al rapporto tra sistemi biologici e sistemi sociali, i comportamenti emergenti sono, in particolare, l'auto-poiesi (o auto-organizzazione) e l'omeostasi. Ma non basta. Come osserva acutamente Ceruti (1987), non è sufficiente studiare i sistemi viventi – per esempio quelli biologici – attraverso il filtro della fisiologia, che spiega il comportamento finalizzato: almeno da von Foerster in poi, il problema è comprendere il comportamento di un sistema vivente in un ambiente incerto. Con la fondazione del Biological Computer Laboratory nel 1956, alla descrizione dei “sistemi osservati” si aggiunge quella dei “sistemi che osservano”. Tale attività dei sistemi viventi è intesa come attività di *computo*: di conseguenza, il problema della vita si salda col problema

della cognizione. Beninteso, la nozione di computazione dev'essere qui intesa nel senso più ampio possibile – *cum-putare*, considerare le cose insieme, nel complesso – senza riferimento necessario a quantità numeriche: il computo si riferisce quindi a qualunque operazione che trasformi, modifichi, ordini, riordini simboli astratti, entità fisiche o oggetti in generale. Su questa base, l'idea di computo dà senso alla visione secondo cui *la vita è un processo cognitivo*, cioè *la vita è un immenso processo di computo di sé* (Ceruti 1987). Senza questa chiarificazione, la nozione di *auto-organizzazione* dei sistemi viventi risulterebbe del tutto aleatoria: a differenza di una macchina artificiale, il sistema vivente computa la sua stessa sopravvivenza nell'ambiente. Pertanto, si tratta di un auto-computo in quanto l'esistenza del sistema vivente è conservata grazie al computo che ne definisce l'attività, ma anche perché tale attività emerge dalla struttura dell'organismo stesso: in altre parole, quest'ultima genera l'attività di computo e nello stesso tempo ne risulta.

Non che il concetto di auto-organizzazione sia privo di ambiguità, specie se inquadrato in una cornice epistemologica in cui organizzazione ed osservatore sono separabili e che considera poi l'auto-organizzazione come proprietà del sistema. È questo il problema che troviamo per la prima volta affrontato rigorosamente da Ashby nel 1962 attraverso la definizione di organizzazione come *condizionalità*: si ha organizzazione quando la relazione tra A e B è condizionata dall'entità C. La condizionalità rimanda certo alle idee di comunicazione e di vincolo: si ha comunicazione tra A e B (due parti di un sistema) se e solo se ciò che accade in A vincola ciò che accade in B. Dunque – punto fondamentale – l'organizzazione non è qualcosa che si aggiunge alle variabili in gioco in un sistema, ma un elemento radicato nelle matrici costitutive, un vincolo, una restrizione (Ceruti 1987). Parafrasando Ashby (1962), il mondo reale fornisce il sottoinsieme di “ciò che esiste”, mentre lo spazio-prodotto dal sistema rappresenta l'incertezza dell'*osservatore*. Perciò lo spazio-prodotto può cambiare, se l'osservatore cambia: il vincolo è così una relazione fra l'osservatore e l'oggetto; le proprietà di un qualche vincolo particolare dipenderanno sia dall'oggetto reale sia dall'osservatore. Pertanto, una parte essenziale della descrizione del sistema vivente si riferisce alle proprietà che non sono intrinseche all'oggetto, *ma sono relative alle relazioni fra osservatore ed oggetto*. Ora, è proprio in forza di questo principio che è

stato possibile per Turing concepire un modello di *macchina astratta*: ciò che conta per definire una macchina non sono le sue condizioni materiali di funzionamento, ma la regolarità della sua organizzazione: più precisamente, la condizione necessaria e sufficiente è che ogni stato della macchina sia univocamente definito dal suo stato interno precedente nonché dallo stato precedente nell'ambiente.

La distinzione tra sistemi osservati e sistemi che osservano, cioè si auto-organizzano – posto tuttavia che, come si è visto, l'organizzazione è sempre strettamente connessa con l'osservatore – rimette così in causa il problema classico della ricerca scientifica, che postula un mondo oggettivo invariante rispetto alle descrizioni, cartesianamente comprensibile man mano che se ne scoprono i dettagli. Assumere seriamente il sistema come questione aperta, come programma di ricerca, al di là di ogni vago appello alla complessità, significa costruire una *epistemologia dell'epistemologia*: in altri termini, l'epistemologia deve rendere conto di se stessa, cioè l'osservatore deve rendere conto di se stesso. In fondo, pensare il sistema significa costruire un mondo la cui oggettività comprenda già sempre la presenza dell'osservatore. È con questo spirito che *Rifrazioni. Rivista scientifica di studi transdisciplinari* dedica il suo primo numero al concetto di sistema. Senza una riflessione e una presa in carico delle difficoltà che abitare il sistema nella sua complessità implica, qualsiasi richiamo

alla transdisciplinarietà risulterebbe poco più che un artificio retorico. Pensare sistemicamente significa così osservare il sistema vivente muovendo dalla propria traiettoria di osservazione, dandone conto ed esplicitandone i presupposti epistemologici. È proprio questo il tentativo che gli Autori che hanno contribuito a questo numero hanno perseguito: mostrare quanto l'approccio sistemico alla propria disciplina liberi orizzonti di ricerca nuovi, utilizzando la nozione di sistema nella trattazione di temi specifici. Così, dall'interazione uomo-robot ripensata in termini relazionali (Chiavarino & Basso) alla fecondità di un approccio transdisciplinare al problema della generatività (De Marco & Colonna), dalle sfide della riflessione filosofica sulla complessa nozione di antropocene (Praino) all'unità psicosomatica come sistema dinamico complesso (Collevasone), dalla transdisciplinarietà interna alla psicologia contemporanea (Frola) allo sviluppo del "Social and Emotional Learning" come innovativo approccio sistemico all'educazione (Napoletano), fino all'analisi della rilevanza del concetto di sistema all'interno della *Gestaltpsychologie* (Pintonello, Bellini & Pizzimenti), questo primo numero di *Rifrazioni* intende, performativamente, seguire il rifrangersi di tutti questi ambiti di ricerca a contatto con la nozione di sistema, seguendone le tracce e ricostruendone le dinamiche interne.

Riferimenti bibliografici

Ashby, R. (1962). *Principles of the Self-organizing Systems*. In H. von Foerster (ed.), *Principles of Self-Organization*. New York: Pergamon.

Bertalanffy, L. (1969). *Teoria generale dei sistemi*. Trad. it. 1971, Milano: Isedi.

Ceruti, M. (1987). *L'osservatore dell'osservatore*. In H. von Foerster (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Onnis, E. (2021). *Metafisica dell'emergenza*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.



Il sistema uomo-robot: teoria della mente, rappresentazione di sé-con-l'altro e relazione

Claudia Chiavarino*, Andrea Basso**

Abstract

Tradizionalmente, la tecnologia si è sviluppata per compiere azioni al posto delle persone. In tempi recenti stiamo assistendo alla comparsa di sistemi tecnologici che compiono azioni o prendono decisioni insieme alle persone, con livelli di integrazione funzionale e di coinvolgimento relazionale crescenti. L'ipotesi che guida il presente lavoro è che una concezione sistemica della relazione tra uomo e agenti robotici possa portare a un più efficace design degli agenti stessi e possa migliorarne in modo significativo la qualità dell'interazione con gli umani. La proposta è che la strada da percorrere non sia creare macchine sempre più intelligenti e dotate di una conoscenza sofisticata degli stati mentali e delle loro proprietà, ma facilitare la costruzione condivisa di un livello più semplice di rappresentazione delle reciproche intenzioni e di sé-con-l'altro nel contesto dell'interazione. Comprendere i modelli mentali e le aspettative che le persone si formano a questo livello quando interagiscono con un robot e far sì che il robot sia in grado di spiegare il proprio comportamento in modo coerente con tali modelli mentali e tali aspettative, può facilitare il recupero dei fallimenti funzionali e relazionali che occorrono durante l'interazione e la co-costruzione di un sistema coordinato di conoscenze e contesti.

Parole chiave: agenti robotici, design robotico, interazione uomo-robot, rappresentazione, intenzione di sé-con-l'altro.

Traditionally, technology has developed to perform actions instead of people. In recent times, we are witnessing the emergence of technological systems that perform actions or make decisions together with people, with increasing levels of functional integration and relational involvement. The hypothesis guiding this paper is that a systemic conception of the relationship between humans and robotic agents can lead to a more effective design of the agents themselves and can significantly improve the quality of their interaction with humans. The proposal is that the path is not to create increasingly intelligent machines with sophisticated knowledge of mental states and their properties, but to facilitate the shared construction of a simpler level of representation of mutual intentions and self-with-others in the context of interaction. Understanding the mental models and expectations that people form at this level when interacting with a robot, and making the robot able to explain its behaviour in a way that is consistent with these mental models and expectations, can facilitate the recovery of functional and relational failures that occur during interaction and the co-construction of a coordinated system of knowledge and contexts.

Key words: robotic agents, robotic design, interaction man-robot, representation, intention of self-with-others.

Indirizzi/Addresses

* Docente Stabile IUSTO, claudia.chiavarino@ius.to

** Docente Invitato IUSTO, Progress Tech Transfer Fund Milano, andrea.basso@ius.to

Introduzione

Tradizionalmente, la tecnologia si è sviluppata per compiere azioni *al posto* delle persone. In tempi recenti, sempre più spesso stiamo però assistendo alla comparsa di agenti tecnologici che compiono azioni *insieme* alle persone, con livelli di integrazione funzionale e di coinvolgimento relazionale crescenti. L'ipotesi che guida il presente lavoro è che una concezione sistemica dell'interazione sociale tra uomo e robot possa portare a una più profonda comprensione delle dinamiche uomo-macchina e a un più efficace design di agenti robotici in grado di instaurare relazioni di qualità con gli umani.

In questo lavoro ci baseremo sulla nozione di sistema sociale derivante dall'applicazione della teoria dell'autopoiesi¹ di Maturana e Varela (1980) al dominio antropo-sociale, come declinata, tra gli altri, da Bich e Damiano (2012). Secondo l'ottica costruttivista e dinamica di Maturana e Varela (1980), ogni esperienza conoscitiva è generata in interazione con l'ambiente: i fenomeni sociali, in particolare, implicano una costruzione condivisa della realtà fra i partecipanti all'interazione. Tale co-costruzione è realizzata attraverso la coordinazione reciproca ("accoppiamento strutturale", ovvero reciproca interdipendenza) degli stati cognitivi degli individui e può contare su una dimensione di permanenza che va aldilà dell'interazione contingente, come nel caso del comportamento culturale. Come spiegano Bich e Damiano (2012) citando Hejl (1984):

Un esempio emblematico è quello di un ipotetico Robinson Crusoe (Hejl 1984), su un'isola deserta, che agisce almeno per un certo intervallo temporale come individuo sociale, ovvero coerentemente con una realtà condivisa, fatta di costruzioni cognitive collettive, la quale ne orienta il comportamento anche se non viene re-implementata. "La condotta di Robinson Crusoe è perfettamente sociale, anche prima dell'arrivo del suo compagno Venerdì, perché è chiaramente basata sulla conoscenza tecnica e sugli standard morali della società inglese del suo tempo, cioè, su una definizione

sociale di realtà e sui modi di maneggiarla" (Hejl 1984, p. 69, trad. it di Bich & Damiano 2012).

Benché l'autopoiesi sia intesa come una caratteristica esclusiva dei sistemi viventi, ciò che la teoria sostiene su come la dinamica delle interazioni incida sulla costruzione della conoscenza e su come ogni sistema si modifichi attraverso una serie di adattamenti reciproci con gli altri sistemi con cui entra in relazione, ha interessanti implicazioni anche rispetto agli agenti robotici. In particolare, può fornire spunti significativi per il design di una interazione uomo-robot che faciliti la costituzione di una relazione motivante e coinvolgente (Scheunemann et al. 2022; Urrestarazu 2014).

La natura del problema

Molto impegno è stato dedicato a rendere i robot sempre più espressivi e interattivi. Tuttavia, un ostacolo significativo che ancora permane è che essi non possiedono sufficienti competenze per poter determinare quali siano le informazioni rilevanti rispetto ai diversi contesti, e in particolare quali siano le informazioni e i contesti pertinenti da condividere con l'utente (Ramaraj et al. 2019). Come conseguenza, le persone che interagiscono con i robot hanno in genere una scarsa percezione di trasparenza² rispetto ai loro comportamenti (Bhaskara et al. 2020) e una comprensione piuttosto limitata di ciò che accade durante l'interazione (De Graaf & Malle 2017). In questo senso, gli agenti robotici sono ancora fondamentalmente delle "scatole nere", non intuitive, che prendono decisioni ed eseguono azioni spesso opache rispetto a ciò che le ha generate, e questo rende difficile potersi fidare di loro. Nei termini della teoria dell'autopoiesi, l'impossibilità di costruire congiuntamente un terreno condiviso di relazioni tra conoscenze e contesti ostacola l'accoppiamento strutturale e il reciproco adattamento. Inoltre, assumendo che l'individuo che interagisce con l'agente robotico, proprio come Robinson Crusoe, operi sulla base della conoscenza e degli standard tipici della società a cui appartiene,

1 L'autopoiesi è la caratteristica fondamentale dei sistemi viventi, dotati di un'organizzazione che si sostiene, si riproduce e si rinnova dal proprio interno, in modo essenzialmente indipendente dalle modificazioni dell'ambiente in cui opera (Maturana e Varela, 1980).

2 Il concetto di trasparenza si riferisce all'osservabilità e alla prevedibilità del comportamento dell'agente tecnologico, ovvero alla comprensione di ciò che l'agente sta facendo e delle motivazioni alla base del suo comportamento, e alla possibilità di prevedere cosa farà successivamente (Alonso & De La Puente 2018).

questa difficoltà di comprensione da parte dell'agente umano si tradurrà naturalmente nella formulazione di modelli mentali errati del comportamento del robot, con conseguenze significative sulla fiducia e sull'accettazione nei suoi confronti (Wortham & Theodorou 2017). La letteratura, in effetti, dimostra che quando un robot non riesce a comunicare chiaramente le proprie intenzioni le persone tendono a percepirlo come inquietante e inaffidabile (Williams et al. 2015), o a mettere in dubbio che abbia eseguito correttamente un certo compito e incolparlo degli errori, in misura tanto più rilevante quanto più il robot è percepito come autonomo (Furlough et al. 2021).

Quello che è interessante di questi esempi è il fatto che le limitazioni in termini di comprensione del linguaggio e del comportamento degli agenti robotici non generino solo un fallimento di natura funzionale (ad esempio, non riuscire a far svolgere al robot l'azione che si desidera) ma spesso provochino anche una rottura a livello relazionale, che ha effetti molto peggiori, spesso risultando in un rifiuto o un abbandono precoce dell'interazione con il robot (de Graaf et al. 2017).

Se si considera l'interazione uomo-robot come un sistema sociale basato su assunti condivisi, è evidente come comprendere i modelli mentali e le aspettative che gli umani si formano quando interagiscono con un robot e far sì che il robot sia in grado di spiegare il proprio comportamento in modo coerente con tali modelli mentali e tali aspettative, potrà facilitare il recupero dei fallimenti funzionali e relazionali e la co-costruzione di un sistema coordinato di conoscenze e contesti tra uomo e agente robotico. In questa direzione, utilizzare quanto già conosciamo sulla "teoria della mente", ovvero la capacità di attribuire a sé e agli altri stati mentali come credenze, desideri e intenzioni (Premack & Woodruff 1978), potrebbe costituire un valido supporto per i designer di robot sociali.

Robot dotati di teoria della mente?

La letteratura è ricca di esempi su come gli esseri umani tendano ad attribuire una teoria della mente, composta di credenze, desideri e intenzioni, anche a entità che ontologicamente non sono in grado di generare stati mentali. La prima dimostrazione di questo effetto si fa risalire a Heider e Simmel nel 1944: di fronte a una serie di disegni di due triangoli e un cerchio mostrate molto velocemente una di seguito all'altra in modo da dare l'illusione del

movimento, gli osservatori producevano descrizioni complesse in cui i tre personaggi venivano chiaramente caratterizzati, anche dal punto di vista psicologico (il triangolo grande prepotente, quello piccolo – di genere femminile – fragile, il cerchio coraggioso), e i movimenti delle forme nello spazio descritte in termini relazionali complessi (in estrema sintesi, il cerchio salva il triangolo piccolo dalle brame del triangolo grande).

Si è dimostrato che questi stessi effetti sono presenti quando un essere umano interagisce con un robot. Le persone considerano i robot come agenti, trattano molti dei loro comportamenti come intenzionali e inferiscono stati mentali da tali comportamenti (Kwon et al. 2016). Questo effetto è tanto più forte quanto più le persone hanno occasione di interagire concretamente con il robot (Fussell et al. 2008). Non solo le persone spiegano i comportamenti degli agenti robotici usando la stessa struttura concettuale che utilizzano per spiegare i comportamenti umani, ma si aspettano che essi spieghino il proprio comportamento usando una analoga struttura di azione, intenzionalità e credenze (deGraaf & Malle 2017). Dunque, se vogliamo costruire robot in grado di interagire in modo efficace e naturale con le persone, essi devono conoscere non solo le proprietà di oggetti ed eventi, ma anche le proprietà degli agenti animati nel mondo.

Sono state proposte varie architetture per fornire agli agenti robotici abilità sociali simili a quelle umane e migliorare le loro interazioni con le persone. Alcune di queste architetture mirano solo a dotarli delle abilità sociali minime che sono necessarie per un'interazione fluida (Lemaignan et al. 2017), mentre altre hanno cercato di modellizzare in modo più preciso la cognizione sociale umana (Demiris & Khadhour, 2006; Görür et al. 2017). Tuttavia, la costruzione di robot con una vera e propria teoria della mente, quindi dotati della capacità di comprendere le intenzioni, le credenze e i desideri degli altri, rimane tra le sfide attuali della robotica sociale interattiva (Bianco & Ognibene 2019).

Ma quale livello di accuratezza nella conoscenza della teoria della mente devono possedere questi agenti robotici per poter interagire in modo efficace? Chiavarino e collaboratori (2012) hanno proposto che l'intenzionalità umana sia strutturata su tre livelli: un livello di "rispecchiamento" (*mirroring*), che inferisce dal comportamento osservato di un agente i suoi obiettivi di azione immediati (es., l'agente A porge un bicchiere d'acqua all'agente B);

un livello “rappresentativo”, che riguarda la rappresentazione psicologica – piuttosto che semplicemente comportamentale – degli stati mentali che stanno alla base di tali azioni (es., l’agente A intende offrire un bicchiere d’acqua all’agente B perché crede che lui abbia sete e desidera aiutarlo); e infine un livello “concettuale”, che consente alle persone di ragionare sulle proprietà semantiche e logiche degli stati mentali e sulle loro reciproche relazioni (es., il successo di questa azione soddisfa l’intenzione dell’agente A, ma non necessariamente appaga in modo completo il desiderio dell’agente B).

Inga e collaboratori (2021), analizzando le dimensioni rilevanti per la collaborazione uomo-robot, individuano il livello rappresentativo (non quello concettuale) come quello più rilevante sia per realizzare gli obiettivi di collaborazione tra agente umano e agente robotico, sia per attivare un tipo di interazione in grado di influenzare positivamente l’esperienza di utilizzo delle persone e l’accettazione della relazione con il robot. Nei loro termini, questo livello si caratterizza per il fatto che ogni partner possiede una rappresentazione interna delle proprie intenzioni e di quelle dell’altro e di come queste intenzioni influenzano l’ambiente.

La proposta, in coerenza con la teoria dell’autopoesi, è dunque che la strada per realizzare relazioni di qualità tra agenti umani e robotici non sia tanto la creazione di macchine sempre più intelligenti e dotate di una conoscenza sofisticata degli stati mentali e delle loro proprietà, quanto piuttosto lo sviluppo di strategie per facilitare la costruzione condivisa, ad un livello più semplice, di rappresentazioni delle reciproche intenzioni e di sé-con-l’altro nel contesto dell’interazione.

Rappresentazione di sé-con-l’altro e legame emotivo con i robot

La rappresentazione di sé-con-l’altro si riferisce al concetto di sé quando si interagisce con gli altri e si sviluppa a partire dalle prime interazioni tra bambini e adulti caratterizzate da attenzione congiunta, come quando un bambino indica il cielo per mostrare all’adulto la bellezza della scia lasciata da un aereo (Tomasello et al. 2005). Queste rappresentazioni triadiche (bambino-adulto-oggetto dell’attenzione congiunta) generano la co-consapevolezza di sé e dell’altro e l’esperienza dell’intenzionalità condivisa. Rilevante è il fatto che si tratti di rappresentazioni caratterizzate da componenti cognitive ma anche emotivo-motivazionali: l’intenzionalità condivisa sembra, infatti, dipendere

da una motivazione peculiarmente umana a condividere emozioni, esperienze e attività, così come dalla motivazione più generale a comprendere gli altri come animati, diretti a obiettivi e intenzionali (Tomasello & Carpenter 2007).

La letteratura mostra che, nel sistema delle interazioni sociali tra uomo e robot, le strategie che le persone adottano per interagire e per comunicare con un robot sono analoghe a quelle che utilizzano con altri agenti umani non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche per il legame emotivo che tende a crearsi (Huang et al. 2013). Le risposte emotive elicitate dall’interazione sono centrali sia nel determinare la natura della relazione che si crea tra uomo e robot, sia nell’influenzare la volontà e la soddisfazione delle persone nell’interagire e nel lavorare insieme ai robot (You & Robert 2017). Questi risultati confermano il fatto che sia necessario investire non solo nell’affinare le prestazioni cognitive degli agenti robotici, ma anche nel migliorare la comprensione degli schemi emotivo-motivazionali che si vengono a costruire durante l’interazione. Come sottolinea Bisconti (2021), adottare una visione sistemica delle interazioni tra uomo e robot implica proprio riconoscere l’importanza della coerenza tra i diversi schemi relazionali e comunicativi (verbali, non verbali, cognitivi, emotivi).

In questa direzione, oltre a tenere in considerazione l’informazione utilizzata dalle persone per la creazione del proprio modello mentale del robot, occorre prestare attenzione anche all’interpretazione e alla gestione dei *cues* emotivi. Questo aspetto implica una complessità tecnica significativa, in quanto gli “indizi” sociali forniti dagli attori umani sono complessi e hanno una forte componente non verbale che richiede sofisticate tecniche di interpretazione del contenuto audiovisivo da parte del robot. Un altro aspetto rilevante per una interazione e collaborazione efficace è la rilevazione dei possibili errori con la conseguente pianificazione ed esecuzione di azioni correttive (Mirnig et al. 2017), in quanto questo tipo di fallimenti condiziona profondamente la natura della relazione che si crea e il livello di comprensione reciproca e di fiducia tra i due agenti. Dove l’umano riesce ad attribuire, secondo un sistema di desideri-credenze-intenzioni, stati mentali al robot perché il robot è in grado di metacomunicare rispettando gli schemi emotivo-motivazionali che caratterizzano l’interazione, si può realizzare un efficace sistema di recupero dei fallimenti comunicativi e relazionali (Bisconti, 2021).

Le sfide e i vantaggi di un approccio sistemico

La realizzazione di un robot con queste caratteristiche pone sicuramente importanti sfide, soprattutto tecnologiche. Giusto per citarne alcune, la comunicazione così come caratterizzata nei paragrafi precedenti deve essere decodificabile in maniera efficace dalle persone, cioè deve essere facilmente comprensibile e basata su di una logica semplice e deve essere relativamente concisa in modo che la comunicazione rimanga efficace. Inoltre, la comunicazione deve essere essenziale: è possibile che un certo errore sia stato originato all'inizio di un complesso ragionamento, ma offrire una spiegazione minuziosa di tutti i passaggi potrebbe nuocere alla qualità di quella interazione con l'agente umano e scoraggiarne il proseguo.

L'approccio sistemico genera però anche interessanti vantaggi. In particolare, consente di sfruttare al meglio il contesto in cui l'interazione ha luogo, considerando il binomio agente umano/robot come un unico sistema. Tale approccio, operativamente, può contribuire a:

- a. ridurre la complessità computazionale degli aspetti comunicativi del robot, in quanto parte dell'informazione necessaria può venir computata da altri elementi attivi del contesto o estratta da elementi contestuali facilmente interpretabili grazie a tecnologie esistenti come il *context aware sensing*³ (Elnahrawy & Nath, 2004);
- b. mantenere e computare la coerenza complessiva del sistema, comprendente la rappresentazione dell'agente umano e di quello robotico. Se queste due entità vengono concepite a valutate con rappresentazioni compatibili nello stesso sistema sarà più facile identificare e risolvere le incoerenze che il sistema nel suo insieme può evidenziare (nel caso per esempio di un errore del robot). Nel caso in cui non si seguisse un approccio sistemico sarebbe ben possibile che il sistema robot e il sistema umano siano indipendentemente coerenti senza un modo facile di rilevare l'incoerenza quando vengono considerati insieme;

- c. gestire in maniera più efficace le aspettative degli agenti umani utilizzando il contesto come filtro e predizione di queste aspettative;
- d. poter influire sulle aspettative delle persone adattandole al comportamento del robot anche nel caso di errore, mantenendo la coerenza del sistema nel suo insieme.

Conclusioni

Oggi quella tra uomo e macchina non è più solo una relazione funzionale o strutturale, ma una relazione esperienziale che genera significati (per l'agente umano) che cambiano la sua rappresentazione di sé e dell'altro e di sé-con-l'altro.

Adottare un approccio sistemico può dunque costituire un vantaggio per i designer, in quanto valorizza l'apporto della dinamica dell'interazione nella costruzione della conoscenza e permette di stabilizzare la relazione realizzando un reciproco e progressivo adattamento tra i due agenti, operato grazie alla co-costruzione nel tempo di rappresentazioni cognitive-emotive delle reciproche intenzioni nel contesto dell'interazione.

Concretamente, la strada che si propone è la creazione di una realtà che sia davvero condivisa e parte di un unico sistema: va facilitata la reciproca comunicazione del contesto da parte dei due agenti e, quando questo non riesce, va promosso il mantenimento della comunicazione su una base cognitiva (es., il robot chiede un chiarimento rispetto agli intenti iniziali dell'agente umano) e/o emotivo-motivazionale (es., il robot utilizza modalità di comunicazione non verbale per sintonizzarsi sullo stato emotivo della persona). Questo approccio può migliorare e mitigare i problemi di comunicazione che inevitabilmente si pongono nell'interazione uomo-robot.

3 Il *context aware sensing* si riferisce all'utilizzo di sensori multipli, messi in rete grazie a tecnologie wireless, per la raccolta in tempo reale di informazioni da sistemi ambientali (Elnahrawy & Nath, 2004). Nel caso del sistema uomo-robot, questi sistemi potrebbero migliorare la "percezione" del robot rispetto a ciò che accade nell'ambiente e nell'interazione con l'umano.

Riferimenti bibliografici

Alonso, V., & De La Puente, P. (2018). System transparency in shared autonomy: A mini review. *Frontiers in neurorobotics*, 12, 83.

Bianco, F., & Ognibene, D. (2019). Functional advantages of an adaptive theory of mind for robotics: a review of current architectures. *2019 11th Computer Science and Electronic Engineering (CEECE)*, 139-143.

Bich, L., & Damiano, L. (2012). Riscoprire la teoria dell'autoipoesi nella caratterizzazione dei sistemi sociali.

Bhaskara, A. et al. (2020). Agent transparency: A review of current theory and evidence. *IEEE Transactions on Human-Machine Systems*, 50(3), 215-224.

Bisconti, P. (2021). How robots' unintentional metacommunication affects human-robot interactions: A systemic approach. *Minds & Machines*, 31(4), 487-504.

Chiavarino, C., Apperly, I. A., & Humphreys, G. W. (2012). Understanding intentions: Distinct processes for mirroring, representing, and conceptualizing. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 284-289.

De Graaf, M. M., & Malle, B. F. (2017, October). How people explain action (and autonomous intelligent systems should too). In *2017 AAAI Fall Symposium Series*.

De Graaf, M. et al. (2017, March). Why do they refuse to use my robot?: Reasons for non-use derived from a long-term home study. In *2017 12th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)* (pp. 224-233). IEEE.

Demiris, Y., & Khadhoury, B. (2006). Hierarchical attentive multiple models for execution and recognition of actions. *Robotics and autonomous systems*, 54(5), 361-369.

Furlough, C., Stokes, T., & Gillan, D. J. (2021). Attributing blame to robots: I. The influence of robot autonomy. *Human factors*, 63(4), 592-602.

Elnahrawy, E., & Nath, B. (2004, January). Context-aware sensors. In *European Workshop on Wireless Sensor Networks* (pp. 77-93). Springer, Berlin, Heidelberg.

Fussell, S. R., Kiesler, S., Setlock, L. D., & Yew, V. (2008, March). How people anthropomorphize robots. In *2008 3rd ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)* (pp. 145-152). IEEE.

Görür, O. C., Rosman, B. S., Hoffman, G., & Albayrak, S. (2017). Toward integrating Theory of Mind into adaptive decision-making of social robots to understand human intention.

Heider, F., & Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *The American journal of psychology*, 57(2), 243-259.

Huang, L., Varnado, T., & Gillan, D. (2013, September). An exploration of robot builders' attachment to their LEGO robots. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society annual meeting* (Vol. 57, No. 1, pp. 1825-1829). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Kwon, M., Jung, M. F., & Knepper, R. A. (2016, March). Human expectations of social robots. In *2016 11th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)* (pp. 463-464). IEEE.

- Inga, J., Ruess, M., Robens, J. H., Nelius, T., Kille, S., Dahlinger, P., ... & Kiesel, A. (2021). Human-machine Symbiosis: A Multivariate Perspective for Physically Coupled Human-machine Systems. *arXiv preprint arXiv:2111.14681*.
- Lemaignan, S., Warnier, M., Sisbot, E. A., Clodic, A., & Alami, R. (2017). Artificial cognition for social human-robot interaction: An implementation. *Artificial Intelligence*, 247, 45-69.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Trad. it. di A. Stragapede. Venezia: Marsilio.
- Mirnig, N., Stollnberger, G., Miksch, M., Stadler, S., Giuliani, M., & Tscheligi, M. (2017). To err is robot: How humans assess and act toward an erroneous social robot. *Frontiers in Robotics and AI*, 21.
- Ramaraj, P., Sahay, S., Kumar, S. H., Lasecki, W. S., & Laird, J. E. (2019). Towards using transparency mechanisms to build better mental models. In *Advances in Cognitive Systems: 7th Goal Reasoning Workshop* (Vol. 7, pp. 1-6).
- Saxe, R., Schulz, L. E., & Jiang, Y. V. (2006). Reading minds versus following rules: Dissociating theory of mind and executive control in the brain. *Social neuroscience*, 1(3-4), 284-298.
- Scheunemann, M. M. et al. (2020). Human perception of intrinsically motivated autonomy in human-robot interaction. *Adaptive Behavior*, 10597123211066153.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *The Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental science*, 10(1), 121-125.
- Urrestarazu, H. (2014). Social autopoiesis. *Constructivist foundations*, 9(2), 153-166.
- Williams, T., Briggs, P., & Scheutz, M. (2015). Covert robot-robot communication: Human perceptions and implications for human-robot interaction. *Journal of Human-Robot Interaction*, 4(2), 24-49.
- Wortham, R. H., & Theodorou, A. (2017). Robot transparency, trust and utility. *Connection Science*, 29(3), 242-248.
- You, S., & Robert, L. (2017). Emotional attachment, performance, and viability in teams collaborating with embodied physical action (EPA) robots. *You, S. and Robert, LP (2018). Emotional Attachment, Performance, and Viability in Teams Collaborating with Embodied Physical Action (EPA) Robots, Journal of the Association for Information Systems*, 19(5), 377-407.



Ripensare l'Antropocene: il potere di nominare il mondo

Evelina Praino*

Abstract

A partire dagli anni Duemila, la geologia ha impiegato il termine "antropocene", diffusosi poi in differenti discipline, per indicare la centralità dell'umano nell'identificazione di una nuova epoca, caratterizzata da profonde trasformazioni della natura. Nel tentativo, anche simbolico, di mettere in dialogo più discipline, il nostro intervento si propone di ripensare l'antropocene e l'influenza che l'uomo esercita sul pianeta, inserendo in una cornice scientifico-informazionale – delineata dagli studi di Floridi – la riflessione etica sul linguaggio – compiuta da Agamben – dalla fine degli anni Ottanta. Pensare all'infanzia dell'uomo come a una fase ingenua, di assenza di parola che precede il suo esser *homo sapiens loquendi* e alla capacità di linguaggio dell'umano come a una potenza nominale sul mondo, ci consentirà allora non solo di rivedere la relazione uomo-ambiente, ma anche di immaginarla in termini sistemici e generativi.

Parole chiave: Antropocene, linguaggio, sistema informazionale, Floridi e Agamben.

*Since the 2000s, geology introduced the notion of "anthropocene", then inherited by a number of other disciplines, in order to emphasize the centrality of humans in the description of our era, characterised by profound transformations of nature. In line with a symbolic attempt to bring several disciplines into dialogue, this text aims at rethinking the anthropocene and the influence that man exerts on the planet, inserting in a scientific-informational framework – outlined by Floridi's works – the ethical reflection on language developed by Agamben since the late 1980s. Conceiving of man's infancy as an ingenuous phase of speechlessness that precedes his being *homo sapiens loquendi*, and of human language as the power of giving a name to all worldly things, will then allow us not only to reassess the relation between man and environment, but also to describe it in systemic and generative terms.*

Key words: Anthropocene, language, information system, Floridi and Agamben.

Indirizzi/Addresses

* Docente Invitato IUSTO e UPS, evelina.praino@ius.to

Il rapporto assoluto del nome alla conoscenza sussiste solo in Dio, solo in esso il nome, essendo intimamente identico al verbo creatore, è il puro medio della conoscenza. Vale a dire che Dio ha fatto le cose conoscibili nei loro nomi. Ma l'uomo le nomina a misura della conoscenza (Benjamin 2008, p. 288).

Introduzione

“Φύσις κρύπτεσθαι φιλεῖ”, ossia “la natura ama nascondersi” (Eraclito 1989, pp. 18-9), è l’ammonimento che la filosofia del VI secolo a. C. ci consegna attraverso un frammento di Eraclito. Eppure, a giudicare dall’impatto che l’attività antropica ha sull’ambiente terrestre, sembra che nessun elemento del pianeta, in particolare le risorse di cui dispone, possano realmente celarsi allo sguardo predatorio dell’*homo sapiens*. A partire dalla riflessione geologica, per cui si attesta un’influenza della nostra specie preponderante rispetto a quello di altre forze, non umane, sul sistema ambientale terrestre, il termine “antropocene” è andato diffondendosi in altre discipline, confermando, in questo modo, non solo l’umano come il principale portatore di cambiamento del sistema terrestre, ma attestando anche l’inevitabile centralità che la trasformazione della natura assume all’interno dei sistemi di pensiero; è unicamente in questa prospettiva che l’impostazione teorica di autori come Lewis e Maslin, per cui l’“epoca antropocenica” identifica un’età storica, quanto politica, tecnologica, economica e simbolica (Armiero et. al. 2021, p. 12) assume significato. Stabilito che la relazione tra l’essere umano e il pianeta – in cui l’influenza del primo sul secondo altera considerevolmente la reciprocità originaria del loro rapportarsi – era già centrale per la definizione che Crutzen dà, all’inizio degli Anni Duemila, dell’antropocene, in quanto “età degli umani” (Crutzen & Ramanathan 2004, p. 256), vale la pena porre attenzione sull’immediatezza con cui gli studi più recenti sul tema affiancano il termine a una valutazione dell’azione umana in termini prettamente negativi. Sottolineando la posizione di marginalità a cui l’umano ha condannato la natura, ponendola in una condizione di mera reattività alle nostre prassi, infatti, Candotti – in uno studio del 2021 – riflette

sul carattere ambivalente della potenzialità umana e, delineandola come distruttiva e riparativa insieme (Candotti 2021, p. 8), esclude che l’intervento dell’uomo possa connaturarsi come esclusivamente creativo, diventando benefico per lo stesso pianeta Terra. Secondo termini che incontrano una certa sensibilità dell’attualità, allarmistica ed emergenziale, l’autore definisce infatti l’antropocene come un’era atipica, “nella quale l’umanità sta conducendo una guerra contro se stessa” (Candotti 2021, p. 8), quasi a suggerire che la causa di molte delle problematiche, specialmente economiche, che affliggono la nostra società siano derivate da una popolazione caratterizzata nel suo tratto genericamente umano. Allo stesso modo, la riflessione filosofica del 2017 che Danowski e Viveiros de Castro compiono della fine (intesa come termine della storia) e sulla fine (intesa come tempo che precede la non-esistenza), in *Esiste un mondo a venire?*, seppur ben circostanziata e in bilico tra *eschaton* e *katechon* (Danowski & Viveiros de Castro 2017)¹, contempla, con diversi gradi di convinzione, che la trasformazione impressa dall’umanità al pianeta segua un andamento essenzialmente degenerativo; secondo i termini degli autori:

il mondo [...] può assentarsi a poco a poco. La prospettiva di una crisi ambientale planetaria sembra esporre meno le specie viventi al rischio di una morte rapida che all’aggravarsi di una malattia degenerativa, la cui subdola origine ci sarebbe sfuggita. Se le cose continuano nella direzione che hanno preso, la narrazione più verosimile ci dice che effettivamente vivremo tutti, o i pochi che resteranno, in maniera sempre peggiore, in un mondo sempre più simile a quelli concepiti dalla Gnosi distopica di Philip K. Dick. Dei mondi o degli “pseudo-mondi” in cui lo spazio e il tempo cominciano a decomporsi e a disintegrarsi, in cui le azioni s’interrompono a metà per prendere andamenti incomprensibili, in cui, in maniera erratica, gli effetti precedono le cause, le allucinazioni si materializzano in ontologie contraddittorie, la vita e la morte divengono tecnologicamente indiscernibili (Danowski & Viveiros de Castro 2017).

Senza voler ridimensionare gli effetti distruttivi che le scelte mosse da una razionalità economica miope possono indurre sull’ambiente e sugli individui che

1 Cf. anche Cohen 2020.

lo abitano (adeguatamente circoscritti, a mero titolo d'esempio, dallo studio di Ellis sulla correlazione tra attività antropica e atmosfera)² la seguente trattazione, pur filosofica, prenderà avvio, dalla genesi geologica del concetto di Antropocene, al cui centro – secondo Latour – si colloca “l'agire umano” – per quanto inteso in un senso indifferenziato, preso in blocco e in maniera generica” (Latour 2021, p. 116), ossia l'agire umano nella sua più autentica naturalità. A partire dalla funzione politica – ben evidenziata da Foucault negli anni Settanta – che le scienze umane possono ricoprire attraverso l'indagine critica, infatti, riteniamo rilevante una ricerca *ab-soluta*, ossia svincolata da ogni prospettiva ideologica, strategica o morale sull'Antropocene, affinché le zone d'ombra della prassi individuale risultino leggibili nella loro ambivalente potenzialità, lasciando trasparire le risorse, peculiari della nostra specie, in essa insite e le soluzioni che da esse possono dipanarsi³. In questo senso, un ripensamento in termini nuovi del concetto di Antropocene, a partire dal legame che Haraway intesse tra l'*agency*, la prassi umana, e la *response ability*, la responsabilità all'azione, significa concentrarsi sul primo termine del rapporto, mettendo primariamente in questione l'immediatezza del suo risvolto etico e restituire, quindi, l'*agency* a un terreno vergine, su cui le riflessioni delle diverse discipline possano convergere. In particolare, la necessità di restituire l'Antropocene all'originaria e ambivalente neutralità della *praxis* umana non significa individuare a posteriori un tema che consenta l'interdisciplinarietà, ma riflette anzi la centralità che la prassi umana – distinta aristotelicamente dalla *poiesis* per la sua assenza di finalità esterna e rivelandosi, quindi, *eupraxia*, azione intrinsecamente etica⁴ – ricopre nell'ambiente che

occupa, per le discipline scientifiche e umanistiche; come ben identificano Lewin e Maslin, infatti, “è il dibattito e la discussione interna ed esterna alla scienza sull'impatto che l'umano ha sul sistema Terra a rappresentare il vero cambiamento di paradigma” (Lewin & Maslin 2021, p. 84) del pensiero contemporaneo.

All'interno di questo lavoro, a partire da queste premesse teoriche e dalla visione antropocentrica (Floridi & Terravecchia 2009, p. 24) che – di necessità – investe tutti i saperi che riconoscono una fase antropocenica allo stato attuale di ogni disciplina, ripensare alla prassi umana implicherà, in primo luogo, una verifica della rilevanza, per la contemporaneità, del pensiero etico di Agamben sul linguaggio; in secondo luogo, una distinzione analitica tra l'Antropocene e l'idea di antropogenesi, identificata dall'autore come “il diventare pienamente umano del vivente uomo” (Agamben 2014, p. 111). Rispetto al primo nucleo della nostra trattazione, il riferirsi alle intuizioni di Agamben, nonostante la problematicità di alcune formulazioni emerse in occasione dell'evento pandemico⁵ e – a nostro parere – ascrivibili all'assenza di un confronto diretto con la scienza, significherà non solo evidenziarne la rilevanza filosofica, ma suggerirne anche la fecondità, nella misura in cui esse vengano messe a servizio dell'operatività dei diversi saperi. In questo senso, l'accostamento della prospettiva informazionale del mondo, messa a punto da Floridi, con la specificazione che Agamben compie dell'uomo, in quanto *homo sapiens* loquendi, costituirà un tentativo simbolico di integrazione disciplinare dagli inaspettati risvolti. Rispetto al secondo nucleo della nostra trattazione, invece, assumere l'impossibilità di marginalizzare la presenza dell'*anthropos* da

2 Cf. Ellis 2020. A tal proposito, specificano Lewis e Maslin che “l'attività umana ha chiaramente alterato la litosfera, l'idrosfera, la criosfera, l'atmosfera e la biosfera, e quindi la Terra come sistema integrato, con conseguenze sulla sua traiettoria futura”. Lewis & Maslin 2021, pp. 75-7.

3 Che questa ambivalenza sia ineliminabile, d'altronde, è dimostrato dal suo riflettersi nelle *Environmental Humanities* e dalla duplice recezione di tali studi: se, in una prospettiva dell'università neoliberale, lo studio delle prassi collettive e del loro modo di influenzare l'ambiente naturale rientra in un'ottica di applicabilità e produttività del sapere, in una prospettiva di utilità sociale e politica, lo stesso appare invece come un desiderio di contribuire, in modo consapevole, all'attualità in cui si vive.

4 “Il fine della produzione (*poiesis*), infatti, è cosa diversa dalla produzione, mentre non potrebbe esserlo quello dell'azione (*praxis*), poiché lo stesso agire bene è un fine”, Aristotele, Etica Nicomachea, 1140b 1-6.

5 A mero titolo d'esempio, si vedano gli interventi pubblicati a partire da marzo 2020 sulla rubrica «Una voce» di *Quodlibet*, disponibili all'indirizzo: <https://www.quodlibet.it/una-voce-giorgio-agamben>. Per un'analisi circostanziata della relazione che Agamben intravede tra evento pandemico e eccezione governamentale», cf. Salzani, «COVID-19 and State of Exception: Medicine, Politics, and the Epidemic State, in Depictions 1 (2021), disponibile all'indirizzo: <https://parisinsitute.org/depictions-article-covid-19-and-state-of-exception-medicine-politics-and-the-epidemic-state/>.

quell'ambiente che sembra ormai rispondere alla sua volontà vuol dire radicalizzarla, con il fine euristico di sondare i confini e i risvolti della prassi umana e la potenzialità di questo agire; in altri termini, riconoscere la centralità dell'umanità sul pianeta Terra non può prescindere da un'interrogazione ontologica su questa umanità, affinché se ne dispieghi, anche eticamente, il carattere.

I carattere linguistico della relazione uomo-mondo

Un primo passo per intendere il pensiero agambeniano, nella declinazione che pertiene ai fini di questa trattazione, consiste nell'immaginare un mondo inscritto entro coordinate ontologico-linguistiche⁶ e organizzato disposizionalmente, all'interno del quale l'umano viene governato e gestito. In altri termini, l'essere, a partire dall'acquisizione del linguaggio, struttura la sua umanità e il linguaggio, qualificando e ordinando l'essere, si fa portatore nell'umano di scissione e di differenza; come specifica infatti Agamben, all'interno di un testo incentrato sulla differenza tra l'uomo e l'animale che, a sua volta, riflette la distanza tra la parola e il suono, "identificandosi con il linguaggio, l'uomo parlante pone fuori di sé, come già e non ancora umano, il proprio mutismo" (Agamben 2002, p. 40). Analizzando la macchina linguistico-giuridica (*dicere* è, infatti, sempre *ius dicere*. Agamben 1995, p. 26), all'interno della quale si costituisce l'umano, Agamben osserva inoltre la vigenza di una logica economica: a partire dalle riflessioni dei teologi del II secolo sulla Trinità, infatti, la semantica dell'*oikonomia*, ossia l'amministrazione e il governo della storia degli uomini che Dio affida a Cristo, confluisce nell'idea di un'azione (schiettamente politica) che, senza aver alcun fondamento nell'essere, si occupa di gestire, controllare, governare e indirizzare i comportamenti e i pensieri degli uomini, secondo un'ottica di utilità. Identificando nella politica la prassi che denota aristotelicamente la differenza tra la sopravvivenza e il vivere bene o, meglio, il vivere etico (Aristotele, Et. Nic., 1252b) è possibile

individuare in essa uno spartiacque dell'umano: al di fuori della politica, l'essere, in rapporto a una potenzialità linguistica non ancora dispiegata, non è scisso e, così, l'umano-quasi-animale non è qualificato, né governato; all'interno della politica, con l'articolazione significativa del linguaggio, l'essere determina la sua umanità – come la sua soggettività – a partire dalla rimozione della voce e della sua animalità, qualificandosi in quanto uomo e rientrando in una logica di governo dall'impronta economica.

In questo senso, si comprende allora non solo quanto l'idea teologica di una prassi economica confluisca nel termine latino "*dispositio*", da cui deriva il nostro "dispositivo", ma anche perché ogni prassi disposizionale necessiti, entro una cornice politica, di una soggettività per dispiegarsi, ponendola di fatto in essere (Agamben 2006, pp. 15-20). Poiché la logica gestionale è determinata a orientare le prassi individuali verso finalità generali, il dispositivo si *adatta* alla libertà del soggetto che mira ad indirizzare, creando nuove soggettività, nel momento stesso in cui la *plasma* ai suoi schemi di razionalità, realizzando, di fatto, assoggettamento. L'umanità, in questi termini, è, allora, ciò che include la soggettività, senza, per questo, esservi ridotta; la soggettività è l'elemento risultante dall'interazione di scontro tra l'elemento vivente e i dispositivi, tra l'esperienza nella sua naturalità e l'esperienza umana mediata e riflessa⁷ e, in quanto tale, costituisce una partizione qualificata di un più ampio processo di significazione linguistica che determina, in senso generale, l'umano.

Attraverso un'estensione storico-temporale della relazione sovrana, identificata a partire dall'antichità e mossa da una logica di inclusione escludente, in Agamben, la classe dei dispositivi di sapere e di potere che – secondo Foucault – gestivano il vivere umano viene allargata a tutti gli elementi che si relazionano all'umanità; tanto che, secondo la fortunata sintesi di Chignola, all'interno di una dinamica di fronteggiamento tra i soggetti e i dispositivi, Agamben circoscrive l'esistente in

6 "Se per ogni autore esiste un interrogativo che definisce il *motivum* del suo pensiero, l'ambito che queste domande circoscrivono coincide senza residui con quello verso il quale si orienta tutto il mio lavoro. Nei libri scritti e in quelli non scritti, io non ho voluto pensare ostinatamente che una cosa sola: che significa «vi è linguaggio», che significa «io parlo»?". (Agamben 2001, p. X).

7 "Chiamo soggetto ciò che risulta dalla relazione e, per così dire, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi. Naturalmente le sostanze e i soggetti, come nella vecchia metafisica, sembrano sovrapporsi, ma non completamente. In questo senso, per esempio, uno stesso individuo, una stessa sostanza, può essere il luogo di molteplici processi di soggettivazione". (Agamben 2006, pp. 22-3).

due grandi gruppi o classi: gli esseri viventi, ossia le sostanze, e i dispositivi che li catturano (Chignola 2018). Secondo le specificazioni dell'autore:

chiamerò dispositivo letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi. Non soltanto, quindi, le prigioni, i manicomi, il Panopticon, le scuole, la confessione, le fabbriche, le discipline, le misure giuridiche ecc., la cui connessione con il potere è in un certo senso evidente, ma anche la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, l'agricoltura, la sigaretta, la navigazione, i computers, i telefoni cellulari e – perché no – il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi, in cui migliaia e migliaia di anni fa un primate – probabilmente senza rendersi conto delle conseguenze cui andava incontro – ebbe l'incoscienza di farsi catturare (Agamben 2006, pp. 21-2).

Il fatto che, tra tutti gli strumenti di cui il potere si serve per codificare e amministrare la vita, Agamben inserisca il linguaggio – come abbiamo visto, articolato e non più mero suono – ha delle implicazioni decisive per la nostra analisi: dal momento in cui viene iscritto tra i dispositivi che governano il vivente, infatti, il linguaggio non solo denota la sua distanza da ogni naturalità, ma fa anche emergere l'umanità come una realtà processuale (sempre in divenire e mai mero *datum*) di affermazione linguistica. Nelle parole chiarificatrici dello stesso autore:

ciò che discrimina l'uomo dall'animale è il linguaggio, ma questo non è un dato naturale già insito nella struttura psicofisica dell'uomo, bensì una produzione storica che, come tale, non può essere propriamente assegnata né all'animale né all'uomo. Se si toglie questo elemento, la differenza tra l'uomo e l'animale si cancella, a meno che non si immagini un *uomo* non parlante [...] che dovrebbe fungere da ponte di passaggio dall'animale all'umano (Agamben 2002, p. 41).

Riprendendo quindi un'efficace formulazione di Abbott, è la convinzione di Agamben, per cui l'u-

manità non è presupposta, né naturale, a denotarla come un prodotto (Abbott 2011, p. 96). Nella misura in cui, infatti, l'umanità è il risultato di un processo di decisione storica (e non uno *status* ontologico acquisibile e verificabile) è chiaro che essa sia quotidianamente messa in discussione, attraverso le prassi etiche che la costituiscono e che fissano nuovamente il confine che la separa dall'animalità (Agamben 2021). Da una prospettiva metafisica, la componente animale – rappresentata dalla voce umana – e quella umana dell'uomo – riflessa nella significatività del linguaggio – si intrecciano, senza che la prevalenza di una delle due qualificazioni sia mai definitivamente data; da una prospettiva etica, allo stesso modo, è l'interazione, priva di separazione, delle differenti forme di vita dell'uomo (animale, meramente biologica, specificamente umana, politica etc.) a determinare quella compiutezza dell'essere attraverso cui, solamente, l'umano può avere accesso all'autenticità dell'esperienza. In questi termini – lontano da ogni pretesa antropocentrica⁸ – tra l'umanità e l'animalità, entrambe qualificazioni ontologico-linguistiche, non si dà alcuno scontro dialettico e l'umano, piuttosto, è ciò che risulta dall'articolazione della qualificazioni dell'essere o, in termini *oekonomici*, è la cornice ontologica all'interno del quale si dà una soggettività (linguistica, politica o giuridica, a seconda del dispositivo con cui si incontra e delle qualificazioni che la nominano).

Dal momento che la lingua è il tramite attraverso cui l'umano (ri)significa il suo mondo, il fatto di aver assunto – fino a questo punto – il linguaggio, come il termine di riferimento della nostra indagine per un ripensamento della relazione uomo e ambiente, ci ha permesso di ridimensionare quello scarto ontico ed etico che l'antropocentrismo individuava tra la specie animale e quella umana: entrambe in possesso di voce, infatti, è solo l'articolazione significativa di quest'ultima a caratterizzare, in modo specifico, l'umanità. Dalla prospettiva più particolare della storia antropologica, quindi, il linguaggio denota il passaggio dall'*homo sapiens* o dall'*homo loquens*, ossia dall'uomo-animale in possesso di mera voce, all'*homo sapiens loquendi*, ossia all'individuo propriamente umano detentore del linguaggio.

8 A tal proposito, Cimatti – in una certa linea di continuità con Agamben – individua, nella necessità di distinguere nettamente il vivente animale da quello umano, la prospettiva antropocentrica che, per eccellenza, accompagnava la percezione del mondo prima che l'esperienza pandemica inducesse una riflessione etica collettiva sullo statuto dei virus. Cf. Cimatti 2021, pp. 6-7.

La soglia di umanità che la significazione linguistica delimita, nella misura in cui implica la strutturazione di un elemento primariamente presente in forma immediata e irriflessa nell'uomo, cioè il suono della voce, indica, allora, sia la relazione che l'uomo intesse con la sua infanzia, in quanto momento non muto bensì, privo di parola, sia la tensione che l'uomo avverte con la sua potenza, *dynamis*, prima che si attualizzi. Considerando tanto l'infanzia, quanto la *dynamis* come i termini negativi che, all'interno di un rapporto, sospendono o revocano il dispiegamento dell'umanità nella sua (ormai automatica) attualizzazione, è possibile allora individuare nella consapevolezza e nella preservazione delle relazioni che l'umano intesse con il non-ancora-umano, l'assunzione, da parte dell'intera specie *sapiens*, della sua eticità. Consideriamo il primo termine rispetto al quale l'umano trova definizione: l'infanzia. Slegata dalla consequenzialità cronologica e ricondotta all'etimo latino del verbo *fari*, "parlare", l'infanzia viene definita da Agamben come una fase di a-fasia, di assenza di parola e, quindi, come la condizione di possibilità di ogni significazione e discorsività; per un uomo senza infanzia, infatti, "il linguaggio non sarebbe qualcosa di preesistente, di cui doversi appropriare, e non vi sarebbe per lui né frattura tra lingua e parola né divenire storico della lingua" (Agamben 2001, p. 51). Poiché però il vivente nasce in un mondo linguistico che non possiede, ossia in un linguaggio che deve acquisire e imparare, il passaggio dal mero suono, cioè dalla voce, comune agli uomini e agli animali, all'enunciazione articolata e discorsiva, cioè il linguaggio propriamente umano, determina un processo antropogenetico che costituisce l'umanità. Nato in possesso di voce, ma non di linguaggio, l'uomo diventa effettivamente umano discostandosi dalla sua animalità, rimuovendo il suono della voce animale e uscendo, individualmente e mai definitivamente, dall'infanzia. È in questa prospettiva che Agamben può affermare l'inappropriabilità del linguaggio, per cui:

la lingua – in particolare nella figura della lingua materna – si presenta per ciascun parlante come ciò che vi è di più intimo e proprio; e, tuttavia, parlare di una "proprietà" e di una "intimità" della lingua è

certamente fuorviante, dal momento che la lingua avviene all'uomo dall'esterno, attraverso un processo di trasmissione e apprendimento che può essere arduo e penoso ed è piuttosto imposto all'infante che da lui voluto (Agamben 2017, p. 76).

La denotazione del rapporto che l'umano crea con la sua lingua in termini di inappropriabilità e l'idea di un'antropogenesi coincidente con l'atto di affermazione linguistica, attraverso cui l'umano esce dall'infanzia, oltre a circostanziare l'umanità in quanto prodotto storico, permette anche di specificare in che senso essa sia la risultante di una scissione. Nella misura in cui, infatti, l'infanzia rappresenta, in termini ontologici, il grado zero dell'esperienza che consente la significazione a partire dalla non-significazione, l'umanità è ciò che prende avvio dallo scarto che essa assume su di sé, in quanto ineliminabile differenza – nelle parole di Saussure – tra *langue* e *parole*; nella misura in cui, invece, l'infanzia costituisce, in termini etici, il limite trascendentale di ogni esperienza⁹, l'umanità è ciò che risulta dalla relazione tensiva che essa istituisce con la propria potenza comunicativa, ossia con la pura comunicabilità del linguaggio.

Consideriamo ora, invece, il secondo termine rispetto al quale l'umano trova definizione: la potenza. Individuando nel linguaggio la prerogativa di un'umanità che si costituisce e si determina tale, la pura comunicabilità diventa l'emblema della *dynamis* umana nella sua genericità; nella misura in cui, infatti, la potenza corrisponde a una sospensione dell'attualizzazione, la possibilità di una pura enunciazione di parola indica l'interruzione di una discorsività che consente all'umano di ripensarsi e, nuovamente, qualificarsi. Secondo le parole di Agamben:

il linguaggio apre la possibilità del non-essere, ma, insieme, anche una possibilità più forte: l'esistenza, che qualcosa sia. Quel che il principio [di ragione] propriamente dice è, però, che l'esistenza non è un dato inerte, ma che ad essa inerisce un *potius*, una potenza. Ma questa non è una potenza di essere, contrapposta a una potenza di non essere [...] – è un poter non non-essere (Agamben 1990, pp. 76-7).

9 Attraverso l'affermazione secondo cui "i limiti del linguaggio (l'unico linguaggio che io comprenda) significano i limiti del mio mondo", il pragmatismo di Wittgenstein si inserisce nella prospettiva agambeniana, per cui – in termini rovesciati – "proprio il fatto che vi sia una tale infanzia, che vi sia, cioè, l'esperienza in quanto limite trascendentale del linguaggio, esclude che il linguaggio possa presentarsi esso stesso come totalità e verità". (Wittgenstein 1989, 5.62; Agamben 2001, p. 49).

Partendo dalla *Genesi* e della rilettura tradizionale della creazione divina in quanto atto nominale, la ripresa che Agamben compie di Benjamin e delle sue intuizioni sulla lingua, per cui è possibile distinguere all'interno del *logos* un'essenza spirituale – la pura comunicabilità – e una linguistica – la denominazione discorsiva (Benjamin 2008, pp. 283-6), è allora rilevante per la nostra indagine, poiché l'autore, identificando nella lingua un mediale immediato di comunicazione, individua in essa la pura potenzialità del linguaggio. La potenzialità del linguaggio, ossia la sua comunicabilità, è, infatti, sia il termine di riferimento dell'antropogenesi, che garantisce l'umanizzazione, sia il mezzo privo di fine che consente all'umanità di riconoscersi in quanto tale: la potenzialità del parlare, che gli uomini esprimono con e attraverso la loro lingua, nella misura in cui non si affida ad alcun contenuto "comune", ma mostra la sua stessa comunicabilità nell'atto del parlare denota tanto l'antropogenesi come il risultato della tensione che il parlante istituisce con la sua potenzialità, tanto i termini di un'esperienza della potenza che è immediatamente comunitaria.

L'interesse che Agamben dimostra per il carattere potenziale delle facoltà umane e, in particolare, per quella linguistica inizia a delineare l'essenza etica del fenomeno antropogenetico, inteso – come abbiamo visto – come il dispiegarsi dell'umanità, a seguito dell'ingresso nella discorsività. Se, infatti, la potenza di non realizzare o di revocare l'attualizzazione, da cui deriva la versatilità dell'essere umano¹⁰, specifica la sua principale vocazione, la potenza del linguaggio, la sua pura comunicabilità circonda al tempo stesso la sfera di ogni condivisione d'esperienza attraverso cui, solo, la comunità detiene la sua autenticità. A ben vedere, quindi, l'eredità del pragmatismo wittgensteiniano, per cui la comunità si costituisce e si determina a partire dall'uso del linguaggio e grazie a cui Agamben individua un *factum loquendi*, ossia al fatto che (semplicemente) "si parli", contiene già l'eticità che l'atto di presa di parola detiene in sé, affermandosi come *experimentum linguae*, ossia come esperimento di riflessione che porta alla luce lo stesso parlare (Murray &

Whyte 2011, p. 11). L'eticità dell'umano è data dal rapporto tra il *factum loquendi*, ossia il dato irreflesso del parlare e l'*experimentum linguae*, ossia l'atto volontario e meditato di riflessione, sospensione, revocazione o annullamento della discorsività e della sua logica presupponente, nonché dal grado di tensione relazionale che il parlante riesce ad assumere nel suo esistere finito. Detto altrimenti, il linguaggio, generatore dell'umanità nella misura in cui "è parlato", è – a sua volta – *medium* etico che consente alla specie umana di qualificarsi comunità; secondo le parole di Agamben, che augurano un'assunzione, da parte dell'*homo sapiens*, del suo essere parlante, infatti:

In linea di continuità con il pensiero agambeniano, Cimatti, segnalando lo scarto tra l'esistente (il significativo) e la nominazione dell'esistente (il significato), definisce il linguaggio presupponente, dal momento che "normalmente presume (si potrebbe dire che il linguaggio non è altro che questa presunzione) che da un lato esistano le cose, e dall'altro le etichette linguistiche con cui le nominano". (Cimatti 2021, p. 34).

Solo perché l'uomo si trova gettato nel linguaggio senza esservi portato da una voce, solo perché, nell'*experimentum linguae*, egli si rischia [...] in questo vuoto e in questa afonia, qualcosa come un *ethos* e una comunità diventano possibili. La prima conseguenza dell'*experimentum linguae* è, dunque, una revisione radicale dell'idea stessa di un Comune. Il solo contenuto dell'*experimentum* è che vi è linguaggio e questo noi non possiamo rappresentarcelo, secondo il modello che ha dominato la nostra cultura, come una lingua, uno stato o un patrimonio di nomi e di regole che ciascun popolo si trasmette di generazione in generazione; esso è piuttosto l'illatenza impresupponibile che gli uomini già sempre abitano e in cui, parlando, respirano e si muovono (Agamben 2001, p. XIV).

Conclusione

L'*excursus* alle fondamenta del pensiero agambeniano ci consegna due direttrici lungo le quali disporre la nostra analisi dell'era antropocenica.

10 "Non ti abbiamo dato, o Adamo, una dimora certa, né un sembiante proprio, né una prerogativa peculiare, affinché tu avessi e possedessi, come desideri e come senti, la dimora, il sembiante, le prerogative che tu da te stesso avrai scelto. La natura degli altri esseri, una volta definita, è costretta entro le leggi da noi dettate. Nel tuo caso sarai tu, non costretto da alcuna limitazione, secondo il tuo arbitrio, nelle cui mani ti ho posto, a decidere su di essa. [...] Non ti abbiamo fatto né celeste né terreno, né mortale né immortale, perché come libero, straordinario plasmatore e scultore di te stesso, tu ti possa foggiare da te stesso nella forma che avrai preferito". (Bori 2000, pp. 103-5).

Specificare la relazione tra l'uomo e l'ambiente in cui abita nei termini di un rapporto mediato dal linguaggio – un linguaggio creatore di mondo, appunto – ha significato, infatti, sia assumere la natura conflittuale della gestione dispozionale del mondo, all'interno del quale i *sapiens* e i loro saperi agiscono, sia comprendere la logica linguistica e presupponente secondo la quale i dispositivi operano¹¹ e grazie alla quale qualcosa che è, al punto da poter essere nominato, può, al tempo stesso e secondo una prospettiva potenziale, non essere.

Avendo accostato – nella fase iniziale di questo lavoro – l'Antropocene, nei suoi tratti degenerativi, a quello svelamento che, in opposizione alla prospettiva di Eraclito, rende la natura disponibile alla progettualità umana¹², una riflessione sul rapporto tra uomo e ambiente significherà, allora, non solo ripensarlo alla luce della mediazione linguistica che interviene in esso, ma connaturandolo anche di quel nascondimento che il mondo inevitabilmente reca con sé. Detto altrimenti: l'economia, individuata da Agamben come il principio razionale attraverso cui i dispositivi operano e attraverso cui l'umano si governa, va assunta e compresa attraverso la mediazione sempre presente del linguaggio; identificato dall'autore stesso come un dispositivo fra gli altri, il linguaggio acquisisce invece, per i fini della nostra trattazione, il carattere del dispositivo supremo, in luogo della logica con cui investe di sé ogni relazione vivente-non vivente.

A ben vedere, questa ipotesi acquisisce validità dal significato che assume a più livelli d'osservazione. All'interno dell'impianto di pensiero agambeniano, infatti, ogni dispositivo è primariamente linguistico, perché è la qualificazione che permette di

creare e di intendere ogni dispositivo (scrivo perché so nominare la “penna” e farne uso), ma anche perché è la logica discorsiva che permette il rapporto tra le sostanze e gli oggetti (l'uso che faccio della penna è articolato, in base alla struttura sintattica in cui lo colloco). All'interno di una prospettiva più ampia, che – secondo il lessico di Floridi – intende il mondo attuale come un sistema informazionale¹³, allo stesso modo, ogni tecnologia è primariamente linguistica, perché la natura delle singole tecnologie, al pari di quella umana, è linguistica, ma anche perché la relazione tra *sapiens* e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione¹⁴ si sostanzia in uno scambio linguistico di informazioni. Sulla base di un comune vettore linguistico, che oscura la distinzione tra vivente e non-vivente come lo scarto tra realtà reale e realtà digitale, Floridi arriva addirittura a identificare nelle ICT delle pratiche costitutive, ossia delle tecnologie del sé, affermando:

abbiamo osservato che le ICT stanno al contempo modificando il nostro mondo attraverso la creazione di nuove realtà e promuovendo un'interpretazione di ogni aspetto del mondo e delle vite che vi conduciamo in termini d'informazioni, poiché le interfacce divengono progressivamente meno visibili, diviene più sfumato il limite tra il *qui* (*analogico, basato sul carbonio e offline*) e il *là* (*digitale, basato sul silicio e online*), per quanto ciò accada tanto a vantaggio del *là* quanto del *qui*. [...] Il mondo digitale online trabocca nel mondo analogico offline, con il quale si sta mescolando (Floridi 2017, p. 47).

Senza forzare alcuna stretta consequenzialità, il legame tra la decodifica delle componenti del pianeta, in termini di dati informazionali e il dominio di

11 In linea di continuità con il pensiero agambeniano, Cimatti, segnalando lo scarto tra l'esistente (il significante) e la nominazione dell'esistente (il significato), definisce il linguaggio presupponente, dal momento che “normalmente presume (si potrebbe dire che il linguaggio non è altro che questa presunzione) che da un lato esistano le cose, e dall'altro le etichette linguistiche con cui le nominano”. (Cimatti 2021, p. 34).

12 In questo senso, Boano, interessandosi alla progettualità come declinazione architettonica e urbanistica dell'intenzionalità umana, denuncia la pericolosità dei progetti che, inscindibili dall'autorialità e volti alla realizzabilità funzionale, esauriscono tutta la loro potenza maggiore nel “programmaticamente analizzabile” del loro risultato. (Boano 2020, p. 33).

13 Basato sulla “biosfera”, negli anni Settanta è stato coniato il termine di “infosfera”, per indicare il carattere informazionale del sistema-mondo contemporaneo. Floridi intende l'infosfera in senso stretto, per cui “l'infosfera indica l'intero ambiente informazionale costituito da tutti gli enti informazionali, le loro proprietà, interazioni, processi e reciproche relazioni” e in senso più ampio, secondo cui l'infosfera “è sinonimo di realtà, laddove interpretiamo quest'ultima in termini informazionali”. In questo caso, precisa l'autore “l'idea è che ciò che è reale e informazionale e ciò che è informazionale è reale”. (Floridi 2017, pp. 44-5).

14 D'ora in avanti, indicato attraverso l'acronimo ICT.

quest'ultimo da parte della specie *sapiens*, in termini di impiegabilità e sfruttamento, necessita un avvicinamento al portato etico che la riflessione di Agamben sul linguaggio reca con sé. È infatti possibile che, al di fuori della logica di utilità e di vantaggio economico a cui l'attuale sistema linguistico presta espressione, cada qualcosa, qualcosa che, sostrato della discorsività e quindi inafferrabile dall'umano, ma non per questo non-essere, resti, permanendo nella sua pura *dynamis*? Spezzare l'automatismo della discorsività linguistica e sostare nella potenza della propria umanità costituisce – in questa prospettiva – il tributo etico che l'umano può pagare affinché la sua vita, pur nella sua finitezza, si allinei all'esistente per la determinazione di un senso mai definitivo e, proprio per questo, da ristabilire sempre comunitariamente.

In altri termini, la lettura informazionale della realtà che Agamben analizzava in ottica disposizionale ci ha portato a osservare come la semantica di gestione del vivente si sia estesa fino a investire di sé lo sguardo con cui gli uomini osservano il mondo e i suoi oggetti (inclusi loro stessi); l'indifferenziazione ontologica che si costituisce sotto l'ombrello della razionalità economica, per cui lo stesso scarto tra mezzi e fini, annullandosi, impedisce la collocazione etica dell'umano, può allora essere scalfita solo a patto di una sospensione del linguaggio, significante e dominante insieme, attualmente in uso. Se, in accordo con la prospettiva di Floridi, l'utilizzabilità e la comprensione dell'informazione sono demandate alla formazione dell'individuo più che alle stesse ICT (Floridi 2017, p. 97), la sua elaborazione dovrà partire primariamente da un'assunzione di eticità che, oltre a differenziare ontologicamente le specie, minacci la discorsività in quanto regime linguistico prevalente e apra alla mera comunicabilità in quanto possibilità che ogni voce sia, anche quando non linguisticamente determinata. Come scrive Cimatti, a proposito della situazione pandemica e degli effetti che l'isolamento forzato degli esseri umani ha indotto sulla comunicazione,

annichilendone l'immediatezza, solo la sospensione del linguaggio interrompe l'Antropocene nella sua corsa degenerativa:

Nel silenzio animale delle nostre città anche le voci degli uomini smettono di essere voci linguistiche. Nel vuoto delle strade si sente qualche voce umana, indistinta e come timorosa, perché tutto questo silenzio ci fa diventare discreti, come i topi che corrono via costeggiando un muro. Una voce così remota e misteriosa che, come il miagolio è l'incomprensibile verso dei gatti, così il parlare non è altro che il verso borbottante degli animali umani. Il linguaggio non parla più. L'Antropocene è finito (Cimatti 2021, 12).

Sostituendo il desiderio di ri-orientamento etico comunitario all'andamento coercitivo e necessario della proceduralità medica, l'eccezionalità pandemica ci assicura che la sospensione del linguaggio è possibile. Un'interruzione della discorsività, senza negare la semantica del linguaggio, ne ricercherà allora l'operatività e, una volta ricondotta l'economia alle sue regioni, esigerà una ratio familiare al muto e al nascosto della natura, quanto abile nell'esprimerli senza ricorrere alla descrizione. Vestito della mera comunicabilità come *dynamis* fondativa della comunità e delineando la sua eticità dalla ricettività di tale potenza, veramente umano sarà l'uomo la cui funzionalità linguistica sia secondaria alla sua espressività e in cui la ricerca di senso non si esaurisca nell'attribuzione di significati al non-dicibile. È dalla sua sospensione che il linguaggio nominerà, allora, veramente il cosmo.

Dio, nel settimo giorno, portò a compimento il lavoro che aveva fatto e cessò nel settimo giorno da ogni suo lavoro che aveva fatto.

Dio benedisse il settimo giorno e lo consacrò, perché in esso aveva cessato da ogni lavoro che egli aveva fatto creando¹⁵.

15 Gen, 2, 2.

Riferimenti bibliografici

Abbott, M. (2011). Human. *The Agamben Dictionary*, A. Murray, J. Whyte (a cura di), Edinburgh: Edinburgh University Press.

Agamben, G. (1990). *La comunità che viene*, Torino: Einaudi.

Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino: Einaudi.

Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Torino: Einaudi.

Agamben, G. (2002). *L'aperto. L'uomo e l'animale*, Torino: Bollati Boringhieri.

Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?*, Milano: Nottetempo.

Agamben, G. (2014). *L'uso dei corpi. Homo sacer IV, 2*, Vicenza: Neri Pozza.

Agamben, G. (2017). *Creazione e anarchia. L'opera nell'età della religione capitalista*, Vicenza: Neri Pozza.

Agamben, G. (2021). La nuda vita e il vaccino. *Quodlibet. Una voce*, 16 aprile 2021.

Aristotele (1996), *Etica Nicomachea*. Trad. it. L. Caiani.

Aristotele (2002), *Politica*. Trad. it. C. A. Viano.

Armiero, M. Giardini., F. et al. (2021). *Environmental Humanities I. Scienze sociali, politica, ecologia*, Roma: DeriveApprodi.

Armiero, M. Giardini., F. et al. (a cura di) (2021). *Environmental Humanities I. Scienze sociali, politica, ecologia*, Roma: DeriveApprodi.

Benjamin, W. (2008). Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo. Trad. it. R. Solmi, *Opere complete. Scritti 1906-1922*, I Torino: Einaudi.

Boano, C. (2020). *Progetto minore. Alla ricerca della minorità nel progetto urbanistico ed architettonico*, Siracusa: Lettera Ventidue.

BORI, P. C. (2000), *Pluralità delle vie. Alle origini del Discorso sulla dignità umana di Pico della Mirandola*, Milano: Feltrinelli.

Candotti, M. (2021). Antropocene. Il potere di distruggere e il potere di riparare. *IUSVEducation 17*, pp. 8-12.

Chignola, S. (2018). Sul dispositivo. Foucault, Agamben, Deleuze. *Da dentro. Biopolitica, bioeconomia, Italian Theory*, Roma: DeriveApprodi.

Cimatti, F. (2021). *Il postanimale. La natura dopo l'Antropocene*, Roma: DeriveApprodi.

Cohen, D. A. (2020). Confronting the Urban Climate Emergency. *City 24*, pp. 52-64.

Crutzen, P. J. Ramanathan, V. (2004). Atmospheric Chemistry and Climate in the Anthropocene. *Where Are We Heading?. Earth System Analysis for Sustainability*, Cambridge: MIT Press, pp. 47-74.

- Danowski, D. Viveiros de Castro, E. (2020), *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*. Trad. it. A. Lucera, A. Palmieri, Roma: Nottetempo.
- Ellis, E. C. (2020). *Antropocene. Esiste un futuro per la terra dell'uomo?*. Trad. it. C. Turrini, Firenze-Milano: Giunti.
- Eraclito, (1989). *I frammenti e le testimonianze*. Trad. it. C. Diano, Milano: Mondadori.
- Floridi, L. (2019). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano: Cortina Editore.
- Floridi, L. Terravecchia, G. P. (2009), *Le parole della filosofia contemporanea*, Roma: Carocci, Roma.
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Latour, B. (2021), L'antropologia ai tempi dell'Antropocene: una visione personale di cosa occorre studiare. *Environmental Humanities I. Scienze sociali, politica, ecologia*, Armiero, M. Giardini., F. et al. (a cura di), p. 116.
- Lewis, S. Maslin, M. (2021), Antropocene. Il sistema Terra e la necessità di nuovi paradigmi. *Environmental Humanities I. Scienze sociali, politica, ecologia*, Armiero, M. Giardini., F. et al. (a cura di), pp. 75-7.
- Murray, A. Whyte, J. (2011), *The Agamben Dictionary*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Salzani, C. (2021). COVID-19 and State of Exception: Medicine, Politics, and the Epidemic State. *Depictions 1*.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. it. A. G. Conte, Torino: Einaudi.



Sostenere il benessere con il contributo della generatività e della salute sessuale.

STUDIO TRANSDISCIPLINARE PER UN BENESSERE GENERATIVO

Angela Colonna*, Ivan De Marco**

Abstract

Diversi studi hanno già evidenziato la connessione tra la generatività, la salute mentale, il benessere e la dimensione della vita sociale dell'individuo. La letteratura evidenzia anche una connessione tra benessere e salute sessuale. Il concetto di generatività fu coniato da Erikson nel 1950 che la definì "la preoccupazione di creare e dirigere una nuova generazione" collocandola nel settimo stadio, quello dell'età adulta. Il presente studio, di carattere transdisciplinare, ha voluto sviluppare e studiare la teoria di Erikson, partendo da una visione teologica, sia con una lente psicosociale sia psicosexuale. È stata quindi ipotizzata la relazione tra benessere, generatività, desiderio e soddisfazione sessuale. I risultati delle analisi di regressione gerarchica mostrano che la generatività, il desiderio e la soddisfazione sessuale sono fattori che predicono in modo significativo il benessere sia psicologico sia generale. Il desiderio sessuale correla in modo significativo con la preoccupazione generativa. L'età, il livello di istruzione, il genere, l'occupazione, la formazione sulla sessualità influenzano le variabili indagate. Questo studio transdisciplinare ha confermato quindi che c'è connessione fra generatività e le dimensioni della sessualità, non solo intesa come benessere soggettivo ma anche come relazione. I risultati potrebbero supportare la proposta di una dimensione della sessualità produttiva/generativa (De Marco 2017), anche alla luce della definizione del concetto descritto da Kim, et al. (2017) che vedono la generatività come: "l'esperienza umana di contribuire e promuovere la vita degli altri e di se stessi".

Parole chiave: Generatività, Erikson, desiderio sessuale, soddisfazione sessuale, preoccupazione generativa.

Several scholars have already pointed out the connection between generativity, mental health, well-being and the dimension of the individual's social life. A number of studies also show a connection between well-being and sexual health. Therefore, there are no studies concerning the connection between generativity and sexuality. In 1950, Erikson defined the concept of generativity as "a concern for establishing and guiding the next generation, which develops in the seventh stage, that of adulthood". The present study aimed at developing Erikson's theory through a transdisciplinary approach, namely from a theological, psychosocial, and psychosexual point of view. Accordingly, the connection between well-being, generativity, desire, and sexual satisfaction is here hypothesized and assessed. The results of regression analysis show that generativity, desire and sexual satisfaction are variables that significantly predict both psychological and general well-being. Sexual desire correlates significantly with generative concern. Age, level of education, gender, working condition, training on sexuality influence the variables investigated. This transdisciplinary study therefore confirms that there is a connection between generativity and the dimensions of sexuality, not just sexuality understood as subjective well-being but sexuality understood as a relationship. The results could support the proposal of a productive / generative sexuality dimension (De Marco 2017), also in light of the definition of the concept described by Kim, et al. (2017) who see generativity as "the human experience of contributing to and promoting lives of others and oneself".

Key words: Generativity, Erikson, sexual desire, sexual satisfaction, generative concern.

Indirizzi/Addresses

* Psicologa, angela.colonna55@gmail.com

** Docente Aggiunto IUSTO, ivan.demarco@ius.to

Introduzione

La psicologia positiva promossa da Seligman and Csikszentmihalyi (2000) ha sviluppato una nuova prospettiva in ambito psicologico portando l'attenzione sulle risorse e potenzialità dell'individuo e non solo sulle patologie e deficit promuovendo lo studio del benessere a partire da due prospettive di base: edonica e eudaimonica (Delle Fave, 2007). La letteratura scientifica evidenzia che c'è connessione tra la generatività e il benessere psicologico dell'individuo (Hofer et al., 2016; Huta & Zuroff, 2007; McAdams & Logan, 2004; Keyes & Ryff, 1998; Au et al., 2019; Ackerman et al., 2000; Cox et al., 2010) e mostra anche che c'è connessione tra il desiderio sessuale, la soddisfazione sessuale e il benessere individuale o di coppia (Sánchez-Fuentes et al., 2014; Boncinelli, Caruso et al., 2016; Laumann et al., 2006; Takbiri et al., 2017).

Partendo dalla visione di Erikson che "La generatività costituisce dunque un momento essenziale tanto dello sviluppo psicosexuale che di quello psicosociale" (Erikson, 1950, p. 249) questo studio, di carattere transdisciplinare, ha voluto ricercare oltre alle connessioni tra la generatività e il benessere, la relazione tra generatività e sessualità.

Benessere

Sono tre i componenti del benessere soggettivo edonico (o livello di felicità): la soddisfazione per la vita, l'assenza di emozioni disfunzionali e la presenza di emozioni funzionali (Diener & Lucas, 1999) e tra i fattori che lo influenzano la letteratura evidenzia i tratti di personalità come l'estroversione, il nevroticismo (Cummins, 2000) e la cultura di appartenenza (Suh 2004 e Viandis 2000). Il benessere edonico varia nel ciclo di vita in quanto nella terza età diminuiscono le emozioni positive forti (Diener & Suh, 1998). La percezione individuale dello stato di salute è anche influenzata dal tempo libero e dalle attività culturali (Bowers, 2016; Grossi, 2017).

La prospettiva del benessere eudaimonico enfatizza invece i fattori che favoriscono lo sviluppo e la realizzazione dell'individuo e la sua capacità di integrarsi con il mondo circostante: la felicità si realizza all'interno di uno spazio sociale (Delle Fave, 2007). Ryff (1989), ispirandosi alla filosofia aristotelica, ha concepito un modello di benessere psicologico che comprende sei dimensioni: autoaccettazione, relazioni positive interpersonali, autonomia, controllo ambientale, crescita personale, scopo nella vita. Il benessere eudaimonico quindi, è un indicatore della

salute mentale generale e gli studi sulla popolazione rivelano diverse combinazioni di come questi due domini si uniscono (Ryff, 2014).

Generatività

Partendo da una visione teologica, è già nel Libro della Genesi che possiamo rintracciare la dimensione procreativa della generatività. I racconti della Creazione svelano gli elementi costitutivi dell'uomo come la sessualità, il genere, l'alterità e ci fanno comprendere che all'uomo viene dato il compito di generare nuova vita, lasciare il padre e la madre per diventare una carne sola e ci dice anche che l'uomo è chiamato ad avere rispetto e cura nei confronti della vita e della terra (Mirabella, 2014).

Il concetto di generatività fu coniato da Erikson (1950) che la definì: "[...] la preoccupazione di creare e dirigere una nuova generazione" (Erikson, 1950, p. 249). L'autore colloca la generatività al settimo degli otto stadi di sviluppo evolutivo dell'individuo, nella piena età adulta e in opposto alla stagnazione. Molti sono gli autori che hanno sviluppato le diverse sfaccettature della generatività. Chomsky con la sua grammatica generativa (Anolli, 2012), Wittrock (1974), che si è focalizzato sull'apprendimento generativo, mentre Wakefield (1998) si avvicina al concetto di generatività in modo puramente filosofico e paragona gli scritti sulla generatività di Erikson (1950, 1982) alle discussioni di Platone sull'amore e sull'immortalità che si ritrovano nel Simposio.

Per Magatti & Giaccardi (2014) l'azione generativa ci vede attivi e passivi insieme: la nostra creatività è stimolata (forma passiva) da quanto gli altri, che ci hanno preceduto ci hanno lasciato e, allo stesso tempo, ci dobbiamo attivare per lasciare anche noi "tracce" per chi ci seguirà, lasciare quindi un'eredità (forma attiva). Per Patrizia Cappelletti (2015), è dall'iniziativa personale che nascono le organizzazioni che diventano generative e, dall'analisi di un gruppo di organizzazioni in Italia, individua tre elementi che distinguono gli enti, le aziende con un codice generativo: personalizzazione, capacitazione e valorizzazione, collegati in special modo con la Gestione delle Persone. Per Stefano Gheno (2010, p.20) "l'apprendimento generativo è quel processo di elaborazione che porta l'uomo a ri-costruire la realtà in cui si imbatte" e una formazione generativa deve essere in grado di portare benessere alle persone e sostenere lo sviluppo delle organizzazioni.

Diversi autori hanno approfondito il concetto di generatività di Erikson. Kotre nel 1984 individua

quattro forme di generatività: biologica, parentale, tecnica (mentoring) e culturale. Mc Adams e de St. Aubin (1992) hanno fornito una cornice concettuale e metodologica per gli studi scientifici sulla generatività e hanno concepito il costrutto di generatività con sette aspetti collegati: richiesta culturale, desiderio interno, preoccupazione generativa, credenza nella specie, impegno, azione generativa e narrazione personale. Per gli autori il costrutto di generatività, come l'attaccamento, si collega alla persona e al mondo sociale e, pur riconoscendo che Erikson (1950, 1982) è nel giusto nel collocare la generatività nell'età adulta, considerano la generatività un costrutto relazionale (Mc Adams & De St. Aubin, 1992). Kim, et al. (2017) vedono la generatività secondo una prospettiva temporale e non secondo l'età e la definiscono "l'esperienza umana di contribuire e promuovere la vita degli altri e di se stessi" e ampliano il modello di Mc Adams & de St. Aubin (1992) con due nuovi elementi: la percezione della generatività e il benessere. Le differenze individuali di generatività possono dipendere dalla qualità della genitorialità, dal coinvolgimento in attività sociali (Mc Adams et al., 2004) e dal livello di istruzione (Keyes & Ryff, 1998). Per Cox et al. (2010) le persone generative tendono ad essere persone entusiaste. Rispetto ai vissuti negativi, adulti con alto livello di generatività hanno bassi livelli di vulnerabilità, ansia e depressione. Essere ansiosi e tristi, può interferire o smorzare gli impegni produttivi e di cura che sono i tratti distintivi della generatività (Cox et al., 2010). Fra le attività sociali fonti di generatività troviamo il volontariato (Espanes et al., 2014) e il mentoring (Hastings et al., 2015). Mentre l'autoregolazione promuove la preoccupazione generativa che a sua volta promuove lo scopo nella vita (Busch & Hofer, 2012).

Se prendiamo in considerazione il fatto che la preoccupazione generativa è associata in modo significativo all'emozione (Au et al., 2019) e che la preoccupazione generativa è in parte associata al significato nella vita (perché conduce a obiettivi generativi) (Hofer, 2014) possiamo dire che la generatività può contribuire al benessere eudaimonico ed edonistico (Au et al. 2019).

Sessualità

La sessualità umana è un'esperienza innanzitutto sociale e le emozioni sono il punto privilegiato d'osservazione per comprendere i processi di sviluppo sessuale e osservare i comportamenti che nascono sia dal benessere che dalla sofferenza (Rezzonico et al., 2012).

Il modello multidimensionale di Veglia & Pellegrini (2013), aiuta a comprendere lo sviluppo sessuale tenendo conto delle emozioni e dell'esperienza dell'individuo. Questo modello prevede sei dimensioni della sessualità: riproduttiva, ludica, sociale, semantica e narrativa, procreativa. Il modello potrebbe essere integrato di una settima dimensione energetica (volta all'autopoiesi) e di una dimensione generativa e non solo procreativa (De Marco, 2017). La dimensione generativa può essere riferita a tutte le persone che non possono avere figli, coppie omosessuali e tutti coloro che contribuiscono con altre esperienze sociali, come l'adozione, al benessere della comunità sociale (Ibidem).

Il desiderio sessuale comporta l'esperienza soggettiva ad impegnarsi in attività sessuali con un individuo specifico (obiettivo del desiderio) (Birnbau et al., 2016) o la ricerca consapevole del piacere sessuale (Dettore, 2017). Secondo il modello I3 di Birnbau (2017) nel desiderio sessuale è importante distinguere i processi eccitatori e i processi inibitori. Il desiderio sessuale può aiutare a promuovere legami fra partner sessuali (Birnbau & Finkel, 2015) e insieme all'intimità emotiva è fondamentale per le relazioni (Shrier & Blood, 2016). Il desiderio sessuale è un predittore significativo della soddisfazione sessuale (Mark, 2012).

La soddisfazione sessuale può essere definita come una risposta affettiva che da un punto di vista soggettivo valuta le dimensioni positive e negative associate alla propria relazione sessuale (Lawrence & Byers, 1995). Riguardo al genere gli uomini hanno un livello di desiderio più alto sia diadico che solitario (Dosch et al., 2016). L'alto desiderio diadico è associato ad atteggiamenti sessuali impliciti ed espliciti positivi, indipendentemente dal genere. Anche la soddisfazione sessuale dipende dalla combinazione di atteggiamenti sessuali impliciti ed espliciti sia negli uomini che nelle donne (Dosch et al., 2016). Negli anziani la soddisfazione coniugale è influenzata positivamente dalla soddisfazione sessuale. I problemi fisici che impediscono i rapporti sessuali non influenzano la soddisfazione coniugale (Takbiri et al., 2017). In uno studio di Boncinelli et al. (2016), è evidenziata una minore soddisfazione sessuale nei soggetti tra 40-60 anni mentre il picco era fra i 20-34 anni. I laureati avevano un livello di soddisfazione più elevato rispetto agli altri. In uno studio di Siddiq & Javed (2016) emerge una correlazione positiva fra desiderio sessuale e la soddisfazione di coppia, mentre non c'è correlazione con il livello di istruzione.

La revisione sistematica sulla soddisfazione sessuale, effettuata da Sanchez et al. (2014), ha evidenziato che i fattori che la influenzano sono:

- a. variabili individuali (socio-demografiche, psicologiche, salute fisica e psicologica);
- b. variabili associate a relazioni intime e risposta sessuale;
- c. fattori legati al sostegno sociale e alle relazioni familiari;
- d. credenze culturali e valori come la religione.

Riguardo alle credenze, sia gli uomini che le donne sono influenzati negativamente dagli atteggiamenti sessuali restrittivi a livello sociale. Solo un'educazione sessuale completa può diminuire gli atteggiamenti restrittivi e contribuire allo stato della salute sessuale e allo sviluppo di relazioni sane (Santelli et al., 2017) e può incidere in modo significativo sugli script culturali a partire dall'adolescenza. Non risulta ancora indagato l'impatto dell'educazione sessuale sui futuri rapporti sessuali (Mark & Lasslo, 2018).

Obiettivi

Questo studio sperimentale intende indagare la relazione fra benessere, generatività, livello di istruzione, desiderio e soddisfazione sessuale.

Campione

Il primo campione è costituito da n. 268 soggetti (F 218, M 50) reclutati fra gli studenti iscritti ai Corsi di Laurea Triennale e Magistrale di Psicologia nel primo semestre dell'anno accademico 2016-2017 presso la Università IUSTO di Torino.

Il secondo campione è costituito da 302 (F 230, M 72) soggetti reclutati sul territorio di Torino e Provincia. Criteri di inclusione: età tra i 18-70, italiani, sani.

Ipotesi

Nel primo campione la prima ipotesi, in accordo con Keyes & Ryff (1998), è che c'è relazione fra il livello individuale di generatività e il livello di istruzione. La seconda ipotesi è che c'è correlazione fra la generatività e il desiderio sessuale.

Nel secondo campione è stato ipotizzato che la generatività, il desiderio e la soddisfazione sessuale siano predittori del benessere psicologico e generale.

Questa ipotesi viene proposta in accordo con Ackerman et al., 2000; Au et al., 2019; Cox et al., 2010; Hofer et al.; Huta & Zuroff, 2007; Keyes & Ryff, 1998 per quanto riguarda la preoccupazione generativa, con Mark (2012) per quanto riguarda il desiderio sessuale e in accordo con Sanchez et al. 2014 per la soddisfazione sessuale.

È stata anche ipotizzata una correlazione significativa fra la generatività e il livello individuale di desiderio e soddisfazione sessuale.

Metodo e strumenti

La generatività è stata indagata con la Loyola Generativity Scale (LGS) (Mc Adams & De St. Aubin, 1992). La scala LGS non è discriminante nei confronti di chi non vuole avere figli, è stata tradotta in italiano e verificata con la procedura di back-translation. È stata utilizzata la Sexual Desire Inventory-2 (SDI-2) (Spector et al., 1996) una scala, con item di tipo cognitivo, in grado di misurare il desiderio sessuale nelle dimensioni solitary, partner e attractive¹ (Moyano, Vallejo-Medina, and Sierra, 2016). Sono stati indagati i dati socio-demografici.

Al secondo campione è stato somministrato anche la Psychological Well-being Scales (PWB) (Ryff, 1989), un questionario autovalutativo che valuta il benessere psicologico inteso come un processo multidimensionale, la Psychological General Well-Being Index (PGWBI) (Dupuy, 1984) è un questionario self-report che valuta lo stato soggettivo di benessere o disagio legato alla sfera emozionale e affettiva. Grossi e al (2006) e l'Index of Sexual Satisfaction (ISS) (Hudson, 1982) un questionario self-report per identificare problemi significativi all'interno della coppia riferiti alla sfera sessuale (Conti, 2000). Oltre ai dati socio-demografici è stata indagata la partecipazione a eventi informativi/formativi sulla sfera sessuale e l'interesse a partecipare a eventi formativi legati alla sfera sessuale.

Risultati

I dati sono stati analizzati con Software SPSS (v 24)

Primo campione

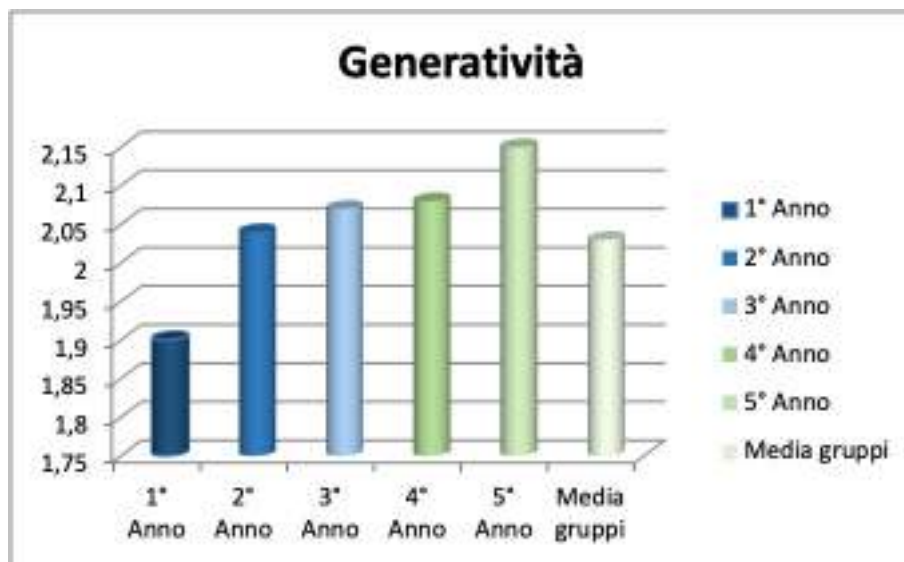
Le differenze fra i gruppi, analizzate mediante ANOVA, per i punteggi medi dei 20 item di LGS, evidenziano differenze significative fra gli iscritti al primo anno di Corso di Laurea Triennale e gli

1 Utilizzo della versione SDI-2 tradotta da Cristina Rossetto. Centro Clinico DAS Genova

iscritti all'ultimo anno del corso di Laurea Magistrale ($F(4, 263) = 3,96, p = .004$) confermando la prima ipotesi di questo studio che il livello di istruzione migliora l'indice di generatività individuale. L'analisi con la correlazione di Pearson, tra la generatività e il desiderio sessuale ha prodotto un risultato significativo confermando anche la seconda ipotesi.

I risultati mostrano anche che nell'età adulta si esprimono i più alti livelli di generatività coerente con altri studi (Einolf, 2014; Stewart e Vanderwater, 1998) e con il pensiero di Mc Adams e de St. Aubin (1992) che sostengono che solo gli adulti sentono la responsabilità per la generazione successiva.

Grafico n. 1 – analisi generatività totale sul campione diviso per anno di frequenza



Secondo Campione

I dati delle variabili indagate analizzati tramite la procedura di correlazione di Pearson e i risultati mostrano che c'è correlazione significativa fra il benessere psicologico, la preoccupazione generativa, il desiderio sessuale e la soddisfazione sessuale.

I fattori di correlazione di Pearson sono stati inseriti in un'analisi di regressione gerarchica e i risultati evidenziano che le variabili sociodemografiche (figli, durata della relazione, titolo di studio, genere e età) spiegano il 5,5% della varianza del benessere psicologico; la soddisfazione sessuale e il desiderio sessuale spiegano un ulteriore 9,9% e la preoccupazione generativa spiega un ulteriore 24,2% della varianza del benessere psicologico. Questi risultati supportano la prima ipotesi.

Le analisi di correlazione di Pearson mostrano anche una correlazione significativa tra la preoccupazione generativa rilevata tramite la scala LGS e la dimensione partner del desiderio sessuale rilevato

mediante la scala SDI-2 ($r=.21, p<.001$) e mostra anche una correlazione negativa ma non significativa con la soddisfazione sessuale rilevata tramite ISS ($r=-.12, p<.060$). Questi fattori sono stati inseriti in un'analisi di regressione gerarchica e i risultati evidenziano che le variabili socio demografiche inserite nel primo blocco (figli, durata della relazione, titolo di studio, genere, età) spiegano il 5,5% della varianza della preoccupazione generativa; la soddisfazione sessuale spiega il 2% della varianza e la dimensione partner del desiderio sessuale spiega un ulteriore 5,5% della preoccupazione generativa. I risultati evidenziano che c'è una correlazione positiva e significativa fra la preoccupazione generativa e il desiderio sessuale, più significativa nella dimensione partner, mentre c'è una correlazione negativa ma non significativa con la soddisfazione sessuale. Questi dati confermano parzialmente la seconda ipotesi di questo studio.

Tabella n. 2 - Correlazioni significative fra benessere psicologico (e dimensioni), benessere generale, desiderio sessuale (e dimensioni), soddisfazione sessuale

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	PWB42 benessere psicologi- co totale	1	-,369**	,521**	,546**	,181**	0,053	,270**	0,033	,680**	,661**	,812**	,675**	,706**	,847**
2	ISS soddi- sfazione sessuale	-,369**	1	-0,120	-,309**	-,228**	0,039	-,486**	0,069	-,335**	-,284**	-,240**	-,202**	-,221**	-,309**
3	LGS preoccu- pazione generativa	,521**	-0,120	1	,230**	,181**	0,052	,215**	,162**	,336**	,237**	,510**	,389**	,398**	,441**
4	PGWBS benessere generale	,546**	-,309**	,230**	1	,133*	0,024	,188**	0,085	,358**	,279**	,481**	,305**	,325**	,628**
5	SDI-2 desiderio sessuale totale	,181**	-,228**	,181**	,133*	1	,813**	,812**	,664**	,187**	,121*	,206**	0,043	,131*	,135*
6	SDI-2 desiderio sessuale solitary	0,053	0,039	0,052	0,024	,813**	1	,374**	,484**	0,077	0,026	0,076	-0,013	0,017	0,061
7	SDI-2 desiderio sessuale partner	,270**	-,486**	,215**	,188**	,812**	,374**	1	,353**	,241**	,200**	,266**	0,104	,217**	,186**
8	SDI-2 desiderio sessuale solitary	0,033	0,069	,162**	0,085	,664**	,484**	,353**	1	0,075	-0,004	0,100	-0,032	0,019	0,016
9	PWB42 benessere psic. Relazioni positive	,680**	-,335**	,336**	,358**	,187**	0,077	,241**	0,075	1	,341**	,444**	,392**	,447**	,463**
10	PWB42 benessere psic. Comp. Ambient	,661**	-,284**	,237**	,279**	,121*	0,026	,200**	-0,004	,341**	1	,482**	,207**	,332**	,452**
11	PWB42 benessere psic. crescita	,812**	-,240**	,510**	,481**	,206**	0,076	,266**	0,100	,444**	,482**	1	,465**	,520**	,695**
12	PWB42 benes- sere psic crescita	,675**	-,202**	,389**	,305**	0,043	-0,013	0,104	-0,032	,392**	,207**	,465**	1	,367**	,527**
13	PWB42 benessere psic.accet- tazione	,706**	-,221**	,398**	,325**	,131*	0,017	,217**	0,019	,447**	,332**	,520**	,367**	1	,495**
14	PWB42 benessere psic. au- tonomia	,847**	-,309**	,441**	,628**	,135*	0,061	,186**	0,016	,463**	,452**	,695**	,527**	,495**	1

Considerazioni

I risultati di questo studio sono congruenti con la proposta di Erikson (1950, 1982) e di altri ricercatori (Ackerman et al., 2000; Au et al., 2019; Cox et al., 2010; Hofer et al. 2016; Huta & Zuroff, 2007; Keyes & Ryff, 1998; Yüksel et al., 2015) che nei loro studi hanno evidenziato la connessione tra la generatività e il benessere psicologico. In questa ricerca la preoccupazione generativa spiega il 24,2% della varianza del benessere psicologico coerentemente ad altri studi (lo studio di Yüksel et al., 2015 spiega il 27%). Per quanto riguarda il desiderio sessuale i risultati confermano la predittività già emersa nello studio di Mark (2012) mentre per quanto riguarda la soddisfazione sessuale i risultati confermano la predittività evidenziata Sanchez et al. (2014).

Riguardo al benessere generale viene confermata la predittività significativa del desiderio e soddisfazione sessuale coerente con quanto già presente in letteratura (Sánchez-Fuentes et al., 2014), mentre la predittività della preoccupazione generativa è significativa ma di un livello molto più basso (spiega il 3,7% della varianza) rispetto al benessere psicologico eudaimonico. Questa differenza potrebbe essere riconducibile al fatto che fra le aree indagate dal PGWB-S (Dupuy, 1984) oltre alla vitalità, positività e benessere ci sono la depressione e l'ansia, questo può influenzare la generatività. Cox et al. (2010) sostengono infatti che sentirsi ansiosi, vulnerabili, depressi può interferire, smorzare gli impegni produttivi e di cura che sono i tratti distintivi della generatività.

Questi risultati potrebbero essere considerati, con riferimento alla teoria psicosociale di Erikson (1950, 1982), sia come indice di complementarità dello sviluppo psicosessuale con lo sviluppo psicosociale sia come indice di superamento del sesto stadio, intimità vs. isolamento. Inoltre, i risultati potrebbero supportare la proposta di De Marco (2017) di una dimensione della sessualità produttiva/generativa anche alla luce della ridefinizione del concetto di generatività proposto da Kim, et al. (2017) che vedono la generatività come "l'esperienza umana di contribuire e promuovere la vita degli altri e di se stessi". Riguardo alla correlazione negativa e non significativa fra soddisfazione sessuale e preoccupazione generativa, il risultato potrebbe trovare riscontro, come evidenziato precedentemente, nel fatto che l'ISS (Hudson, 1982) evidenzia il livello dei problemi e i contenuti degli item sono riferiti in prevalenza a un benessere sessuale soggettivo.

Riguardo al desiderio sessuale, i risultati di regressione gerarchica hanno confermato la predittività della soddisfazione sessuale e della dimensione relazioni positive del benessere psicologico, ma hanno anche mostrato che il blocco delle variabili socio-demografiche (figli, durata relazione, titolo di studio, genere, età) ha una forte rilevanza in quanto spiega il 20,7% della varianza. Questo risultato potrebbe trovare coerenza con i modelli sul desiderio sessuale di alcuni autori che enfatizzano l'importanza sia della fase-relazionale (Birnbaum & Finkel, 2015; Birnbaum, 2017) sia il genere e la durata della relazione (Mark & Lasslo; 2018) come implicazioni del desiderio sessuale.

I risultati mostrano che i genitori hanno un livello medio di preoccupazione generativa più elevato ma non significativo e, questo dato, conferma la visione di Erikson (1950) e sostenuta da molti autori (tra cui Mc Adams e de St. Aubin, 1992, Giaccardi & Magatti, 2012, Kim, et. al 2017) che la generatività non è solo "fare figli". Gli adulti possono essere generativi non solo attraverso l'educazione dei figli, ma anche in altri ruoli familiari, lavorativi (Mc Adams, 2013; Mc Adams & St. Aubin, 1992; Rothrauff & Cooney, 2009) o come insegnanti o mentor (McAdams & de St. Aubin, 1998; Kotre, 1984).

Riguardo alla soddisfazione sessuale chi ha figli ha un livello più alto di problemi nella coppia riferiti alla salute sessuale, mentre il desiderio sessuale è più alto nel gruppo del campione che non ha figli. Questi risultati sono coerenti con quanto già espresso in altri studi (Sanchez, 2014, Mark, 2012).

Con riferimento al livello di istruzione i risultati evidenziano che i laureati hanno un livello maggiore in tutte le variabili indagate tranne che per la soddisfazione sessuale. Questi risultati sono coerenti con quanto già presente in letteratura sia per il benessere psicologico (Ryff 1998, 2014), sia per la preoccupazione generativa (Keyes & Riff, 1998, Hofer et al., 2014; Yüksel et al., 2015; Kim, S., et al., 2017), sia per il benessere generale, con lo studio di Grossi (2012). Livelli di istruzione più elevati rendono le persone più consapevoli e capaci di creare e mantenere oggetti generativi (Kim, et al., 2017). Per quanto riguarda il desiderio sessuale il risultato di questa ricerca si differenzia da quanto emerso nello studio di Siddiq & Javed (2016) dove non è emersa nessuna correlazione tra titolo di studio e desiderio sessuale. Con riferimento alla soddisfazione sessuale i risultati differiscono da quelli

dello studio di Boncinelli, Caruso et.al. (2016) dove i laureati hanno mostrato un livello più elevato di soddisfazione sessuale e dal modello di Sanchez et al., (2014) dove il background educativo è inserito fra i fattori predittivi della soddisfazione sessuale. Queste differenze potrebbero derivare dal fatto che sono stati utilizzati strumenti diversi e l'ISS (Hudson, 1982), utilizzato in questo studio, è uno strumento di screening per identificare i problemi della coppia legati alla sfera sessuale (Conti, 2000). Le persone che hanno un'occupazione lavorativa esprimono maggiori livelli medi sia per quanto riguarda il benessere psicologico e generale, sia per quanto riguarda la generatività e il desiderio sessuale. Questi risultati confermano quanto già presente in molte evidenze scientifiche (Ryff, 2014; Mark, 2012; Keyes & Ryff, 1998; Sánchez-Fuentes et al., 2014). Coloro che hanno effettuato la formazione sessuale hanno un livello di problemi di coppia legati alla sfera sessuale significativamente più basso rispetto a chi non ha mai effettuato un corso di formazione sessuale. Questo risultato è in linea, in parte, con quanto evidenziato da Silvaggi et. al. (2018) che aveva correlato la frequenza di almeno un corso di Educazione Sessuale a una migliore conoscenza delle malattie sessualmente trasmissibili e dei metodi contraccettivi. In accordo con Santelli et al. (2017) si potrebbe ipotizzare che solo un'educazione sessuale completa ha il potenziale di incidere in modo significativo sugli script culturali (a partire dall'adolescenza), sugli atteggiamenti restrittivi, sulla salute sessuale e contribuire allo sviluppo di relazioni sane. Oltre il 70% del campione è interessato alla formazione sessuale e questo potrebbe essere indicativo di un bisogno latente di voler accrescere la propria conoscenza su questa importante tema che non trova ancora, come confermato recentemente dal nostro Ministero della Salute (2019), un adeguato supporto all'interno delle strutture sia scolastiche che sanitarie.

Conclusioni

I risultati di questo studio evidenziano una correlazione tra generatività e sessualità ancora poco indagata, questo fa pensare che la lente con la quale si è guardata alla generatività di Erikson (1950, 1982) è stata quasi esclusivamente di carattere psicosociale, tralasciando la prospettiva psicosessuale. Alcuni autori hanno esplorato gli aspetti legati all'intimità (Bradley & Marcia, 1998; Busch & Hofer, 2012; Hofer et al., 2014), ma si potrebbe maggiormente esplorare la generatività in connessione allo

sviluppo psicosessuale dell'individuo. Riguardo alla salute sessuale, in accordo con Boncinelli, Caruso et al. (2016), Mark & Lasslo, 2018, bisognerebbe approfondire, da un punto clinico, gli aspetti della sessualità della popolazione per poter comprendere quali sono i fattori che contribuiscono maggiormente al benessere psicologico e fisico della coppia o del singolo individuo. In accordo con Mark & Lasslo (2018) bisognerebbe includere più uomini negli studi sulla sessualità e integrare gli strumenti di misurazione con una visione sia maschile che femminile delle situazioni indagate.

Limiti e futuri sviluppi

Un limite può essere considerato che il presente studio è retrospettivo, il cui campione è costituito da volontari, prevalentemente donne. Fra gli strumenti utilizzati, la scala LGS, pur essendo una delle più utilizzate in letteratura per misurare la preoccupazione generativa (Einolf, 2014), trova scarsissimo riscontro in studi su campioni di popolazione italiana (Lopez, Ariela, & Iafrate, 2017; Morselli & Passini, 2015). All'interno delle organizzazioni lavorative, si potrebbe promuovere la generatività con azioni quali il mentoring, iniziative di volontariato e di formazione generativa. Queste azioni generative, da parte dell'azienda, potrebbero essere utili alle persone per sviluppare meglio le strategie di coping pro-attivo utili ad affrontare i cambiamenti nel ciclo di vita come quello di diventare genitori o andare in pensione. Riguardo alla formazione sessuale i risultati di questo studio si rivelano utili per cogliere un bisogno di educazione sulla sfera sessuale e, in accordo con Mark et. Lasslo (2018), bisognerebbe maggiormente indagare, attraverso studi longitudinali, l'impatto dell'educazione sessuale sulla salute sessuale individuale e di coppia. Si potrebbe inoltre promuovere una corretta psico-educazione partendo dai giovani adolescenti e questo potrebbe renderli degli adulti più generativi e godere quindi di un maggiore benessere generale e psicologico. Successivi sviluppi futuri della ricerca si potrebbero concentrare sull'attivazione di studi longitudinali che potrebbero contribuire ad integrare i vari modelli di invecchiamento di successo (Ricci Bitti & Gremigni, 2013), come per esempio il modello SOC (Freund & Baltes, 1998) con le evidenze scientifiche che connettono la generatività, la sessualità con il benessere e in accordo con Kim et al. (2017) si potrebbero identificare percorsi più chiari su come prendersi cura degli altri contribuendo al miglioramento di se stessi.

Riferimenti bibliografici

Ackerman, S., Zuroff, D. C., & Moskowitz, D. S. (2000). Generativity in midlife and young adults: Links to agency, communion and subjective well-being. *International Journal of Aging & Human Development*, 50(1), 17–41. <https://doi.org/10.2190/9F51-LR6T-JHRJ-2QW6>

Anolli, L. (2012). *Fondamenti di psicologia della comunicazione* (2.ed). Bologna: Il Mulino.

Au, A., Lai, S., Wu, W., Hofer, J., Busch, H., Šolcová, I. P., Cheng, S.-T. (2019). Generativity and Positive Emotion in Older Adults: Mediation of Achievement and Altruism Goal Attainment Across Three Cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5(3), 1320. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00101-1>

Birnbaum, G. E. (2017). The Fragile Spell of Desire: A Functional Perspective on Changes in Sexual Desire Across Relationship Development. *Personality and Social Psychology Review: an Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 22(2), 1–27. <https://doi.org/10.1177/1088868317715350>

Birnbaum, G. E., & Finkel, E. J. (2015). The magnetism that holds us together: Sexuality and relationship maintenance across relationship development. *Current Opinion in Psychology*, 1, 29–33. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.11.009>

Birnbaum, G. E., Reis, H. T., Mizrahi, M., Kanat-Maymon, Y., Sass, O., & Granovski-Milner, C. (2016). Intimately connected: The importance of partner responsiveness for experiencing sexual desire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(4), 530–546. <https://doi.org/10.1037/pspi0000069>

Boncinelli, V., Caruso, S., Genazzani, A., Molo, M. T., Civilotti, C., Di Fini, G., Veglia, F. (2016). Sessualità, qualità della relazione di coppia e qualità della vita. Una ricerca promossa dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica su campione non clinico. *Rivista di Sessuologia Clinica*, (2), 57–78. <https://doi.org/10.3280/RSC2016-002004>

Boncinelli, V., Piaggi, P., & Rossetto, Cristina: Tomà, Francesca. (2016). Indagine sull'immaginario erotico femminile e maschile degli italiani. *Rivista di Sessuologia clinica*, (supplemento al fascicolo n. 1), 165–168.

Bowers, R. (Ed.). (2016). *Psychology research progress. Psychological well-being: Cultural influences, measurement strategies and health implications*. New York: Nova Science Publishers Inc.

Bradley, C. L., & Marcia, J. E. (1998). Generativity-Stagnation: A Five-Category Model. *Journal of personality*, 66(1), 39–64. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00002>

Busch, H., & Hofer, J. (2012). Self-regulation and milestones of adult development: Intimacy and generativity. *Developmental Psychology*, 48(1), 282–293. <https://doi.org/10.1037/a0025521>

Cappelletti, P. (2015). *L'Italia generativa: Logiche e pratiche del Paese che genera valore*. Trento: Erickson.

Cox, K. S., Wilt, J., Olson, B., & McAdams, D. P. (2010). Generativity, the big five, and psychosocial adaptation in midlife adults. *Journal of Personality*, 78(4), 1185–1208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00647.x>

Cummins R.A.(2000) , Objective and Subjective Quality of Lif: An Interactive Model, *in Social Indicators Research*, 52, I, pp.29-40

De Marco, I. (2017). *Amore, Sesso e Percorsi di vita*. Padova: Libreria Universitaria.

- Delle Fave, A. (2007). *La condivisione del benessere: Il contributo della psicologia positiva*. Milano: F. Angeli.
- Dèttore, D. (2017). Psicologia del desiderio sessuale. In E. A. Jannini, A. Lenzi, & M. Maggi (Eds.), *Sessuologia medica: Trattato di psicossessuologia, medicina della sessualità e salute della coppia* (2nd ed., pp. 109–112). Milano: Edra.
- Diener, E., & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. In *Annual review of gerontology and geriatrics*. Vol. 17: Focus on emotion and adult development (pp. 304–324). New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- Dosch, A., Belayachi, S., & van der Linden, M. (2016). Implicit and Explicit Sexual Attitudes: How Are They Related to Sexual Desire and Sexual Satisfaction in Men and Women? *Journal of Sex Research*, *53*(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.1003361>
- Dupuy, H. J. (1984). The psychological general well-being (PGWB) index. In N. K. Wenger, M. E. Mattson, C. D. Furberg, & J. Elinson (Eds.), *Assessment of quality of life in clinical trials of cardiovascular therapies* (pp. 170–183). Elsevier.
- Einolf, C. J. (2014). Stability and change in generative concern: Evidence from a longitudinal survey. *Journal of Research in Personality*, *51*, 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.04.003>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*, New York: Norton, 2° ed. 1963 [trad.it. *Infanzia e Società*, Armando, Roma 1966]
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton [trad.it. *I cicli della vita: continuità e mutamenti*. Armando, Roma 1984]
- Espanés, G. M. de, Villar, F., Urrutia, A., & Serrat, R. (2014). Motivation and Commitment to Volunteering in a Sample of Argentinian Adults: What is the Role of Generativity? *Educational Gerontology*, *41*(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.946299>
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: Correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging*, *13*(4), 531–543.
- Gheno, S. (2010). *La formazione generativa: Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*. Milano: Angeli.
- Grossi, E. (2017). Evidenze Cliniche dei Rapporti tra Cultura e Salute. *Economia della Cultura*, *a. XXVII*(2), 175–187.
- Hastings, L. J., Griesen, J. V., Hoover, R. E., Creswell, J. W., & Dlugosh, L. L. (2015). Generativity in College Students: Comparing and Explaining the Impact of Mentoring. *Journal of College Student Development*, *56*(7), 651–669. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0070>
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčková Šolcová, I., Tavel, P., & Tsien Wong, T. (2014). For the benefit of others: Generativity and meaning in life in the elderly in four cultures. *Psychology and Aging*, *29*(4), 764–775. <https://doi.org/10.1037/a0037762>.
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčková Šolcová, I., Tavel, P., & Wong, T. T. (2016). Generativity does not necessarily satisfy all your needs: Associations among cultural demand for generativity, generative concern, generative action, and need satisfaction in the elderly in four cultures. *Developmental Psychology*, *52*(3), 509–519. <https://doi.org/10.1037/dev0000078>

Hudson, W. W. (1982). A Measurement Package for Clinical Workers. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(2), 229–238. <https://doi.org/10.1177/002188638201800210>

Huta, V., & Zuroff, D. C. (2007). Examining Mediators of the Link Between Generativity and Well-being. *Journal of Adult Development*, 14(1-2), 47–52. <https://doi.org/10.1007/s10804-007-9030-7>

Keyes, C. L. M., & Ryff, C. D. (1998). Generativity in adult lives: Social structural contours and quality of life consequences. In D. P. McAdams (Ed.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 227–263). Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10288-007>

Kim, S., Chee, K. H., & Gerhart, O. (2017). Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses. *Sociology Compass*, 11(11), e12533. <https://doi.org/10.1111/soc4.12533>

Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Laumann, E. O., Paik, A., Glasser, D. B., Kang, J.-H., Wang, T., Levinson, B., Gingell, C. (2006). A cross-national study of subjective sexual well-being among older women and men: Findings from the Global Study of Sexual Attitudes and Behaviors. *Archives of Sexual Behavior*, 35(2), 145–161. <https://doi.org/10.1007/s10508-005-9005-3>

Lawrence, K.-A., & Byers, E. (1995). Sexual satisfaction in long-term heterosexual relationships: The interpersonal exchange model of sexual satisfaction. *Personal Relationships*, 2(4), 267–285. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1995.tb00092.x>

Lopez, G., Ariela, F.P., & Iafrate, R. (2017). Rappresentazioni nell'affido e fiducia nel sociale. In *Frontiere di comunità. Complessità a confronto* (Bergamo, 16-18 June 2016), Università di Bologna Dipartimento di Psicologia, Bologna 2017: 212-216. [10.6092/unibo/amsacta/5502] [<http://hdl.handle.net/10807/92889>]

Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi!: Manifesto per la società dei liberi* (1a ed.). Milano: Feltrinelli.

Mark, K. P. (2012). The relative impact of individual sexual desire and couple desire discrepancy on satisfaction in heterosexual couples. *Sexual and Relationship Therapy*, 27(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/14681994.2012.678825>

Mark, K. P., & Lasslo, J. A. (2018). Maintaining Sexual Desire in Long-Term Relationships: A Systematic Review and Conceptual Model. *The Journal of Sex Research*, 55(4-5), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00224499.2018.1437592>

McAdams, D. P. (2013). *The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the Next Generation and Constructing a Redemptive Life (Vol. 50)*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7282-7_13

McAdams, D. P., Hart, H. M., & Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. In D. P. McAdams (Ed.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 7–43). Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10288-001>

McAdams, D. P., & Logan, R. L. (2004). What is generativity? In D. P. McAdams, R. L. Logan, de St. Aubin, Ed, & T.-C. (E.) Kim (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (pp. 15–31). Washington, DC, US. <https://doi.org/10.1037/10622-002>

McAdams, D. P., & St. Aubin, E. de. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003–1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>

Ministero della Salute. (2019). Principali risultati del Progetto "Studio Nazionale Fertilità": *Indagini sulle conoscenze, comportamenti e atteggiamenti in ambito sessuale e riproduttivo di adolescenti, studenti universitari e adulti in età fertile e dei professionisti sanitari*. Retrieved from www.salute.gov.it

Mirabella, P. (2014). *L'oltre della coppia: Promessa di umanità compiuta*. Assisi: Cittadella.

Morselli, D., & Passini, S. (2015). Measuring Prosocial Attitudes for Future Generations: The Social Generativity Scale. *Journal of Adult Development*, 22(3), 173–182. <https://doi.org/10.1007/s10804-015-9210-9>

Moyano, N., Vallejo-Medina, P., & Sierra, J. C. (2016). Sexual Desire Inventory: Two or Three Dimensions? *Journal of Sex Research*, 54(1), 105–116. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1109581>

Rezzonico, G., & De Marco, I. (2012). *Lavorare con le emozioni nell'approccio costruttivista*. Torino: Bollati Boringhieri.

Ricci Bitti, P. E., & Gremigni, P. (Eds.). (2013). *Psicologia della salute: Modelli teorici e contesti applicativi*. Roma: Carocci.

Rothrauff, T., & Cooney, T. M. (2008). The Role of Generativity in Psychological Well-Being: Does it Differ for Childless Adults and Parents? *Journal of Adult Development*, 15(3-4), 148–159. <https://doi.org/10.1007/s10804-008-9046-7>

Ryff, C. D. (1989). Happiness in everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, (57), 1069–1081.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Sánchez-Fuentes, M. d. M., Santos-Iglesias, P., & Sierra, J. C. (2014). A systematic review of sexual satisfaction. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(1), 67–75. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(14\)70038-9](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(14)70038-9)

Santelli, J. S., Kantor, L. M., Grilo, S. A., Speizer, I. S., Lindberg, L. D., Heitel, J., Ott, M. A. (2017). Abstinence-Only-Until-Marriage: An Updated Review of U.S. Policies and Programs and Their Impact. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 61(3), 273–280. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.031>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Shrier, L. A., & Blood, E. A. (2016). Momentary Desire for Sexual Intercourse and Momentary Emotional Intimacy Associated With Perceived Relationship Quality and Physical Intimacy in Heterosexual Emerging Adult Couples. *The Journal of Sex Research*, 53(8), 968–978. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1092104>

Silvaggi, M., Di Santo, S. G., Fava, V., Malandrino, C., Colombo, M., Artioli, C., Caruso, S. (2018). 475 Sexual function in a representative sample of Italian female university students. *The Journal of Sexual*

Medicine, 15(7), S296-S297. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2018.04.382>

Spector, I. P., Carey, M. P., & Steinberg, L. (1996). The sexual desire inventory: Development, factor structure, and evidence of reliability. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 22(3), 175–190. <https://doi.org/10.1080/00926239608414655>

Stewart, A. J., & Vandewater, E. A. (1998). The course of generativity. In D. P. McAdams (Ed.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 75–100). Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10288-003>

Takbiri, A., Imeni, M., & Azizi fini, E. (2017). The Relationship between Sexual Satisfaction and Marital Satisfaction in Elderly. *Journal of Gerontology*, 2(2), 43–50. <https://doi.org/10.29252/joge.2.2.43>

Veglia, F., & Pellegrini, R. (2003). *C'era una volta la prima volta: Come raccontare il sesso e l'amore a scuola, in famiglia, a letto insieme*. Gardolo: Erickson.

Wakefield, J. C. (Ed.). (1998). Immortality and the externalization of the self: Plato's unrecognized theory of generativity. In D. P. McAdams (Ed.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 133-174). Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10288-005>

Yüksel, Müge, Aydin, Esra, Kurtuluş, Yildirim, H., Denizhan. (2015). Investigating the Psychological Well Being and Social Generativity levels. *Education Source. (Vol. 6 Issue 2)*, p70-80

Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95



L'unità psicosomatica come sistema dinamico complesso

Francesca M. Collevasone*

Abstract

Le scienze biomediche, in virtù delle scoperte nell'ambito della biologia sistemica, della fisica quantistica, delle neuroscienze e della neurofisiologia, della psiconeuroendocrinoimmunologia (PNEI) e dell'epigenetica, dello spostamento di paradigma epistemologico dal paradigma biomedico di stampo positivista riduzionista verso il paradigma della complessità, stanno progressivamente superando il dualismo mente e corpo e il riduzionismo diagnostico che dal XVII secolo hanno caratterizzato le scienze della vita e della cura. Siamo assistendo ad una vera e propria "Rivoluzione" nelle scienze della vita (Bottaccioli, 2016).

Ne discende il tentativo di abbracciare la complessità dell'organismo umano e delle determinanti di salute e malattia e di collaborare in un'ottica inter e transdisciplinare verso una sempre maggiore umanizzazione e personalizzazione delle cure.

Nel presente articolo, si illustra come l'essere umano (nella sua totalità psicosomatica) possa considerarsi un sistema dinamico ad alta complessità, caratterizzato da una relazione di interdipendenza sistemica non solo tra la mente-corpo e tra le cellule stesse ma anche in relazione con l'ambiente che contribuisce ad influenzarne l'equilibrio e i processi di riorganizzazione e come lo sguardo del clinico debba tenere conto di un approccio necessariamente sistemico al fine di comprendere la complessità del paziente e poter essere "uno sguardo che cura".

Parole chiave: unità psicosomatica, sistema, modello biopsicosociale, psiconeuroendocrinoimmunologia, energia-informazione, fisica quantistica, epigenetica.

Throughout the discoveries in the field of systemic biology, quantum physics, neuroscience and neurophysiology, psychoneuroendocrinoimmunology (PNEI), epigenetics, and through the epistemological paradigm shift from the reductionist and positivistic biomedical paradigm towards the paradigm of complexity, the biomedical sciences are progressively overcoming the mind-body dualism and the diagnostic reductionism that have characterized the sciences of life and care since the 17th century. We are witnessing a real "Revolution" in the life sciences (Bottaccioli, 2016). Accordingly, the attempt to embrace the complexity of the human organism and the determinants of health and disease requires an in-depth collaboration in a transdisciplinary perspective oriented to a humanization and personalization of care.

This article illustrates how the human being (as a psychosomatic totality) should be considered as a highly complex dynamic system, characterized by a systemic relationship of interdependence not only among mind, body, and cells, but also in relation with the environment. Indeed, this latter strongly influences the balance and the reorganization processes. Therefore, the clinician's gaze must take into account a systemic approach in order to understand the patient's complexity and develop "a gaze that heals".

Key words: psychosomatic unit, system, biopsychosocial model, psychoneuroendocrinoimmunology, energy-information, quantum physics, epigenetics.

Indirizzi/Addresses

* Docente Aggiunto IUSTO, francescamaria.collevasone@ius.to

L'emergere in campo filosofico dell'*epistemologia della complessità*, una branca della filosofia della scienza sviluppatasi nei primi anni Settanta del Novecento, ha sottolineato l'importanza di un'alleanza tra filosofia e scienza, studio della psiche e studio della materia, introducendo un nuovo modo di fare scienza ed una nuova concezione dell'evoluzione naturale. Si parla di nascita di una *terza cultura*, alternativa tanto alla cultura strettamente umanistica quanto a quella scientifico-tecnologica (Brockmann, 1999) e di *nuova alleanza* tra scienze fisiche e scienze biologiche e umane (Prigogine, Stengers, 1979).

Inoltre, a partire dalle riflessioni dell'epistemologo L. von Bertalanffy (1901-1972), si è progressivamente assistito allo sviluppo della teoria dei sistemi, un settore di studi interdisciplinare che indaga le proprietà e la costituzione di un sistema a partire dal contributo di molteplici discipline quali la cibernetica, la psicologia, la biologia.

L'approccio sistemico venne progressivamente introdotto anche in campo biomedico, in seno alla scuola organicistica e in contrapposizione alla scuola meccanicistica, a partire dai lavori del biologo Ross Harrison (1870-1959) che identificò nella configurazione e nella relazione i due elementi più importanti all'interno di un sistema, che egli indagò tramite il concetto di *organizzazione*. All'interno dei sistemi viventi l'organizzazione del sistema presenta una natura gerarchica, ovvero esistono più livelli all'interno di ogni sistema più ampio. Le cellule dell'organismo ad esempio si combinano per formare i tessuti, i tessuti per formare gli organi e gli organi per formare l'organismo. A loro volta gli organismi vivono in gruppi formanti sistemi sociali che vanno poi a formare, attraverso l'interazione con altre specie, gli ecosistemi (Minati, 2010).

Questa concezione si pone in opposizione al paradigma cartesiano classico secondo cui è possibile comprendere il funzionamento di un sistema a partire dallo studio delle proprietà delle sue parti (si pensi alla parcellizzazione del corpo studiato dalla medicina positivista). Le proprietà delle singole parti all'interno della concezione sistemica infatti non spiegherebbero l'intero funzionamento del sistema che dipende piuttosto dalla relazione tra le parti: si parla infatti di "reti di relazioni" di un sistema e tra i sistemi (von Bertalanffy, 1968).

Possiamo quindi definire un sistema come un insieme di elementi interagenti tra loro e legati da una relazione di interdipendenza reciproca (Minati, 2010).

Nei sistemi viventi inoltre, a ciascun livello, i fenomeni osservati mostrano proprietà che non esistono ai livelli inferiori. Questo fenomeno è stato descritto dal filosofo C. D. Broad (1887-1971) negli anni venti con il termine *emergenza* (Broad, 1925). Il sistema inoltre è caratterizzato da un principio di causalità circolare per cui ogni elemento del sistema influenza gli altri ed è da essi a sua volta influenzato. Una delle caratteristiche più importanti dei sistemi, in particolare dei sistemi dinamici complessi, è la loro evoluzione dinamica: nei sistemi dove sono più frequenti le interazioni con l'ambiente circostante (sistemi aperti), come ad esempio l'essere umano, le istanze che si presentano nell'ambiente danno origine a variazioni dinamiche che spingono il sistema ad evolvere verso una situazione di nuovo equilibrio.

Il connubio tra la teoria dei sistemi e quella della complessità ha dato vita alla teorizzazione dei sistemi dinamici complessi, un filone di studio che è stato applicato anche all'essere umano, da noti studiosi come i biologi Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), Humberto Maturana (1928-2021) e Francisco Varela (1946-2001). In questa prospettiva l'organismo umano ad esempio può essere considerato come un *sistema complesso adattivo*, ovvero un insieme di sistemi con capacità di auto-organizzazione composti da un numero elevato di parti interagenti in modo non lineare che danno luogo a comportamenti globali che non possono essere spiegati da una singola legge fisica. L'adattamento è raggiunto mediante la costante ridefinizione del rapporto tra il sistema e il suo ambiente (co-evoluzione).

Rispetto all'interazione sistemica tra l'organismo e il suo ambiente e al potenziale informativo che assume l'interazione con esso, è importante citare la concezione dei sistemi viventi come *strutture dissipative* del chimico belga I. Prigogine (1917-2003). L'autore, superando la concezione dell'organismo-macchina, regolato dal secondo principio della termodinamica ovvero dalla legge di entropia per cui ogni sistema nel tempo tende ad uno stato di maggiore disordine e degradazione, afferma che i sistemi viventi, in quanto sistemi aperti in comunicazione con l'ambiente, funzionano piuttosto secondo la legge della *negentropia* o *sinotropia*, ovvero attraverso processi di coerenza e coevoluzione dove tutto è informato di tutto e nel tutto e dove la perdita di calore è controbilanciata dall'aumento dell'informazione che avviene nello scambio con

l'ambiente.

I sistemi viventi e quindi anche l'organismo umano sarebbero da considerarsi come *strutture dissipative* ovvero come sistemi attraversati da un flusso di energia continuo che comporta una inevitabile perturbazione del sistema stesso: esse si mantengono infatti in uno stato lontano dall'equilibrio, che è lo stato della vita. Se la perturbazione energetica è di modeste dimensioni, essa può riassorbirsi nel sistema, diversamente richiede un cambiamento nella struttura stessa del sistema. Più la struttura è complessa (come quella del corpo umano), più necessita di grandi quantità di energia per sopravvivere e quindi maggiore è la possibilità che il sistema incontri una perturbazione interna che richieda una ristrutturazione in un equilibrio più complesso, un ordine superiore.

Questo contributo ci è molto utile nel comprendere la relazione organismo-ambiente e mente e corpo in termini informativi e nell'adottare una concezione evolutiva della cura: ci invita a riconsiderare il concetto di malattia come deviazione standard dalla norma e di salute come assenza di malattia verso una direzione dove la malattia può essere piuttosto intesa come una perturbazione interna al sistema, dotata di un potenziale informativo, che lo spinge ad una riorganizzazione verso un livello di complessità superiore.

Ne discende che dal punto di vista applicativo, se nel modello biomedico tradizionale, la terapia consiste nel lottare contro la perturbazione (il sintomo), secondo una concezione evolutiva, costituirebbe piuttosto il tentativo di accompagnare il flusso di energia verso un'organizzazione superiore del sistema. Invece di tentare di far ritornare il paziente "come prima", occorre pertanto accompagnarlo verso un'evoluzione del suo sistema corpo-coscienza, verso la costruzione di un nuovo equilibrio, maggiormente adattivo e funzionale alle sfide essenziali del momento.

Spostando lo sguardo da un livello macro ad un livello più piccolo, la PNEI (Psiconeuroendocrinoimmunologia) ha descritto in un'ottica sistemica l'organismo umano come un sistema interdipendente di apparati e cellule che comunicano tra loro in una fitta rete di informazioni.

Questa disciplina, sviluppatasi a partire dagli anni Trenta del XX secolo a partire dalle scoperte in seno all'endocrinologia, all'immunologia e alle neuroscienze, ha studiato le relazioni bidirezionali tra la psiche e i sistemi biologici (Ader, 2007; Bottaccioli,

2005), dimostrando il collegamento neurofisiologico e neurobiochimico tra mente e corpo, tramite l'individuazione di un *network* bidirezionale di informazioni che collega psiche-cervello-sistema endocrino-sistema immunitario (Blalock & Costa, 1989). Tale rete di connessione indica l'esistenza di una relazione tra i fenomeni psichici, gli stati emotivi e l'insorgenza di malattie: la psiche infatti può modificare l'attività e l'assetto dei sistemi biologici (nervoso, endocrino, immunitario) ed i sistemi metabolici e, quest'ultimi, possono modificare l'attività e l'assetto della psiche (Bottaccioli, 2016). Tutto questo è possibile oltre che per l'attività del sistema nervoso autonomo (simpatico e parasimpatico) che innerva gli organi interni, grazie ai *neuropeptidi*, molecole proteiche che la neurofisiologa Candace Pert (1946-2013), ha scoperto e definito come *molecole di emozioni*: tramite un sistema chiave-serratura i neuropeptidi si legano ai loro recettori sparsi in tutto il corpo e trasmettono le informazioni emozionali e mentali, così che possiamo dire che ogni cellula "pensa" e "sente" (Pert, 2000).

Anche grazie al contributo della fisica quantistica, è stato possibile affermare la relazione tra mente e corpo. La fisica quantistica nacque nei primi anni del Novecento in risposta alle difficoltà da parte della fisica classica di comprendere il comportamento della materia a livello atomico e subatomico (elettroni, nuclei, atomi, molecole): gli atomi venivano considerati erano i "mattoncini" con cui era costruito il mondo, che sembrava funzionare come un gigantesco orologio secondo un principio di deterministica causalità. Con la scoperta della *Teoria dei Quanti*, le particelle subatomiche vennero invece considerate come *quanti* ovvero minuscoli concentrati di energia dei quali è costituita la materia (Landau, Lifšic, 2010), connessi tra loro grazie ad una fitta rete informativa di eventi, energia, schemi di attività e la realtà venne concepita non più come una realtà materiale, ma come informazione strutturata, data da schemi dinamici che si trasformano continuamente l'uno nell'altro.

Grazie al principio di *identità massa-energia* scoperto dal celebre fisico A. Einstein (1879-1955) (Einstein, 1905), è stato possibile affermare che materia ed energia, corpo e mente sono tra loro in un rapporto di equivalenza anche se alla misurazione dell'osservatore/clinico appaiono come due entità diverse; e per il principio di indeterminazione di Heisenberg (1901-1976) (Lindley, 2008), si è evidenziato come noi in quanto osservatori di un

sistema (lo psicosoma del paziente), interagiamo inevitabilmente con esso, entriamo nel suo *campo di coerenza*, perturbandone l'equilibrio e questo ci obbliga a rinunciare al principio di "neutralità".

Le cellule del corpo umano inoltre sono interconnesse e in continuo scambio di informazione e depositarie di una memoria (De Broglie, Schrödinger, Heisenberg, 1991).

Il fisico e filosofo D. Bohm (1917-1992), approfondendo i rapporti tra la psiche e la materia, ha evidenziato come la coscienza sia intessuta implicitamente in tutta la materia e la materia sia intessuta nella coscienza. A livello dell'essere umano sarebbe più corretto parlare di auto-coscienza ma anche gli altri esseri viventi hanno coscienza se con essa intendiamo la capacità di recepire e interpretare le informazioni (Bohm, 1996). Per spiegare meglio le sue teorizzazioni egli ha utilizzato la metafora dell'ologramma ovvero un'immagine fotografica prodotta da una luce laser dove si evince che ogni parte ha implicitamente trattenuto l'informazione del tutto.

Il pensiero di questo autore ricopre un'importanza fondamentale per il discorso psicosomatico: possiamo dire che la materia di cui è fatto l'uomo (il corpo) sia materia informata, pervasa da processi di coscienza: ogni cellula è espressione (forma) della propria informazione e costituisce un ologramma informatico dell'intero organismo umano (Montecucco, 2005).

Nella concezione psicosomatica, come in ogni filosofia olistica, le due dimensioni dell'esistenza, quella oggettiva/esteriore/corpo e quella soggettiva/interiore/psiche vengono così a coesistere, sono in profonda e continua interazione anche se all'occhio dell'osservatore e con gli strumenti che egli ha a disposizione esse appaiono disgiunte. Il fattore centrale che unisce queste due dimensioni è proprio il concetto di *energia-informazione* (Montecucco, 2005, p.32), il quale ci dà la possibilità di concepire in modo scientifico come la dimensione della materia sia connessa con la dimensione spirituale (Montecucco, 2005). L'energia rappresenta la base fisica di ogni materia esistente, mentre l'informazione la componente immateriale di ogni processo cognitivo, nonché psichico. Questo concetto comporta che ogni energia è informata, quindi "un flusso di informazioni", sia essa energia quantistica, chimica, biologica neurofisiologica o psichica e che ogni energia, essendo informata, mostra intelligenza, nonché capacità di creare ordine, coerenza.

In fisica quantistica si parla anche di *campo di coerenza* ovvero di uno stato di equilibrio dinamico fondato sullo scambio di informazione tra diversi pacchetti di energia a diversa frequenza d'onda tra l'organismo e il sistema che lo circonda (Vignoli, 2016).

Tutto il corpo è informato di ciò che succede in ogni cellula per via di questa rete invisibile di informazioni che prescinde dallo spazio e dal tempo e che conserva anche una memoria informativa. Ogni qualvolta sorge un campo di significati nel corso dell'esistenza o quando il corso della vita di una persona attraversa un campo di significati, tale campo si manifesta mediante eventi a vari livelli (psiche e soma), ciascuno dei quali dà espressione secondo una modalità caratteristica allo stesso fattore formativo. La malattia rappresenterebbe così un campo alla ricerca della propria coerenza, mentre la guarigione riattiverebbe lo scambio energetico di informazioni tra l'interno e l'esterno ad ogni livello, biologico, elettromagnetico e psichico (Frigoli, Masaraki, Morelli, 1979).

Non solo, la relazione tra le cellule (che noi adesso sappiamo essere costituite da quanti ovvero da pacchetti di energia), viola i limiti spazio-temporali per il principio di "entanglement" quantistico o principio di non localismo. Scoperto dal fisico E. Schrödinger (1887-1961) nel 1926 e successivamente osservato dal fisico danese N. Bohr (1885-1962), e dal fisico J.S. Bell (1928-1990), l' *entanglement* (letteralmente "groviglio") consiste nel fatto che se due particelle si fanno interagire per un certo periodo e successivamente vengono separate, quando si sollecita una delle due in modo da modificarne lo stato, istantaneamente si manifesta sulla seconda una analoga sollecitazione a qualunque distanza si trovi rispetto alla prima (Teodorani, 2020).

Applicando il principio dell'entanglement al "discorso psicosomatico" possiamo dire che, dal momento che il *quanto* rappresenta la particella elementare di materia, tra le particelle (stati somatici, stati mentali), c'è una relazione permanente, né spaziale né temporale ma informativa; in psicoanalisi questo fenomeno ricalca il concetto di *inconscio collettivo* di C. G. Jung (1977) o di *co-inconscio* di J. L. Moreno (1985).

A questo proposito la biologa E. Rieper (2011) ha dimostrato l'entanglement nel Dna. Ogni movimento informativo delle molecole di DNA si riflette e informa di sé tutto il corpo. Inoltre, con le nuove scoperte genetiche, il DNA non è costituito

da nucleotidi separati, ma c'è un continuo rimescolamento e rinnovamento. Rimane intatto lo "schema" dei geni ma la sostanza è in continuo scambio informativo con il mondo esterno ed interno. Ciò che persiste è la memoria, nonché la capacità di conservare l'informazione, mentre la materia e la sua organizzazione muta di continuo.

Infine, riteniamo fondamentale presentare il culmine di questo processo di lettura sistemica dei fenomeni della vita: l'epigenetica, la disciplina che - smentendo il "dogma" della genetica classica - ha introdotto il ruolo dell'ambiente e dei comportamenti nell'influenzare l'espressione genica dell'individuo, introducendo così il principio per cui la vita possa retroagire sulle condizioni che l'hanno prodotta (Waddington, 1942, 1961). Come afferma Bottaccioli: «Non conta solo cosa c'è scritto nella sequenza delle basi, ma anche la modulazione di quelle informazioni che l'ambiente e i comportamenti, in una parola la vita del soggetto, inserito in un contesto fisico e sociale, esprime» (Bottaccioli, 2016, p.16).

Grazie all'epigenetica è stato possibile comprendere quanto il sistema ambiente (e con esso intendiamo il contesto storico-sociale di vita, le relazioni affettive primarie, la capacità di gestione dello stress dell'individuo) possano influenzare la regolazione epigenetica e psicosomatica dell'individuo. Inoltre, l'epigenetica ha permesso di spiegare in termini non solo più squisitamente psicodinamici l'eredità transgenerazionale e la sua potenziale reversibilità: quello che accade nelle generazioni precedenti e nelle primissime fasi della vita viene acquisito ed iscritto tramite segnatura epigenetica già a partire dalla vita uterina e condiziona la regolazione psicobiologica del nascituro (Bottaccioli, 2016); ma grazie all'interazione con l'ambiente è possibile intervenire per cambiare questa segnatura: con i comportamenti di salute, l'alimentazione, l'attività fisica, le relazioni adulte, le tecniche terapeutiche (Bottaccioli, 2016).

Abbiamo letto il "sistema mente e corpo" in un'ottica interdisciplinare avvalendoci del contributo della teoria dei sistemi, della fisica quantistica, della PNEI, evidenziando le relazioni di interdipendenza tra mente e corpo, cellula e cellula, cellula e corpo fino all'interazione del sistema mente e corpo con il sistema ambiente. Quanto affermato implica che:

viene a profilarsi un modello di ricerca e di interpretazione della salute e della malattia che vede l'organismo umano come una unità strutturata e interconnessa, dove i sistemi psichici e biologici si condizionano reciprocamente. Ciò fornisce la base per prospettare nuovi approcci integrati alla prevenzione e alle terapie delle più comuni malattie, soprattutto di tipo cronico e, al tempo stesso, configura la possibilità di andare oltre la storica contrapposizione filosofica mente e corpo, nonché quella scientifica, novecentesca, tra medicina e psicologia, superandone i rispettivi riduzionismi, che assegnano il corpo alla prima, la psiche alla seconda (Bottaccioli, 2016, pp. 22-23).

Nonostante ciò, la formazione e la pratica clinica tendono ancora a resistere a questo cambiamento di paradigma: permane una certa difficoltà per il sistema diagnostico e della cura a superare la visione riduzionistica e dualistica del modello biomedico tradizionale che separava la mente dal corpo, a favore dell'adozione di un modello biopsicosociale (Engel, 1977) e salutogenetico (Bertini, 2012; Antonovsky, 1996).

Si rende tuttavia necessaria una presa in carico integrata che sappia confrontarsi con la complessità della patologia e dei vissuti dei pazienti e con la necessità di una umanizzazione della cura. Solo adottando uno sguardo sistemico e olistico alla persona, all'unità psicosomatica e non unicamente alla sintomatologia, sarà possibile aiutare il paziente a strutturare percorsi di significazione del suo disagio e accompagnarlo nel passaggio esistenziale alla cui necessità la malattia mette sempre di fronte.

Riferimenti bibliografici

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology (IV Ed.)*. San Diego: Academic Press-Elsevier.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11 (1), 11-18. doi: 10.1093
- Bertini, M. (2012). *Psicologia della salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blalock, E., & Costa, O. (1989). Immune Neuroendocrine Interactions: Implications for Reproductive Physiology. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 564, pp. 261-270.
- Bohm, D. (1996). *Universo, mente e materia*. Padova: Libreria Universitaria.
- Bottaccioli, F. (2005). *Psiconeuroendocrinoimmunologia (2° Ed.)*. Milano: Red.
- Bottaccioli, F. (2016). *Epigenetica e psiconeuroendocrinoimmunologia. Le due facce della rivoluzione in corso nelle scienze della vita*. Milano: Edra.
- Broad, C. D. (1925). *The Mind and its Place in Nature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brockmann, J. (1999). *La terza cultura. Oltre la rivoluzione scientifica*. Milano: Garzanti.
- De Broglie, L., Schrödinger, E., Heisenberg, W. (1991). *Onde e particelle in armonia. Alle sorgenti della meccanica quantistica*. Milano: Jack Book.
- Einstein, A. (1905). *L'inerzia di un corpo dipende dal suo contenuto di energia?*. Trad. it. in: A. Einstein, *Opere scelte* (1988) a cura di E. Bellone. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 178-180.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, pp. 129-136.
- Frigoli, D., Masaraki, G., Morelli, R. (1979). *Verso la concezione di un sé psicosomatico*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Jung, C.G. (1977). *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Landau, D.V, Lifšic, E.M. (2010). *Meccanica quantistica. Teoria non relativistica*. Roma: Editori Riuniti.
- Lindley, D. (2008). *Incertezza - Einstein, Heisenberg, Bohr e il principio d'indeterminazione*. Torino: Einaudi.
- Minati, G. (2010). *Sistemi: origini, ricerca e prospettive*. In: L. Ulivi (a c. di) *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*. Bologna: Il Mulino, pp. 15-46.
- Montecucco, N. (2005). *Psicosomatica olistica*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Moreno, J.L. (1985). *Manuale di Psicodramma, vol.1: Il teatro come terapia*. Roma: Astrolabio.
- Pert, C. (2000). *Molecole di emozioni*. Milano: Tea Libri Edizioni.
- Prigogine I. (1986). *Dall'essere al divenire*. Torino: Einaudi.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1979). *La nuova alleanza*. Torino: Einaudi, 1981.

Rieper, E., Andersen, J., Vedral, V. (2011). Quantum entanglement between the electron clouds of nucleic acids in DNA. *Quantum Physics*, 23 feb, 2011.

Teodorani, M. (2020). *Entanglement. L'intreccio nel mondo quantistico: dalle particelle alla coscienza*. Cesena: Macro Edizioni.

Vignoli, F. (2016). *La teoria del super dominio di coerenza. La coscienza come prodigiosa proprietà della luce*. Firenze: Phasar Edizioni.

Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory. Development, Applications*. New York: George Braziller. Trad. it. *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Oscar saggi Mondadori, 2004.

Waddington, C.H. (1942). The Epygenotype. *Endeavor*, pp. 18-20.

Waddington, C.H. (1961). *The Nature of Life*. New York: Atheneum.



La psicologia come sistema e la pluralità in psicologia: necessità (temporanea), sintesi o transdisciplinarietà?

Enrico Frola*

Abstract

In questo articolo vorrei discutere alcune questioni che nascono da quella che, a mio avviso, appare ad oggi come un'evidenza: oggi la psicologia non è una disciplina unitaria e, anzi, si pone come insieme di teorie e di applicazioni tra loro anche molto distanti e, perlopiù, prive di rapporti reciproci. Attualmente la psicologia nel suo insieme non si costituisce come sistema né inteso come sistema unitario, cioè come un'unica disciplina, né inteso come sistema derivante dai rapporti tra gli elementi in gioco. Infatti, i quadri epistemologici che la compongono non sono tra loro in esplicita ricerca di rapporto. Il presente contributo intende chiarire i presupposti e indicare una possibile via di sviluppo per un approccio transdisciplinare ai molteplici quadri epistemologici che caratterizzano la psicologia contemporanea.

Parole chiave: Modelli epistemologici, psicologia transdisciplinare, psicologia scientifica, psicologia come sistema.

In this article I intend to discuss a number of issues that arise from what, in my opinion, appears to be a matter of fact: nowadays, psychology is not a unitary discipline and, on the contrary, stands as a set of theories and applications that are even very distant from each other and mostly lacking in reciprocal relationships. Currently, psychology as a whole is not constituted as a unitary system, i.e. as a single discipline, nor as a system resulting from the relationships between the elements involved. Indeed, the epistemological frameworks that compose it are not explicitly seeking a reciprocal relationship. This contribution aims at clarifying this epistemological situation and indicate a possible transdisciplinary approach to the diverse epistemological frameworks that characterize contemporary psychology.

Key words: epistemological models, transdisciplinary psychology, scientific psychology, psychology as a system.

Indirizzi/Addresses

* Docente Invitato IUSTO, enrico.frola@ius.to

In questo articolo vorrei discutere alcune questioni che nascono da quella che, a mio avviso, appare ad oggi come un'evidenza: la psicologia non è una disciplina unitaria e, anzi, si pone come insieme di teorie e di applicazioni tra loro anche molto distanti e, perlopiù, prive di rapporti reciproci. Si aprono di conseguenza alcune domande connesse alla presenza di scenari diversi sul piano, potremmo dire, della psicologia in generale. Intendo dunque discutere partendo dai seguenti quesiti:

- a. La pluralità interna alla psicologia va accettata come stato di cose da intendersi come necessità? È così e non può essere altrimenti?
- b. Diversamente: tale pluralità può essere immaginata superabile tramite l'emergere di un orientamento sugli altri?
- c. Oppure tale pluralità può essere immaginata superabile attraverso un'opera di sintesi tra diversi orientamenti?
- d. È o sarà, invece, la transdisciplinarietà interna alla psicologia stessa il modo in cui essa potrà evolvere come disciplina?
- e. A ideale conclusione di tale interrogarsi: la psicologia oggi può considerarsi un sistema conoscitivo e operativo o necessita, per potersi costituire come tale, di qualche tipo di sviluppo, di qualche direzione lungo la quale muoversi? La questione appare nodale per impostare nel modo più corretto l'avanzamento della psicologia in modo da costituirsi come disciplina significativa nell'attuale panorama socioculturale. Partiamo dunque con il discutere della pluralità in psicologia. L'enciclopedia Treccani propone una definizione di psicologia come: Scienza che studia i processi psichici, coscienti e inconsci, cognitivi (percezione, attenzione, memoria, linguaggio, pensiero, eccetera) e dinamici (emozioni, motivazioni, personalità, eccetera).

È una definizione che possiamo considerare di primo livello, bastevole certamente per una trattazione molto generale del tema, ma altrettanto certamente incapace di trasmettere la realtà più profonda che consiste nell'esistenza di una molteplicità di sguardi che definiscono gli stessi processi psichici, cognitivi o dinamici che siano, in modo anche molto discrepante tra loro; in altri termini, e in modo ancora più

radicale, quale sia la natura della psiche, cosa sia la psiche e quindi cosa siano i processi psichici e come debbano essere indagati sono tutti temi intorno ai quali si sono succeduti tra loro modelli differenti. Ma, si badi bene, tale successione non è, come in altri campi del sapere, una successione dove, via via, il nuovo soppianta il vecchio o lo è solo in parte. Per proporre un esempio, consideriamo la storia dei modelli atomici: via via che si accumulavano dati sperimentali si andavano elaborando nuove teorie che ne potessero spiegare la fenomenologia, sicché il modello precedente veniva abbandonato. Non risulta infatti esserci una chimica daltoniana più o meno contrapposta ad una borhiana ad un'altra orbital-molecolare! In questo ambito (ma ne potremmo considerare molti altri) c'è una successione di conoscenze che non sembrano organizzarsi in "scuole" o "orientamenti". E, se si chiede agli studenti di chimica, o i ricercatori di chimica, sempre per rimanere nell'ambito proposto dall'esempio, cosa sia un atomo, non mi risulta si ricevevano risposte tanto distanti una dall'altra.

"Scienza che studia i processi psichici" dice la definizione da cui siamo partiti. Ma c'è unanimità nel definire quali sono i processi psichici? Si tratta della rimozione degli psicoanalisti o del rinforzo dei comportamentali? L'aspetto sostanziale che voglio evidenziare è che, di fatto, "la" psicologia non esiste! Psicologia è un termine con cui, ad oggi, si indica un insieme di "quadri epistemologici", cioè organizzazioni concettuali che definiscono la psiche, i processi che le sono propri, il modo più idoneo per studiarli, il modo in cui essi possono patologizzarsi ed essere curati. Questi quadri epistemologici convivono in modo più o meno conflittuale o più o meno reciprocamente indifferente, così che la psicologia assomiglia ad un grande grande ombrello sotto quale la psicoanalisi (o meglio le tante psicoanalisi o le tante teorie psicodinamiche) sta accanto al cognitivismo in tutte le sue forme, alle teorie cognitivo-comportamentali allo stesso modo in cui tutte queste, a loro volta, coesistono o affiancano le teorie relazionali e sistemiche, fenomenologico-cliniche, dell'analisi transazionale, eccetera.

Questo il dato di fatto e da qui partiamo per riflettere.

- f. Prima possibile riflessione: tale pluralità è necessaria, è così perché tale stato di cose ha senso e significato in quanto tale, per ragioni storiche e culturali, ed anche perché probabilmente questo senso e questo significato si

giustificano a partire dalla complessità stessa dello psichismo, per sua natura incline a essere guardato da prospettive differenti come un oggetto i cui confini deformabili siano cangianti del tempo. Faccio notare che questa prospettiva (ben rintracciabile soprattutto negli ambiti della ricerca e nella produzione, quindi, di articoli e di testi specialistici) non si pone più di tanto il tema del dialogo e, tantomeno, quello della transdisciplinarietà. Si tratta di una prospettiva che dice, prende atto, descrive la psicologia come area all'interno della quale ritroviamo i diversi quadri epistemologici, siano essi pensati come residui all'evolversi storicamente decifrabile delle idee, sia come fattuale e semplice accadimento: da un certo orientamento, o in contrapposizione a quello, nasce quest'altro orientamento e oggi abbiamo e l'uno e l'altro (a volte la somiglianza con il mondo della politica e a mio avviso sorprendente). All'interno di questa riflessione mi pare interessante evidenziare come anche sulla questione della psicologia come scienza si debbano evidenziare alcuni elementi: va, in altri termini, notato come tra i quadri epistemologici correntemente rinvenibili nella psicologia attuale ve ne siano alcuni meno preoccupati di altri di far sì che le proprie asserzioni nascano direttamente da contenuti desunti tramite il metodo scientifico o posseggano il criterio della falsificabilità. Si può dire a mio avviso che talvolta ciò accada per via di uno scorretto procedere epistemologico (ciò è per dire che se si vuole costruire una teoria scientifica occorre che essa risponda a determinati criteri, anche se in realtà le cose non sono cose semplici come possono sembrare); altre volte, invece può essere che un certo quadro epistemologico si sia costruito coerentemente intorno ad asserzioni non verificabili scientificamente, ma non per questo esso risulta diminuito nel suo significato. Un esempio può essere la fenomenologia clinica che non procede con metodo scientifico; un altro esempio può essere una certa psicologia che ripropone la centralità dei temi cruciali dell'esistenza come organizzatori della vita psichica. Come tenterò di argomentare più oltre: non ci è dato di sapere se il futuro della psicologia corrisponderà all'articolazione di sole asserzioni scientificamente fondate, pur sapendo di certo che molti auspicano esattamente questo, ma ad

oggi alcuni dei quadri epistemologici operanti non si pongono in diretta connessione con la conoscenza scientifica quanto piuttosto con quella filosofico-antropologica.

- g. Una seconda riflessione si articola con un altro scenario possibile, differente da quanto discusso nel punto primo. Si tratta di pensare che la pluralità descritta altro non sia che una fase che verrà superata (quindi non di una necessità se non contingente, "fintanto che") perché uno dei quadri epistemologici emergerà sugli altri grazie all'accumulo di dati emergenti dalla ricerca. In linea teorica, tale ricerca non deve essere scientifica per necessità, ma all'interno del clima culturale attuale è ovvio pensare che la costruzione di tale scenario non potrebbe facilmente prescindere da contributo della ricerca condotta con metodo scientifico. Se infatti, da un lato, è comune incontrare esponenti di qualsivoglia corrente psicologica che auspicano accada quanto descritto per il proprio quadro di riferimento, dall'altro sono le correnti maggiormente capaci di produrre dati scientificamente validi e verificabili a godere di maggior credito nell'ambito della comunità scientifica. Al di là, comunque, di questo aspetto, quanto si vuole discutere è la possibilità che un quadro epistemologico fiorisca in maniera talmente ricca da rendere de facto via via privi di rilevanza gli altri. In termini rilevabili storicamente, non è difficile rinvenire pensieri di egemonia del proprio orientamento, magari nascosti da una più semplice e meno conflittuale indifferenza nei confronti di altri riferimenti teorici. Per moltissimo tempo, ad esempio, fu molto difficile incontrare o leggere scritti di psicoanalisti che considerassero altri orientamenti come degni di attenzione ed interesse: giova ricordare come intorno agli anni Cinquanta del secolo scorso negli Stati Uniti la pratica psicoterapica, appannaggio esclusivo del professionista medico psichiatrico, fosse sostanzialmente psicoanalitica anche se nel contempo e nello stesso contesto geografico non mancarono di nascere teorie e pratiche ad essa alternative, dal comportamentismo alla psicologia rogersiana, o come si continuasse, in ambito clinico, a praticare l'ipnosi. Eppure, era proprio la psicoanalisi, così come formulata, nei pur diversi ripensamenti interni, ad essere all'epoca bersaglio

privilegiato della riflessione epistemologica. Sappiamo come il comportamentismo sia nato in aperta polemica epistemologica con la psicoanalisi e, se questa continuava ad orientare se stessa senza lasciarsi interrogare più di tanto dalle critiche mosse dalla filosofia della scienza, il comportamentismo vedeva al suo interno illustri esponenti pensare che, proprio grazie alla radicale adesione al rigore scientifico, questo orientamento avrebbe non solo ridimensionato lo spazio della psicoanalisi ma l'avrebbe, in sostanza, eliminata. Sono solo esempi storici ma nella sostanza indicano la strada ancora oggi battuta dell'egemonia di un quadro epistemologico su un altro. Potrebbe, in effetti, essere lo scenario che verrà, non si può escludere e costituirebbe il superamento della pluralità da cui siamo partiti.

- h. Potrebbe tuttavia formarsi, in futuro, un ulteriore scenario centro di questo terzo punto della riflessione ed anch'esso costituente un ipotetico superamento della pluralità: una qualche forma di sintesi tra quadri epistemologici differenti. Probabilmente ciò è già avvenuto e sta avvenendo in una qualche misura, nel senso che diverse scuole si sono reciprocamente influenzate nel corso degli anni. Diversi potrebbero essere gli esempi puntuali, tra i quali accenneremo al diffondersi della teoria dei sistemi ed al tentativo di rivisitazione di concetti cardine della psicoanalisi operato da Ginot (2017). Per quanto concerne la teoria dei sistemi ben sappiamo il suo essere fondamento del quadro epistemologico sistemico-relazionale, ma va ricordato che sia in ambito psicoanalitico, sia in ambito cognitivista essa abbia ispirato rivisitazioni teoriche assai rilevanti. Stephen Mitchell (2002) ha infatti dato avvio al modello relazionale in psicoanalisi, proponendo una radicale rivisitazione della teoria sull'origine stessa dello psichismo come imprescindibilmente legata ai processi relazionali. In ambito cognitivista molto del costruito post-razionalista va riconosciuto connesso alla teoria dei sistemi come ben rappresentato dal pensiero, tra gli altri, di Guidano (1988). Per quanto concerne l'opera di Efrat Ginot, essa va a costituire il tentativo di sintesi tra dati neurobiologici e clinica psicoanalitica con susseguente proposta di rivisitazione teorica di concetti fondamentali per la teoria psicoanalitica. Anche in questo caso si

tratta solo di esempi che però ci dicono come questa strada della sintesi sia percorribile, per quanto sia difficile dire in che modo specifico potrà attuarsi in senso più organico e strutturato all'interno della psicologia.

- i. Se la pluralità epistemologica interna alla psicologia è un'evidenza, se può essere pensato come possibile uno scenario di prevalenza, in futuro, di un quadro epistemologico sugli altri o se si possa pensare ad operazioni di sintesi tra quadri epistemologici, vi è ancora un'opzione che mi propongo di discutere in questo quarto punto: l'opzione della transdisciplinarietà. Pensare ad una transdisciplinarietà interna significa pensare ai diversi quadri epistemologici come paragonabili a discipline differenti: modo sicuramente inteso di guardare l'oggetto in questione ma, altresì, modo che permette di riflettere sulla portata delle differenze in campo. Si torni, come già detto all'inizio di quest'articolo, alla questione basilare della definizione stessa di psichismo da cui discende il modo di pensarne lo studio, l'indagine, il patologizzarsi, il modo di immaginarne percorsi di crescita o di cura. Allora, l'immagine del pendolo è quella che penso riesca ad evocare nel modo migliore quanto propongo in questo punto. Il pendolo, infatti, occupa via via posizioni diverse pur rimanendo sempre se stesso anche quando le posizioni sono reciprocamente l'una l'opposto dell'altra: saper pendolare tra discipline diverse allora si può immaginare come atteggiamento transdisciplinare, costituente un metodo con il quale, almeno entro certi limiti, potersi servire di quadri epistemologici differenti per arricchire lo sguardo gettato sul fenomeno. L'esempio che meglio risulta disponibile per provare ad esprimere in modo più concreto quanto provato a descrivere è pensare ad una situazione di carattere clinico. Come storicamente rilevabile, ma anche come vediamo accadere spesso nella concretezza dell'agire quotidiano, quadri epistemologici differenti si fronteggiano per leggere adeguatamente una situazione. Ad esempio, una lettura orientata dalla descrittività del DSM V, una lettura fenomenologico-clinica ed una lettura psicodinamica (si tratta di un esempio, quindi dal punto di vista logico si potrebbero citare altri quadri epistemologici: ho costruito l'esempio a partire da ciò che, per

formazione, mi appartiene modo più significativo). La lettura secondo DSM presumibilmente prenderà ad evidenziare il proprio essere ancorata a dati obiettivi, statisticamente fondati e quindi aventi un solido valore scientifico. Ciò è certamente vero: ma in un'ottica di transdisciplinarietà si potrebbe ipotizzare un pendolare che da questa posizione osservativa si sposti a quella fenomenologica. Questa sarà presumibilmente meno centrata sull'obiettività dei dati e maggiormente orientata alla ricerca di tutti quegli elementi che possono dirci qualcosa a proposito del mondo vissuto dal soggetto (Stangellini & Mancini 2018) ricercando in questo modo "verità" che resterebbero celate ad uno sguardo esclusivamente obiettivamente. Va da sé come il discorso sia anche reciproco: uno sguardo rigorosamente fenomenologico "cela" elementi obiettivi che sappiamo essere molto utili nella clinica. Ma ancora: se il pendolo riesce a posizionarsi, lungo il suo oscillare, anche in relazione ad uno sguardo come quello psicodinamico volto alla ricerca di fattori evolutivi di natura esplicativa e di categorie di funzionamento della personalità secondo aspetti come l'organizzazione delle difese, dei processi identificativi, dei pattern relazionali, ecc. (McWilliams 2002) allora ecco che questo essersi resi disponibili ad oscillare tra diversi quadri epistemologici produce un movimento che va ad arricchire lo sguardo nella consapevolezza, necessaria, che ogni quadro di riferimento costituisce un lavoro almeno in parte diverso dagli altri. Potremmo chiederci se queste non possano diventare considerazioni di fondo generalizzabili all'intera psicologia come disciplina.

- j. Alla luce di quanto sin qui argomentato, come detto in apertura ci chiediamo: la psicologia come oggi la conosciamo costituisce un sistema conoscitivo ed operativo cioè un insieme

di elementi che per quanto distinti sono tra loro in connessione dinamica e tali quindi da costituire qualcosa di più della loro semplice somma? La domanda presuppone si consideri come esistente un qualche tipo di differenza tra il costituirsi come sistema oppure no, ed è a mio avviso intuitivo che un sistema sia meglio che una serie di elementi tra loro scollegati, sconnessi ed anche, almeno a tratti, conflittuali. Tuttavia attualmente la psicologia nel suo insieme non si costituisce come sistema né inteso come sistema unitario, cioè come un'unica disciplina, né inteso come sistema derivante dai rapporti tra gli elementi in gioco e ciò va inteso nel senso che, come più volte ribadito, i quadri epistemologici non sono tra loro in esplicita ricerca di rapporto né vi è il tentativo, almeno non più di tanto, di costruire una cultura del rapporto tra di essi. Certo, vi sono quadri epistemologici che è difficile anche solo provare ad interconnettere attraverso la proposta della transdisciplinarietà. Probabilmente, un lavoro di approfondimento delle basi epistemologiche e delle vicende storiche proprie di ogni quadro di riferimento teorico e pratico gioverebbe molto alla proposta di transdisciplinarietà e, di conseguenza, alla possibilità di transitare verso una realtà di sistema, allo stesso modo in cui ogni processo di reciproca conoscenza interpersonale permette di relativizzare luoghi comuni e pregiudizi avvicinandosi a una percezione dell'altro più aderente a ciò che realmente emerge nella relazione. In ogni caso, ritengo che o la psicologia riuscirà definirsi come disciplina nel senso di attuare una delle soluzioni illustrate oppure diventa difficile immaginare un suo futuro soprattutto, come detto, come sistema che sia realmente significativo nel panorama dell'agire umano della cura e della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- "Psicologia", Enciclopedia Italiana Treccani, vol. XXVIII, 457-464.
- Ginot E. (2017). *Neuropsicologia dell'inconscio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mitchell S. A. (2002). *Il modello relazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guidano V. (1988). *La complessità del Sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stangellini G.-Mancini M. (2018). *Mondi psicopatologici*. Milano: Edra
- McWilliams n. (2002). *Il caso clinico. Dal colloquio alla diagnosi*. Milano: Raffaello Cortina.



Il Social and Emotional Learning: un approccio sistemico per una scuola che educa in rete

Francesca Napoletano*

Abstract

Lo scopo fondamentale della scuola è promuovere la crescita integrale di ogni persona dall'infanzia all'adolescenza. Il periodo pandemico ha sollecitato una riflessione profonda sulle necessità formative, sulle mancanze del sistema educativo e su come migliorarlo. In questo articolo si descrive il *Social and Emotional Learning* (SEL) come approccio sistemico utile a promuovere la formazione non solo cognitiva ma anche emotiva e sociale di ognuno con interventi coordinati e a più livelli.

Parole chiave: Social and Emotional Learning, approccio sistemico, scuola come comunità, competenze socio-emotive.

The fundamental purpose of educational system is to promote the integral growth of each person from childhood to adolescence. The pandemic period raised a profound reflection on educational needs, the shortcomings of the education system and how it can be improved. This article describes Social and Emotional Learning (SEL) as a systemic approach useful for promoting not only the cognitive but also the emotional and social formation of each individual with coordinated and multi-level interventions.

Key words: Social and Emotional Learning, systemic approach, school as a community, social-emotional competence.

Indirizzi/Addresses

* Docente Invitato UPS, napoletano@unisal.it

Introduzione

La scuola è centrale nel sistema educativo, influenza ed è influenzata dagli altri sistemi (famiglie, quartieri, comunità locale, associazioni), inserita in sistemi più ampi (città, nazioni ecc.). Tale visione richiede il riconoscersi interdipendenti e reciprocamente necessari al fine di formare nuove generazioni in grado di affrontare le sfide del presente e del futuro in modo intraprendente, con equilibrio emotivo e in collaborazione con altri, specie considerando il periodo appena vissuto.

La pandemia sembra abbia acuito tra bambini ed adolescenti problemi già presenti prima di essa, legati alla gestione delle emozioni (eccessiva rabbia, ansia, depressione), ed alla gestione del comportamento (violenza internalizzata ed esternalizzata; isolamento; bullismo, cyberbullismo) (Lingiardi, 2021; Lobe et al., 2021), nonché fenomeni come l'abbandono scolastico (AGIA, 2022), sollecitando la riflessione su come promuovere la formazione integrale della persona, non trascurando le competenze sociali ed emotive fondamentali per fronteggiare ogni momento della vita (Miyamoto et al., 2015; OECD, 2015, 2017, 2018; World Economic Forum, 2016; Duraiappah, 2020).

Oggi l'attenzione della ricerca scientifica a questi temi è sempre maggiore e le evidenze scientifiche sul ruolo delle emozioni (Immordino-Yang et al., 2019) e delle competenze sociali (Taylor et al., 2017; Berman et al., 2018) nel successo scolastico e nella vita, supportano e sostengono la necessità di mettere in pratica un sistema formativo integrato e olistico che permetta agli studenti di migliorare le loro abilità di integrare pensieri, sentimenti e comportamenti per gestire, le proprie emozioni, stabilire buone relazioni, definire obiettivi positivi, incontrare bisogni personali e sociali, prendere decisioni responsabili ed etiche e quindi raggiungere importanti compiti di vita.

Ciò va a sostenere l'impegno per il perseguimento dell'obiettivo 4 dell'agenda ONU 2030 per uno sviluppo sostenibile (ONU, 2015), favorire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva.

Il SEL è un approccio sistemico che potrebbe potenziare fortemente il senso di interdipendenza e appartenenza e quindi sostanziare lo sviluppo di comunità educative inclusive e reti più ampie, nonché

promuovere un apprendimento più significativo e le competenze socio-emotive a tutti i livelli.

Nel mondo, l'approccio SEL, seppur nato negli Stati Uniti, si sta diffondendo rapidamente, grazie anche al sostegno delle organizzazioni internazionali (Cefai et al., 2018; Chernyshenko et al., 2018; OECD, 2021; WEF, 2016) che hanno colto le potenzialità di tale approccio, avvallate dalle ricerche (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Mahoney et al., 2019) che hanno rilevato miglioramenti a breve e lungo termine sugli studenti (e non solo) a livello degli apprendimenti, della gestione di sé, delle relazioni sociali, del benessere psicologico e del successivo inserimento nel mondo del lavoro (Deming, 2017). L'attenzione oggi è posta su come integrare efficacemente tale approccio considerando il contesto e la cultura nel quale viene inserito e quali sono le modalità più significative per farlo. L'articolo offre una panoramica sul SEL come approccio sistemico e su come implementarlo.

Il Social and Emotional Learning e la visione sistemica

Il termine *Social and Emotional Learning* (SEL) è stato introdotto nel 1994 da un gruppo di ricercatori. Nello stesso anno si costituì il *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) con l'obiettivo di stabilire un apprendimento socio-emotivo di alta qualità e basato su evidenze di ricerca nel percorso scolastico dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria (Weissberg et al., 2015). Lo scopo fondamentale era promuovere un approccio per lo sviluppo positivo di tutti gli studenti a tutti i livelli scolastici, evitando la settorializzazione dei diversi programmi di prevenzione ed educazione alla cittadinanza.

All'inizio il SEL venne definito come un processo di apprendimento attraverso cui acquisire le capacità di riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, intraprendere e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili e condurre le situazioni interpersonali in modo costruttivo, includendo la consapevolezza di sé, la gestione dell'impulsività, il lavoro cooperativo e il prendersi cura di sé e degli altri (Elias et al., 1997). La più recente definizione (CASEL, 2020)¹ mette in evidenza il SEL come parte integrante

1 A seconda delle diverse focalizzazioni le competenze socio-emotive sono anche denominate: *life skills* come le capacità di assumere un comportamento adattivo e positivo che abilita le persone ad impegnarsi efficacemente nelle richieste e sfide di ogni giorno, con un focus sul pensiero critico, il problem solving, l'autoconsapevolezza, e le abilità interpersonali (*World*

dell'educazione e dello sviluppo umano di tutti, dai bambini agli adulti ed aggiunge una visione del SEL come approccio sistemico che promuova l'equità educativa e l'eccellenza attraverso una forte collaborazione tra scuola, famiglia e comunità per stabilire ambienti di apprendimento ed esperienze caratterizzate da relazioni di fiducia e collaborazione, curriculum e istruzione significativi e in continua evoluzione. In quest'ottica, il SEL può aiutare a superare varie forme di iniquità e dare potere a studenti e adulti per cocreare scuole vitali e contribuire a renderle comunità sicure, sane, giuste (CASEL, 2020) e di *caring* (Noddings, 1992; 2012) inserendo lo sviluppo delle competenze socio-emotive (Berman et al., 2018). Il CASEL categorizza queste ultime in cinque ambiti (CASEL, 2020): consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale, gestione delle relazioni, prendere decisioni in modo responsabile. Secondo il SEL, vanno considerate come parte integrante del curriculum delle scuole di ogni ordine e grado, da favorire con azioni mirate, ma anche inserendole nella didattica delle discipline, utilizzando metodologie attive, promuovendo la consapevolezza negli studenti della loro importanza (Durlak et al., 2011; Ahmed et al., 2020; CASEL, 2020; Mahoney et al., 2020). Dunque, un approccio che permea non solo la formazione degli studenti nella didattica quotidiana ma anche l'organizzazione della scuola e l'impegno degli adulti che a vario titolo intervengono nell'educazione di bambini e ragazzi.

La visione sistemica del SEL è stata influenzata da due teorie in particolare. La teoria dello sviluppo ecologico di Bronfenbrenner (1994) ha permesso di sostanziare la visione sistemica poiché ritiene che ogni individuo cresce in interazione con diversi sistemi (microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema) e che l'analisi delle transazioni tra di essi e i relativi cambiamenti può permettere di proporre interventi coerenti e coordinati tra i sistemi e migliorare lo sviluppo di ogni persona.

La teoria motivazionale dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2008), d'altro canto, ha consentito di cogliere l'importanza di creare ambienti di apprendimento in cui soddisfare i bisogni psicologici di autonomia, competenza e

relazionalità (Connell & Wellborn, 1991) di tutti i protagonisti, in primis degli studenti, (Skinner et al., 2014; Kiefer et al., 2015), attraverso la promozione del senso di appartenenza, il coinvolgimento attivo e significativo nelle iniziative, la possibilità di dimostrare le proprie capacità e sentirsi apprezzati. Tali teorie avvallano la necessità di considerare l'interdipendenza dei sistemi coinvolti e di creare ambienti di apprendimento come comunità in cui si stimoli alle relazioni, si propongano attività sfidanti e coinvolgenti, e si individuino obiettivi condivisi promuovendo coresponsabilità nelle situazioni.

L'implementazione del SEL per una scuola comunità in rete

Creare reti educative e scuole come comunità che apprendono e si prendono cura è dunque fondamentale e il SEL come approccio sistemico si ritiene possa offrire una prospettiva significativa (Berman et al., 2018; Mahoney et al., 2020). A tale scopo il CASEL (2020; 2021a) ha presentato linee guida essenziali per l'implementazione del SEL, individuando quattro procedure necessarie a tutti i livelli:

1. la costruzione di un piano e il reperimento di risorse per stabilire come implementare SEL, come coinvolgere i soggetti interessati, come aumentare la consapevolezza e sviluppare una visione condivisa;
2. Il potenziamento delle competenze SEL tra gli adulti in grado di impegnarsi a costruire buone relazioni tra loro e collaborare per promuovere il SEL in tutti gli ambiti;
3. La promozione del SEL tra gli studenti a scuola, a casa e nella comunità civile;
4. L'attenzione continua al miglioramento stabilendo le modalità adeguate per ricavare dati dalla implementazione, prendere decisioni informate e continuare il miglioramento (Mahoney et al., 2020). Pertanto, si deve partire da una sensibilizzazione al SEL e dalla definizione di un piano che coinvolga i soggetti interessati, successivamente è necessario che gli adulti sviluppino le loro competenze socio-emotive per

Health Organization, 2003); *non-cognitive-skills* o *soft skills* per indicare le abilità che non sono cognitive e che riguardano pensieri, sentimenti e comportamenti relativi alle abilità intra e interpersonali (Kautz et al., 2014; Cefai et al., 2018). Qui si preferisce definirle competenze socio-emotive perché il termine competenza indica il saper usare ad un certo livello di qualità le proprie abilità conoscenze e atteggiamenti per gestire efficacemente il proprio comportamento affettivo, cognitivo e sociale (Waters & Sroufer, 1983).

essere modelli credibili, poi promuovere il SEL tra gli studenti in diversi contesti, ed infine dare una attenzione continua al miglioramento supportati da dati scientifici e risultati di ricerca. Tali procedure vengono proposte a livello scolastico, locale e nazionale, con consigli mirati per ciascun ambito (CASEL, 2021a). Di seguito si prospettano alcune indicazioni allo scopo di offrire una sintesi di ciò che sarebbe necessario per l'implementazione del SEL in forma sistemica.

Sistema scuola

L'introduzione del SEL richiede un cambiamento di sistema, dalla costruzione del senso di comunità nell'intera scuola, allo sviluppo professionale degli insegnanti, al lavoro in classe (gestione; metodologie didattiche; insegnamento delle discipline). Nello specifico bisogna considerare un cambiamento a diversi livelli: organizzativo, educativo e didattico. Sul piano organizzativo, il primo passo è sensibilizzare e far comprendere l'importanza dell'integrazione del SEL per poi proporre l'elaborazione di una visione condivisa di scuola come comunità che apprende e si prende cura e la definizione di una missione che integri il SEL (Greenberg et al., 2017), la progettazione di un percorso di formazione per i docenti e per il personale scolastico che contempli lo sviluppo delle competenze socio-emotive e l'acquisizione di metodologie SEL per la gestione della scuola e della classe e per l'insegnamento delle discipline (Berman et al., 2018). Perché la scuola adotti pienamente il SEL si ritiene essenziale il ruolo di guida, sostegno e supporto del dirigente scolastico e amministrativo affinché si mantenga l'attenzione sulla visione condivisa, si migliori nell'implementazione e si crei comunità professionale di cura e apprendimento tra insegnanti nella scuola e tra differenti scuole per incoraggiare il miglioramento continuo ma anche il potenziamento delle loro stesse competenze socio-emotive (Schonert-Reichl, 2017; Mahoney et al., 2020; CASEL, 2021a). Sul piano educativo e didattico si dovrebbe ridefinire il curriculum che contempli le competenze

socio-emotive da integrare nell'insegnamento delle discipline da una parte, dall'altra potenziare l'uso di metodologie attive, inclusive e rispettose delle diversità di genere, socio-culturali, fisiche e psichiche che promuovano un apprendimento significativo e autoregolato, non di meno strutturare modalità di valutazione che favoriscano in particolare l'autovalutazione (Garner et al., 2014; Berman et al., 2018; Cefai et al., 2018). Sarebbe utile promuovere anche in classe la visione di comunità di apprendimento incoraggiando lo sviluppo delle relazioni, dell'aiuto reciproco, della responsabilizzazione e introducendo pratiche mindfulness (Kim et al., 2021; Weare & Bethune, 2021), in grado di favorire la consapevolezza del qui ed ora, la concentrazione, la perseveranza, lo sviluppo del senso di autoefficacia e strategie resilienti per la gestione dello stress e il fronteggiamento delle difficoltà. È altrettanto importante offrire opportunità agli studenti di far sentire la loro voce vedendoli come collaboratori responsabili del processo di integrazione del SEL non solo beneficiari (Cefai et al., 2018; Mahoney et al., 2020).

Famiglia e territorio

Nell'approccio SEL, il coinvolgimento delle famiglie, delle altre agenzie educative e della comunità civile è imprescindibile. La collaborazione tra scuola e famiglia promuove la coerenza del percorso educativo degli studenti e permette a questi ultimi di sentirsi guidati e sostenuti significativamente. Tale collaborazione non è scontata ma va costruita nel tempo con la massima attenzione progettuale, la condivisione di una visione comune, obiettivi e responsabilità, nonché occasioni di partecipazione attiva nella scuola (Mahoney et al., 2020; CASEL, 2021a). Anche i genitori dovrebbero potenziare le loro competenze socio-emotive, attraverso programmi² che diano loro l'opportunità di acquisire consapevolezza, ma anche abilità e strategie per rafforzare a loro volta le competenze socio-emotive dei loro figli (World Economic Forum, 2016; Greenberg et al., 2017; Bartolo & Cefai, 2017; Cefai et al., 2018).

2 Vi sono programmi diretti specificamente ai genitori come il programma *Al's Caring Pals*, che promuove resilienza e competenze socio-emotive offrendo ai genitori strumenti e formazione, sviluppato dalla società Wingspan fondata da Susa Geller nel 1997 in collaborazione con l'Università della Virginia (per un maggior approfondimento si veda il sito <http://wingspanworks.com>); *The Incredible Years*, che propone programmi per genitori che hanno figli dai 0 ai 12 anni, fornendo strumenti e strategie pratiche e l'obiettivo di ridurre i fattori di rischio e migliorare i fattori protettivi (*World Economic Forum*, 2016).

A livello sociale, da tempo si sa quanto sia fondamentale creare reti educative che coinvolgano tutte le agenzie formali ed informali e gli enti territoriali. Nell'approccio SEL questo è imprescindibile. Si possono proporre azioni sul territorio per sensibilizzare tutti al SEL, costruire una cultura condivisa, stimolare ad un cambiamento nelle politiche educative, favorire la collaborazione tra enti locali, servizi di salute mentale, associazioni (Cefai et al., 2018). Non basta che il cambiamento avvenga a livello locale o nelle singole scuole, ma, come detto, le ricerche dimostrano che è essenziale un cambiamento nelle politiche educative, partendo dallo stabilire adeguati finanziamenti che ogni scuola può dedicare a ciò che più manca (formazione dei docenti, strutture, risorse e materiali ecc.), promuovendo la condivisione di standard; integrando il SEL nella formazione di insegnanti, dirigenti scolastici e personale non docente (CASEL, 2020; OECD, 2021). Inoltre, a livello degli Uffici Scolastici Regionali potrebbe essere utile supportare la valutazione delle pratiche SEL e creare opportunità per le scuole di fare rete, e migliorare i loro approcci, stimolare l'integrazione del SEL nei curricula didattici (Cefai et al., 2018; CASEL, 2020).

Conclusioni

Una efficace implementazione richiede guardare alla complessità, a interventi multifaccettati e in forma longitudinale di durata almeno triennale, inoltre è necessario che le progettazioni siano basate su evidenze scientifiche e comprese da tutti i soggetti coinvolti (Weissberg, 2007; Weare & Nind, 2011; CASEL, 2021c) e che gli interventi avvengano in classe, ma anche fuori dalla classe (cortile, corridoi ecc.). Indispensabile rimane la formazione

e partecipazione competente di tutti coloro che fanno parte della scuola o vicini ad essa (anche genitori e comunità civile) (Schonert-Reichl, 2017; Weare & Nind, 2011; Cefai et al., 2018) nonché la flessibilità e la continuità nell'implementazione per una prospettiva di cambiamento di sistema (Stoiber, 2011; Mahoney et al., 2020; CASEL, 2021c). È inoltre utile un atteggiamento di ricercaazione, con un'attenzione alla pianificazione degli interventi, alla loro applicazione e quindi alla riflessione su quanto realizzato per un continuo ciclo di definizione del problema, pianificazione degli obiettivi, generazione di soluzioni, implementazione e valutazione dei risultati (Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2020; Cefai et al., 2018).

Implementare il SEL in modo sistemico e vederne l'efficacia, richiede considerare le caratteristiche dell'ambiente nel quale si vuole operare e le competenze socio emotive che si vogliono promuovere (Weissberg et al., 2015), non basta che un singolo insegnante metta in atto delle pratiche socio-emotive, serve un lavoro di condivisione e collaborazione che porti a riconoscere il valore del SEL e non sottovalutare il ruolo di ogni soggetto nel sistema con il proprio bagaglio socio-culturale.

Per la scrivente l'integrazione del SEL richiede un cambio di prospettiva profondo nel sistema educativo non settario ma coordinato e interdipendente; richiede il preoccuparsi veramente della formazione cognitiva, emotiva e sociale di ogni persona ed adoperarsi per mettere in campo a più livelli, un piano d'azione basato su evidenze scientifiche ed adatto al territorio in cui si opera; richiede ridare valore e priorità all'educazione, in ogni ambito come perno essenziale per una società più sana, più giusta e più sostenibile.

Riferimenti bibliografici

Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13 (4), 663-676.

Bartolo, P. & Cefai, C. (2017). Parents'/carers' participation in mental health promotion in schools. In C., Cefai & P., Cooper, (a cura di) *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives* (197-205). Netherlands: Sense Publishers.

Berman, S., Chaffe, S. & Sarmiento, J. (2018). *The practice base for how we learn: Supporting student's social, emotional, and academic development – Consensus statements of practice from the Council of Distinguished Educators*. Washington, DC: National Commission on Social, Emotional and Academic Development, The Aspen Institute.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, 2nd ed. (1643-1647). Oxford: Elsevier.

CASEL (2020). *An initial guide to leveraging the power of social and emotional learning. As you prepare to reopen and renew your school community*. Chicago: CASEL.

CASEL (2021a). *The CASEL Guide to schoolwide SEL essentials*. Chicago: CASEL.

CASEL (2021b). *2011 to 2021, 10 years of Social and Emotional Learning in U.S. school districts. Elements for long-term sustainability of SEL*, Chicago: CASEL.

Cefai, C., Bartolo, P.A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional learning education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Chernyshenko, O., Kankaras, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, N. 173. Paris: OECD publishing.

Choi, A. (2018). *Emotional well-being of children and adolescents: recent trend and relevant factors*. OECD Education Working Papers, N. 169. Paris: OECD Publishing.

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48 (10), 1034-1048.

Connell, J. P. & Wellbern, J. G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes*. In M., Gunnar & L. A., Sroufe (a cura di) *Minnesota symposium on child psychology: Vol. 23. Self processes in development* (43-77). Chicago: University of Chicago Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.

Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *Quarterly Journal of Economics*, 132 (4), 1593-1640.

Duraiappah, A. K. (2020). Recreating novel learning spaces for the post-pandemic world. *The BLUE DOT*, 12, 1.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Shellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' Social Emotional Learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social Emotional Learning. Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.

Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L. & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in Social Emotional Learning programs: a multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26, 165-189.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27 (1), 13-32.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L. & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: how brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54 (3), 185-204.

Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., Weel, B. & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, N. 110. Paris: OECD Publishing.

Kiefer, S. M., Alley, K. M. & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Research in Middle Level Education*, 38 (8), 1-18.

Lingiardi, V. (2021). L'anno del pipistrello. In S., Vicari & S., Di Vara (a cura di) *Bambini, adolescenti e Covid-19* (15-26). Trento: Erickson.

Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaufron, S. & Rosanna, D. G. (2021). *How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown-Spring 2020: Key findings from surveying families in 11 European countries*. European Commission, JRC Publication Repository.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2019). An update on social and emotional learning outcome. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 18-23.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76 (7), 1128-1142.

Miyamoto, K., Huerta, M. C. & Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for wellbeing and social progress. *European Journal of Education*, 50 (2), 147-159.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771-781.

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD publishing.

OECD. (2017), *Social and emotional skills. Wellbeing, connectedness and success*. Paris: OECD publishing.

OECD. (2018), *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2021), *Beyond academic learning: first results from the survey of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.

Schonert-Reichl, K. A. (2017) Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27 (1), 137-155.

Skinner, E., Pitzer, J. & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun & L. Linnenbrink (a cura di) *International handbook of emotions in education* (331-347). London: Routledge.

Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 46-55.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171.

Waters, E. & Sroufe, L. A. (1993). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (1), 29-69.

Weare, K. & Bethune, A. (2021). *Implementing mindfulness in schools: an evidence-based guide*. Sheffield: Mindfulness initiative.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning, Past, present, future. In J. A. Durlack, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (a cura di) *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (3-19). New York: Guilford Press.

World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional learning through technology*. Geneva: World Economic Forum publishing.



Sistemi e Gestalt: la Gestalt e la visione del sistema

Andrea Pintonello*, Barbara Bellini**, Mariano Pizzimenti***

Abstract

Questo articolo intende discutere la rilevanza del concetto di sistema per quel particolare indirizzo di psicologia contemporanea noto come *Gestaltpsychologie*, o psicologia della forma: nella prima parte viene presentata la modalità di conoscenza di sé e del mondo secondo l'approccio gestaltico, incentrata sul concetto – comune alla tradizione fenomenologica – di vissuto (*Erlebnis*); nella seconda parte si illustra invece l'evoluzione di tale approccio e se ne presenta l'applicazione nella pratica psicoterapica.

Parole chiave: Gestalt, vissuto, intenzionalità, campo.

This article intends to discuss the relevance of the concept of system for that particular direction of contemporary psychology known as Gestaltpsychologie, or psychology of form: the first part presents the Gestalt approach to self-knowledge and world-knowledge, centred on the concept - inherited from the phenomenological tradition - of lived experience (Erlebnis); the second part illustrates the evolution of this approach and presents its application in psychotherapeutic practice.

Key words: Gestalt, lived experience, intentionality, field.

Indirizzi/Addresses

* Docente Stabile IUSTO, andrea.pintonello@ius.to

** Pedagogista Psicologa Psicoterapeuta Gestalt, bellinibarbara76@libero.it

*** Psicologo Psicoterapeuta Direttore della Scuola di Gestalt Torino, mar.pizzi54@gmail.com

Il campo come sistema

Per la Gestalt, fondata com'è noto da Fritz Perls (1893-1970), figura di intellettuale e psicoterapeuta del tutto *sui generis*, il vissuto emerge dall'interazione tra il soggetto e l'ambiente che lo circonda, che lui/lei modifica e da cui è modificato/a. In altre parole, ogni vissuto è sempre interconnesso con un *campo* inteso come organismo/ambiente. Analogamente alla nozione di campo nelle scienze naturali, definito non in senso meramente fisico-geometrico ma in base alle forze che vi interagiscono, il campo nella prospettiva gestaltica – fortemente influenzata dalla fenomenologia husserliana – è definito dall'interazione tra i vari rapporti intenzionali che legano i soggetti che vi interagiscono tra loro e con gli oggetti che compongono l'ambiente. Ciò significa che il campo non è precostituito rispetto ai rapporti intenzionali che si profilano in esso, ma sono questi ultimi a creare istante per istante il campo stesso. Conseguentemente, il campo gestaltico non si riduce alla somma dei rapporti intenzionali, ma include anche le modalità costantemente cangianti attraverso cui questi rapporti interagiscono: il campo è dunque più della somma delle parti che lo compongono. È dunque legittimo affermare che il campo secondo la Gestalt ha una struttura di tipo sistemico.

Seguendo e sviluppando originalmente l'approccio fenomenologico (Husserl 1900, 1913), nella prospettiva della Gestalt il vissuto è un'esperienza complessa, personale, interiore, caratterizzata dalla immediatezza e dalla profondità; è la trasfigurazione di una esperienza di vita che contiene le sensazioni, le percezioni, i ricordi, le emozioni, i pensieri e si propone nel qui ed ora alla persona coinvolgendola completamente. Il concetto di vissuto, nato come esperienza profonda e immediata, diventa la via di accesso all'essere e la coscienza dell'essere umano si attua nel vivere nel qui ed ora: nell'esperienza interna l'essere coincide con l'apparire. Il prendere atto di quello che accade dentro la persona racconta di relazioni e nessi con l'esperienza e permette la conoscenza della realtà nell'attimo in cui avviene, la conoscenza dell'esperienza in quanto immanenza pratica e istantanea.

Sostenuto da tale concezione del vissuto, l'approccio gestaltico sostituisce il fatto delle scienze naturali come elemento di conoscenza con il vissuto come elemento coscienziale: l'orizzonte della conoscenza si amplia da fattuale conoscenza delle scienze naturali a comprensione dei vissuti nelle scienze dell'uomo (Civita, 1982).

Il vissuto del soggetto avviene sempre in un contesto,

«in ogni indagine di natura biologica, psicologica o sociologica, è sempre necessario cominciare con l'analizzare il rapporto che intercorre tra l'organismo e il suo ambiente. [...] Questa integrazione tra l'organismo e il suo ambiente nello svolgimento di ogni funzione la chiameremo "campo organismo/ambiente"» (Perls, Hefferline, Goodman, 1971, p. 38). Analizzando il rapporto tra l'individuo e la totalità più grande, che è già data, diventa comprensibile la realtà della persona attraverso il suo personale vissuto. Il vissuto diventa un vissuto intersoggettivo dove l'ambiente agisce sulla persona e la persona agisce sull'ambiente: "organismo e ambiente sono in un rapporto di reciprocità, l'esperienza è unitaria, non può essere rimandata a ciascun termine della relazione, ma deve essere ricondotta alla comune realtà del campo che si crea continuamente attraverso l'interazione reciproca delle sue componenti. [...] In quanto Gestalt intera che comprende sia la figura che lo sfondo, il campo include le molte possibilità dell'evento fenomenologico" (Conte, 2005, p. 177).

In Gestalt, ispirandosi al concetto di campo di Kurt Lewin (Lewin, 1970), non è possibile astrarre o separare il sistema dal soggetto, il campo è formato da tutte le sue parti e qualunque modifica intervenga su una parte del campo si ripercuote su tutto il campo. Il campo è in costante trasformazione e l'interazione tra organismo ed ambiente permette l'emergere di figure dallo sfondo, in base ai bisogni dell'individuo, tramite il vissuto. La realtà si crea attraverso la relazione tra chi osserva e chi è osservato, quindi nulla è dato definitivamente, ma tutto si crea e trasforma continuamente. Il vissuto del soggetto si forma nell'interazione all'interno del campo e permette la conoscenza dell'azione dell'ambiente sul soggetto e la conoscenza del campo stesso.

Il campo è quindi un sistema aperto, intendendolo come la possibilità di creare continuamente nuove relazioni e nuovi contatti tra le parti, organismo/ambiente, che portano all'emersione di nuove figure sostenute dallo sfondo. La figura rimane tale fino al soddisfacimento del bisogno per poi tornare a confondersi nello sfondo, questo comporta un periodo di indefinitezza, che può essere vissuto come una minaccia, una perdita di confini o identità, o può essere vissuto come un periodo fertile e di trasformazione che porterà alla formazione di una nuova figura all'interno del campo. Questo sistema aperto necessita indeterminazione e contingenza: in esse prende forma l'unico evento possibile nel qui ed ora. Tuttavia è bene specificare che la figura o l'evento che si forma non segue uno sviluppo teleologico, ma

omeostatico: infatti, rappresenta la migliore omeostasi del sistema stesso nel qui ed ora. Così, il campo/sistema si autoregola e la funzione autopoietica è attiva.

In questa modalità di regolazione è il vissuto, che emerge nel soggetto a contatto con l'ambiente, che permette la consapevolezza e la buona forma. Quando, invece, nel campo si impone una figura predeterminata, che non emerge dall'interazione nel qui ed ora, allora il sistema diventa chiuso e rigido, che crea sofferenza, perché spegne la dinamicità e la possibilità di creare le figure rispondenti ai bisogni contingenti e condivisi. In un sistema chiuso la scelta imposta non è in grado di correggersi, perché esclude tutte le altre possibilità che la negano o la possano modificare nei principi di base.

In sintesi, nella visione di campo organismo/ambiente l'essere umano è una funzione del sistema. Questa affermazione porta il rischio di interpretare in modo scorretto che il singolo non abbia la responsabilità: ciò avviene solo nel sistema chiuso, dove la figura viene predeterminata e non emerge dal contatto tra organismo e ambiente. Al contrario, se il sistema resta aperto la figura è espressione dei vissuti di ogni parte che compone il campo.

Dalle origini storiche ai sistemi nella psicoterapia della Gestalt

Perls fu un brillante innovatore di idee ed un altrettanto brillante esecutore nelle sue dimostrazioni di insegnamento volte a sostenere esperienze di crescita a chi decideva di lavorare con lui. Fu influenzato da correnti psicologiche e filosofiche, e sintetizzò queste influenze in una visione completamente nuova di ciò che la psicoterapia poteva essere. Il background clinico immediato di Perls era la psicoanalisi, specialmente nella forma datagli dai revisionisti, Karen Horney e Wilhelm Reich, che entrambi furono suoi terapeuti (Bocian, 2011; 2020). Nonostante ciò si oppose a molti aspetti della teoria psicoanalitica del suo tempo. Perls arrivò ad affermare che la visione di Freud del primo sviluppo aveva mal posizionato l'aggressività collocandola nella fase anale piuttosto che in quella orale. La visione freudiana rende l'aggressività una forza di rifiuto e distruttività, piuttosto che un precursore della creatività, che dà la spinta nel soddisfare i propri bisogni oltre che una forza di assimilazione e crescita (Perls, 1949). Perls poi sentiva che l'enfasi psicoanalitica sul passato infantile che modella il carattere adulto e tende a fissarlo ad una certa fase, lasciava poco

spazio ai pazienti per assumersi la responsabilità di chi possono essere nella loro vita presente.

Come risultato della sua crescente insoddisfazione nei confronti della psicoanalisi, Perls fece delle revisioni di vasta portata che presero il via dalla psicoanalisi ma la modificarono radicalmente durante gli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento. Nel momento in cui impartì una svolta positiva all'aggressività, creò una terapia che invece di concentrarsi sul passato si concentrava sul momento presente. Per quanto riguarda la temporalità, invece di delineare cause dal passato verso il presente, mise in evidenza il flusso sempre mutevole dell'esperienza presente stessa, e scartò l'interpretazione, almeno quella analitica, in quanto riguardava più le teorie del terapeuta che l'esperienza del paziente: era rimasto poco di riconoscibile come teoria o pratica psicoanalitica. Questo fu ancora più vero dopo che Perls integrò psicologia della Gestalt, pensiero organicista, fenomenologico ed esistenziale, aggiungendo anche il buddismo Zen, che lo aveva incuriosito fin dal 1936 e lo portò in Giappone nel 1960. Grazie alla collaborazione con la moglie Laura Posner e all'incontro a New York con Paul Goodman, e altri intellettuali anarchici dell'epoca, fondò nel 1951 la Psicoterapia della Gestalt.

Tra i vari nomi proposti dal circolo newyorkese per questo nuovo approccio psicoterapico uno di questi era "Terapia Ecologica". Possiamo intuire la vicinanza con la visione ecologica di Bateson (1972) e con la Teoria dei Sistemi. Entrambe partono dal presupposto che gli esseri viventi siano tutti collegati tra loro: quindi lavorare in terapia con un membro della famiglia può avere un effetto sulla famiglia intera così come la terapia familiare, modificando il modo in cui i membri si collegano tra loro, porta esperienze di crescita per i singoli individui (Salonia, 2019). Perché allora nella terapia della Gestalt si usa raramente il termine "sistema" mentre si usa molto "contesto"? La prima ragione è da cercare nella visione fortemente anarchica della Terapia della Gestalt. La definizione di sistema ci rimanda all'esistenza di regole e leggi fisse che agiscono all'interno di ogni sistema. Questa visione si rifà alla fisica newtoniana, per cui le leggi ci sono e sono immutabili, e il fine della scienza è scoprirle ed imparare ad utilizzarle. Come la rivoluzione psichiatrica da Basaglia in poi fece notare, la patologia mentale rischia di essere la conseguenza di un mancato adattamento alle regole del sistema sociale. Anche nella sua visione più progressista, per cui la patologia può essere vista come incapacità di assumersi la responsabilità

di influenzare le regole del sistema, resta comunque l'importanza dell'interpretazione della legge, delle sue conseguenze e della sua importanza.

Molto più influenzata dagli studi della fisica relativistica di Einstein e dagli albori della quantistica, la terapia della Gestalt poco sopporta l'idea di leggi e regole, ma si interessa al fenomeno nella sua unità e irriducibile complessità. Dall'interazione tra organismo e ambiente lo sguardo del terapeuta si concentra sul "campo organismo/ambiente" (Perls, 1951, p. 38).

La teoria del campo nelle scienze sociali (e questo include la maggior parte del lavoro di Kurt Lewin nella psicologia sociale) deriva dalla fisica, che ha ipotizzato un campo interagente per spiegare le azioni a distanza nel comportamento delle onde elettromagnetiche. Al contrario, il campo fenomenologico, come Husserl, Merleau-Ponty discutono, è essenzialmente una teoria delle possibilità della coscienza, di un campo mutevole di modi reali e potenziali di percepire ed essere coscienti che descrivono nei loro tentativi di studiare l'esperienza soggettiva come appare alla coscienza. Poiché la gestalt è più della somma delle singole parti, non possiamo ridurre il sistema ai collegamenti che uniscono gli elementi. La gestalt, a differenza del sistema, è l'esperienza in divenire che facciamo momento per momento all'interno di un contesto che cambia.

Il fuoco non è principalmente sulle "relazioni" esistenti tra individui e ambiente, quanto sul processo di "contatto", che dà luogo ad un'esperienza che non è prevedibile a priori, né riconducibile a variabili ripetibili: nel momento in cui i confini si sciolgono e paziente e terapeuta vivono un contatto pieno, questa esperienza determina processi di crescita. Perls e Goodman scrivono: "L'esperienza è in definitiva un contatto [...] e ogni funzione umana è un'interazione in un campo organismo/ambiente, socioculturale, animale e fisico" (1951, p. 39).

La teoria dei sistemi, così come l'alveo della psicologia sociale, si appoggiano sul punto di vista delle scienze naturali, mentre la Terapia della Gestalt ha una base importante nel punto di vista fenomenologico (Miller, 2020). Scrive Miller:

L'interazionismo, come è stato conosciuto in sociologia e psicologia sociale, è nato grazie all'influenza del pensiero sociale pragmatico di John Dewey e George Herbert Mead. Si tratta di un corpus di pensiero che Paul Goodman conosceva bene, probabilmente per il periodo trascorso come studente

laureato all'Università di Chicago, dove Dewey e Mead avevano tenuto banco ed esercitato un'influenza particolarmente forte. Goodman fu molto probabilmente colui che lo introdusse nel manuale di base della Gestalt. L'interazionismo ha stretti legami con la teoria sociologica dei ruoli, la teoria dei sistemi, la teoria dell'identità e la psicologia sociale drammaturgica di Erving Goffman. Harry Stack Sullivan ne ha fatto la base della sua psicoanalisi orientata all'interazione. Teorie importanti, ma non facilmente compatibili con la teoria fenomenologica del contatto che stava cominciando a vedere la luce nella terapia della Gestalt. (...) Forse si possono avere entrambe le cose. Sia la prospettiva naturale che quella fenomenologica forniscono spiegazioni e comprensioni utili. Entrambe sono necessarie per avere un quadro completo. (...) Concepire l'esperienza come contatto inclina verso il fenomenologico. Ma l'idea di un organismo che interagisce in un ambiente socioculturale, animale e fisico appartiene alla scienza naturale biologica e alla psicologia sociale interattiva. Ognuna ha la sua validità. Tuttavia, l'intricato avanti e indietro di Perls e Goodman tra le due prospettive ha dato origine a grandi divisioni teoriche tra i terapeuti della Gestalt" (2023, pp. 33-39).

Come possiamo immaginare, da queste premesse epistemologiche discende la pratica della terapia della Gestalt, che trova la sua applicazione con gli individui, coppie (Bellini, 2019), famiglie (Salonia, 2017) e gruppi (Bellini, 2018). Perls ci insegna a partire dall'ovvio, a mettere da parte le idee preconcepite, non gli piaceva la visione riduttiva della temporalità in psicoanalisi come poco più di una serie di proposizioni causali sul passato che condizionano il presente. Ed era critico della sua tendenza a frammentare sia la psiche che la personalità in parti. Perls si oppose all'uso clinico dei concetti psicoanalitici per fare interpretazioni astratte sconnesse dell'esperienza del paziente. Pensava anche che la pratica psicoanalitica aggiungesse l'insulto al danno trattando le obiezioni del paziente alle sue interpretazioni come prova di resistenza piuttosto che di autoregolazione. Alla tecnica dell'interpretazione e delle libere associazioni sostituì la tecnica della "concentrazione" (1980).

Ora vedremo quali sono le implicazioni pratiche e gli strumenti clinici che discendono da queste premesse a proposito del tipo di rapporto che esiste fra terapeuta e paziente.

In un'intervista del 1980, Isha Larry Bloomberg,

allievo diretto di Perls, afferma:

Il terapeuta affronta la sessione pronto ad avere un contatto reale e questo fatto mette il cliente in una situazione di rischio. Se egli interrompe la possibilità di contatto, allora i due possono lavorare all'interruzione. (...) Essere aperti ad un contatto reale con un'altra persona significa essere aperti a possibilità di cambiamento. Nel momento del contatto, infatti, tutte e due le persone perdono il senso del proprio confine ed è inevitabile che questa esperienza cambi qualcosa in loro. In effetti, se il terapeuta non si concede questa possibilità, la sua terapia finisce per diventare arida e senza vita e lui stesso si sentirà impoverito e senza ricambio. Come può un terapeuta mantenersi vivo e vitale in anni di lavoro con nevrotici e psicotici? In questo momento in America ci stiamo occupando molto del problema del "burn out", dello svuotamento del terapeuta e di come prevenirlo. Perché se il terapeuta non trova modo mentre fa terapia di sentirsi nutrito e caricato, andrà fatalmente incontro a questo fenomeno". Poco più avanti, alla domanda se, nel corso di una terapia Gestaltica, il terapeuta si farà conoscere più di quanto non faccia mediamente il suo collega analista e fino a che punto un terapeuta può farsi conoscere, Isha risponde: "Penso che stia tutto nell'accettare di essere trasparenti, di essere molto chiari nel rapporto con l'altra persona. Il problema, naturalmente, è che con una persona disturbata puoi essere chiaro finché vuoi, egli non ti vedrà chiaramente, interromperà il contatto e tu dovrai lavorare sull'interruzione. Non ha senso quindi domandarsi quanto essere aperti: il grado di apertura dipenderà dalla persona con cui stiamo lavorando, dal momento, dal contesto (2019).

La visione della psicopatologia

Dal frammento di intervista riportato sopra emerge una visione psicopatologica originale che è sviluppata da Perls, Hefferline e Goodman nel 1951: non una psicopatologia dell'individuo e dei suoi disturbi di personalità, ma delle interruzioni di contatto nel campo organismo/ambiente o, se si preferisce, individuo/mondo. La psicopatologia del processo di contatto ci mostra come e con quali strategie, nel campo organismo/ambiente, l'individuo, all'aumentare dell'ansia, interrompa il riconoscimento, appropriazione ed assimilazione della novità assimilabile presente nell'ambiente necessaria per soddisfare il bisogno di crescita dell'organismo. Come evidenzia

Isha Bloomberg questo cambio di visione psicopatologica cambia fortemente il lavoro del/la terapeuta.

Nel 1965 in un manoscritto solo recentemente trovato e pubblicato, Fritz Perls amplia ulteriormente la visione psicopatologica della terapia della Gestalt, sviluppando, accanto alla psicopatologia del processo di contatto, la "psicopatologia della consapevolezza" (Perls, 2020; Robine, Bowman, 2020; Pizzimenti, 2023, in corso di pubblicazione). Ancora una volta la patologia, il comportamento disfunzionale, non è locato nell'essere umano, nel suo carattere o nella sua personalità, ma nel processo di consapevolezza. La consapevolezza è una "coscienza immediata" di ciò che mi sta accadendo, prima a livello sensoriale e corporeo, e poi a livello cognitivo. Se io sperimento la paura e scappo, non c'è bisogno di consapevolezza, ma se metto a fuoco e sviluppo una comprensione del pericolo e di altre possibili risposte, qui c'è un processo di consapevolezza. La psicopatologia della consapevolezza evidenzia le alterazioni nel flusso spontaneo di sensazioni, emozioni e cognizione che contribuiscono al riconoscimento di un eventuale pericolo presente nell'ambiente. Da questo riconoscimento e comprensione consegue lo sviluppo dell'ansia/paura/panico/angoscia o dell'eccitazione che determineranno la presenza o meno di interruzioni nel processo di contatto (Pizzimenti, 2022). Mentre ascolta il contenuto della narrazione, il terapeuta coglie alcuni segnali nei movimenti corporei e non verbali del paziente nel qui e ora, che segnalano un'interruzione di contatto da parte del paziente, un po' come un musicista che coglie al volo una nota stonata nel flusso musicale. Dunque porterà l'attenzione sul vissuto del paziente e inizia così il lavoro sulla consapevolezza. Tornando alle sensazioni ed emozioni, il paziente è sostenuto ad ascoltare il corpo e la "comprensione corporea" della realtà. La paura è la comprensione sensoriale e corporea di un pericolo nell'ambiente, di fronte alla quale metto in atto una risposta spesso automatica per diminuire il livello dell'ansia. Portare l'attenzione al processo emotivo vuol dire "stare" nel qui e ora, lasciare fluire il processo, dare parola agli stati dell'animo e arrivare ad una comprensione anche cognitiva del pericolo e delle risposte possibili. Fritz Perls sosteneva che il terapeuta non ha bisogno di concentrarsi sul contenuto, ma solo sui segnali corporei che segnalano l'interruzione del processo di consapevolezza: una volta rimossi i blocchi che impediscono al paziente di autoregolarsi, egli troverà da sé le proprie risposte.

Relazione simpatica, empatica, apatica

Poiché il terapeuta non è un osservatore esterno, che diagnostica le relazioni disfunzionali presenti nel sistema, ma è un "osservatore partecipante", cioè è parte integrante del campo e lo influenza attivamente, tutte le esperienze, anche quelle psicopatologiche, vengono co-costruite e hanno un senso nel campo in cui emergono (Pizzimenti, 2020; Robine e Bowman, 2020).

La relazione apatica implica assenza di emozioni, come accade quando il paziente o il terapeuta razionalizzano, interpretano, diagnosticano le esperienze che il paziente vive. La relazione empatica consiste nell'identificazione del terapeuta col paziente, con i suoi vissuti, pensieri ed emozioni. L'approccio esistenzialista rogersiano ne ha teorizzato i principi. La maggior parte delle scuole psichiatriche ritengono che l'empatico sia il terapeuta ideale.

La terapia della Gestalt lavora primariamente sulla relazione simpatica, che implica la consapevolezza del campo nel suo insieme. L'attenzione non è più solo sul paziente, ma anche sullo stesso terapeuta. Il sentire del terapeuta è considerato una risonanza del campo e dice "qualcosa" di ciò che sta accadendo tra paziente e terapeuta e di come si sta muovendo il paziente nel setting e, per esteso, nel mondo. Se il

terapeuta ha sonno, è infastidito, ha sensazioni di pesantezza, nausea, angoscia, eccitazione sessuale, ecc., porta al confine di contatto il suo vissuto e si interessa del vissuto del paziente, di come entrambi stanno co-costruendo la gestalt e quali paure stanno incontrando. Perls era solito dire che la terapia è un incontro tra due esseri umani in cui almeno uno dei due rischi di essere se stesso.

Il fastidio, il sonno, la noia ecc. non vengono occultate o, peggio, agite nella relazione, ma sono oggetto di consapevolezza da parte del terapeuta, che le utilizza come strumenti di lavoro.

Attraverso la simpatia il/la terapeuta diventa consapevole di cosa il/la paziente sta cercando di fargli/le agendo un'eventuale manipolazione nevrotica, cioè un tentativo di influenzare l'altro senza assumersene la responsabilità. Gli rimanda le conseguenze delle sue azioni sull'ambiente, indipendentemente da spiegazioni o giustificazioni. Il paziente non è solo una vittima del mondo, ma è anche una persona che agisce sul mondo, e le sue azioni hanno conseguenze e costi spesso molto alti. Frustrando questa manipolazione (non la persona, ma solo la manipolazione), sostiene il/la paziente a rischiare l'azione originaria del sé, quella che viene bloccata e a trovare nuovi modi, più creativi, di adattarsi alle situazioni e alle difficoltà, pericoli ed opportunità della vita.

Riferimenti bibliografici

Bellini B. (2018). La formazione dei gruppi in Gestalt Therapy. Processo figura/sfondo e Teoria del Campo nella didattica. *Figure Emergenti*, n. 2.

Bellini B. (2019). Il malessere nella coppia. Uno sguardo sulla terapia di coppia. *Figure Emergenti*, n. 3.

Buber, M. (1923). *L'io e il tu*. Trad. it. Pavia: Irsef 1991.

Buber, M. (1965). *Between Man and Man*. Boston: Beacon Press.

Civita, A. (1982). *La filosofia del vissuto*. Milano: Unicopli.

Conte E. (2005). Glossario. In Francesetti G. (a cura di), *Attacchi di panico e postmodernità. La psicoterapia della Gestalt fra clinica e società*. Milano: Franco Angeli

Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*. Trad. it. P. Chiodi, Milano: Longanesi 2005.

Husserl, E. (1900-'01). *Ricerche logiche*. Trad. it. G. Piana. Milano: Il Saggiatore 2015.

Husserl, E. (1913). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, vol. I. Trad. it. V. Costa, Torino: Einaudi 2002.

Lewin, K., (1970), *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Edizioni OS.

- Mazzucchelli, M. (2019), Intervista: La formazione in Gestalt Therapy. *Figure Emergenti*, n. 3.
- Miller, M.V. (2023, in corso di pubblicazione), Oltre la consapevolezza. *In Psicopatologia della consapevolezza*. Milano: Astrolabio Ubaldini.
- Perls F. (1949). *Io, la fame, l'aggressività. L'opera di uno psicoanalista eretico che vide in anticipo i limiti fondamentali dell'opera di Freud*. Trad. it. Milano: Franco Angeli 2011.
- Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1971). *Teoria e pratica della terapia della Gestalt*. Roma: Astrolabio.
- Perls, F. (1980). *La terapia gestaltica parola per parola*. Trad. it. Milano: Astrolabio Ubaldini 1980.
- Perls, F. (2020). *Psychopatology of Awareness. In Psychopatology of Awareness: An unfinished and unpublished manuscript from the main founder of gestalt therapy*. Bordeaux: L'Exprimerie.
- Pizzimenti, M. & Rivetti, L. (2020), *ABC Gestalt: Manuale pratico per psicoterapeuti, counselor e chiunque voglia avvicinarsi a una seduta di terapia*. Milano: Franco Angeli.
- Pizzimenti, M. & Bellini, B. (2022), *Sessuologia della Gestalt. Manuale imperfetto per continuare la rivoluzione sessuale*. Milano: Franco Angeli.
- Robine, J.M. & Bowman, C. (2020), *Psychopatology of Awareness: An unfinished and unpublished manuscript from the main founder of gestalt therapy*. Bordeaux: L'Exprimerie.
- Salonia, G. (2017). *Danza delle sedie e danza dei pronomi. Terapia gestaltica familiare*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Salonia, G. (2019). Il modello teorico e clinico della Family Gestalt Therapy. La danza delle sedie e dei pronomi. *Consultori Familiari Oggi*, 27/2, pp. 11-25.

Norme redazionali

Per consultare le Norme Redazionali visita il sito <https://rifrazioni.ius.to/>
Per ulteriori informazioni: redazione.rifrazioni@ius.to

Crediti fotografici

	Copertina: Fred Moon _Star trails - Unsplash.com
14	Biancoblue - Freepik.com
22	Olga_Gavrilova - Freepik.com
34	image from depositphotos.com
48	Kjpargeter - Freepik.com
56	image from depositphotos.com
62	249Anulak - Freepik.com
72	image from depositphotos.com

