



Emoticons e faccine:
dall'educazione linguistica all'educazione emotiva
Emoticons and smileys:
from linguistic education to emotive education

Angela Arsenà

Università degli Studi di Foggia - angela.arsena@unifg.it

ABSTRACT

This paper reflects on the usage of the emoticons in the contemporary communication (mostly by young people). It discusses their emotive and linguistic value within the pedagogical act, and considers the formative implications of their usage. The fundamental question addressed here involves the educational flexure, and asks if the emoticons, digital expressions of a linguistic tachygraphy, may be embedded in the dynamics of an educational project without compromising the educative act consisting in the verbalization of the emotive universe.

L'articolo propone una riflessione sull'uso nella comunicazione contemporanea (soprattutto giovanile) degli *emoticons* discutendo della valenza loro emotiva e linguistica nel gesto pedagogico e intervenendo nelle implicazioni formative. La domanda fondamentale alla quale si cerca di rispondere ruota intorno alla curvatura educativa, chiedendosi se gli *emoticons*, espressione digitale di una tachigrafia linguistica, possono entrare nella dinamica di un progetto educativo senza che venga compromesso l'atto educativo di verbalizzare l'universo emozionale.

KEYWORDS

Emoticon-Language, Educative Communication, Digital-Emotive Universe.
Emoticon-Linguaggio, Comunicazione Educativa-Digitale, Universo Emotivo.

Introduzione

Nelle *more* della nostra nuova fretteolosità pedagogica e digitale che caratterizza talvolta anche il gesto didattico (Granese, 2008, p. 157), ci troviamo ad assistere, come educatori e insegnanti, ad un sostanziale, repentino e inarrestabile impoverimento linguistico (Marri, 1994; Scardicchio, 2006).

Per fare un esempio plastico e intuibile pensiamo all'uso, e talvolta all'abuso, anche e soprattutto nella comunicazione educativa, delle cosiddette "faccine", ovvero gli *emoticons*, neologismo la cui storia linguistica ed etimologica racconta la crasi tra *emotional* e *icon* (Wolf, 2000) utilizzati diffusamente per rappresentare in modo rapido e tachigrafico le posture emozionali e cognitive (sono arrabbiato, sono perplesso, sono dubbioso, sono felice)¹.

Ebbene, è facile comprendere come la fenomenologia grafica e linguistica extra-verbale delle "faccine" sia un prodotto dell'algorithm (Talia, 2021) e dunque della macchina che sa elaborare, processare, restituire e pronunciare solo quel segno lì, fortemente rigido e stereotipato: l'*emoticon* della felicità avrà al posto degli occhi delle stelline; l'*emoticon* della tristezza avrà due marcate lacrime, ma se cambia la curvatura delle labbra, da giù in su, quelle stesse lacrime indicheranno una risata fragorosa, e così via, in una messa in scena digitale degli stati d'animo alla maniera delle antiche maschere tribali. L'ermeneutica che sottende l'interpretazione delle faccine e del mondo emotivo che esse trascinano si differenzia dall'ermeneutica e dall'arte dell'interpretazione, almeno secondo quelli che sono i dettami della scuola gadameriana: se quest'ultima, infatti, intende l'interpretazione come un processo perennemente *in fieri* e in divenire, curvato sulla bellezza del movimento e dell'ulteriorità (Gadamer, 1960), l'ermeneutica a menu fisso delle faccine rimane sostanzialmente univoca e inamovibile.

Se sei felice devi avere le labbra in su, altrimenti sei infelice. *Tertium non datur*.

E se il paradigma letterario della felicità di Lev Tolstoj prevedeva che le famiglie felici si assomigliassero ma le famiglie infelici fossero infelici «ciascuna a modo suo²» (e dalla particolare, unica ed esclusiva infelicità di una famiglia lo scrittore russo innesca la trama del suo capolavoro), nell'era digitale, si direbbe, ogni felicità assomiglia alla felicità stereotipata dell'*emoticon* (le labbra all'insù) e ogni infelicità assomiglia all'infelicità rappresentata dell'*emoticon* di segno opposto (le labbra all'ingiù).

1. Linguaggio delle emozioni e fretteolosità digitale

La *quaestio* educativa che qui si vuole porre all'attenzione è la seguente: andiamo nella direzione pedagogicamente giusta se traduciamo ogni nostro stato d'animo con le faccine e dunque se appaltiamo e trasferiamo in esse le nostre emozioni, impigrendoci linguisticamente, arrendendoci alla loro rigidità e fissità e alla loro fenomenologia di geroglifici emotivi tipici di una società pre-alfabetica?

La seconda domanda attiene alla prima: dovremmo forse e piuttosto ricostruire e mantenere, anche nelle forme e nei modi della nostra comunicazione digitale,

1 La riflessione pedagogica qui proposta verte sull'uso degli *emoticons* nella comunicazione educativa *tout-court* e non in contesti riconducibili alla didattica inclusiva dove intervengono in risposta ai bisogni educativi speciali come strategie comunicative aumentative, emotive e rafforzative, consentendo accessi linguistici alternativi.

2 Ci si riferisce all'*incipit* di *Anna Karenina* pubblicato nel 1877.

benché veloce e accelerata (o artificialmente accelerata), la prerogativa fondamentale del linguaggio umano che è caratterizzato da sfumature linguistiche, da oscillazioni e improvvise perturbazioni semiotiche, dall'abisso semantico che è cangiante e maculato come il volto di Ulisse «dai molti dolori, dai molti colori e dalle molte facce (polytropos)» (Citati, 2002)?

La letteratura e il mito antico, sin dalle origini, individuano infatti tra le prerogative dell'essere umano la condizione primaria e inesauribile del cambiamento, del movimento, della trasfigurazione, si direbbe, ovvero individuano la possibilità di cambiare volto (e forse anche idea, abitudini e tradizioni): se gli Dèi nella narrazione mitica cambiavano forma e aspetto, trasformandosi in cigno o in albero, i mortali potevano solo cambiare vita e volto. Così Ulisse è di volta in volta naufrago, o re, viandante, guerriero, oppure eroe e ingegnere del cavallo, e infine padre e marito (Costantino, 2007). E anche, e addirittura, Ulisse (nel Libro IX dell'*Odissea*) è Nessuno, ma forse Omero qui ci vuole dire che si può essere tutte queste identità messe insieme, mescolate e permutate: si può essere contenitore di tutte le "facce" contemporaneamente.

Il linguaggio umano che schiude questo mondo teoretico ed esistenziale ed altri universi poetici, preclusi e interdetti all'algoritmo, e che si nutre di slittamenti, di contraddizioni in termini e in fatti, mostra dunque un'evidenza che è emotiva e psichica. Ossia mostra che si può talvolta e contraddittoriamente ridere nel pianto (ed è cosa rarissima ma altamente liberatoria e catartica), oppure si può pendolare repentinamente tra il dolore e la gioia, tra il pessimismo e l'ottimismo cosmico, tra l'abisso e la grandezza, proprio come avevano intuito Blaise Pascal e Giacomo Leopardi.

La caratteristica dell'universo emotivo che coinvolge la postura ontologica e metafisica dell'essere umano è diversa dall'universo semantico della macchina e dell'algoritmo per un aspetto fondamentale e di natura fenomenologica: l'essere umano può essere contraddittorio, straordinariamente, umanamente e tormentosamente contraddittorio (tragico, si direbbe nell'accezione greca) anche e soprattutto nell'esperire i sussulti d'animo più forti e intensi perché l'intelligenza umana è intelligenza emotiva (Goleman, 1995) mentre non si può parlare di emozioni a proposito di un'intelligenza artificiale, che non sente e non patisce (Agazzi, 1967).

Nell'intelligenza emotiva si insinua il paradosso, l'iperbole, la poesia e la bellezza della poesia, la *complicatio* dei sentimenti, la trama dell'umano vivere ed esperire, l'abisso emozionale "perché io [cara la mia Lesbia]" – come suggerisce il Carme LXXXV di Catullo – «*odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri sentio et excrucior*».

Senza lo slittamento della contraddizione, dell'ambivalenza, del chiaro-scuro e del cambiamento (Scategni-Cavallitto, eds, 2010) sembra inoltre non poter aver luogo alcuna autentica riflessione, che sa schiudere la possibilità e la capacità di fare un'inversione, quasi uno *u-turn* come su un'autostrada, e dunque consente di capovolgere le proprie opinioni, le proprie convinzioni e talvolta la propria esistenza, come accade nel paradigma religioso, spirituale ed emotivo della conversione. Da San Paolo all'Innominato di Manzoni, ogni conversione racconta infatti questo repentino capovolgimento del sé, e racconta la possibilità di cambiare e di avere un nome nuovo, una nuova faccia o una nuova identità. Così è, ad esempio, nel racconto e nel contesto biblico laddove Giacobbe diventa Israele e Saulo cambia nome in Paolo, proprio per designare il cambiamento di postura esistenziale. Ma soprattutto senza lo slittamento del cambiamento sembra non poter aver luogo alcuna ironia e alcuna maieutica che è propriamente arte, pratica e fi-

losofia dell'educazione: il maestro, secondo l'insegnamento archetipico socratico (Steiner, 2003), si insinua proprio nelle pieghe e nelle forme del cangiante, del possibile, del cammino, dell'*ex-ducere* e dell'ulteriorità, e svolge la sua opera a partire dalla messa in discussione del sé.

Pertanto le faccine, nella loro fissità e rigidità di non-vivente, e nella loro stereotipia inamovibile, nella loro impossibilità di manifestare adeguatamente la condizione primaria del movimento che attiene all'universo emotivo in espansione dell'umano e che attiene alla sua intelligenza, pongono un problema non solo e non tanto comunicativo, quanto un problema educativo.

O meglio: un problema di comunicazione educativa.

E allora come educatori, prima di porgere la sintesi rigida e inamovibile delle faccine come paradigma privilegiato della comunicazione delle emozioni nell'era digitale, dovremmo forse percorrere insieme alle nostre classi, abitate da nativi digitali e dunque da persone dis-abituate, nella dimensione liquido-digitale, alle profondità semantiche del gesto comunicativo *tout-court*, proprio quelle strade della complessità linguistica ed emozionale, aiutando i nostri alunni e le nostre alunne a "dire i sentimenti", ad esplicitarli, a percorrerli e ripercorrerli nelle loro concavità ermeneutiche, a "visitare" il linguaggio e a governarlo in maniera sempre più opportuna, puntuale, complessa e articolata, perché non prevalgano i modi tribali di una società afasica, muta e incapace di veicolare la relazionalità proprio attraverso il linguaggio³.

L'umanità, infatti, è uscita dalla tribalità quando ha sostituito le clave e le pietre con le parole e con il linguaggio, e la democrazia è nata grazie all'esercizio alla comunicazione linguistica, ragionata e argomentata e che aveva luogo nell'*agorà*.

La povertà linguistica odierna, che trasforma la comunicazione digitale in pietre e clave, ancorché virtuali, trascina con sé anche un analfabetismo emotivo di nuovo conio che tanta parte probabilmente ha avuto nell'esplosione recente di forme di bullismo o *cyberbullismo* e di *hate speech*: essi, forse, derivano da un *deficit* linguistico inteso come incapacità di argomentare e di raccontare le proprie emozioni, lasciandosi così governare e sopraffare da esse.

2. Il volto e la faccina nell'esperienza educativa/relazionale

Se infatti attraversiamo i sentieri linguistici della Rete, nella quale sono incagliati, annodati e intessuti i nativi digitali, vediamo che la comunicazione nel Web, soprattutto nelle forme delle *social connections*, è caratterizzata da dinamiche comunicative spesso imbevute di linguaggio spezzato, sincopato, smozzicato, privo di un'adeguata argomentazione.

L'uso e l'abuso degli stereotipi emozionali quali gli *emoticons* sembra talvolta non far altro che incoraggiare questa inadeguatezza comunicazionale ed empatica, privando così la persona delle prerogative fondamentali date dal linguaggio e dai suoi abissi emozionali.

Adottare la comunicazione digitale come comunicazione privilegiata non significa procedere nella spersonalizzazione del linguaggio privandoci delle prerogative fondamentali dell'umano, tra cui vi è l'attenzione educativa al linguaggio: per il linguista Tullio de Mauro (2018) esisteva una relazione strettissima tra po-

3 È chiaro che qui si intende educatori in senso lato e vasto e alla maniera agostiniana, laddove il vescovo di Ippona indicava nell'educatore il maestro per antonomasia, capace di imprimere segni *in interiore homine* (Arsena, 2018).

vertà linguistica e insignificanza sociale e, riprendendo la lezione di don Lorenzo Milani per il quale anche e soprattutto la lingua «ci fa uguali e liberi», ha spiegato che la prima emergenza educativa sta proprio lì, ovvero nell'adeguata risposta da dare ai bisogni linguistici delle nuove generazioni, attraverso un modello di «educazione linguistica democratica» oggi più che mai necessaria, si direbbe, proprio nel momento in cui la didattica digitale ha fatto emergere delle forti e inaccettabili disuguaglianze in termini di opportunità di strumenti.

Il legame tra povertà di mezzi espressivi e marginalità sociale e antropologica può diventare allora una prospettiva dalla quale osservare la contemporaneità digitale e virtuale in un'accezione pedagogica, focalizzandosi, ad esempio, su quella nuova forma di violenza che si moltiplica nel *cyber* spazio molto frequentato dai nostri giovani e che può essere intesa e spiegata anche partendo proprio da quel *deficit* linguistico che è *deficit* delle *humanae litterae*, ovvero *deficit* di umanesimo inteso come arresto semantico. E dunque come un fenomeno sul quale occorre intervenire attraverso una buona pedagogia del linguaggio che rimetta al centro la persona, e non l'algoritmo, perché ci possa essere spazio per un nuovo personalismo, ancorché digitale.

Chi è incapace di riscattarsi dall'impulso, infatti, non elabora l'evento dell'emozione che, come ogni evento psichico, ha bisogno di essere appreso, elaborato, financo narrato, come in una trama, come in un racconto.

Le emozioni e i sentimenti che l'uomo, in quanto specie ed individuo, non possiede e non gestisce come dote naturale ma come eredità culturale hanno bisogno di essere guidati con accortezza linguistica: in questo probabilmente sta uno degli elementi che permette di conciliare la persona alla società, anche nella convivenza digitale.

La muta e afasica stereotipia dell'*emoticon*, povero linguisticamente e semanticamente, forse non agevola questo riscatto emozionale ed emotivo e non consente di attraversare gli abissi semantici dei sentimenti e delle emozioni, bensì fissa e inchioda l'individuo ad un'unica espressione, tra l'altro artificiale, impedendo così l'esercizio della parola che è esercizio serissimo ed arduo: la parola è come una casa, secondo la scrittrice canadese Alice Munro (2010), e dunque essa ha una cantina chiusa, un corridoio scuro, un piano terra e una terrazza soleggiata. Le parole dunque vanno attraversate, vissute, interiorizzate, esperite, rinnovate e rinfrescate. Esse delimitano lo spazio delle nostre emozioni e al contempo lo dilatano, facendoci vedere cosa c'è fuori di noi.

L'*emoticon*, al contrario, nega, inibisce, interrompe, blocca la parola e incoraggia il ripiegamento (linguistico, etico e pedagogico) dell'uomo sulla macchina, quando dovrebbe accadere esattamente il contrario. L'uso eccessivo della faccina nella comunicazione educativa a tutti i livelli sembra incoraggiare quella deriva linguistica già registrata da Italo Calvino (1988, p. 58):

a volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola [...] che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, che tende a livellare.

Ebbene, il processo del recupero linguistico-emozionale nella nostra fragilità liquida, che talvolta sembra imbarcare acqua come nave in avaria, è processo perennemente in divenire e potenzialmente infinito, non comprimibile, diremmo noi oggi, e probabilmente avulso da ogni tentativo, per usare un'espressione tratta dal gergo informatico, di "zippare" o di comprimere l'essere umano in un *frame* alfa-numerico.

Ed allora, anche nel momento in cui l'evento linguistico, comunicativo ed edu-

cativo contemporaneo si svolge in Rete, intendendo con educativo anche l'evento relazionale inteso come incontro con la fattuale e fisica esistenza dell'altro, ovvero quella percezione che Antonio Rosmini (2004) chiamava estrasoggettiva, perché va riferita a qualcosa di diverso del soggetto, ma sempre in rapporto a lui, a maggior ragione esso andrà affrontato con strumenti ermeneutici, filosofici e pedagogici e non meramente tecnici: il problema della tecnica e del suo utilizzo nel mondo non si risolve, infatti, con la tecnica. E dunque, ancor di più, il problema pedagogico non si risolve con la tecnologia, il problema educativo/didattico non si risolve con la DAD e il problema linguistico/emozionale non si esaurisce in un *emoticon*.

3. L'emoticon: un problema di sineddoche emozionale

Per fare un esempio, anche da proporre nelle nostre classi come esercizio linguistico/grafico/emotivo, pensiamo ad una delle "faccine" più note dell'umanità, ovvero alla Gioconda, conosciuta anche come *Monna Lisa*, realizzata da Leonardo da Vinci intorno al 1503-1504 e oggi conservata al Museo del Louvre di Parigi.

Ebbene, lì il pennello dell'artista ha fermato e fissato un'espressione iconica ed enigmatica, caratterizzata da un sorriso impercettibile ma assoluto nel quale e attraverso il quale sembrano convergere e muoversi tutte le dinamiche emotive che possono coinvolgere un essere umano.

Il sorriso della Gioconda è profondamente intessuto di tutte le istanze emozionali, primarie e secondarie a noi note: per questo amiamo la Gioconda e quando la fissiamo ci connettiamo con essa credendo al contempo che essa stessa ci possa guardare e capire, perché il suo sorriso è il sorriso dell'ironia, ma anche della benevolenza, e poi è il sorriso dell'amicizia ma anche dell'amore, è sorriso di una madre, forse, ma anche di un'amante. Non c'è nessun mistero, spiegava il critico d'arte Federico Zeri (1987, p. 154), bensì la sintesi mirabile di tutte le sfumature dell'umanità. Il volto della Gioconda ci racconta una storia emozionale profondissima e sempre in divenire, eterna e flessibile, liquida nella sua eterogeneità eppure ferma e solida, plurale e singolare al contempo.

Nessun algoritmo potrebbe simulare tale abisso teoretico, emotivo e semantico e accordare in maniera così simultanea, così radicale, così esatta e puntuale gli occhi con le labbra, nella stessa perfetta sincronia.

Nessun *emoticon* potrebbe riprodurre il sorriso della Gioconda, la sua espressività, la sua eternità, e la sua bellezza, la sua profondità ermeneutica che ancora ci parla e ancora veicola messaggi. L'umanità ha saputo produrre, in campo artistico, questo miracolo a partire dai segni delle caverne, in un lungo cammino di secoli e di millenni: anche i graffiti delle grotte di Lescaux raccontavano infatti storie emozionali e vissuti empatici, scolpite nelle rocce e sulle pareti.

Questi segni si sono perfezionati nel tempo attraverso le varie svolte del linguaggio dell'arte, come la scoperta della prospettiva che "dice" il sentimento e lo elabora, lo rielabora, lo racconta e lo dispiega attraverso il tratto grafico: la prospettiva nella *Flagellazione* di Piero della Francesca racconta la profondità del dolore di Cristo (Ginzburg, 2001). In questa rappresentazione pittorica il punto di fuga prospettico è anche punto di fuga emotivo.

Le faccine, nella loro rigidità a-prospettica e a-tridimensionale, esprimono l'evoluzione artificiale e virtuale dell'uomo ad una dimensione, inchiodato alla mera realtà o alla mera evidenza fenomenica, mentre l'essere umano, spiegava Lacan (2006), è l'unico animale che non si accontenta di emettere versi o lasciare

impronte extra-verbali ma produce parole che sono universo simbolico multiplo e polimorfo.

Ed è questo che lo conduce nella direzione di avere coscienza del tutto e della realtà.

Perché è lui stesso quel luogo della realtà dove la realtà stessa prende coscienza di se stessa (Scheler, 2009): l'uomo è autocoscienza del mondo e, si potrebbe aggiungere, non solo nel senso inteso dalle filosofie romantiche o idealiste, ovvero come coscienza meramente razionale, ma alla maniera intesa dal personalismo, laddove esso sembra riprendere la lezione di Dante.

La nozione di persona si aggancia infatti alla concretezza della presenza corporea e parlante che racconta, esprime e muove i le emozioni, i sentimenti e il mondo intero: lo sappiamo quando il poeta fiorentino nel Canto XXXIII del *Paradiso* parla di «amor che move il sole e le altre stelle», e dunque parla di una conoscenza del sé e del mondo proprio attraverso il processo linguistico emotivo che è a sua volta anticamera dell'intelligenza: «Amor che nella mente mi ragiona» (*Rime* di Dante, LXXI).

In questo senso l'uomo è autocoscienza del mondo perché attraverso l'esercizio linguistico (Chomsky, 1991), che è precipuamente esercizio emotivo, acquista coscienza di sé, dell'altro, del mondo, e forse anche di Dio (Baldini, 1986).

L'algoritmo, privo di capacità emozionale, restituisce un *emoticon* muto, e non un universo intessuto di mente, di ragione, di emozione e di etica.

Nell'universo emotivo umano la logica del *logos* si intreccia infatti con l'*ethos* e il *pathos*.

Perché allora stoppare oggi, nella dinamica digitale, questo percorso emotivo/emozionale/educativo appaltando alla faccina della macchina informatica, priva di profondità prospettica e semantica, stereotipo emotivo ad una dimensione, gli stati d'animo dell'essere umano?

È vero, si dirà: il processo emozionale e grafico che porta alla Gioconda è altissimo e dietro al pennello della Monna Lisa vi è uno dei più grandi artisti dell'umanità nel quale e attraverso il quale rimbomba l'eco della maturità estetica, e dunque è chiaro che il sorriso della Gioconda non potrebbe essere rielaborato da una macchina: la complessità di calcolo sarebbe eccessiva anche per un super computer e per una super intelligenza artificiale (Kurzweil, 2005). Ma anche per altri che non siano Leonardo da Vinci. Nello stesso modo, la *Divina Commedia* è unica nella sua singolarità e nel suo profondo e indissolubile legame con l'autore e solo con quell'autore. Si tratta infatti di prodotti artistici unici, rarissimi ed inimitabili. Mentre noi tutti, si potrebbe dire, che non siamo Leonardo e non siamo Dante, potremmo ben accontentarci del linguaggio/macchina e ad esso si potrebbe delegare il nostro gesto comunicativo ed emozionale.

Bene: allora volgiamo lo sguardo ad un prodotto artistico più basso, diremmo, e più comune e quasi seriale e che appartiene di fatto e di diritto alla nostra esperienza esistenziale. Pensiamo ai disegni che i bambini realizzano quando prendono in mano una matita e, per caso o per imitazione, tracciano i primi segni.

Il mondo emotivo che si spalanca è già un universo o un multiverso, ed è già un circolo ermeneutico/emozionale che si nutre di se stesso e della sua circolarità, del suo rinforzo: il bambino tiene in mano la matita e lo stupore che prova nel tracciare la prima linea gli procura tanta soddisfazione da portarlo a ripetere e reiterare il gesto ancora e ancora. Già verso i venti mesi quell'attività istintiva lascia il posto ad una maggiore intenzionalità emotiva, concettuale e teoretica, sfumando sempre di più verso una maggiore coordinazione motoria, e verso una maggiore sincronicità tra questa e la portata emozionale: ciò permette al bambino

di dirigere con maggiore consapevolezza e precisione il segno iconico-grafico che si concretizza in un precipitato emotivo profondo. Siamo nella fase che Lowenfeld e Brittain (1947) chiamano dello scarabocchio controllato ed è il momento in cui tra quelle linee orizzontali, verticali e circolari si intravede una miniera di significati, di aspettative, di mandala, ovvero di figure circolari ripetitive ma che rappresentano oggetti e significati diversi a seconda delle piccole modifiche o delle piccole variazioni sul tema che il bambino è già in grado di fare e che, se opportunamente interrogato, sa anche mostrare: ecco, questo cerchio è il nonno ma quest'altro, apparentemente simile al primo, è un albero. "Come, non lo vedi?", ti chiede il piccolo artista. Un'attenta ermeneutica emotiva (Gardner, 1980) saprebbe già distinguerli e anche se ci troviamo nei primi stadi (Kellogg, 1969) c'è già spazio per un'amplissima esegesi del disegno del bambino. Intorno ai tre anni e mezzo cominciano gli esperimenti grafici veri e propri con la figura umana, sempre a forma tonda (un abbozzo di faccina?), intorno alla quale compaiono subito i filamenti delle braccia e delle gambe. All'interno del viso abbiamo già i tratti, ma il salto emozionale, empatico, relazionale e concettuale è dato dall'uso dei colori: già a tre anni il bambino usa il colore in maniera perfettamente autonoma, personale e soggettiva. Avremo quindi subito visi dai colori più diversi, a seconda di come in quel momento l'universo emotivo sta risuonando nell'io del piccolo che segue una sequenza emotiva interna assolutamente logica e ordinata, e quindi rinvenibile dall'esperto o dall'adulto (i genitori, l'insegnante, l'educatore) con sguardo e con scavo empatico ed ermeneutico (Widlöcher, 1965).

E così continuando, sino al perfezionamento graduale del disegno dei volti, perfettamente sovrapponibile alla capacità di elaborare ed esperire i sentimenti: e solo allora avremo un foglio con il volto della mamma, ad esempio, che finisce per distinguersi, per svettare nell'economia linguistica ed emozionale del disegno, perché il bambino le ha dato la faccia più grande, o la più colorata, o la più sorridente. La faccia della mamma (o del papà o della nonna) si distingue, certo, perché essa si distingue già nell'universo emotivo (Yamagata, 1997).

Non è, e non sarà mai, una faccia (una faccina) uguale ad un'altra.

Sarà unica perché unico è il posto emotivo che occupa. Come una piccola, grande, personalissima opera d'arte.

Se confrontiamo la pluralità semantica ed emozionale che rinveniamo nello scarabocchio controllato, o nel disegno di un bambino, con la fissità stereotipata, immobile e monocromatica dell'*emoticon*, sempre uguale e sempre riproducibile in maniera reiteratamente e meccanicamente identica, vediamo come nei fogli dei più piccoli c'è già un universo emotivo vastissimo, dinamico, fluido, eterogeneo, plurale, liquido e complesso che l'algoritmo non potrebbe mai simulare, anche se qui, nel *mouse*, nella tastiera e nel video abbiano l'intelligenza artificiale e lì, nella matita del bambino, abbiamo il vissuto esperienziale di un essere umano di pochi mesi o di pochi anni.

Da questo universo emotivo in espansione si dipanano e si allargano le costellazioni emotive che attraverseranno l'esistenza, sedimentandola e fortificandola.

Il gesto educativo nella contemporaneità digitale dovrebbe andare nella direzione di non smarrire questa antica e ancestrale consapevolezza che lega il tratto grafico unico e personale sin dalla prima infanzia ad un giacimento emotivo ed emozionale altrettanto unico e personale e che insieme fondano e costruiscono la singolarità dell'individuo: «quel singolo» diceva Kierkegaard nel suo *Diario* a proposito di se stesso e di ogni uomo (Fabro, 1979).

In questo sta un nuovo personalismo digitale che parte dalla singolarità e dall'unicità della persona e ad essa approda, in una circolarità ermeneutica, esisten-

ziale e pedagogica che incontra la realtà dei fatti e dei segni (la realtà fattuale dell'uomo e la realtà dei segni grafici dell'alfabeto e della tastiera) e sa trascenderli a dispetto della loro fissità e della loro immanenza, e sa permutarli, sa trasformarli, o sa trasfigurarli nella capacità di "dire i sentimenti" attraverso il linguaggio, attraverso la poesia, insomma attraverso tutti i gesti linguistici sempre nuovi, ogni volta nuovi e ogni volta imprevedibili.

Andrea Camilleri (2014, p. 6) raccontava questa sua esperienza:

A due anni, una mia figlia un giorno mi chiese un foglio di carta e una biro. Avutigli, si stese per terra e si mise a disegnare. Dopo un po' mi mostrò il foglio sopra il quale erano tracciate delle linee spezzate che tra loro s'incrociavano. «Cos'è?» domandai. «Cavallo.» «E dove sono gli occhi?» «Qua e qua» rispose indicandomi due incroci di linee. Conservai il foglio. L'anno seguente mi ricapitò tra le mani. Chiamai mia figlia: «Cos'è?» Mi guardò stupita. «Un cavallo.» «E gli occhi dove sono?» «Qua e qua» rispose indicandomi esattamente gli stessi incroci di linee. Allora la domanda è questa: quando, come e perché in noi l'innata libertà creativa si converte, o viene costretta, nella banalità del reale?

4. Dalla torre di Babele al *learning loss* (linguistico ed emozionale) permanente

Questo aneddoto raccontato dallo scrittore siciliano ci permette di recuperare una chiave ermeneutica utile a comprendere, a interpretare e attraversare la realtà linguistico-digitale di nuovo conio, laddove la libertà creativa viene soffocata dalla banalità delle cose e della realtà (la felicità ha sempre e solo quel tratto con le labbra all'insù...), e ci consente di discutere dell'omologazione, che Camilleri sembra paventare e che indica come un rischio da scongiurare grazie all'intervento della pluralità e dal pluralismo linguistico semantico e creativo della singolarità della persona.

L'ermeneutica della faccina è un'ermeneutica di *prima facie*, che esclude e impedisce lo scavo semantico e linguistico. Figlio primogenito del monolitico "mi piace" o dell'*I like*, anch'esso globalmente indicato attraverso un'icona emotiva, ovvero il pollice alzato, alla maniera del pollice esibito dal pubblico nell'arena quando decideva di graziare il gladiatore, l'*emoticon* non permette sfumature o ipotesi diverse, così come il *mi piace* inchioda e condanna alle preferenze espresse una volta, senza sfumature di sorta. Il *mi piace* come nuovo totem tribale e virtuale, come nuova manifestazione digitale di quello che Karl Popper e John Eccles (1977) avrebbero chiamato linguaggio espressivo, al più segnaletico ma sempre animalesco e mai argomentativo, che priva l'essere umano della possibilità di riservare per sé un margine di manovra dialettico e decisionale e di sottrarsi al gioco delle parti, e delle maschere, riservandosi la possibilità di dire, ad esempio, "mi piace, ma non tutto, solo in parte", oppure "mi piace, ma mi piace adesso, prima non mi piaceva e probabilmente in futuro tornerà a non piacermi", o anche "mi piace, anzi mi piacerebbe, ma devo rifletterci meglio, ho bisogno di maggiori elementi per decidermi". Questo argomentare comporta la possibilità di riappropriarsi dell'ironia, delle profondità semantiche e linguistiche, dei paradossi, delle aporie, degli ossimori e comporta altresì la possibilità di recuperare la dimensione umana del sottrarsi, dell'adeguarsi o del negare, del dire sì o del dire no discutendo criticamente, del convenire e del persuadere, ovvero la possibilità del procedimento dialogico, che mai apparterrà alla macchina.

In altri termini, comporta la possibilità di riappropriarsi della vertigine del ra-

gionamento inesauribile, aperto, portatore di democrazia, sottraendosi ad un sistema educativo che, secondo Hans Georg Gadamer, si è inceppato perché, su scala globale, produce «solo masse di ragazze e ragazzi che, con il massimo sforzo di fantasia, riescono giusto a dire solo okay» (Antiseri, 2004, p. 626).

Non solo: uno dei pericoli maggiori della contemporaneità digitale è anche quello di ripetere e riprodurre, in un'accezione post-moderna e virtuale, gli stessi errori esistenziali e relazionali che, nel racconto simbolico consegnatoci dalla sapienza biblica (che intreccia sapienza letteraria, antropologica e poetica), descrive gli esseri umani come creature pronte a credere di poter costruire una torre di Babele, ovvero un linguaggio unico e indifferenziato come luogo o sito totemico del monolinguisimo e del monologismo.

Probabilmente, ma è solo un'ipotesi, le faccine e gli *emoticons*, con la loro universalità e la loro possibilità di permeare e attraversare la globalità, facendosi leggere da tutti, indipendentemente dalla lingua e indipendentemente dalla condizione di vivente e non vivente in quanto sia l'uomo e sia la macchina o l'algoritmo possono riconoscere l'*emoticon* e intenderlo, ripropongono una versione post-moderna di Torre di Babele, ovvero di lingua univoca e amorfa.

Eppure l'esperienza umana, storica, filosofica, pedagogica ed escatologica (oltre che teologica) ci ricorda che ogni Torre di Babele di ieri e di oggi, monumenti della vertigine ma anche dell'appiattimento, sembrano destinate fatalmente a implodere, trascinando con sé tutta la tracotanza dell'umanità.

Nelle dinamiche della comunicazione linguistica, emotiva ed educativa, occorre tener conto del fatto che si ha comunicazione quando si instaura un continuo movimento verso l'alterità, altrimenti il gesto comunicativo è solo autoreferenziale o solipsistico. Il movimento impone, dispiega e utilizza il linguaggio fatto innanzi tutto di parole: così come lo scultore ha a disposizione il marmo tridimensionale per mettere in mostra la profondità e la complessità, così come il pittore, attraverso i colori, trova il modo e la chiave per entrare e far entrare lo spettatore nella scena rappresentata, l'educatore, in un processo formativo, ha a disposizione innanzitutto le parole (Ebner, 1998), che traducono il gesto primario e pedagogico di verbalizzare la vita.

Il linguaggio, infatti, non può che servirsi del linguaggio (Wittgenstein, 1953, p. 29), e tuttavia il linguaggio, ci ricorda Wittgenstein, «è un labirinto di strade».

Il filo di Arianna che va srotolato nel labirinto linguistico per consentire di raggiungere il centro e poi l'uscita e l'esterno (ovvero per consentire l'esternazione del pensiero e dei sentimenti) interviene proprio e innanzitutto nella creazione di un collegamento, di un ponte tra gli interlocutori che si trovano nello stesso labirinto di strade: essi hanno sempre bisogno di intendersi a causa della differenza tra significati e significanti, tra il *quod significatur* e il *quod significat*.

Quand'anche ci fosse una lingua universale come espressione univoca, perfettamente intelligibile e inequivocabile nel rapporto con i referenti, ovvero con le cose, ci sarebbe sempre bisogno di parlarsi con le parole e dunque ci sarebbe sempre bisogno di un tradurre e di un tradursi, ovvero di un traghettarsi verso l'altro da sé: secondo Paul Ricoeur (2001, p. 61), parlare significa innanzitutto tradurre, anche quando l'altro parla la mia stessa lingua. L'episodio della costruzione della Torre di Babele, con l'ambizioso e tracotante proposito di un corpo linguistico indifferenziato sveltante verso l'alta monoliticità di un unico idioma in cui scompare e si annulla l'altro e la sua lingua diversa dalla mia, mostra come un mondo di cose e di parole senza l'alterità sia in fondo un mondo destinato a crollare, a implodere, a fallire, e mostra come il gesto educativo del divino sia stato

orientato, sin dall'infanzia del mondo, a salvaguardare i cento e più linguaggi dell'uomo⁴.

Probabilmente, ma è un'ipotesi di antropologia pedagogica che qui si vuole avanzare, nella contemporaneità digitale sta tornando, perniciosamente resistente, una sorta di nostalgia per un monolinguisimo che è anche monologismo di segno non solo e non tanto linguistico quanto ontologico e strutturale e orientato in maniera tenace verso un monos identitario e fortemente totalitario, che vive ed esperisce il plurilinguismo/plurilogismo, e la necessità di una perenne traduzione (e comprensione) dell'alterità, come punizione e caduta da un'originaria condizione paradisiaca.

Questa resistenza alla pluralità di linguaggi e di sistemi non appartiene soltanto al mondo delle relazioni linguistico-interpersonali *tout-court*, ma si estende anche alla dinamica pedagogico-didattica e agli ambienti di apprendimento di varia configurazione ove, sebbene forse in maniera meno radicata, si può avvertire ancora oggi un orientamento verso quello che appare come un dogma: la monodirezionalità di un solo *format* formativo, proiettato verso un unico linguaggio degli apprendimenti. Essa appare, talvolta, pericolosamente diffusa (Mari, 2014). Un buon educatore deve insegnare, nella contemporaneità virtuale e fortemente iconico/stereotipata e afasica, anche l'arte della traduzione che non è qui intesa come passaggio da un idioma ad un altro, bensì come ermeneutica del sé e dell'altro da sé per poter instaurare quello speciale collegamento tra la lingua e le cose, tra i nomi e il mondo, tra la rosa, diremmo con Eco (2016), e il suo nome proprio tra i mille possibili nomi che si dispongono tra il segno e il significato: si tratta del varco mentale da attraversare per approdare, per tradurre, per traghettare innanzitutto se stessi dalla realtà astratta, teoretica, virtuale che è il pensiero verso la realtà concreta, reale, tangibile, dicibile che è il linguaggio comprensibile agli altri.

L'ampiezza, la grandezza e la profondità di questo varco stabiliscono la nostra soggettività e l'alterità, misura e metro della differenza tra noi e i nostri discorsi, tra noi e il nostro dire e il nostro rappresentare l'io e il mondo e le altre coscienze. In questo varco, nell'intermezzo di questa distanza si insinua anche l'incontro con l'altro da sé e si realizza una sorta di reciproca "ospitalità linguistica" che consente una progressiva "appropriazione dell'estraneo", attraverso l'avvicinamento, la riduzione della distanza, attraverso il dialogo e attraverso il linguaggio, come *medium* efficace tra due estremi (la parola e la sua interpretazione).

Come scrive Giuseppe Bertagna (2009), là dove vi è incontro tra due «chi sostanziali», tra due mondi sostanziali diremmo e appunto per questo diversi, là vi è movimento educativo e sguardo pedagogico che «sembra esibire, come un suo dato peculiare molto positivo il fatto di contenere, in maniera ineliminabile, come del resto la stessa realtà, in ogni sua parte, una pluralità di punti di vista e una problematicità che resta sostanzialmente irrisolta».

Ora, perché si realizzi questo incontro occorre recuperare il senso del linguaggio, e dunque il senso dell'inesauribile e dell'inatteso, dello scacco anche e persino del naufragio linguistico che trascina con sé la condizione primaria della comunicazione, ossia la possibilità dell'incontro, della curvatura etica, morale ed educativa sul prossimo e la connessione tra le persone.

Sul versante pedagogico, dunque, tra l'algoritmo e le persone occorre che il

4 Si prende qui in prestito la felice espressione di Malaguzzi (1995), *I cento linguaggi del bambino*, dove l'autore parla dei bambini come esseri dotati di cento linguaggi che sono plurimi accessi alla realtà e al mondo.

medium sia sempre l'educatore: questo renderà possibile un nuovo umanesimo digitale, dove ad avere l'ultima parola non è l'intelligenza (o il linguaggio) artificiale e algoritmico, a cui senz'altro ci si deve esporre (Martini, 2017), ma la persona (Xodo, 2004; Bruzzone, 2012).

La complessità del gesto educativo/ermeneutico nell'era digitale investe infatti non solo le dimensioni «nomotetiche o pragmatiche», ma anche le condizioni «contestuali e soggettive» (Viganò, 1995, p. 275): l'educatore, in altri termini, non rinnega il mondo da cui proviene, non rinnega la propria lingua, le proprie pre-comprensioni, ma le mette al servizio di un verbo di movimento, quell'*ex-ducere* che ha valore precipuamente teoretico-pedagogico perché esprime «il trarre fuori» dall'interiorità del sé e dell'altro, per tradurre, disvelare, sgomitolare e srotolare, proprio quel mondo di valori e di aspettative che conducono ad altri valori e ad altre aspettative, determinando prospettive di crescita. In questa azione il linguaggio è fondamentale e le parole sono i mattoni per costruire questo mondo di valori: la pedagogia, forse più della filosofia, abita i territori di Hermes, ovvero quella dimensione che Gadamer (1960) definisce, riprendendo Aristotele, *phronesis*, saggezza del sé e dell'altro. Adeguandosi a questa accezione si direbbe che per conoscere l'altro da sé occorre la competenza del particolare (della parte) e la competenza dell'universale (del tutto): solo la persona nella sua totalità in quanto essere-che-è-nel-mondo per e con l'altro (Binswanger, 1973; Mannese, 2013) realizza la possibilità di declinarsi, di curvare sulla realtà allargandola, sino a posarla nella problematica simbolica come realtà aumentata (di senso e di significati), metaforizzandola e dunque arricchendola e restituendo alla moderna ermeneutica un termine proveniente direttamente dall'antica saggezza aristotelica, cristiana e personalistica.

Si tratta di una considerazione decisiva per quanto riguarda i processi di apprendimento, verso i quali è orientata questa riflessione, e che vuole trovare le occasioni di incontro tra il gesto educativo *tout-court* e il gesto educativo nel digitale nella consapevolezza che l'intelligenza emotiva non procede per singoli *frame* o *file* (Mari, 1995), ma abbraccia la totalità del testo, la totalità del senso, la totalità della trama (Zohar & Marshall, 2000). La totalità dell'altro da sé. Un essere umano può chiedere insistentemente "come stai?" ad un altro essere umano, senza accontentarsi della risposta, anche quando questa risposta è positiva. Una delle più grandi catastrofi nelle dinamiche (nei frammenti) di un discorso amoroso, secondo Roland Barthes (1979), accade appunto quando si è incapaci di andare oltre l'apparenza che l'amato ostenta, persino quando questa apparenza ha la faccia sorridente.

L'algoritmo, di contro, si accontenta della faccina e non chiede altro, alla maniera del consiglio di Virgilio, quando dice a Dante nel III Canto dell'*Inferno* «Vuolsi così colà dove si puote / ciò che si vuole, e più non dimandare», e non a caso questa espressione è entrata nel linguaggio corrente per indicare sarcasticamente l'impossibilità di penetrare i significati più ampi e più profondi di un evento.

Il sapere, soprattutto nella dimensione educativa oggettiva e soggettiva, non si avvale di censure, di mutismi o di tecniche di routine al pari di un automa e di una macchina, sia pure ben progettata, ma innesca quella fusione di orizzonti che trascina con sé l'universo di aspettative e di precomprensioni del soggetto e dei suoi interlocutori, del maestro e del discente e di tutti i soggetti interpellati nell'agire comunicativo, pedagogico e conoscitivo, e nondimeno coinvolge le azioni e le loro conseguenze.

Nella relazione educativa si innesca infatti un dialogo incessante, e giammai

unidirezionale. È un dialogo fertile e non passivo, mai concluso, mai pacificato tra due interlocutori seduti allo stesso tavolo ermeneutico.

Nella comunicazione educativa si innesca la dinamica della cura (Palmieri, 2000), a partire dalla curvatura sull'altro da sé, dal cercarne lo sguardo e il volto.

Il contrario è mutismo, indifferenza, anaffettività, isolamento o nascondimento.

Nella sapienza biblica il poeta dei *Salmi* implora Dio di non nascondere il suo volto.

Il linguaggio, infatti, e le parole (forse anche la Parola) in questo processo di premura non è infatti solo uno strumento ma, secondo Agamben (2000) è il nostro stesso volto

l'aperto in cui siamo. Il volto è la cosa più umana, l'uomo ha un volto e non semplicemente un muso o una faccia, perché dimora nell'aperto, perché nel suo volto si espone e comunica.

Conclusioni

Un progetto educativo che interPELLI l'uso degli *emoticons*, della faccia che sostituisce il volto, dunque, si deve attuare in un arco e in una tensione pedagogica che tenga sempre conto dell'esistenza quando interpreta se stessa e la realtà esponendosi in prima persona.

Ciò significa, a livello di ricerca educativa, portarsi senz'altro sul piano epistemologico dell'analisi logica delle risorse interpretative e mettere al vaglio rigorose verifiche.

Ma significa anche portarsi sul piano ermeneutico dell'esistenza e dell'alterità.

Ecco perché la comunicazione educativa non coinvolge solo un sapere tecnico-operativo, di prassi da attuare, ma interpella un sapere ermeneutico che coinvolge conoscenza e tradizione, ovvero la cultura e la lingua nella quale si è immersi e che costituiscono la precomprensione dalla quale *ex-ducere* l'elaborazione di un procedimento che veda nella persona un *prius* ontologico.

Una misurazione di competenze, di aspettative o di dinamiche di gruppo attraverso la faccina, dunque, se da un lato sembra garantire il piano epistemologico dell'analisi logica, laddove attraverso l'*emoticon* si può misurare l'umore e il clima di un contesto-classe, dall'altro potrebbe minare lo spazio irriducibile dove la persona, e solo la persona, è al centro.

In questa consapevolezza è possibile allora un progetto educativo ma che salvaguardi lo spazio creativo, la singolarità dei soggetti coinvolti e che contribuisca ad inaugurare sia nuove traduzioni del mondo, intese nella triplice modalità di tragheggiamenti verso nuovi scenari nella contemporaneità tecnico-digitale, nel contesto specifico della comunicazione digitale e nel contesto più ampio della relazione nella classe (reale e virtuale), e sia traduzioni nella dimensione onnicomprensiva del più vasto universo digitale.

Ogni progetto educativo, infatti, ci dovrà sempre riportare, secondo Ricoeur (2001), dinanzi a quella persistente, indefettibile, irriducibile complessità che permane nel linguaggio e nella sua trasmissione, nella consapevolezza di «non poter fare a meno l'alterità dell'altro», perché proprio questa complessità consente una comunicazione paritetica, tra viventi, e perché comporta «la formula del riconoscimento della diversità» facendo sì che l'altro possa sempre stupirci, meravigliarci, incuriosirci. Nella diversità (e non nell'appiattimento algoritmico del

linguaggio macchina) il pensiero divergente può manifestarsi e rivelarsi in tutta la sua bellezza.

Alla luce di questo, possiamo pensare che l'uso e talvolta l'abuso di un simbolo comunicativo che immobilizza e fossilizza la parola e stereotipizza l'emozione, mummificandola e standardizzandola, rendendola fissa, rigida e monocolora, senza sfumature e senza eccezioni, potrebbe rappresentare un'interruzione dell'esperienza educativa e un suo inciampo, soprattutto all'inizio del percorso scolastico e all'inizio della relazionalità sociale.

L'esercizio della parola, e la frequentazione assidua, capillare, ramificata della lingua, delle sue vette, delle sue sfumature, della sua sinuosità labirintica, riporta la comunicazione educativa al suo luogo naturale, ovvero alla persona e non al software.

Da qui si può ripartire efficacemente per una formazione multialfabetica (Margiotta, 1997), altrimenti il rischio è un nuovo neolitico (ibidem).

Certo, non utilizzare gli *emoticons*, o utilizzarli poco, significa muoversi in controtendenza e rinunciare ad un'immediata pervasività, ad una visibilità di grande impatto e significa rallentare il gesto comunicativo ed educativo, soffermandosi sulle parole e sui loro anfratti semantici.

Ma la pedagogia della lentezza (Collacchioni, 2015) permette forse una connessione maggiore e duratura con ogni alunna e ogni alunno nella sua unicità, libertà e creatività a dispetto di una velocità comunicativa ed educativa talvolta flebile che conduce ad una ipertrofia emozionale virtuale e ad un *learning loss* linguistico ed empatico: un'intera generazione educata all'uso delle faccine e disabituata alla capacità "di dire le emozioni", di spiegarle, di raccontarle, di porgerle all'altro da sé anche come dono, potrebbe rimanere priva della possibilità di parlare, di ascoltare (Riva, 2004) e di nominare. Nel dare un nome con il suo primo atto linguistico Adamo, nella narrazione educativa biblica, si è infatti impadronito del mondo facendolo suo.

Nell'atto linguistico, "dire i sentimenti e nominarli", consente agli adolescenti e ai nativi digitali di acquisire la possibilità di governare e dirigere le emozioni (Plutchik, 1995), senza farsi governare da esse.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2020). *Quando la casa brucia*. Macerata: Quodlibet.
- Agazzi, E. (1967). Alcune osservazioni sul problema dell'intelligenza artificiale. *Rivista di filosofia neoscolastica*, 59, 1-34
- Antiseri, D. (2004). *Ragioni della razionalità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Arsena, A. (2018). Il buon docente nella parabola della scuola contemporanea e digitale. *Rivista Lasalliana*, 10, 443-452.
- Baldini, M. (1986). *Il linguaggio dei mistici*. Brescia: Queriniana.
- Barthes, R. (1979). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Seuil.
- Bertagna, G. (2009). Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta. *Rassegna di pedagogia*. 1-4, 13-36.
- Binswanger, L. (1973). *Essere nel mondo*. Roma: Astrolabio.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Camilleri, A. (2014). *Segnali di fumo*. Torino: UTET.
- Citati, P. (2002). *Ulisse. La mente colorata*. Milano: Mondadori.
- Chomsky, N. (1991). *Linguaggio e problemi della coscienza*. Bologna: il Mulino.
- Collacchioni, L. (2015). Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per

- formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola. *Formazione&Insegnamento*, 1, 123-128.
- Costantino, D. (2007). *Ulisse e l'altro: itinerari della differenza nell'Odissea*. Milano: Franco-Angeli.
- De Mauro, T. (2018). *Educazione linguistica democratica*. Bari-Roma: Laterza.
- Ebner, F. (1998). *Parola e amore, e altri scritti*. Milano: Rusconi.
- Eco, U. (2016). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: La Nave di Teseo.
- Fabro, C. (1969). *Søren Kierkegaard. Diario*. Brescia: Morcelliana.
- Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York, NY: Basic Books.
- Ginzburg, C. (2001). *Indagini su Piero della Francesca*. Torino: Einaudi.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Granese, A. (2001). *La conversazione educativa*. Roma: Armando.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing.
- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is Near*. NY: Penguin Group.
- Lacan, J. (2006). *Dei nomi-del-Padre, seguito da Il trionfo della religione*. Torino: Einaudi.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1947). *Creative and mental growth*. New York, NY: Macmillan Company.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi del bambino*. Reggio Emilia: Ed. Junior.
- Mannese, E. (2013). Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger, *Studi sulla Formazione*, 2, 149-153.
- Margiotta, U. (1997). *Pensare in rete: la formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Mari, G. (2014). *Filosofia dell'educazione. L'agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*. Brescia: La Scuola, Brescia.
- Mari, G. (1995). *Oltre il frammento*. Brescia: La Scuola.
- Marri, F. (1994). La lingua dell'informatica. In L. Seriani & P. Trifone (Eds.), *Scritto e parlato*. Torino: Einaudi.
- Martini, S. (2017). *Pensiero computazionale: una quarta competenza dopo scrivere, leggere e far di conto*. Il Nodo, 47, 19-29.
- Munro, A. (2011). *Troppa felicità*. Torino: Einaudi.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Popper, K. & Eccles, J.C. (1977). *The Self and Its Brain. An Argument for Interactionism*. Berlin: Springer Verlag.
- Plutchik, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricoeur, P. (2001). *La traduzione. Una sfida etica*. Brescia: Morcelliana.
- Rosmini, A. (2004). *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Roma: Città Nuova.
- Scategni, W. & Cavallitto S. (Eds) (2010). *Myths, fairy tales, legends, dreams. Bridge beyond the conflicts*. Milano: FrancoAngeli.
- Scardicchio, A. (2006). *Letteratura ed informatica*. Melpignano: Amaltea Edizioni.
- Scheler, M. (2009). *La posizione dell'uomo nel cosmo*. Milano: FrancoAngeli
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris: Editions Gallimard.
- Talia, D. (2021). *L'impero dell'algoritmo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Viganò, R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Widlöcher, D. (1965). *L'interpretation des Dessins d'Enfants*. Bruxelles, Belgium: Charles Des-sart.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolf, A. (2000). Emotional Expression Online: Gender Differences in Emoticon Use. *Cyber-Psychology & Behavior*, 3, 827-833.
- Xodo, C. (Ed) (2004). *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Yamagata, K. (1997). *Representational activity during mother – Child interaction: The scribbling stage of drawing*. British Journal of Developmental Psychology: 15, 355–366.
- Zeri, F. (1987). *Dietro l'immagine*. Milano: Longanesi.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence*. London: Bloomsbury.