MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO I - Numero 1 - 12/2011

IBRIDAZIONI. PER UNA FORMAZIONE ALLE DIFFERENZE

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica
Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico
Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione
Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO
L'ibridazione, in pedagogia e didattica, si candida a categoria descrittiva e interpretativa di quei processi di meticciamento (di culture, di esperienze, di formae mentis, di istanze cognitive ed emotive, materiali e simboliche, corporee e intellettuali) che delineano nuove possibilità tras-formative su cui riflettere, immaginare, inventare, progettare.

Table of contents - Year I - Number 1

Editoriale-Editorial
"Gambling" on training. Reasons for a new pedagogical review.
by *Isabella Loiodice,* p. 3
Arguments
- The contribution of pragmatism to the pedagogical discourse analysis
by *Franco Cambi,* p. 5
- The category of "formative"
by *Massimo Baldacci,* p. 10

Essays
- "Hybridization" between new humanism and pedagogical utopia
by *Franca Pinto Minerva,* p. 16
- If not now, when? Lifelong education.
by *Franco Frabboni,* p. 25
- The adult dimension. Between reality and shared planning
by *Isabella Loiodice,* p. 30
- Lifelong learning education and hybridization process
by *Mateusz Warchal,* p. 39
- Suggestions for improving professional orientation of adult people in times of crisis
by *María Luisa Rodríguez Moreno* p. 44
- 'Painted cities', musical hybridizations, intercultural education
By *Rosa Gallelli,* p. 55
- Wandering among hybridizations
by *Giuseppe Annacontini,* p. 64
- Homo sapiens and homo demens. From antinomy to alliance
by *Daniela Dato,* p. 71
- The 'unique' normality of thoughtful love. Brief reflections on the thought of Pestalozzi
by *Barbara De Serio,* p. 77
- Migration stress and discomfort in school
by *Paola D'Ignazi,* p. 83
- Narrative hybridizations. New perspectives for youth literature
by *Ilaria Filograsso,* p. 91
- Women and cultures at the crossroads
by *Rosella Persi,* p. 102
- 'Polyglosses'. For an aesthetics of research and, therefore, of researchers training
by *Antonia Chiara Scardicchio,* p. 110

Ex ordium
- Ten steps for the inter-ethnic coexistence
by *Veronica Riccardi,* p. 125
- Learning to argue. For a pedagogy of 'encounter'
by *Emanuela Recchia,* p. 133
- Legacies of non-identity
by *Jolanta Grebowiec Baffoni,* p. 140
- Training to change the world of work. Rethinking enterprise in communitarian terms
by *Severo Cardone,* p. 147
- When story lines tell about of the World. The fairy tale: a multiple identity for a complex device
by *Rossella Caso,* p. 154

Sources
- H. Gardner, H. Gruber, *Menti Ribelli*, da Psychology Today, July 1981, p. 160
Good practices

- Maternal depression and its effects on mother-infant dyad
by *Grazia Terrone,* p. 173
- Research on teaching in XV ISATT Conference. Themes and perspectives
by *Loredana Perla,* p. 192
- Philosophical community practice
by *Marianna Scarangella,* p. 201
- An hybridization process among different cultures, languages and didactical approaches. The Intensive Programme Erasmus experience
by *Francesco Mansolillo,* p. 204
- Community dance: perspectives of social inclusion and equity in educational and training system
by *Guido Benvenuto, Elena Viti, Theodor Rawyler,* p. 210
- About isomorphism among Art, Research and Didactics
by *Antonia Chiara Scardicchio,* p. 217
- Beautiful sun
by *Vito Minoia, Peter Kammerer,* p. 224

Formalex
"On the left you hear a trumpet ring". University instruction right in italian Law n. 240/2010
by *Raffaele Manfrellotti,* p. 226

Opera Prima
- The intercultural voyage of Pedagogy
by *Saura Antonioni,* p. 235
- Empedocle 1.0
by *Riccardo Ragusa*, p. 252

-Brezinka, W. (2011). Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale. Milano: Vita e Pensiero
by Paolino Claudio Costanzucci, p. 259

Cives, G. (2010). L'impegno di una vita. Per l'educazione. Lecce: Pensa.
By Rossella Caso, p. 265

Dato, D. (2009). Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti. Milano: FrancoAngeli
by Severo Cardon, p. 268

Martini, B. (2011). Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione. Milano: FrancoAngeli.
by Franco Frabboni, p 271

L'EDITORIALE

"Scommettere" sulla formazione. Le ragioni di una nuova rivista pedagogica

di Isabella Loiodice

La società contemporanea si presenta, ogni giorno di più, densa di rischi e di problematicità. Le sue caratteristiche costitutive – la fluidità, il cambiamento, l'incertezza, la permanente transizione - lasciano gli uomini e le donne quotidianamente esposti a situazioni di profondo disorientamento, quasi "smarriti" in un arcipelago di occasioni di vita e di esperienza che causano grande spaesamento soprattutto perché ci si ritrova sprovvisti degli strumenti adeguati per fronteggiare tali situazioni e per convertirle da "rischio" in "possibilità".

Bene. Noi crediamo che da sempre – e quindi anche ora, in una fase storica particolarmente delicata e difficile – la formazione abbia rappresentato e rappresenti la "bussola" per orientarsi, cioè per indicare una direzione, all'interno di un universo variegato e molteplice di saperi, di idee, di valori, di emozioni, di relazioni, di conoscenze ed esperienze, di rischi e di possibilità. Non è un caso che anche autorevoli studiosi di altri ambiti disciplinari – penso per tutti a Bauman – abbiano di recente proposto proprio la formazione e l'apprendimento permanenti come possibile antidoto alla cultura dell'effimero, che si traduce inevitabilmente in cultura del disimpegno e dell'oblio, e quindi di dipendenza psicologica e culturale, e poi anche etica e valoriale.

Se la formazione si conferma come quel dispositivo complesso finalizzato allo sviluppo e all'emancipazione di persone critiche e creative, capaci di governare il cambiamento esaltandone la dimensione progettuale e propositiva, anche la pedagogia – quale specifico punto di vista sull'educazione e paradigma scientifico di riferimento – si attesta ulteriormente (anche a dispetto di chi da sempre ne vuole svilire la pregnanza scientifica) come il sapere teorico-prassico idoneo ad alimentare quella tensione intellettuale ed emotiva in grado di sostenere nella complessità le persone per l'intero corso della vita, nella pluralità dei luoghi di conoscenza e di esperienza.

Credere nella formazione e nella pedagogia ci ha portato a investire in questa nuova avventura editoriale: la nascita di una rivista pedagogica che, coerentemente con il suo statuto epistemologico di scienza plurale e aperta al contributo di più sguardi interpretativi, si offre come spazio condiviso di elaborazione, discussione e confronto interdisciplinare, dialettico e plurale sui temi del sapere-agire formativo, con tutte le implicazioni sociali e culturali, economiche e valoriali che l'educazione implica e determina. La stessa veste editoriale, un formato digitale cui si affiancherà una volta all'anno un volume cartaceo di contributi scelti, vuole testimoniare la disponibilità ad accogliere la pluralità dei linguaggi e degli strumenti alfabetici oggi compresenti.

Dunque: il primo numero. Il tema che abbiamo voluto dare, come recita la call di apertura, è quello delle ibridazioni, categoria descrittivo-interpretativa di quei processi di meticciamento - di saperi e di emozioni, di persone e di contesti, di culture e di alfabeti, di realtà esperienziali e di tensioni valoriali - che trovano proprio nella pedagogia quella scienza disponibile, insieme e attraverso le altre scienze, a delineare "nuove possibilità tras-formative su cui riflettere, immaginare, inventare, progettare".

Ci fa molto piacere e ci dà "speranza" l'accoglienza che la call ha ricevuto dalla comunità accademica pedagogica ma anche da colleghi di altre aree disciplinari, in una multiforme e per ciò stesso arricchente varietà di contributi che spaziano su più versanti: dall'ibridazione tra i differenti tempi della vita (dall'infanzia all'età adulta) a quella tra i differenti contesti (la scuola, il luogo di lavo-

ro), tra i generi e le multiformi dimensioni della persona, tra i linguaggi della narrazione e quelli della musica, tra le differenti culture e i molteplici sguardi interpretativi.

Punti di vista, riflessioni, proposte che ci vengono forniti da colleghi di grande prestigio e di consolidata esperienza ma anche da ricercatori più giovani, in uno scambio dialogico reciprocamente disponibile, appunto, al "meticciamento" e che si apre anche al confronto internazionale, con i contributi di colleghi di altra nazionalità. Un respiro ampio, dunque, che si fa particolarmente pregnante con la traduzione in italiano di un articolo già edito in lingua originale di Howard Gardner, che lo stesso Autore ci ha proposto come contributo per la nostra Rivista, intrattenendo con la Redazione un arricchente scambio di mail che abbiamo particolarmente apprezzato.

Insieme a tutti i colleghi del Comitato scientifico, della Direzione scientifica e del Comitato di redazione (che personalmente ringrazio), esprimo l'auspicio che questo primo numero sia l'inizio di un viaggio che veda, insieme, sempre più "viaggiatori". Viaggiatori entusiasticamente impegnati nell'avventura pedagogica della elaborazione di nuove prospettive - teoriche e pratiche, critiche e immaginative, analitiche e utopiche - per l'educazione e, per ciò stesso, per gli uomini e per le donne del nostro tempo.

Il contributo del pragmatismo alla analisi del discorso pedagogico
di Franco Cambi

Il pragmatismo è una forma filosofica di "lunga durata" e di ricca fenomenologia che ha accompagnato le trasformazioni culturali del Novecento, connettendo in modo organico pensiero e società (democratica), pensiero e valori laici (aperti), all'interno di una visione antropologica moderno-avanzata.

Pragmatism is a philosophical form of "long term" and rich phenomenology, which accompanied the cultural transformations of the Twentieth Century, connecting in an organic way thought and democratic society; thought and secular open values, within an anthropological "advanced" conception.

1. Dal pragmatismo al neopragmatismo

Il pragmatismo sviluppò e chiuse la sua avventura in terra americana già nel primo decennio del Novecento. Ma fu un'esperienza filosofica che investì anche la cultura europea, e per molti rivoli. Perfino in Italia, combinandosi ora col positivismo e ora con le reazioni al positivismo stesso. Per il primo aspetto si pensi a Marchesini, Vailati e Calderoni, per il secondo a Papini e Prezzolini: tanto per esemplificare. Ma tale modello di pensiero continuò a vivere, negli USA in particolare, attraverso pensatori che ne riprendevano istanze e principi in contesti teorici pur diversi: come accadde a Dewey.
In Italia poi ritornò à la page proprio nel secondo dopoguerra, attraverso l'opera pedagogica di Dewey, che assunse qui da noi un ruolo-chiave: di referente sia teorico sia pratico in educazione (e non solo: anche in politica, ad esempio, e come teorico assai fine della democrazia). Allora, possiamo dire, il pragmatismo è stato una forma filosofica di "lunga durata" e di ricca fenomenologia, che ha accompagnato le trasformazioni culturali del Novecento, connettendo in modo organico pensiero e società (democratica), pensiero e valori laici (aperti), all'interno di una visione antropologica moderno-avanzata. Una visione che fa centro sull'individuo e sulla sua mente plurale (e logica e emotiva e comunicativa), sul suo "fare esperienza" in modo costruttivo, sia personale sia sociale. Il che significa: legandosi al principio-valore della libertà, ma nella responsabilità e nell'agire in comune, dando corpo a "credenze" capaci di operare come sigillo sociale di tipo democratico.
Per essere ancora più precisi: il pragmatismo è stato una di quelle "filosofie dell'esperienza" che nel primo Novecento hanno preso campo nell'elaborazione del pensiero e si sono imposte come un modello trasversale e con molti profili (dal bergsonismo allo storicismo, dalla fenomenologia al razionalismo critico), accomunati dalla traiettoria di leggere la struttura e il senso del fare-esperienza proprio della condizione umana. E moderna in particolare: dopo le Certezze, dopo le Autorità, dopo i Valori Eterni. Il pragmatismo ha svolto questa analisi costruttiva dell'esperienza in modo fine e complesso, ponendosi come un modello-chiave in questa avventura di pensiero filosofico (e non solo).
Ma c'è di più: il pragmatismo in anni recenti è tornato ad essere una filosofia viva e attiva, e proprio negli USA, poiché ha accompagnato, come interlocutore critico, il declino (problematico) della filosofia analitica, riproponendo al centro dell'analisi il soggetto e il pluralismo del suo fare-esperienza. Così il dialogo col pragmatismo classico è stato ripreso e tutta una stagione del pensiero americano recente ha preso il nome, e non a caso, di neopragmatismo.
Un'opera generativa di questa posizione è stata proprio Conseguenze del pragmatismo (1982/1984), del 1982, che ha sviluppato sia una revisione di quella filosofia, sia un suo aggiornamento/adattamento ai problemi dell'oggi. Ma, possiamo dire, proprio la posizione filosofica di Rorty, da La filosofia e lo specchio della natura (1979) a La filosofia dopo la filosofia (1989), fino a Una sini-

stra per il prossimo secolo (1999), si manifesta come il dialogo/ripresa più forte rispetto al pragmatismo, capace di consegnarcelo, e sotto vari aspetti, come un interlocutore del tutto attuale. E ciò è avvenuto però non solo con Rorty: tale richiamo ha segnato, e sempre di più, una generazione di filosofi statunitensi, i così detti post-analitici che in molte posizioni del pragmatismo hanno trovato vie per superare l'angustia di un pensiero solo analitico (logico-scientifico, in particolare). Orbene: in questa ricca, complicata, variegata anche, fenomenologia del pragmatismo quale è stato il contributo che esso ha dato alla pedagogia come discorso? Intanto l'educazione è stata un fattore centrale di questo percorso tutto legato alla prassi e individuale e sociale. E poi sull'educazione si è riflettuto enucleando le categorie-guida, il tipo di discorsività, quindi il tessuto logico di tale sapere, a cui il pragmatismo assegnava una precisa centralità. Già in James, poi in Dewey (pur non-pragmatista di scuola che sia stato), in Mead, come pure poi in Rorty. Autori tutti che hanno sondato lo statuto della pedagogia e che ci consegnano uno dei suoi modelli interpretativi più ricchi e significativi. E proprio perché l'hanno ripensata in tutta la sua ampiezza e tensione interna, con riprese e approfondimenti costanti.
In relazione a questo statuto vorrei soffermarmi, qui, su tre aspetti fondamentali che proprio tra Dewey e Rorty possono essere meglio illuminati (anche se non solo da loro). Il complicato nesso teoria/prassi che è immanente alla pedagogia, ma che qui viene ripensato e ab imis e "ad alta quota", fissandone proprio la complessità dei piani e della relazione stessa. Poi il discorso filosofico fissato – ancora – nella sua mediazione fra scienza e filosofia, anzi tra scienza e riflessività intenzionante, come ebbe a ben ricordarci Dewey stesso. Infine il modello-formazione che qui viene riletto tanto sul piano sociale quanto su quello personale, attraverso un ampliamento della concezione del soggetto che lo articola fra mente, società e cultura secondo un'ottica del farsi-persona: aspetto quest'ultimo che proprio il neopragmatismo ha con forza sottolineato.
Allora, al côté pragmatista/neopragmatista del pensiero americano dobbiamo, forse, e lo si è già detto, uno dei sondaggi più organici e densi e sottili dell'universo pedagogico, sì del suo operari, sì del suo "peso" sociale, ma anche in relazione alla sua struttura logica e in relazione a ambiti decisivi e complessi, sui quali si opera un'illuminazione precisa e articolata e problematica. Come è richiesta dalla cultura pedagogica contemporanea. Così tornare al pragmatismo è, en pédagogie, entrare nel cuore stesso dell'identità contemporanea del pedagogico. Una via per rileggerla (e bene) iuxta propria principia

2. Lo "stemma" della pedagogia 1: teoria/prassi

Tra pragmatismo e neopragmatismo il tema, cruciale, del rapporto teoria/prassi in pedagogia è stato illuminato in modo organico e denso. Compreso proprio nella sua complessità e nella specificità del rapporto stesso. Prima di tutto la prassi è stata ridefinita nel suo volto plurale, connessa com'è ai vari ambiti del fare-educazione. Nella scuola in primis, ma anche nella vita sociale e nella stessa vita politica. Tale prassi è allora sia scolastica sia sociale sia politica. E proprio Dewey è stato su questo piano l'autore più fine e significativo. Alla scuola ha dato un nuovo volto e per la formazione attiva delle menti e per una socializzazione democratica. Così l'ha pensata e come laboratorio e come comunità in cui il sapere (e la mente) cresce attorno al metodo scientifico, che è in se stesso sia critico sia democratico. Una scuola laica il cui valore-guida è la formazione umana dei soggetti, tanto in senso personale quanto in quello sociale. Ma la prassi educativa c'è anche nella società civile, in quanto produce opinione pubblica e investe così molte agenzie: dalla stampa alla radio, alla TV, etc. Qui sono un fascio di pratiche a farsi educatrici e che come tali vanno considerate e illuminate da una teoria pedagogica efficace e critica al tempo stesso, correlate a una precisa idea di cittadinanza: quella, appunto, democratica. Poi la politica in senso stretto va correlata a un fine pedagogico in modo costante, in modo da non perdere di vista la tensione profetica (e/o utopica) che contrassegna la pedagogia. Questa corregge e integra e sfida la politica, la quale tende, quasi inevitabilmente, a farsi puro gioco di potere. Tra Dewey, e il Dewey di Comunità e potere (1927/1971)e dei Problemi di tutti (1946/1950), e Rorty, quello di Una sinistra per il prossimo secolo (1999), queste frontiere

socio-politiche della prassi educativa sono ben fissate e ben messe in rilievo, come quella scolastica lo è in Democrazia e educazione di Dewey stesso.
Da questo iter complesso di ricerca il nesso fra teoria/prassi in pedagogia viene indicato come organico e integrato, ma anche come reciproco: che va sì dalla teoria alla prassi (come progetto) ma anche dalla prassi alla teoria (come strategia che reclama un modello su cui incardinarsi). Pertanto il nesso è critico e dialettico. E connesso a una dialettica che è tensione e rinvio, che è costruita sull'unità, la distinzione e l'interazione ad un tempo. Secondo un gioco complesso di raccordi inquieti e sempre problematici. Da pensare e ripensare, pertanto.
Di questo dispositivo-base della pedagogia l'avventura del pragmatismo ci ha dato, forse, lo stemma più ricco, più denso, più organico e più attuale.

3. Lo "stemma" della pedagogia 2: il discorso pedagogico

Anche sul discorso pedagogico (sulla sua logica e fenomenologia, sul suo statuto epistemico) il pragmatismo è stato altrettanto cruciale. E ancora Dewey si è disposto al centro di questa indagine. Sì, è vero, le sue ricerche epistemologico-pedagogiche sono scarse; forse anche sommarie; ma purtuttavia illuminanti. Anzi decisive. E si riprenda pure il solito testo breve su Le fonti di una scienza dell'educazione (1929/1951) e lo si rilegga nel suo ingranaggio genuino: la pedagogia oggi non è più un sapere teoretico, filosofico, astratto; è sapere scientifico e lo è a due livelli. Lo è accogliendo i dati scientifici delle sue fonti (psicologia, sociologia, etc.) ma lo è anche coordinando quei dati con un sapere dell'educazione e, quindi, curvandoli in senso educativo ovvero intenzionandoli sullo specifico pedagogico, legato a sua volta, all'educare/istruire/formare. Orizzonte che è costituito da dispositivi sempre riflessivi, cioè da ri-pensare, illuminare, sviluppare in un tempo storico, in una situazione sociale, in una congiuntura culturale. Allora la "scienza dell'educazione" è fatta di scienze (al plurale) e di riflessività (intenzionale), e su questo piano dialettico viene a delineare la propria specificità epistemica.
E' un quadro, questo, che è stato, dopo Dewey, ripreso e rilanciato (e si pensi, pur tra qualche oscillazione a Mialaret, a Visalberghi e a molti altri, soprattutto in Italia: a Laporta ad esempio) e proprio per salvaguardare la finezza di uno stemma teorico del pedagogico, aggiornato sì, ma senza riduzionismi, senza espropriazioni, senza indebolimenti, bensì riconfermato nel suo statuto critico. Un quadro – ancora – che si contrapponeva (e con decisione) a ogni delega ab extra del pedagogico, secondo una lettura empiristico-riduttiva o interdisciplinare-ingenua del paradigma "scienze dell'educazione", poste queste come neo-collettore di varie scienze da collocare nello spazio stesso della pedagogia. Lasciando così questa, come sapere autonomo/specifico, fuori scena. Il paradigma "scienze dell'educazione" è stato inteso spesso come delega e espropriazione andando contro le stesse affermazioni, ben diverse, di Dewey. E dimenticandole.
Allora è necessario invece ripartire proprio di qui. Da una rilettura di quei testi (come fece, tempo fa, Mariani) e da una messa a punto di questo stemma complesso e critico, estraneo sia a ogni arroccamento del pedagogico sia a ogni sua delega espropriativa. Ed è un lavoro che reclama di ripensare non solo lo stemma in generale, bensì anche le articolazioni scienza per scienza e momento storico-culturale per momento storico-culturale, in modo da delineare criticamente tutto il corpus (plurale e organico insieme) del sapere pedagogico. E nella dialettica dei saperi, delle logiche e delle relazioni costitutive fra questi ambiti.

4. Lo "stemma" della pedagogia 3: l'idea di formazione

Tra Dewey e Rorty (che sono gli autori che qui abbiamo tenuto in posizione centrale per una ricognizione tra pragmatismo e neopragmatismo, in chiave di teoria pedagogica) un'altra categoria-chiave della teorizzazione appunto pedagogica moderna e attuale va sottolineata come ben articolata e illuminata: quella di formazione. Di formazione umana e sociale (e sociale in quanto umana) del soggetto. Di ogni soggetto. Formazione umana che è crescita dell'io nella libertà e responsabilità.

Crescita nella cultura. Crescita in un attivo ruolo sociale, fatto di diritti e di doveri. Dewey in opere come Democrazia e educazione (1916/1951) e poi in Esperienza e educazione (1938/1968)fissa il reticolo culturale della formazione del soggetto. E di un soggetto che in Natura e condotta dell'uomo (1922) viene pensato nel suo profilo di io come sé e come sé socializzato. E sottolineato in senso democratico: come io capace di collaborazione, di creatività, di sviluppo critico della stessa esperienza sociale. Già Dewey fissa, possiamo dire, una moderna paideia/Bildung che pone il soggetto come nucleo attivo del suo processo formativo e che fissa tale processo formativo in una sintesi organica della cultura e in un ruolo ancora attivo nella società e proprio nel suo sviluppo come società aperta sia al coinvolgimento di tutti sia rispetto al proprio futuro. Quanto alla cultura Dewey indica nelle "teorie dell'esperienza" il rapporto di ogni azione scolastico-formativa capace di assemblare in senso formativo, appunto, i saperi e di renderli attivi nella mente del soggetto. Soggetto poi che – e anche e proprio per questa sua "inculturazione" attiva – si fa attore dinamico, a sua volta, e della cultura e della società. Si tratta di una dimensione implicita nel pensiero deweyano? Forse, ma non troppo. Come rivela il suo stesso lavoro sul curricolo. Come rivela la sua stessa riflessione antropologica.
È con Rorty che questa dimensione dell'educazione viene poi a raccordarsi con la tradizione storicistico-ermeneutica e ad assumere un quadro, anche di linguaggio, più "continentale". Nei suoi Scritti sull'educazione (1982-89/1996) (ma non solo in quelli) si decanta questo connubio tra un pragmatismo aggiornato e le filosofie critiche dell'educazione europea, creando un cortocircuito teoretico di nuova lega e di alto significato. La pedagogia della Bildung sviluppa i temi stessi dell'implicito deweyano, delineando una ripresa/approfondimento/modernizzazione della stessa categoria della Bildung. Un suo rilancio critico e storico e operativo. Di cui una sintesi ulteriore si trova nel lavoro svolto da Marta Nussbaum.

5. Un quadro ancora attuale

Allora: l'avventura pedagogica del pragmatismo, in sé e nella sua ripresa attuale nel neopragmatismo, ci ha consegnato, more teoretico, un quadro fondante del pedagogico attuale. O, almeno, alcuni suoi segmenti decisivi. E decisivi proprio per tener vivo lo stemma profondo o aureo o radicale di quel sapere: quello pedagogico. Qui ci siamo fermati a tre aspetti: il nesso, inquieto, dialettico, sempre tensionale, tra teoria e prassi; il quadro epistemico come sapere-di-saperi: le scienze dell'educazione e il loro coordinamento sia critico sia intenzionante della riflessività (ovvero della filosofia posta come rigorizzazione e interpretazione ad un tempo); l'idea di formazione dell'uomo attuale in cui soggetto, cultura e società entrano in forte interazione, per dar corpo a un soggetto libero/responsabile e a un cittadino attivo e promotore di innovazione (e non solo) in una società aperta: una formazione come neo-Bildung? Forse. In quanto va oltre quel modello da "filosofia dello spirito" che è stato tipico della Bildung classica e avvicina questa categoria alle inquietudini, incertezze, problematicità e dell'io/sé attuale e della società in cui esso è immerso. E sono tre punti nodali del pedagogico su cui esso può attivare anche un'ulteriore riflessione, ma da cui si può partire per sviluppare un'idea organica del pedagogico. Oggi. Forse anche altri aspetti, più connessi all'educativo, restano centrali in questa complessa avventura. L'idea di scuola soprattutto, da riprendere e attualizzare. Il modello di didattica che reclama un legame stretto con l'esperienza (di cui il "costruttivismo" attuale è erede) e la prassi del laboratorio. Come pure altri connessi al pedagogico, da meglio definire, nell'oggi. A partire dalla stessa inter/trans-disciplinarità della pedagogia come sapere-di-saperi, anch'essa da meglio e in modo capillare ripensare e definire (e, come già detto sopra, e in generale e nello specifico disciplinare).
Certo è, però, che un confronto col pragmatismo, classico e neo, conduce a una rilettura e organica e sottile/complessa del pedagogico e a fissarne, in primis, il suo ricco/complesso "stemma" teorico. E proprio nei suoi nuclei essenziali e nel suo volto più attuale.

Bibliografia

Cambi, F., & Striano, M. (2003). L'attualità di John Dewey, Studi sulla formazione, 1.
Cambi, F. (1982). La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975). Napoli: Liguori,.
Cambi, F. (a cura di) (2002). La ricerca educativa nel neopragmatismo americano, volumi I e II. Roma: Armando.
Clausse, A. (1970). Avviamento alle scienze dell'educazione. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1967).
D'Agostino, F. (1997). Analitici e continentali. Milano: Cortina.
D'Agostino, F. (1999). Breve storia della filosofia del Novecento. Torino: Einaudi.
Dewey, J. (1950). Problemi di tutti. Milano: Mondadori. (Original work published 1946).
Dewey, J. (1951a). Democrazia e educazione. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916).
Dewey, J. (1951b). Le fonti di una scienza del'educazione. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1929).
Dewey, J. (1968). Esperienza e educazione. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1938).
Dewey, J. (1971). Comunità e potere. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1927).
Gennari, M. (1995). Storia della Bildung. Brescia: La Scuola.
Laporta, R. (1996). L'assoluto pedagogico. Firenze: La Nuova Italia.
Mariani, A. (a cura di) (2005). Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma. Lecce: Pensa Multimedia.
Marchetti, G. (a cura di) (1997). Il neopragmatismo. Bologna: Il Mulino.
Mead, G.H. (2010). Mente, sé e società. Firenze: Giunti. (Original work published 1934).
Mialaret, G. (1989). Introduzione alla scienza dell'educazione. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1985).
Nussbaum, M. (1999). Coltivare l'umanità. Roma: Carocci. (Original work published 1997).
Restaino, F. (1990). Filosofia e postfilosofia in America. Milano: Franco Angeli.
Rorty, R. (1984). Conseguenze del pragmatismo. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1982).
Rorty, R. (1989). La filosofia dopo la filosofia. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1989).
Rorty, R. (1994). Scritti filosofici,vol. I. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1991).
Rorty, R. (1993). Scritti filosofici, vol. II. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1991).
Rorty, R. (1996). Scritti sull'educazione. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1982-89).
Rorty, R. (1999). Una sinistra per il prossimo secolo. Milano: Garzanti. (Original work published 1999).
Spadafora, G. (1995). "Le fonti di una scienza dell'educazione" e le interpretazioni italiane, Studi di storia del'educazione, 1/2/3, 85-103.
Santoianni, F. (2005). Richard Rorty. L'implicito pedagogico. Firenze: La Nuova Italia.
Visalberghi, A. (1987). Pedagogia e scienza dell'educazione. Milano: Mondadori.
West, C. (1997). La filosofia americana. Roma: Editori Riuniti. (Original work published 1989).

La categoria del "formativo"
di Massimo Baldacci

Per rendere "formativa" una data esperienza sono necessarie tre condizioni: direzionalità, sistematicità e selettività. Condizioni, queste, indispensabili perché prenda corpo una intenzione tesa al raggiungimento del valore dell'efficacia, pur restando fermo il principio che produrre risultati formativi non implica per sé un loro carattere educativo.

If we want that a formative action turn in an educative one, then we need of three conditions: directionality, systematicity, selectivity. If we resort to them, then we can give more efficacy to our pedagogical action. However we have to be conscious that a formation action not infer automatically an educational outcome.

I termini "educativo" e "formativo" sono spesso adoperati come sinonimi. Tuttavia, oggi si tende a riconoscere al concetto di "formazione" una maggiore neutralità rispetto al concetto di "educazione" (Cambi & Frauenfelder, 1994; Frabboni & Pinto Minerva, 2001), nel quale appare maggiormente implicata una connotazione di miglioramento dell'uomo in quanto essere umano (Peters, 1971). Così, appare pertinente parlare di "formazione di un mafioso", mentre saremmo riluttanti a parlare di "educazione di un mafioso", perché in questo secondo caso si percepisce una violazione delle corrette condizioni di applicazione del termine "educazione". L'educazione, infatti, è legata ai nostri ideali di fioritura umana.
Se le cose stanno in questa maniera, un uso rigoroso dei termini "educativo" e "formativo" dovrebbe evitare la loro interscambiabilità. Infatti, un giudizio del tipo "l'esperienza x è formativa" avrebbe solo una implicazione empirica: l'attitudine di x a produrre risultati formativi. Un giudizio del tipo "l'esperienza x è educativa" avrebbe invece un doppio aspetto: una componente fattuale, connessa al potere formativo di x, e una componente valutativa inerente a un apprezzamento positivo degli effetti formativi di x rispetto al miglioramento della persona. E per la chiarezza del ragionamento pedagogico è indispensabile non confondere l'aspetto empirico e quello valutativo. Difatti, in base a quanto detto, ciò che è educativo è necessariamente formativo, ma ciò che è formativo non è necessariamente educativo.
Stabilire se una certa esperienza ha capacità formativa, sembra perciò necessario in qualsiasi forma di giudizio (e decisione) connesso all'educazione e alla formazione. In questo contributo, ci proponiamo perciò di analizzare le condizioni empiriche capaci di rendere "formativa" una certa esperienza.
In senso ampio ogni esperienza è formativa, poiché in base al principio di continuità (Dewey, 1938/1996) ogni esperienza influenza quelle successive e può così contribuire alla strutturazione del carattere e della mentalità. In questo senso ampio, la formazione è però coestensiva all'esperienza in genere, e perde così di specificità concettuale. Occorre perciò usare in un senso più stretto il concetto di "formativo", così da preservarne la specificità e l'utilità.
Ogni attività tende a strutturare abiti conformi alle proprie logiche interne: praticare uno sport e leggere romanzi sono entrambe esperienze formative, anche se influiscono in modo diverso sul carattere e la mentalità. Il punto è che questa tendenza alla strutturazione di un abito si realizza e trova compimento solo in presenza di certe condizioni d'esperienza. Pertanto, è meglio usare il termine "formativo" relativamente a un abito determinato o a un certo tipo di carattere o di mentalità. In questo modo, l'asserzione assume la forma "x è formativo rispetto all'abito y", e dichiara la capacità dell'esperienza x rispetto alla strutturazione dell'abito y. In questo senso, saranno classificate come formative le attività la cui logica interna comporta di sviluppare un dato abito, così rispetto al coraggio fisico lo sport può essere formativo, mentre leggere romanzi può non esserlo. In altre parole, lo sport se praticato secondo la sua logica interna, tende a strutturare un atteggiamento coraggioso. A questo proposito, si possono definire come valori interni di una pratica le attitudini richieste dalla sua logica intrinseca (MacIntyre, 2007). Non si tratta però di valori assoluti, ma di valori del

tutto relativi a un campo d'attività, in quanto presupposti dalla pratica a regola d'arte di tale attività. La strutturazione di abiti conformi alla logica e ai valori interni di un'attività è però solo tendenziale: tale strutturazione si realizza effettivamente solo in certe condizioni di svolgimento dell'esperienza; si potrebbero definire le condizioni di formatività dell'esperienza. A questo proposito, vi sono almeno tre diverse condizioni: la direzionalità, la sistematicità e la selettività.

1. La prima condizione di formatività: la direzionalità dell'esperienza

La prima condizione di formatività è legata alla coerenza della logica e dei valori interni dell'attività con lo scopo formativo, e al fatto che tale attività sia effettivamente praticata in modo ad essi conforme. Si può scegliere lo sport per promuovere il coraggio. Ma, un individuo può partecipare a uno sport di squadra giocando scorrettamente, commettendo falli subdoli senza accettare il confronto fisico con l'avversario secondo le regole. Ovviamente, in questo caso l'esperienza sportiva perde di capacità formativa rispetto al coraggio. Molte attività, per altro, prevedono strategie sanzionatorie per disincentivare condotte difformi dai propri valori interni (un giocatore scorretto può essere ammonito o espulso dall'arbitro; un ricercatore che bara sui dati può essere emarginato dalla comunità scientifica ecc.), e quindi includono una sorta di dispositivo formativo intrinseco.
La prima condizione di formatività è dunque individuabile nella direzionalità dell'esperienza formativa. L'esperienza, in altre parole, non deve essere casuale ma diretta allo scopo. Ciò implica due requisiti dell'esperienza stessa, connessi al senso del termine "dirigere": da un lato essa deve avere un indirizzo, deve essere scelta intenzionalmente in quanto funzionale allo scopo da raggiungere; dall'altro essa deve essere governata in funzione di tale indirizzo, facendola procedere nella direzione giusta. Esaminiamo rapidamente questi due requisiti. Iniziamo dall'intenzionalità della scelta formativa: proporsi lo scopo di strutturare un determinato abito impegna a scegliere esperienze e attività la cui logica interna tenda a sviluppare tale abito. Se in senso ampio ogni genere d'esperienza è potenzialmente formativa rispetto a qualcosa (perché la sua logica interna tenderà a strutturare certi abiti), nel senso stretto legato a uno scopo preciso, solo alcuni tipi d'esperienza sono formativi. Governare lo svolgimento dell'attività attività in funzione dello scopo, vuol dire invece controllarne costantemente la conformità alla logica e ai valori interni dell'attività in questione. Concludendo questo primo punto, l'attività x è formativa rispetto all'abito y, se la logica interna di x richiede y come proprio valore interno. Se le cose stanno così e si vuole sviluppare l'abito y, si può allora usare l'attività x.

2. La seconda condizione di formatività: la sistematicità dell'esperienza

La formazione di abiti mentali è connessa a processi a medio-lungo termine, che Bateson (Bateson, 1972/1997; Baldacci, 2006) ha denominato come deutero-apprendimento (o apprendimento di secondo livello). Pertanto, una certa esperienza non ha capacità formativa se non si ripete con adeguata frequenza per un certo periodo di tempo. L'esperienza dotata di valore formativo è fatta in realtà di una serie di esperienze del medesimo tipo che si succedono in modo sistematico per un lasso di tempo convenientemente esteso. Allora, secondo il principio di continuità, ogni esperienza di tale serie condizionerà nella medesima direzione l'esperienza successiva, e si svilupperà progressivamente un determinato abito. Herbart (1806/1997, p. 24) aveva visto questo problema con chiarezza, quando metteva in guardia contro l'insufficienza della mera qualità dell'esperienza e ne sottolineava l'aspetto quantitativo; secondo lui, per dare effetti formativi duraturi un'esperienza deve essere ripetuta nel tempo e in differenti situazioni. Per esempio, lo sport ha una valenza formativa rispetto al coraggio, ma se un ragazzino fa sport solo occasionalmente, una volta ogni tanto, difficilmente questa esperienza esigua e temporalmente dispersa darà frutti in questo senso; resterà solo una distrazione occasionale. Un effetto formativo di questo genere è invece possibile se un soggetto pratica abitualmente lo sport. La seconda condizione per la formatività dell'esperienza è quindi la sua sistematicità, la ripetizione di un certo tipo d'esperienza in idonea quantità per un periodo adeguata-

mente esteso e secondo una conveniente distribuzione temporale, nonché in circostanze sufficientemente diversificate. Così, se è insufficiente fare sport una volta ogni tanto, lo è anche praticarlo intensamente per un periodo molto limitato, o giocare sempre tra le solite due squadre di amici. La sistematicità si realizza solo se è assicurata l'estensione, la quantità, la distribuzione e la differenziazione dell'esperienza.
L'esigenza di sistematicità è alla base della particolare istituzione educativa costituita dalla scuola, l'unica a prevedere la coscrizione degli educandi (attraverso l'obbligo scolastico sancito dalla Costituzione). La scuola obbligatoria è l'artificio normativo ideato per dare sistematicità alla formazione, e in particolare agli aspetti nodali della formazione intellettuale: le competenze alfabetiche di base e il possesso delle conoscenze fondamentali, la cui realizzazione non sarebbe garantita ove tali aspetti fossero abbandonati all'estemporaneità dell'esperienza informale. A scuola, le esperienze formative, oltre ad essere intenzionalmente mirate a tali scopi, sono organizzate in maniera sistematica per assicurarne il raggiungimento.
Concludendo, occorrono due precisazioni. In primo luogo, considerata in senso ampio, la formazione è sempre sistematica, in quanto è incessante: tutti i membri della società sono continuamente esposti a tutta una serie di influenze sociali (sul lavoro, nel tempo libero, da parte degli amici e dei mezzi di comunicazione ecc.) che tendono a strutturare e ristrutturare permanentemente i loro modi d'essere e d'agire. Ma queste influenze formative diffuse e incessanti (sia educative sia diseducative sia neutre) mancano del primo requisito: quello della direzionalità, e tendono perciò a dare esiti casuali e scarsamente prevedibili. In secondo luogo, per la formazione la sistematicità è una condizione per lo più necessaria, ma non sempre tale. Talvolta anche singole esperienze particolarmente pregnanti possono produrre un esito formativo compiuto. Possiamo chiamare "critiche" queste esperienze per sottolineare la concentrazione del loro potere formativo: la loro capacità di dare una svolta al corso d'esperienza del soggetto, di trasformare il suo modo di vedere le cose e di modificare rapidamente certi suoi atteggiamenti. Un paradigma di questo tipo d'esperienze è grosso modo quello inerente a La linea d'ombra, di Conrad: un'esperienza di durata limitata ma di carattere inedito, tale da rendere inutilizzabili gli abiti consueti, e da porsi come una sfida capace di mettere in gioco il sé. Un'esperienza per certi versi simile alla prova d'un rito d'iniziazione.

3. Terza condizione di formatività: la selettività dell'esperienza

Secondo Bertin (1975), la problematicità dell'educazione è legata anche alla possibile interferenza di esperienze capaci di disturbare il raggiungimento dello scopo perseguito dall'educatore. Lo stesso Herbart, nel passo prima ricordato, invoca la sistematicità dell'esperienza formativa perché il giovane è influenzato da così tante e varie esperienze che quelle qualitativamente più valide possono essere sopraffatte dalle altre, se non si ripetono sistematicamente. E come si è visto poc'anzi, considerata in senso ampio, la formazione è diffusa e incessante, fatta di tante influenze informali (ossia non intenzionali) oltre a quelle intenzionali e formali. Il principio di continuità va, perciò, riferito all'insieme di esperienze compiute dal soggetto in un certo segmento della sua vita: tali esperienze, infatti, almeno in una certa misura interagiscono tra loro, rinforzandosi o indebolendosi reciprocamente, e dunque oltre alle singole esperienze è il loro complesso a influenzare le esperienze successive. Come aveva visto Bertin, ciò genera una rilevante problematicità dell'educazione, perché le esperienze promosse dall'educatore per raggiungere certi scopi formativi tendono a interagire con le altre esperienze ad esse concomitanti, le quali possono interferire negativamente col raggiungimento di tali scopi, indebolendolo o vanificandolo, o portando addirittura a effetti indesiderabili. Anche per questo motivo, la formatività rispetto a scopi determinati esige la sistematicità dell'esperienza formativa, ma non basta. Fino a qui abbiamo rilevato il fenomeno dell'interferenza formativa. In ogni pratica formativa intenzionale, la consapevolezza di questo fenomeno spinge a esercitare una qualche forma di controllo sul processo, per cercare di neutralizzare – o almeno di limitare – l'interferenza negativa di altre esperienze. Per esempio, la famiglia cerca di esercitare un controllo sulle relazioni sociali del figlio, per evitare l'influenza negativa di "cattive" amicizie.

Se la sistematicità ha la propria espressione tipica nella scuola, la selettività trova il proprio paradigma nel collegio. Questa istituzione educativa è nata inizialmente per fornire assistenza socio-educativa agli orfani e ai bambini poveri o abbandonati, ma nella forma ideata dai Gesuiti si è poi legata alla formazione delle classi dirigenti (Santoni Rugiu, 1980, p. 225-226). Nell'epoca contemporanea, i collegi, pur mantenendo per lo più una gestione ecclesiastica, hanno assunto il carattere di scuole private per la borghesia. L'aspetto fondamentale dell'organizzazione formativa del collegio è l'internato: gli educandi vivono tutta la giornata e tutta la settimana (meno i permessi di fine settimana) all'interno di questa istituzione, dove frequentano le lezioni, studiano, partecipano ai momenti ricreativi, si nutrono e dormono. Questo consente di dare la massima sistematicità formativa all'esperienza quotidiana dell'educando, regolandone ogni aspetto in funzione di un determinato ethos educativo. Tuttavia, l'internato non ha solo lo scopo di realizzare la sistematicità (la scuola è già sistematica), ma di estenderla all'intera esperienza del soggetto e, soprattutto, quella di escludere il più possibile tutte le altre influenze formative. L'internato, infatti, realizza l'isolamento dell'educando dal mondo esterno, conseguendo così la massima selettività delle esperienze formative. Il soggetto si trova inserito in un ambiente che totalizza la sua esperienza e la regola capillarmente, e qualsiasi contatto con l'esterno (inclusi quelli con le famiglie) è limitato e disciplinato attentamente dagli educatori e dai dirigenti del collegio. Queste caratteristiche hanno indotto Goffman ha includere il collegio tra le "istituzioni totali" (gli ospedali psichiatrici, le carceri, i riformatori), ossia tra quelle istituzioni che hanno un "potere inglobante" sulla vita degli individui e sono perciò caratterizzate dall'impedimento dei rapporti col mondo esterno (Goffman, 1961/2003, p. 34). La totalizzazione dell'esperienza dell'individuo, secondo Goffman, è funzionale a un regime che spinge gli individui a diventare diversi, se non nel senso dell'acculturazione (della sostituzione della cultura dell'individuo con quella dell'istituzione), in quello della "disculturazione" (ossia della perdita di consuetudine con le abitudini tipiche del proprio ambiente sociale). Tuttavia, per quanto riguarda i collegi borghesi, il regime totalizzante sembra piuttosto diretto a un progetto di ultra-inculturazione dei giovani all'ethos della propria classe sociale, e a escludere ogni interferenza rispetto a essa (a questo proposito, si può ricordare il celebre film L'attimo fuggente, di Peter Weir, del 1990, nel quale si racconta la storia di un professore che introduce idee anti-conformiste tra gli studenti di un college borghese americano, e ne viene perciò allontanato). In ogni caso, il collegio è stato solitamente collegato a un'educazione autoritaria e soffocante, basata su una rigida disciplina e su una costante sorveglianza degli educandi. In questo senso, Foucault ha inserito il collegio fra gli apparati disciplinari, volti ad assoggettare l'individuo attraverso un regime basato sulla sorveglianza e la punizione (Foucault, 1975/1976, p. 54). Tuttavia, il nesso tra collegio e disciplina autoritaria è solo una correlazione empirica e, a nostro giudizio, non è il tratto pedagogicamente più rilevante del collegio. Tale tratto va invece visto nella clausura, la quale massimizza la selettività dell'esperienza. Secondo lo stesso Foucault (1975/1976, p. 155-156), infatti, la clausura non è né necessaria né sufficiente per gli apparati disciplinari, i quali hanno bisogno soprattutto di una partizione dello spazio tale da ottimizzare la sorveglianza (come avviene nella tradizionale classe scolastica: file di banchi disposti davanti a una cattedra sopraelevata). Che il nesso tra collegio e disciplina autoritaria non sia necessario, e che il tratto veramente distintivo del collegio sia costituito dalla selettività claustrale, è confermato dal caso di Summerhill. La scuola di Summerhill, posta nei pressi di Londra e diretta da Alexander Neill, era di fatto un collegio, poiché era basata sull'internato degli alunni. Questo collegio (il quale accoglieva alcune decine di ragazzi e di ragazze dai cinque ai sedici anni) è celebre per l'educazione anti-autoritaria ivi attuata, al punto da essere considerata come un modello di formazione non repressiva. Tuttavia, anche la scuola di Summerhill praticava un sostanziale isolamento rispetto alla realtà sociale circostante, e con tale scelta Neill mirava consapevolmente a rendere selettiva l'esperienza dei ragazzi. Egli, infatti, definiva la propria scuola come un'isola nel territorio, e riteneva necessario mantenerla tale, perché altrimenti le richieste sociali (l'introduzione dell'educazione religiosa, per esempio) avrebbero finito col costringerlo a compromessi tali da alterare la coerenza del suo progetto formativo (Neill, 1971/2004). La selettività dell'esperienza consentita dall'assetto claustrale dell'internato appare dunque la vera caratteristica distintiva del colle-

gio.
In base all'analisi compiuta, il collegio si pone come il dispositivo formativo per eccellenza, in quanto al suo interno le tre componenti della formatività – la direzionalità, la sistematicità e la selettività – risultano ottimizzate e portate a un livello senza paragoni con qualsiasi altra situazione formativa. In questo senso, a rigore, il collegio si configura come la sede in cui un certo modello formativo, caratterizzato da un dato scopo e da una determinata organizzazione dell'esperienza formativa, può essere sperimentato nel modo più completo e se ne possono valutare i risultati nel modo più affidabile (data la relativa assenza di interferenze o, come si dice tecnicamente, di variabili di disturbo). Ma tutto questo riguarda la capacità formativa del collegio, non il giudizio educativo sui suoi esiti. Veniamo perciò all'ultimo passaggio: la valutazione circa la legittimità della selettività e i suoi eventuali limiti.
Ogni impresa formativa, se vuole avere successo nel raggiungere un dato scopo formativo, ha bisogno di un certo grado di selettività: quanto meno, deve evitare l'interferenza di esperienze capaci di compromettere il conseguimento di tale scopo. Se un giovane continuasse a frequentare abitualmente una gang di teppisti, qualsiasi tentativo di una sua rieducazione sociale avrebbe poche probabilità di successo; per riuscire in questa impresa è necessaria l'interruzione di tale rapporto. A questo proposito, il collegio (o la casa di rieducazione, per l'esempio sopra esposto) può sembrare la soluzione migliore, perché massimizza la selettività. Tuttavia, questo risultato potrebbe comportare un elevato costo educativo collaterale. La selettività creata dalla clausura permette di improntare tutte le esperienze a un certo ethos (quello borghese, per esempio), e quindi di ottimizzare la strutturazione degli abiti (intellettuali, morali ed emotivi) ad esso connessi. In questo modo, però, tale strutturazione può risultare molto focalizzata, e può perciò cristallizzare questo complesso di abiti. Ma questo esito è valido solo se si assume come criterio di giudizio educativo la conformità degli abiti all'ethos di un dato gruppo sociale. Da questa prospettiva, quando l'ethos formativo del collegio sia in linea con quello di un dato gruppo, la cristallizzazione degli abiti conformi ai suoi valori (intellettuali e morali) appare un esito coerentemente educativo. Il collegio diventa anzi l'istituzione educativa per eccellenza, perché garantisce la formazione conforme all'ethos del gruppo, neutralizzando le interferenze capaci di compromettere questo esito.
Tuttavia, da una diversa prospettiva, il giudizio muta sensibilmente. Da una prospettiva universalista, il criterio educativo assume come riferimento i valori propri di una società complessa e democratica: la tolleranza, l'incontro tra le diversità, il dialogo ecc. In questa prospettiva, istituzioni educative permeabili alla realtà sociale e frequentate da un'utenza eterogenea costituiscono un presupposto per la coltivazione di abiti coerenti con tali valori. Secondo questa visione, infatti, solo istituzioni educative pluraliste possono preparare a vivere in una realtà sociale complessa e pluralista, abbandonando pregiudizi e diffidenze e aprendosi al rapporto con le molteplici diversità presenti in essa.
L'ulraselettività del collegio e l'omogeneità sociale della sua utenza determinano invece una situazione artificiosa, e appaiono perciò come un limite. La focalizzazione su un ethos particolarista tende infatti a cristallizzare abiti unilaterali, che invece di favorire l'incontro con la diversità potrebbero ostacolarla. In altre parole, una focalizzazione unilaterale dell'esperienza a scapito della sua varietà e della sua ricchezza, a lungo andare difficilmente può sortire effetti educativi. Pertanto, il giudizio educativo sul collegio e su qualsiasi altra situazione formativa ultra-selettiva è negativo. A lungo andare, solo la plurilateralità dell'esperienza può strutturare abiti versatili, capaci di assicurare una crescita continua delle possibilità esperienziali. Ciò non impedisce che anche in tale prospettiva si renda necessario un certo grado di selettività. Ma questo non genera alcuna difficoltà particolare, perché tra l'ultra-selettività del collegio e la completa a-selettività si può ragionare in termini di mediazione, dosando la selettività in maniera opportuna rispetto alla situazione.
Concludendo, direzionalità, sistematicità e selettività sono i principali requisiti per dare efficacia formativa all'esperienza, ma la capacità di produrre risultati formativi non implica il carattere educativo di tali risultati.

Bibliografia

Baldacci, M. (2006). Ripensare il curricolo. Roma: Carocci.
Bateson, G. (1972/1997). Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi.
Bertin, G. M. (1975). Educazione alla ragione. Roma: Armando.
Cambi, F., & Frauenfelder, E. (1994). La formazione. Studi di pedagogia critica. Milano: Unicopli.
Dewey, J. (1938/1996). Esperienza e educazione. Firenze: La Nuova Italia.
Foucault, M. (1975/1976). Sorvegliare e punire. Torino: Einaudi.
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). Manuale di pedagogia generale. Roma-Bari: Laterza.
Goffman, E. (1961/2003). Asylums. Torino: Einaudi.
Herbart, J.F. (1806/1997). Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione. Firenze: La Nuova Italia.
MacIntyre, A. (2007). Dopo la virtù. Roma: Armando.
Neill, A. S. (1971/2004). I ragazzi felici di Summerhill. Novara: Edizioni Red.
Peters, R. S. (1971). Che cos'è un processo educativo, in A., Granese (a cura di), Analisi logica dell'educazione (pp. 1-28). Firenze: La Nuova Italia.
Santoni Rugiu, A. (1980). Storia sociale dell'educazione. Milano: Principato.

L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica

di Franca Pinto Minerva

La creatività è la capacità di vedere al di là dei confini dell'esistente e del presente. Combinando insieme logica e immaginazione, pensiero convergente e pensiero divergente, fantasia e impegno esplorativo, mente ed emozioni, essa consente di acquisire la capacità di immaginare il futuro, formulare anticipazioni, costruire "ponti" per reciproci "attraversamenti" con le alterità insieme alle quali sembriamo destinati ad abitare la Terra.

Creativity is the ability to see beyond the boundaries of existence. By combining logic and imagination, divergent and convergent thinking, imagination and commitment to exploration, mind and emotions, it is possible to acquire the ability to imagine the future, to make advances, to build "bridges" to the otherness.

1. Premessa

Il mondo della ricerca appare, da lungo tempo, impegnato in un ampio dibattito attorno alle trasformazioni che l'evoluzione bio-tecnologica sta progressivamente producendo sui nostri ambienti di vita (gli spazi abitativi e gli ambienti di lavoro, i luoghi del tempo libero e quelli in cui si esplica la produzione simbolica multimediale), sulle conoscenze e sui saperi e, infine, sui nostri stessi corpi (quella carnalità vivente in cui trovano radicamento le esperienze e i processi di costruzione dell'identità individuale, le attività conoscitive e le dinamiche affettive e relazionali).
Discipline umanistiche e discipline scientifiche intrecciano i propri discorsi alla ricerca di una sinergia inter e trans-disciplinare che riesca a fornire strumenti interpretativi e a suggerire strategie di intervento a fronte di quella che potremmo definire la grande rivoluzione scientifica, culturale ed epistemologica che ha aperto il Ventunesimo secolo: le evidenti ibridazioni tra umano e artificiale, nella prospettiva di una inquietante realtà "post-umana".
Già il Novecento aveva affrontato quattro importanti rivoluzioni scientifiche e culturali. La prima ha riguardato l'affermarsi della teoria evoluzionista di Darwin, che ha problematicamente suggerito il "decentramento" della specie umana da quella posizione di centralità nel mondo della vita che, sino ad allora, aveva mantenuto all'interno della cultura occidentale. Con Darwin, infatti, viene meno la scissione e la gerarchizzazione fra gli uomini e le altre specie animali e i primi si scoprono profondamente legati alle altre creature da una comune storia naturale. La seconda rivoluzione è stata connessa all'avvento della psicoanalisi di Freud, che ha profondamente destabilizzato la centralità del logos nell'ambito dell'assetto complessivo dell'individuo umano, evidenziando come la dimensione logica e razionale sia strettamente intrecciata all'insieme variegato delle dimensioni pulsionali, affettive, emozionali. A partire, poi, dagli studi etno-antropologici di Tylor prese avvio il terzo movimento di trasformazione culturale che ha messo in crisi l'idea antica che fosse l'uomo occidentale il punto di riferimento ineludibile per tutti i popoli della terra. E, così facendo, ha aperto la strada alla scoperta della ricchezza della diversità e dell'ibridazione interculturale. La quarta rivoluzione, infine, attiene all'avvento delle ricerche cibernetiche e all'evoluzione delle tecnologie elettroniche. Dopo che la prima metà del Novecento era stata caratterizzata dal successo dilagante delle tecnologie delle immagini in movimento (con l'ibridazione dei codici audiovisivi nel cinema e nella televisione), nella seconda metà del secolo, con la rivoluzione informatica, si assiste alla messa in crisi della centralità della intelligenza naturale rispetto alle forme possibili della intelligenza artificiale.
Il Ventunesimo secolo si è aperto con un nuovo, sorprendente, movimento trasformativo. Accanto ai successi ottenuti negli anni Settanta e Ottanta del Novecento dagli studi sull'intelligenza artificiale, si è fatta strada negli ultimi anni l'idea di accedere a forme inedite di vita artificiale. Si è fatta strada, in altre parole, la possibilità di andare oltre la riproduzione digitale delle procedure logiche del ragionamento e portare l'artificiale all'"interno" stesso dei più segreti meccanismi della vita,

realizzando, pertanto, macchine che possono essere percepite come "sistemi viventi": robot, sistemi telefonici planetari, mondi di realtà virtuale, personaggi animati sintetici, incubatori di virus dei computer, modelli al computer di ecologie complesse come l'intera Terra, ed altro ancora.

2. Trasformazioni e ibridazioni bio-tecnologiche

Logica tecnologica e logica della vita appaiono ora, sempre di più, destinate ad intrecciarsi e a contaminarsi in modo inedito ed originale, producendo trasformazioni rispetto alle quali il mondo civile e le comunità scientifiche vanno moltiplicando dubbi e interrogativi.
Quello che da più parti viene ipotizzato (da matematici, studiosi di cibernetica e di robotica, da esperti nel campo dell'ingegneria genetica) è che la combinazione simbiotica di aspetti biologici e aspetti meccanici sia destinata a condurre alla "evoluzione" del genere umano verso l'affermazione di un genere nuovo: la "post-umanità".
Si tratta di una prospettiva avveniristica, per molti versi inquietante. Soprattutto considerando la possibilità che tale processo venga a corrispondere al tramonto della preziosa tradizione lungo la quale la scienza e l'umanità (così come l'abbiamo conosciuta finora) hanno costruito la propria autonomia conoscitiva e valoriale.
Occorre, pertanto, senza dubbio, intensificare a tutto campo il dibattito sul l'ipotesi del "post-umano", affrontandone, a livello inter e trans-disciplinare, luci e ombre.
I principi logici della vita naturale e quelli della vita artificiale vengono, già oggi, applicati alla costruzione di sistemi complessi il cui assemblaggio rende ormai possibile generare congegni che possono dirsi, al tempo stesso, viventi e artificiali. Tali congegni, insieme agli artefatti tecnologici più tradizionali (dalla pietra scheggiata all'aratro, alla ruota, alla scrittura a stampa, ai telefoni cellulari ecc.), si distribuiscono nei nostri ambienti di vita modificando i nostri modi di stare al mondo, di compiere esperienze, intessere relazioni, di conoscere e comunicare, di crescere e di invecchiare. Tali congegni, inoltre, vengono utilizzati, e lo saranno sempre più nel futuro, per sopperire a deficit fisici nonché per apportare, nel sistema corporeo, modifiche destinate alla ottimizzazione di funzionalità e risorse. Così facendo, i congegni bio-artificiali di cui si va popolando il mondo stanno modificando profondamente anche gli stessi esseri umani, tanto per quello che riguarda l´assetto complessivo della loro architettura cognitiva tanto per quello che riguarda gli aspetti piu´intimi della loro dimensione corporea, emotiva e affettiva.
Si tratta di una direzione di progressiva "biologizzazione delle macchine" e "meccanizzazione degli esseri viventi" rispetto a cui il corredo di conoscenze disponibili in ambiti di sapere molteplici e diversificati appare, oggi, forse già insufficiente a rendere conto delle trasformazioni in atto e a rispondere alle questioni difficili che tali trasformazioni pongono. Trasformazioni rapide, "travolgenti" e "sconvolgenti": nei corpi e negli assetti cognitivi, affettivi e relazionali degli individui (si provi a immaginare, ad esempio, alle prospettive aperte dagli innesti di protesi bio-artificiali all'interno dell'organismo umano. Che tipo di "essere umano" si diffonderà quando sarà possibile impiantare circuiti di memoria aggiuntiva nella testa di chi ne avesse voglia?). Ma le trasformazioni sono anche negli assetti più complessivi che governano i macrosistemi della vita societaria, dalle dinamiche interpersonali interne alle istituzioni e alle aziende, alle dinamiche di organizzazione del mercato dello svago, ai processi di comunicazione e di lavoro nella economia globale, ecc. Già oggi, ad esempio, gran parte dei meccanismi che scandiscono il normale funzionamento dei processi di lavoro in una azienda, sono regolati da una serie di macchine elettroniche la cui rapidità di calcolo e complessità di autogoverno sono talmente elevate da farle letteralmente "uscire dal controllo dell'uomo". Si provi a immaginare alle prospettive aperte dalla possibilità di avere computer per qualche verso "consapevoli" e con intelligenze super umane distribuiti e collegati fra loro in ogni ambiente della nostra vita: che tipo di controllo potremo ancora mantenere sui sistemi complessi bio-elettronici che sempre più governeranno le nostre città, le nostre scuole, i nostri ospedali?

Domanda perturbanti, queste, che riguardano orizzonti non troppo lontani, rispetto ai quali vale la pena, forse, che il mondo della ricerca, sempre più diffusamente, metta a disposizione, della comunità civile, informazioni e conoscenze.
Per rimanere in un ambito di riflessione più affine al campo delle scienze umane (in cui si collocano i miei studi): che ne è, e come va reinterpretato, il concetto stesso di "persona", nella sua inviolabile autonomia ed integrità, a seguito alle attuali pratiche di innesto e di infinita manipolazione genetica? Come ripensare – alla luce delle prospettive aperte dalle possibilità di disporre di "uteri artificiali" - i saperi che sino ad ora hanno sorretto e orientato la nostra interpretazione della realtà, a cominciare dalla classica letteratura psicoanalitica sui rapporti fusionali madre-figlio, sui processi di attaccamento, di identificazione, di socializzazione, di educazione e di formazione, sui modelli di genere, sull´esperienza della nascita, della crescita, della salute e della malattia, dell´invecchiamento e della morte?
E´ qui, dunque, che trova spazio l´idea produttiva di un progetto scientifico inter e transdisciplinare che voglia accogliere la sfida del cambiamento e avventurarsi a pensare l´inattuale. Un progetto, cioè, in grado di entrare nello specifico dei cambiamenti in atto (che investono l´intero mondo della vita quanto la stessa struttura senso-percettiva, cognitiva ed emotiva del soggetto), concependo nuove categorie attraverso le quali interpretare l'esistente, ipotizzarne gli sviluppi futuri, orientarne il corso.
Di fronte a forme sempre più radicali di ibridazione bio-tecnologica, si fa quanto mai urgente che le scienze umane approfondiscano il proprio oggetto di riflessione e di intervento: il "soggetto" umano, che cambia al di là dei comuni parametri di decodifica e di controllo.
E se, come è oramai ampiamente riconosciuto, tale processo di ibridazione identitaria del soggetto umano ha nella formazione, nell'educazione e nell'istruzione un dispositivo cruciale per i destini della convivenza democratica, si fa urgente che il sapere della formazione si addentri a scandagliare le nuove possibilità e le nuove impossibilità che costituiscono, oggi, il presente e il futuro della persona in formazione e lo stesso destino della civiltà e dell'intero ecosistema di vita. E si fa urgente, altresì, che proceda in questo lavoro di ricerca, attingendo alla radice utopica del proprio impegno trasformativo e muovendosi cautamente (ma anche con la lievità che talora deve contraddistinguere ogni avventura conoscitiva) ai confini tra arte, scienza ed etica.

3. Prefigurazioni dell'arte e utopia pedagogica

È sorprendente considerare come, da sempre, l'uomo abbia immaginato la possibilità dell'ibridazione identitaria, rappresentandola in creature fantastiche e spesso terrifiche, tramandateci dal mito e dalla letteratura: si pensi agli incroci fra specie animali diverse, come l'Ippogrifo (incrocio tra cavallo e aquila), e agli incroci fra specie umana e animali, come la Sfinge, le Arpie, i Centauri, i Fauni, le Sirene e altri ancora.
Ed è, ugualmente sorprendente considerare come sia stata proprio l'arte, nella storia dell'evoluzione tecnica e tecnologica, ad anticipare le possibili trasformazioni che tale evoluzione avrebbe comportato, a interpretare le inquietudini connesse a tali possibilità e, spesso, a svolgere una importante funzione di "provocazione" (di riflessione e di dibattito) nei confronti del senso comune. Nel corso del Novecento, ad esempio, la frammentazione della prospettiva operata da Cézanne, Braque, Picasso, preannunciava la crisi della ragione unica celebrata dalle metafisiche e dalle scienze classiche, crisi che attraverserà l'intero secolo. Allo stesso modo, le commistioni biologiche presenti nelle composizioni "amebiche" di Kandinskij, e le commistioni macchiniche di Duchamp e di Picabia, interpretando la tensione verso l'ibridazione che ha attraversato per intero la storia dell'umanità, ne anticipano la straordinaria intensificazione nella contemporaneità.
Oggi, nella fase di accelerate transizioni bio-tecnologiche, è ancora l'arte ad intrecciare temi, problemi, provocazioni e prefigurazioni ai discorsi della scienza.
Le variegate forme della sperimentazione corporea (dalla Body Art degli anni Sessanta e Settanta alle contaminazioni di artificiale e carnale operate negli anni Novanta da artisti come Sterlac e Or-

lan) quasi stordiscono per la straordinaria forza con cui impongono all'attenzione estetica il corpo che si trasforma, nell'incontro anche violento con gli strumenti tecnologici, i bisturi, i ganci, i chiodi, sino, in alcuni casi, ad annetterseli facendone una parte di sè: pensiamo, ad esempio, al "terzo braccio" artificiale, costruito e realizzato da Sterlac, un braccio che si muove indipendentemente dagli altri ma in armonia con il movimento complessivo della performance dell'artista.
Ma anche nella visionarietà delle narrazioni fantascientifiche (letterarie, cinematografiche, fumettistiche, videografiche) si annuncia, con provocatoria e puntuale lucidità, un futuro assai prossimo in cui il "corpo individuale" ma anche il "corpo sociale" interpretano l'ibridazione bio-tecnologica in scenari suggestivi e carichi di interrogativi angoscianti.
La letteratura del Novecento ha prodotto straordinarie "pre-visioni" in tal senso: da opere come 1984, di George Orwell, a L'isola, di Aldous Huxley, sino, in tempi più recenti, a Crystal Express, del teorico del movimento cyberpunk, Bruce Sterling, a Negromante, di William Gibson, dove si parla, forse per la prima volta, di "cyberspazio", e a molte altre.
E come dimenticare, in campo cinematografico, i cyborg che popolano le città spettrali, rappresentate in Blade Runner (Ridley Scott, 1982), in Terminator (James Cameron, 1984), in Robocop (Paul Verhoeven, 1987). E come dimenticare, ancora, le illusioni artificiali che attraversano i paesaggi metropolitani, dallo straordinario Metropolis (Fritz Lang, 1927) alla più recente trilogia di Matrix (fratelli Wachowski, 1999, 2003).
Come non riflettere sulle straordinarie creature sintetiche in grado di provare sentimenti, del film di Spielberg, A.I. - Intelligenza Artificiale (2001). E come non riflettere, infine, sulla città virtuale raccontata nel film di Alex Proyas, Dark City, del 1998, città virtuale che fa da sfondo all'esistenza di uomini cavie per un gruppo di alieni che hanno la capacità, con la sola forza del pensiero, di ridisegnare l'esistenza, i ricordi e i contesti di vita di migliaia di esseri viventi?
Non sfugge, in tutti questi casi, come la sfida all'esistente va connettendosi alla prefigurazione di possibilità esistenziali inedite e differenti rispetto a quanto finora sperimentato dalla umanità. Non sfugge, inoltre, come, spesso, la "provocatorietà" artistica delle performance assuma una valenza specificamente profetica, una valenza, cioè, che intreccia la "critica" con il "progetto", il dissenso nei confronti di un ordine dato e la tensione verso realtà nuove, talora problematicamente stupefacenti. È così, dunque, che l'artista si fa profeta e la sua opera diventa annuncio, avvertimento e guida verso nuove direzioni di cambiamento.
Parallelamente, anche la scienza della formazione, nel suo essere sapere che riflette sui processi di tras-formazione permanente (tanto a livello di singola persona quanto a livello di specie) appare, da sempre, contrassegnata da forti valenze profetiche. Ogni processo intenzionalmente formativo e tras-formativo, infatti, implica che vi sia la "prefigurazione" di un futuro possibile per il soggetto in formazione, rispetto a cui questi possa imparare a gestire il cambiamento personale all'interno del più generale e complesso cambiamento scientifico e tecnologico, culturale e sociale.
Se è vero, dunque, che la scienza della formazione condivide con l'arte la categoria della "prefigurazione", la rivendicazione della categoria del "possibile" si traduce in tensione autenticamente utopica. Si traduce, cioè, nella progettazione di condizioni fisiche e simboliche in cui assicurare ad ogni soggetto in formazione la possibilità concreta di aprire la propria singolare avventura formativa al mutamento, alla scelta, all'autodeterminazione, autentico obiettivo, quest'ultimo, dell'intero processo formativo.
È, dunque, adottando il punto di vista che ha in comune con l'arte – il punto di vista attraverso il quale vedere un passo in avanti nel futuro - che la scienza della formazione assume, oggi, il compito e la responsabilità di osservare la preoccupante evoluzione in atto verso il post-umano, di coglierne gli aspetti problematici, prefigurandone le direzioni future e gli esiti, e quindi di delineare l'utopia possibile di una formazione che sia in grado di affrontare il non-ancora che è nel nostro futuro ma che è anche, già, nel nostro presente.

4. Rischi di nuovo analfabetismo scientifico e tecnologico

Se, come appena detto, il mondo della formazione si nutre del progetto utopico, al contempo, esso àncora la propria progettualità trasformativa alla concretezza della realtà esistente, cogliendo le componenti storico-culturali che contrassegnano l'assetto odierno della ricerca scientifica e tecnologica.
In tal senso, sia pure in maniera necessariamente schematica, è opportuno richiamare qualcuno di tali fattori.
Nel corso del Novecento, la tecnologia è andata acquisendo una sempre maggiore autonomia di obiettivi e di strumentazioni rispetto alla ricerca scientifica di base. Emerge, in tal modo, una scienza che appare molto spesso dipendente dagli interessi di tipo economico e politico collegati alle sue implicazioni di ordine, per l'appunto, tecnologico. È accaduto, al contempo, che i ricercatori – coinvolti, come sono stati, in dinamiche di alta competitività – siano andati incontro ad una progressiva specializzazione, settorializzazione e parcellizzazione del proprio lavoro. In tal modo, ci si trova di fronte una scienza sempre più frantumata nelle competenze iperspecializzate di ricercatori che, virtualmente, sono in grado di accedere a straordinari strumenti di comunicazione planetaria della conoscenza scientifica, e che, paradossalmente, appaiono spesso privi di qualsiasi visione d'insieme che collochi la loro attività di ricerca su uno sfondo più ampio, il solo che consente di garantire la praticabilità di una delle peculiarità dell'agire scientifico: la responsabilità della previsione. Un ulteriore importante aspetto su cui occorre soffermarsi è il fatto che l'esistenza delle nostre comunità si presenta caratterizzata da un aumento vertiginoso dei livelli di interdipendenza tra fenomeni e fattori diversi con il conseguente, vertiginoso aumento dei livelli di problematicità dell'esistente. Ciò apre alla enorme problematicità di una causalità complessa in cui "tutto incide su tutto" in quanto i fenomeni risultano interconnettersi attraverso anelli retroattivi. Il principio della causalità complessa chiama in campo la responsabilità con cui ciascun soggetto - tanto coloro che lavorano nel campo della ricerca tecnoscientifica, quanto coloro che ne condividono semplicemente gli esiti - deve imparare a contestualizzare i propri pensieri e le proprie azioni in una dimensione planetaria: dove, cioè, specificità e globalità non si pongano in termini di opposizione o alternativa ma, al contrario, siano in grado di convivere armonicamente.
Rispetto alla problematicità delle questioni poste, si muovono, da una parte, i "catastrofisti" (che guardano agli esiti attuali e possibili dell'evoluzione tecnologica in atto con sospetto e con ostilità) e, dall'altra, i "miglioristi" (che leggono nella tecnica il modello stesso della razionalità moderna). A questi si aggiunge, in maniera preoccupante, una vasta schiera di persone che appaiono "indifferenti" e "mute" di fronte ad uno scenario di cui sono partecipi ma ai cui sviluppi mostrano, sorprendentemente, di non sentirsi coinvolte. È, tuttavia, davvero così sorprendente un tale atteggiamento di totale mancanza di interesse? È, forse, proprio in questa parola così cara alla pedagogia e alla formazione – la parola "interesse" – il significato più vero della triste esperienza di questa moltitudine di soggetti "disinteressati", "indifferenti" e "muti" di fronte ad un modo che cambia. L'"interesse" appare sempre indissolubilmente collegato, in ciascun individuo, al senso più profondo di essere parte ideativa, progettuale, attiva e agente delle esperienze di cui si è partecipi. In questa prospettiva, l'"interesse" cade in presenza di situazioni che non toccano le corde più profonde della costitutiva creatività e costruttività del soggetto. In altre parole, l'interesse cade in presenza di situazioni in cui il soggetto non sente di poter giocare un ruolo attivo e costruttivo, in quanto privato degli strumenti cognitivi, immaginativi, espressivi e comunicativi che consentono di decodificare e interpretare la situazione e di muoversi, al suo interno, con atteggiamento investigativo e trasformativo. È evidente, allora, come l'indifferenza e l'assenza di domanda circa il corso attuale e quello futuro della scienza e della tecnologia si manifesti laddove è più basso il livello della competenza al pensiero e all'azione all'interno degli ambiti problematici in questione. Lo spettatore "muto", in tal caso, non è altro che lo spettatore di uno scenario del quale non si sente in grado di far parte, non possedendone le chiavi di decodifica e interpretazione.

Si tratta, come appena visto, di tre tipi diversi di risposta di fronte alle questioni poste dall'evoluzione bio-tecnologica che, tuttavia, nelle rispettive manifestazioni più estreme, si risolvono tutti in una comune e subdola forma di "evitamento" del problema. Sono forme di autoesclusione che lasciano fuori larghe fasce di individui dalla possibilità di partecipare da protagonisti ad una fase evolutiva della storia della umanità particolarmente carica di incognite e che chiede una generalizzata assunzione di responsabilità.
In sintesi. A fronte del sempre maggiore livello di complessità delle reti di interconnessione che tengono insieme ogni aspetto dell'agire ibridativo bio-tecnologico della contemporaneità, tanto il pensiero individuale della gente comune quanto quello tecnoscientifico dei ricercatori (quando questi ultimi rimangono ingabbiati nella parcelizzazione della ricerca, perdendone il senso e la visione di insieme) evidenziano una grave carenza nei dispositivi di comprensione e di previsione e, con questa crisi di interpretazione, paiono esposti alla difficoltà di una gestione consapevole, critica e creativa delle potenzialità trasformative che l'evoluzione tecnologica presenta.
A fronte, dunque, della transizione in atto verso forme sempre più irreversibili di ibridazione bio-tecnologica, appare quanto mai urgente trovare adeguate contromisure per contrastare i rischi insiti nel gap tra le risorse conoscitive e gli apparati concettuali in possesso di ricercatori e uomini comuni, nonché nella conseguente "esclusione-autoesclusione" di una larga fascia di soggetti, dalla diretta presa in carico del proprio destino e del destino del pianeta.

5. Verso un "nuovo umanesimo"

L'intenzione è quella di assumere, qui, la visionarietà utopica, propria della scienza della formazione, quale possibile risorsa conoscitiva, all'interno di un più vasto dibattito inter e trans-disciplinare attorno alle questioni sollevate dalla prospettiva di un post-umanesimo.
Occorre, allora, innanzitutto, sgomberare il campo da inutili timori. Non si tratta, infatti, di immaginare il trapasso verso la negazione di una tradizione – quella dell'Umanesimo, al quale fino a ora la nostra cultura si è riferita – che ha sostenuto l'umanità e la scienza nella costruzione della propria autonomia conoscitiva e valoriale
Si tratta, invece, di promuovere una nuova valorizzazione dell'idea di Umanesimo che ne esalti le componenti più creatrici ma che sia anche in grado di cogliere i limiti connessi a una autocentrazione dell'umano rispetto alle "alterità" che condividono con l'uomo il mondo della vita.
È proprio nell'ambito del dibattito pluridisciplinare in corso attorno al rapporto tra "natura" e "tecnica" e alle prospettive che l'evoluzione tecnologica apre verso il post-umano, che è possibile rinvenire le tracce per avviare la ridefinizione della nozione di "umanesimo". Si tratta di una ridefinizione alla luce della quale l'antroposfera appare da sempre attraversata dalla componente dell'alterità: l'alterità dell'altro uomo, quella degli animali non umani nonché l'alterità costituita dagli stessi prodotti della cultura e della tecnica (le macchine come "figlie" della nostra mente). In tale prospettiva, l'essere umano, sia a livello filogenetico sia a livello ontogenetico, appare strutturalmente preordinato ad intessere ponti di connessione con l'"altro" da sé e a mutuare dall'"altro" da sé gli elementi (energia, informazioni, modelli, idee, rappresentazioni, schemi comportamentali ecc.) che fungono da input attuativi e selettivi per il proprio - vasto e ridondante - repertorio di virtualità neurofisiologiche.
Riflettendo sui nessi ibridativi con l'alterità, è possibile individuare, ora, un "proprium" della specie umana che rimanda alla costitutiva parzialità del soggetto, nei confronti della rete di relazioni che egli stabilisce col mondo. Tale parzialità, lungi dal caratterizzare la specie umana con un contrassegno di minorità, ne suggella invece le straordinarie capacità adattive e creative.
Il soggetto umano appare, in tal modo, ineludibilmente "aperto" allo scambio transattivo e alla reciproca co-definizione con l'altro da sé e il suo proprium viene riconosciuto nella evolutività aperta, incessante e imprevedibile, che contraddistingue ogni singolo percorso esistenziale e il più complessivo percorso filogenetico della stessa specie umana. Una evolutività aperta ad esiti mai preor-

dinati perché originata all'incrocio – complesso e irripetibile – delle variabili molteplici e stratificate in ciascuna, particolare, storia personale.
La specifica identità umana si rivela, in tal modo, un'identità radicalmente decentrata, aperta all'incontro coevolutivo con l'altro da sé, attraverso il quale – seguendo un andamento fluttuante, indeterminato e infinito – ciascuno costruisce la propria, singolare e irripetibile, storia di attualizzazioni.
In questa prospettiva, il post-umanesimo è inteso come nuovo Umanesimo, dove il "post" non rinvia a una contrapposizione ma a una più articolata ridefinizione. Si delinea, così, il possibile passaggio ad una condizione nuova, in cui trovino piena valorizzazione, per l'appunto, le dimensioni più propriamente umane della nostra specie: la creatività e la flessibilità cognitiva, la permanente disponibilità all'apprendimento e alla costruzione di conoscenza, l'apertura al cambiamento, la responsabilità nei confronti dell'altro da sé.
Il problema, allora, è attraverso quali dispositivi far sì che la prospettiva da tanti paventata del post-umano come tramonto dell'Umanesimo venga orientata verso la promozione, appunto, di un nuovo umanesimo.
Il tassello debole, in questo quadro, ci sembra essere proprio quello relativo ad una progettualità pedagogica che sappia ancorare saldamente la promozione di una cultura della transizione e dell'ibridazione su interventi formativi opportunamente orientati a sollecitare e sostenere, nel soggetto educativo, la costruzione di una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva e comportamentale. Una attrezzatura, cioè, che consenta al soggetto di prendere coscienza e di riflettere sulla propria "mutazione" identitaria e, contemporaneamente, di elaborare un pensiero della complessità, per l'interpretazione di una realtà plurale: in grado di realizzare la promozione dei valori solidali della responsabilità previsionale e di concrete pratiche di condivisione planetaria delle scelte dei singoli individui e delle scelte della collettività di cui questi fanno parte. Un pensiero in grado di pensare-se-stesso-mentre-si-trasforma, aggiornando, conseguentemente e continuamente, l'insieme di competenze e conoscenze di cui disporre per affrontare e orientare il cambiamento in cui è coinvolto e di cui è protagonista.
A fronte, pertanto dell'evoluzione scientifica in atto, il progetto formativo, alimentato e sostenuto dalla dimensione utopica, appare sensibile a delineare un modello di valorizzazione e di promozione della creatività. Nella promozione del pensiero creativo, infatti, la progettualità formativa individua la possibilità di estendere all'intera comunità la disponibilità e capacità di immaginare i possibili scenari "post-umani" e, soprattutto, la capacità di predisporre alcune delle condizioni e delle strategie possibili per una gestione attiva e critica delle trasformazioni.
La creatività, inoltre, è la capacità di vedere al di là dei confini dell'esistente e del presente. Combinando insieme logica e immaginazione, pensiero convergente e pensiero divergente, fantasia e impegno esplorativo, mente ed emozioni, la creatività consente di acquisire la capacità di immaginare il futuro, formulare anticipazioni, prefigurare nuovi modi di essere (nella commistione di "biologico" e "artificiale"), di vivere (in ambienti popolati di dispositivi bio-meccanici) e di comunicare e relazionarsi (con partner umani ed anche non umani) ma, soprattutto, la capacità di costruire "ponti" per reciproci "attraversamenti" con le alterità insieme alle quali sembriamo destinati ad abitare la Terra (la capacità, cioè, di sviluppare prestiti e scambi collaborativi).
La creatività, esprimendosi nelle previsioni, nelle anticipazioni, nella ideazione di strategie di sopravvivenza inedite, è una caratteristica dei sistemi viventi ed eminentemente della specie umana, grazie alla quale poter fronteggiare le situazioni di squilibrio, di crisi, di trasformazione che richiedono continui processi di riadattamento e ristrutturazione.
Così intesa, la creatività si configura contrassegnata da un radicale orientamento al futuro.
Lo sviluppo della creatività e l'esercizio dell'immaginazione trovano, in tal senso, le condizioni della loro attivazione in un impegno formativo volto alla promozione:
- del "pensiero scientifico", un pensiero, cioè, investigativo e flessibile, critico e antidogmatico, in grado di "stabilire nessi" fra componenti eterogenee della realtà e dell'esperienza;

- del “pensiero estetico”, un pensiero, cioè, che intreccia continuamente logica e fantasia in una ricerca interpretativa sulla realtà aperta alle mille riformulazioni dell’arte;
- del “pensiero etico”, un pensiero, cioè, che innerva i propri percorsi conoscitivi ed esistenziali di un preciso impegno di responsabilità verso la valorizzazione sincronica dell’autonomia e legittimità del “proprio progetto” e dell’autonomia e legittimità del “progetto dell’altro”.

In breve. Occorre sostenere il soggetto nel processo di conquista di un pensiero plurale, in grado di cogliere i nessi ibridativi con l’alterità e capace, pertanto, di cercare le relazioni e le interretroazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, fra il tutto e le parti. In questa luce, la possibilità, per il soggetto, di acquisire una prospettiva planetaria passa attraverso interventi formativi che lo aiutino, sin da bambino, a costruire un pensiero in grado di riconoscere e valorizzare le differenze, scoprendo, al di là delle differenze (tra sé, gli altri, gli animali, le cose del mondo, le macchine), la comune “struttura che connette”, che cioè tiene unite tutte le componenti della realtà, della vita e dello stesso singolo soggetto.

6. Post-umano, nuovo umanesimo e democrazia

È proprio all’interno di questa interpretazione, che il progetto formativo di un nuovo umanesimo trova immediata connessione con l’impegno civile verso la costruzione di possibilità reali di democrazia planetaria. Verso la costruzione, cioè, di condizioni che assicurino a tutti la possibilità di partecipare alle scelte che determinano il destino della comunità. Ciò implica la necessità di garantire, in forma generalizzata e diffusa, le conoscenze e, soprattutto, le competenze di un pensiero complesso e critico: le competenze che, da una parte, consentono l’accesso alla partecipazione sociale e politica e, dall’altra, garantiscono quella libertà e autonomia di pensiero che, naturalmente, sottraggono il singolo e la comunità alle lusinghe del pensiero unico. Un pensiero, quest’ultimo, che si esprime nelle forme dei totalitarismi ma anche laddove il potere tecnoscientifico si trova concentrato nelle mani di ristrette oligarchie di interessi.

Ma la conquista, da parte dei giovani, degli strumenti di un pensiero autonomo, critico e creativo, antiautoritario, antidogmatico e democratico, un pensiero libero e capace di “pensare l’impensabile”, teso all’attraversamento di barriere e confini, verso i territori inesplorati dell’”oltre” e dell’”altrove”, è legata alla possibilità, per questi ultimi, di sperimentare direttamente – nella comunità della formazione e della ricerca - il valore della cooperazione e dello scambio, la responsabilità della partecipazione e delle scelte.

In questa prospettiva, sono proprio la comunità della formazione e della ricerca a essere coinvolte, in prima linea, nel progetto democratico. Verso la costruzione di un uomo e una donna pluridimensionali e attivi, capaci di partecipare responsabilmente e intelligentemente al controllo sociale dei formidabili dispositivi tecnologico-scientifici da cui dipendono, oggi, la sopravvivenza della nostra specie, la civiltà e la stessa vita sulla Terra. Perché il post-umano non significhi fine dell’umano e del suo mondo, ma ridefinizione di un umano capace di solidarietà intra-specifica e di apertura inter-specifica.

Bibliografia

Antinucci, F. (1999). Computer per un figlio. Giocare, apprendere, creare. Roma-Bari: Laterza.
Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Plantamura, V. L. (2009). Il computer a scuola. Risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell’e-learning. Milano: FrancoAngeli.
De Kerckhove, D. (1996). La pelle della cultura. Un'indagine sulla nuova realtà elettronica. Genova: Costa & Nolan.
De Kerckhove, D. (1993). Brainframes. Mente tecnologia e mercato. Bologna: Baskerville.
Gardner, H. (1987). Formae mentis. Milano: Feltrinelli.
Leroi Gourhan, A. (1977). Il gesto e la parola. Torino: Einaudi.

Levy, P. (1999). Cybercultura: gli usi sociali delle nuove tecnologie. Milano: Feltrinelli.
Levy, P. (2002). Cyberdemocratie, essai de philosophie politique. Paris: Editions Odile Jacob.
Mc Luhan, M. (2008). Gli strumenti del comunicare. Milano: Il Saggiatore.
Marchesini, R. (2002). Post-Human. Verso nuovi modelli di esistenza. Torino: Bollati Boringhieri.
Morganti, F., & Riva, G. (2006). Conoscenza comunicazione e tecnologia. Aspetti cognitivi della realtà virtuale. Milano: Led.
Olson, D. R. (1979). Linguaggi, media e processi educativi. Torino: Loescher.
Ong, W. (1986). Oralità e scrittura. Bologna: Il Mulino.
Origgi, G., & Arika, N., (eds.) (2003). Text-e: le texte a l'heure de l'internet. Paris: Bibliotheque ublique d'information Centre Pompidou.
Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). Pedagogia e post-umano. Roma: Carocci.

Filmografia

Blade Runner, 1982. Film. Diretto da Ridley SCOTT. USA: Warner.
Terminator, 1984. Film. Diretto da James CAMERON. USA: Kassar & Vajna.
Robocop, 1987. Film. Diretto da Paul VERHOEVEN. USA: MGM Metro-Goldwyn-Mayer.
Metropolis, 1927. Film. Diretto da Fritz LANG. Germania: UFA.
A.I. - Intelligenza Artificiale, 2001. Film. Diretto da Steven SPIELBERG. USA: Warner.
Dark City, 1998. Film. Diretto da Alex PROYAS. USA: New Line Cinema.

Se non ora, quando la lifelong education?

di Franco Frabboni

Il contributo analizza in prospettiva pedagogica il Report dell'Unione Europea ratificato a Bruxelles nel 2000 sull'Istruzione e la Formazione Permanente. La Lifelong education reclama il diritto delle prime età generazionali (l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza) a una alfabetizzazione di base - nutrita in una Scuola disseminata di stimoli intellettuali e di pluralismo culturale - che permetta a tutti i cittadini una navigazione sicura lungo le rotte dell'istruzione per tutta la vita. Il testo affronta le questioni legate a questa complessa tematica a partire da una domanda provocatoria: "Se non ora, quando?"

The paper analyzes the Report "A Memorandum on Lifelong Learning" of the Commission of the European Communities, Brussels 2000. The Lifelong education claims the right of the childhood, adolescence and youthfulness to have a basic literacy, that allows all citizens to train themselves during all the life. These themes are developed from the rhetoric question: "If not now, when?".

1. Un report profetico

In queste righe, daremo microfono e voce al messaggio pedagogico che il Report dell'Unione europea (Bruxelles, 2000) - L'istruzione e la Formazione permanente nel Ventunesimo secolo (coordinatore Oliver Brunet) - ha inviato all'alba del terzo Millennio al mondo intero: a "chi-vive-sotto" e a "chi-vive-sopra" l'Equatore.
La Lifelong education reclama il diritto delle prime età generazionali (l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza) a una alfabetizzazione di base - nutrita in una Scuola disseminata di stimoli intellettuali e di pluralismo culturale - che permetta a tutti i cittadini una navigazione sicura lungo le rotte dell'istruzione per tutta la vita.
Secondo il Documento redatto nella capitale belga, nell'odierna società delle globalizzazioni dei mercati e dell'informazione la Formazione occupa il gradino più alto della scala che porta allo sviluppo e al progresso di una società complessa e del cambiamento.
A partire dal presente richiamo ai naviganti nel mare del Ventunesimo secolo, il vecchio Continente, da un decennio, grida con insistenza la parola Formazione: in tandem, ovviamente, con la parola Conoscenza.
Attenzione però. Questo duplice bene culturale oggi rischia grosso. Il pericolo è che sia costretto a un lungo stop. La strada che dovrebbe condurlo fino ai confini ultimi di una nuova umanità - popolata di donne e di uomini colti e democratici, consapevoli e solidali - si presenta bruscamente interrotta. E' allagata e resa impraticabile da un'imprevista massa d'acqua. Il suo terreno si è fatto limaccioso e non più percorribile perché inondato da uno tsunami di nome neoanalfabetismo di ritorno.
Rinforziamo il concetto. Il capitale di Conoscenze di cui dovrà disporre l'umanità negli anni a venire costituisce una risorsa umana ed educativa (oltre che economica e sociale) alla quale nessun Paese può rinunciare. Traguardo perseguibile se sul pennone più alto dell'Unione europea sventolerà la bandiera della Lifelong education. Questa soltanto potrà assicurare alle età generazionali i Saperi necessari sia per esercitare i propri diritti/doveri di cittadinanza, sia per difendere i valori universali della libertà e del rispetto della Persona: l'eguaglianza, la giustizia, la solidarietà, la pace. Soltanto percorrendo l'intero pentagono delle stagioni della vita - l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza, l'età adulta e l'età senile - la Conoscenza potrà farsi capitale sociale, palestra di democrazia civile e officina di coesione solidale.

2. La Formazione sempre e per tutti. Un duplice capo d'accusa

Sul portone d'ingresso della Formazione permanente (o Lifelong education o Formazione continua) si può leggere, a lettere cubitali, un perentorio richiamo. Lo riprendiamo.
Il primo triangolo generazionale (l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza) ha il diritto di ingresso in una istruzione di base e secondaria (accumulata nella Scuola e in mondi extramoenia ricchi di stimoli intellettuali e di pluralismo culturale) che garantisca loro - in quanto cittadini - una navigazione sicura lungo rotte avvolte da venti di bonaccia che accompagnano fin sulle spiagge dell'adultità e della senilità. Ovvero, fino allo sbarco sulle isole dell'eterna testimonianza - da protagonisti - dei valori universali della dignità e del rispetto della Persona: la cultura, la convivialità, la cooperazione, la solidarietà, la progettazione esistenziale.
Attenzione, però. Prima di iniziare la regata postscolastica lungo le strisce d'acqua di nome Formazione adulta e senile, la Lifelong education ha il compito - tutto pedagogico - di spedire nel nome della Cultura una duplice comunicazione giudiziaria: la prima, alla Scuola (all'attenzione del comparto Secondario); la seconda, al Mediatico (all'attenzione della TV).
Sono capi di accusa che denunciano l'impossibile conclusione della citata nobile regata marina: ovvero, l'irrealizzabile sbarco sulle spiagge delle età postscolastiche di nome adultità e senilità. Questo perché i loro passeggeri, all'atto dell'imbarco, non dispongono di competenze culturali - Saperi - capaci di "automanutenzione". Rinforziamo l'argomentazione. Le Conoscenze che Scuola e Mediatico riversano sul citato triangolo iniziale della vita non posseggono una lunga durata. Tanto da tramontare precocemente, per via di scuole e di territori extramoenia che non dispongono del testimone culturale da consegnare all'età adulta e all'età anziana.
(a) Prima imputazione: va notificata alla Scuola. Anzitutto, va chiamato in assise il responsabile numero uno dell'odierno olocausto-delle-conoscenze: la Scuola. Questo, il capo d'accusa: é colpevole di dispersione intellettuale. Frutto della trasmissione alle giovani generazioni di una Cultura in/pillole che si sfarina e invecchia rapidamente. Le Conoscenze che dispone sul banco - cucinate prevalentemente nel forno della lezione del docente e del Power-point elettronico - soffrono una rapida dissoluzione già negli anni di reclusione - in silenzio e immobili - dentro le pareti delle Classi. L'evaporazione totale di Conoscenze meramente mnemoniche e nozionistiche avviene dopo pochi anni dall'uscita del sistema di istruzione. Siamo al funerale dell'alfabetizzazione che porta il nome di "neoanalfabetismo": cioè a dire, il rapido svuotamento delle scatole-nere delle giovani generazioni.
Questo male/oscuro soffre ovviamente di una cartella clinica tutta-occidentale. Le ricerche più accreditate informano quanto sia preoccupante il virus inedito - che porta anche il nome di "illitteralismo" - che ospedalizza, a nord dell'Equatore, un emisfero boreale dalla scolarizzazione diffusa.
In altre parole. La metà alfabetizzata del Pianeta non sembra più in grado di consegnare alle giovani generazioni la competenza della lettura (ovvero, la capacità di comprendere e descrivere un testo scritto) e la competenza della scrittura (ovvero, la capacità di trasferire in cartaceo o in elettronico i propri pensieri e i propri sentimenti). Entrambe, non sanno più cucinare i cibi cognitivi "superiori" - di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, endogeni ed esogeni - determinanti, oggi, per alimentare la macchina del pensiero non solo di accumuli monocognitivi, ma anche e soprattutto di strutture metacognitive: ineludibili per sviluppare le capacità logiche, operative, euristiche e generative della mente. Morale, la Scuola non sembra più capace di introdurre nel proprio menù i piatti che possono nutrire menti/plurali. Tanto che la sua istruzione (i saperi erogati) si trova in forte difficoltà a dare le ruote ad un Progetto culturale di lungo respiro che sappia contrastare con efficacia il mostro dell'analfabetismo di ritorno.
(b) Seconda imputazione: va notificata al Mediatico. Poi, va chiamato in assise il responsabile numero due dell'odierno olocausto-delle-conoscenze: il Mediatico. Questo, il capo d'accusa: impone saperi di plastica che provocano una allarmante intossicazione/cognitiva.
Il rimprovero più severo al Mediatico é di essere responsabile dell'invasione barbarica di Saperi/verità triturati in pasticche cognitive. Tendenzialmente cresimati tramite demenziali repertori di

Quiz coniati su risposte binarie: sì/no. Validabili perdipiù con l'uso di anonime e impersonali "crocette": funzionali a un apprendimento che chiede, occhi chiusi, ascolto in silenzio e immobilità. Dunque, il Mediatico premia l'utenza che fa/coccodè (piena di signorsì e di certezze) e condanna l'utenza dei/perché (piena di domande e di dubbi). Siamo al cuore dell'imputazione e della condanna. Siamo incolonnati - a testa bassa - sulla groppa di un Mediatico che prende l'immagine del villaggio della Conoscenza: le cui parole manipolate entrano nelle menti per vie subcorticali impedendo alle donne e agli uomini di mettere in campo i dispositivi cognitivi idonei a dare direzione razionale - problematicità e criticità - all'enorme flusso di informazioni che manomette, ora dopo ora, l'orologio della vita intellettuale ed emotiva.
Questa, la tragica deriva. L'alfabetizzazione lungo le stagioni dell'adultità e della senilità viene piegata al linguaggio della pubblicità: istantaneo e immediatamente dimenticato. Con il dominio dell'informazione liquida, scompare l'intercapedine - lo scarto - esistente tra ciò che un sapere/è e ciò che si può immaginare e confutare di quel/sapere. L'ho pubblicizzato (imposto): quindi, é un sapere-verità.

3. Se "si", come la Formazione continua?

3.1 Sulle ali di un aquilone pedagogico

Si é detto. Il profetico richiamo alla Lifelong education quale stella polare di emancipazione culturale sia per l'emisfero boreale (alfabetizzato e benestante), sia per l'emisfero australe (analfabeta e disperato) va colorato di Pedagogia. Vale a dire, va nobilitato da un progetto/Persona - nella prospettiva di una formazione per tutta la vita - stabilmente posto in un cielo mai interessato dai cambi meteorologici, provocati dalla politica, che si avvicendano sotto la sua volta azzurra. Come dire. Gli obiettivi di senso e di significato della Persona devono soltanto essere sfiorati dai refoli inquinati che provengono dalle conflittualità del confronto ideologico - anche se costruttivo - tra Progressisti e Conservatori, tra difensori del Welfare (dello Stato sociale) e difensori del Liberismo (del meno/Stato).
Quest'alba del Terzo millennio - culturalmente oscurata da una Scuola tuttora secchiona e da un Mediatico impietosamente omologante - la Formazione permanente deve necessariamente ergersi da ultima trincea a difesa di una mente plurale e di un cuore solidale. Traguardo perseguibile a patto di garantire alle giovani generazioni sia un'istruzione socialmente spendibile (in quanto moneta cognitiva in corso), sia competenze fondate sull'imparare a imparare (complessuali e trasversali): assecondando le età generazionali nelle loro curiosità, interrogativi e inquietudini cognitive.
Il capitale di Conoscenze di cui deve disporre l'umanità di questo Secolo al debutto costituisce una risorsa umana ed educativa (oltre che economica e sociale) alla quale nessun Paese può rinunciare. A patto che verso il cielo dell'Unione europea salga l'aquilone della Lifelong education. Attenzione, però. Sarà una conquista impossibile se nel mondo alfabetizzato (l'emisfero boreale) si allungherà l'ombra sinistra della dispersione intellettuale di cui sono colpevoli sistemi di Conoscenza - la Scuola, ma anche le Città dei mercati e dei consumi - incapaci di assicurare alle loro utenze Saperi non-nozionistici, non-riproduttivi, immediatamente non-spendibili.
Per questo il Report belga dell'Ue é molto attento a non spacciare lusinghe futurologiche. Al contrario, invita i cittadini del vecchio Continente a guardare, senza infingimenti, l'arretratezza e la discutibile qualità dei propri sistemi scolastici e territoriali. Gli uni e gli altri non sembrano in grado di fungere da spiaggia-di-decollo dell'aquilone intitolato alla Lifelong learning.
Al punto che in sede continentale é stata a loro spedita una severa pagella di bocciatura. Siete macchine-del-vuoto: trasmettete Saperi che invecchiano e muoiono rapidamente tanto da lasciare via/libera al mostro del "neoanalfabetismo". Questa, la sconfitta: le conoscenze che spacciano non restano in vita nell'età adulta e tantomeno nell'età senile.

3.2 Sulle ali di un sistema formativo integrato

La tesi é un po' questa. Per evitare che la strada della Lifelong education intitolata alla stagione adulta e anziana non venga transennata precocemente (si interrompa dopo qualche chilometro) occorre progettarla e costruirla in/continuità con i precedenti percorsi formativi: possibile, tramite un forte potenziamento di un sistema integrato tra il sistema pubblico di istruzione e il territorio educante oltre il banco. Intendiamo affermare che le stagione infantili, adolescenziali e giovanili vanno dotate di una cassetta degli attrezzi/mentali fabbricata sia nella Scuola (le metaconoscenze), sia nell'Extramoenia (i saperi caldi e problematici del mondo urbano e i saperi impliciti e plurali del mondo naturale). A partire da una prima filiera della Lifelong education di natura metacognitiva (scolastica: formale): cosparsa delle competenze interpretative, costruttive e inventive che maturano come intelligenze multiple al sole dei punti di vista disciplinari. Con l'obiettivo - é la tesi di Gardner - di padroneggiare più dispositivi critici dei Saperi curricolari: traguardo obbligato per l'utenza scolastica che abita un Ventunesimo secolo intitolato alla Conoscenza (Report/Ue di Lisbona/2000: Verso una società della conoscenza). Questo, il grido d'allarme alzato al cielo nella capitale lusitana al cospetto dell'odierno bombardamento semiologico che impegna gli allievi a un'impresa titanica: essere in grado di cogliere e allacciare i fili di una gigantesca pioggia cognitiva, capendo i nessi che legano insieme i tanti anelli sparsi delle Conoscenze. La padronanza dei saperi disciplinari é dunque il primo e indifferibile traguardo di una Scuola che attraversa i paesaggi del duemila. A meno che le politiche dell'istruzione non intendano abbandonare le prime età generazionali - attonite e impotenti - tra i flutti di oceani dai segni oscuri e ambivalenti, spesso incomprensibili e forse anche incomunicabili.

Alziamo al cielo l'aquilone chiamato speranza. L'auspicio é che alla Formazione di teste-ben-fatte e menti plurali nelle tre età iniziali della vita possa successivamente allacciarsi una Formazione postscolastica (non-formale: rivolta all'età adulta e senile) capace di prendere in mano il volante di una seconda filiera (postscolastica: costruttiva ed euristica) che valorizzi la cultura antropologico-sociale presente nei territori urbani ed extraurbani. Parliamo sia dei beni monumentali, artistici, culturali e di convivialità civile dei contesti residenziali, sia dei beni paesaggistici e ambientali del variegato mondo naturale: marino, fluviale, montano, boschivo, pianeggiante.

Entrambe le filiere vanno tenute in vita. Con il compito di coronare il lungo e affascinate viaggio della Lifelong education. Soltanto percorrendo l'intero asse longitudinale, la Conoscenza potrà farsi capitale sociale, palestra di democrazia sociale e officina di coesione sociale.

Pensierino finale. Per attraversare la sua affascinante frontiera, la Formazione permanente ha il dovere - da giudice imparziale - di esprimere parole di condanna ai sistemi di istruzione europei più conservatori e neoliberisti. La loro Scuola e le loro offerte formative territoriali non sempre sono in grado, in questo debutto di Secolo, di trasferire alle giovani generazioni competenze culturali di lunga durata: tali da approdare nell'età adulta e nell'età senile. Alla sbarra, dunque, i sistemi di istruzione nozionistici e mnemonici colpevoli del male oscuro più volte richiamato nel presente Saggio: la dispersione intellettuale.

All'interno di questo richiamo dell'Ue al pericoloso neoliberismo (meno Stato più Società) di alcuni disinvolti Paesi continentali, ci sembra di potere affermare che lo stato di salute della Scuola italiana appare il più preoccupante: anche perché rischia l'estinzione come servizio pubblico. Questo, il verdetto del vecchio Continente sul nostro sistema di istruzione: corre il rischio di ruzzolare nella serie/B europea. Il motivo? Da un decennio le sue politiche neoliberiste e populiste disinvestono in/istruzione. Con l'inesorabile deriva di un insegnamento e di un apprendimento che si cucinano soltanto nel banco: nell'immobilità e nel silenzio. Blindati in classe gli allievi non possono nutrirsi di piatti conditi di saperi trasversali, inediti e generativi. Profumati con le spezie dell'analisi e della sintesi, dell'induzione e della deduzione, dell'intuizione e della creatività che cospargono - invece - i laboratori, gli atelier e le "teche" (le aule didattiche decentrate) di cui dovrebbe disporre la città: le ludoteche, le biblioteche, le pinacoteche, le museoteche, le musicoteche et al.

Bibliografia

Alberici, A. (2002). Apprendere a tutte le età. Milano: Bruno Mondadori.
Bauman, Z. (2005). Globalizzazione e glocalizzazione. Roma: Armando.
Binanti, L. (2009). Alfabeti e linguaggi della formazione, Roma: Anicia.
Callari, G., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). Formare alla complessità. Roma: Carocci.
De Bartolomeis, F. (1998). La scuola nel nuovo sistema formativo. Bergamo: Junior.
Demetrio, D. (2009). L'educazione non è finita. Milano: Raffaello Cortina.
Frabboni, F. (2006). Educare in città. Roma: Editori Riuniti.
Frabboni, F. (2008). Una scuola possibile. Bari: Laterza.
Frabboni, F. (2009). Sognando una scuola normale. Palermo: Sellerio.
Frabboni, F., & Wallnofer, G. (a cura di). (2009). La Pedagogia tra sfide e utopie. Milano: Franco Angeli.
Frabboni, F. , & Scurati, C. (2011). Dialogo su una scuola possibile. Firenze: Giunti.
Frabboni, F. (2011). Povera ma bella. La Scuola fabbrica di futuro. Trento: Erikson.
Frabboni, F. (2011). Una scuola condivisa. Napoli: Liguori.
Frabboni, F. (2011). La sfida della didattica. Palermo: Sellerio.
Husen, T. (1976). La società che apprende. Roma: Armando.
Loiodice, I. (1998). Orientamento e formazione nella società del cambiamento. Bari: Adda.
Lucisano, P. (1991). Alfabetizzazione in Italia e nel mondo. Napoli: Tecnodid.
Lupoli, N. (2009). La formazione e le sfide della globalizzazione. Milano: Armando.
Margiotta, U. (2000). Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di governo. Napoli: Liguori.
Morin, E. (2000). La testa ben fatta. Milano: Raffaello Cortina.
Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). Pedagogia e postumano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile. Roma: Carocci.
Santerini, M. (2001). Educare alla cittadinanza: la pedagogia e le sfide della globalizzazione. Roma: Carocci.
Sarracino,V. (1997). Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo. Lecce: Pensa.

La dimensione adulta. Tra realtà e progettualità condivise
di Isabella Loiodice

Il contributo analizza la condizione adulta all'interno di contesti (pubblici e privati) di vita e di esperienza che la espongono a situazioni di profondo disagio esistenziale ma, al contempo, le aprono inedite possibilità di sviluppo emancipativo. L'alternativa è affidata in larga parte alla capacità di vivere l'alterità come risorsa, per sé, per gli altri e per le organizzazioni che li ospitano. Specifica attenzione viene dedicata alle organizzazioni produttive (ai contesti e alle relazioni di lavoro), all'interno delle quali la possibilità di individuare spazi e occasioni di valorizzazione delle persone viene affidata alla formazione e all'apprendimento permanenti.

The paper analizes the condition of adults that live in contexts personal and social distress. Contexts in which is anyway possible find new possibilities to emancipation. It's important, in this way, to recognize how the alterity may be a source for us, for others, for the organizations. In particular, the paper focuses on the productive organizations, in which these possibilities are recognized to long life learning.

Come vivere, oggi, il tempo dell'adultità?
In che termini ripensare, nella contemporaneità, la responsabilità dell'adulto che "educa" e che "si educa"? Come sostenere, attraverso la formazione, gli adulti a riappropriarsi di un ruolo di garanzia educativa delle giovani generazioni senza ingabbiare la propria esistenza e mantenendo il proprio diritto a una continua progettazione esistenziale? Come garantire il diritto a ripensare se stessi per non perdere il senso della propria storia ma finalizzandola a nuovi orizzonti di vita? Come sostanziare tale diritto? Come far tesoro proprio di quegli smarrimenti che oggi caratterizzano l'età adulta (l'incertezza del posto di lavoro, la fragilità delle relazioni familiari e amicali) trasformandoli in risorsa, in un vero e proprio processo di "formazione metabletica" che si esprime in "processi di progettazione esistenziale, nelle scelte per la propria vita e per il proprio sé, le quali prefigurano nuovi abiti mentali" (Baldacci, 2007, p. 67) corrispondenti a flessibilità cognitiva ed equilibrio emotivo?
Interrogativi, considerazioni, riflessioni, suggestioni che motivano a una seria riflessione sull'essere adulto oggi, in una prospettiva – che crediamo essere squisitamente pedagogica – che apra alla progettazione esistenziale in un'ottica di relazione e non di chiusura autocentrata, di partecipazione e non di solitudine, di coraggioso impegno e non di auto-distruttiva delega.

1. Vivere il disagio per poterlo superare

Non si può non partire, per fondare una seria riprogettazione esistenziale, dal cogliere i segni diffusi di disagio (del singolo come delle comunità, a livello personale e sociale, politico e culturale, individuale e sociale) che contrassegnano la contemporaneità e quindi le vite degli uomini e delle donne di oggi.
Scrive Cambi che la contemporaneità è, tra le altre cose, "tempo-dei disagi": esistenziale, sociale, relazionale, culturale, psicologico. Le parole con cui Cambi definisce queste forme di disagio possono creare, in verità, uno stato di malessere in chi le legge (perlomeno, questa è la mia sensazione personale), soprattutto quando, nel definire il disagio relazionale, così scrive: "l'altro prima che socius è soprattutto alter, spesso un di fatto estraneo e/o potenziale nemico" (Cambi, 2011, p. 49). Emerge da queste parole (poi superate dalla possibilità che tale inquietitudine si trasformi in ricerca e dunque in speranza), la consapevolezza che in molti casi è andato disperso il valore della ricchezza che l'altro rappresenta per me, per noi. La stessa libertà, dice sempre Cambi, di cui l'uomo contemporaneo sembra godere in maggior misura rispetto al passato, di fronte a questa condizione di disagio generalizzato e multiforme rischia di trasformarsi in angoscia esistenziale, nel momento in cui la fragilità del singolo è aggravata dalla fragilità del tessuto sociale e politico della società in cui

vive, nel momento in cui, alle precedenti forme di disagio, se ne aggiunge un'altra, riveniente dalla "crisi della democrazia e […] del "cittadino democratico" che vive un profondo disagio e che vede, in re e in se stesso, erodersi costantemente il modello di vita personale e sociale regolato dal principio/valore della democrazia. E la sua crisi è profonda, strisciante, molto inquietante" (Cambi, 2011, p. 53).

Ciò che si va sempre più diffondendo, rispetto a un mondo globalizzato che non conosce frontiere di lingue, di popoli, di culture, di prodotti, di informazioni, e che quindi apparentemente favorisce i contatti, gli incontri, gli scambi, è invece un pervasivo sentimento di indifferenza verso gli altri: verso le loro vicissitudini, le loro tragedie, individuali e collettive, i loro destini. L'overdose di notizie che i media trasmettono a ciclo continuo e con martellante ripetitività più e più volte al giorno sta progressivamente anestetizzando le menti e i cuori delle persone, li sta abituando a vivere con superficialità e con sentimenti di partecipazione fittizia e puramente di facciata i problemi e, spesso, le tragedie degli altri, con un sopravvento dell'egoismo che viene utilizzato come "difesa", come muro protettivo rispetto alle difficoltà altrui ma che, al contempo, confliggendo con la costitutiva natura dell'uomo come essere-in relazione, determina un pervasivo senso di angoscia esistenziale. Paura di sé e paura dell'altro si intrecciano determinando quel senso di malessere psicologico che poi diventa sociale, che trasforma, appunto, in indifferenza e superficialità la paura del dolore altrui, che porta a ricercare felicità fittizie negli oggetti (piuttosto che nelle persone), a ricercare emozioni nelle forme intimistiche (piuttosto che in quelle relazionali), individuando nelle forme del disimpegno e dell'apatia – dell'indifferenza, appunto – le reazioni emotive in grado di proteggerci dal rischio che l'altro, gli altri, sempre implicano. Un rischio che però, lo sappiamo bene, è anche e soprattutto possibilità: possibilità di reciproca comprensione e quindi di sostegno reciproco, "reale", al di là delle occasioni virtuali di incontro che la piazza di internet consente ma che, essa soprattutto, traduce quasi sempre in occasioni di socializzazione fittizia, abituando anche in questo caso alla deresponsabilizzazione, per la "fatica" che una relazione faccia a faccia comporta. Possibilità di incontro reale per smascherare le emozioni fittizie e ridare senso e spessore a quelle reali, recuperando innanzitutto il significato vero e pregnante, profondo e autentico delle parole che indicano determinati sentimenti: il sentimento d'"amore" non è quello verso la propria automobile così come la "felicità" non è una seduta in un centro benessere bensì la ricchezza appagante di un gesto di gratuita disponibilità verso l'altro, in qualunque modo si esprima tale alterità. Non è forse vero, si chiede lo stesso Bauman (2009), che la società del consumismo – che si regge proprio sulla "promessa" di soddisfare tutti i desideri umani per rendere in tal modo "felici" – "promuove attivamente la disaffezione, indebolisce la fiducia e acuisce il sentimento di insicurezza? Non sono forse questi i fattori principali alla base dell'incertezza e della paura diffuse che saturano la vita nella modernità liquida, nonché le principali cause della variante di infelicità tipica della modernità liquida?" (p. 50). Di fronte al senso di fallacia di tali sentimenti, scaturisce poi molto spesso il bisogno di dedicarsi al proprio ben-essere psicologico e anche spirituale (quindi non solo materiale) ma quasi sempre in chiave individualistica, dimenticando la propria natura relazionale e ricercando appunto forme di realizzazione intimistiche e privatistiche e perciò stesso, inautentiche, come dice Hanna Arendt ricordando che "vivere una vita interamente privata significa prima di tutto essere privati delle cose essenziali a una vita autenticamente umana' [e che] nelle condizioni dell'epoca moderna questa privazione di rapporti "oggettivi" con gli altri e di una realtà garantita attraverso di essi è diventato il fenomeno di massa della solitudine, dove ha assunto la sua forma più estrema e più na". (Arendt, 1989, p. 44).

Il rifiuto di una reale conoscenza dell'altro (per la quota di angoscia e di sofferenza che spesso può implicare) si trasforma in giudizio affrettato dell'altro e quindi in pre-giudizio, e a quest'ultimo consegue la mancanza di rispetto dell'altro e quindi la "tentazione", sempre incombente, di prevaricare l'altro, di far tacere le ragioni dell'altro a vantaggio delle proprie, senza tuttavia mai ricavarne reale vantaggio in termini di benessere esistenziale. Al contrario.

In tutto questo è proprio la persona che vive la stagione dell'adultità a essere investita in pieno da questa situazione di malessere, non avendo ancora superato il trauma della perdita delle certezze,

della stabilità e della sicurezza che per lungo tempo l'età adulta aveva significato. Il progressivo aumento del diritto all'apprendimento e alla formazione continua e permanente – che ha aperto a un numero progressivamente crescente di adulti gli spazi della formazione, ampliandoli oltre i confini dell'alfabetizzazione di base e includendo anche la formazione superiore e universitaria [1] – piuttosto che creare individui più liberi ha ingenerato troppo spesso forme di omologazione culturale quando è apparsa sganciata da una visione prospettica e progettuale dell'educazione e della formazione. Quando, cioè, ha "dimenticato" la finalità vera della formazione come strumento di emancipazione delle persone attraverso non solo il sapere ma la riflessione sul sapere stesso, quando non ha saputo utilizzare l'esercizio del diritto all'apprendimento al fine di favorire quei processi di cambiamento emancipativo che vanno in direzione di progresso, quando non ha saputo sfruttare della formazione proprio la "forza democratica" che essa contiene, nel riconoscimento di una libertà che si fa solidale, che produce speranza piuttosto che angoscia e deserto esistenziale, che abitua all'ascolto piuttosto che al chiacchiericcio e al monologo, che fa del dialogo un'occasione di prossimità con l'altro piuttosto che di prevaricazione. Pur tra mille dubbi, cadute, rinnegamenti e tradimenti.

Il disagio – ma allo stesso tempo la scommessa – dell'adulto ad essere ciò che lo rende più autenticamente umano (il suo essere in-relazione) derivano anche dalla pluralità di contesti e di esperienze di vita all'interno dei quali è chiamato ad essere protagonista. Contesti anch'essi attraversati dai venti impetuosi di cambiamento, che hanno letteralmente scardinato le strutture portanti, fatto crollare gli architravi che li sorreggevano: pensiamo alla famiglia, al luogo di lavoro, ai luoghi dell'aggregazione politica e sociale, culturale e religiosa. Le organizzazioni (pubbliche e private, di piccola, media e grande dimensione, del centro come della periferia) appaiono in balìa di cambiamenti troppo spesso subìti anziché governati, vittime di una "crisi" che, del significato etimologico della parola (dal verbo greco krino) subiscono l'accezione negativa del termine, non riuscendo a cogliere, e quindi a coltivare, quella positiva, cioè quella che vede nella "crisi" un'occasione di riflessione, di discernimento, quindi elemento di speranza e progetto di rinascita. E questo vale non solo per i luoghi classici della relazione interpersonale: la famiglia, il gruppo dei pari, le associazioni politiche, religiose, sindacali, ma anche quelle organizzazioni, quali sono i luoghi di lavoro, dove le trasformazioni vorticose che hanno attraversato il sistema produttivo lo hanno e lo stanno modificando radicalmente: nelle aspetti strutturali e in quelli relativi alle risorse umane (dalla delocalizzazione alla produzione just in time, dal telelavoro al lavoro part time, ecc.).

I fenomeni della globalizzazione e della tecnologicizzazione hanno, nel volgere di pochi decenni, modificato radicalmente il volto delle economie e dei mercati, introducendo cambiamenti profondi non solo nei prodotti e nei processi ma anche nelle persone e nei loro profili professionali. La potenza radicale di tali trasformazioni "pretende" sempre più spazio e peso per le persone, le loro idee e le loro emozioni, mantenendo però tuttora irrisolti e profondamente ambigui i modi e le forme attraverso cui esse entrano in contatto, si relazionano, competono o cooperano tra loro. Generando occasioni, insieme e conflittualmente, di successo e di fallimento, di scontro e di incontro, di felicità e di angoscia esistenziale: delle singole persone e dell'intera organizzazione, del successo e dell'appagamento personale come della prosperità economica dell'azienda, in un reticolo di rapporti reciprocamente interagenti: degli imprenditori come dei lavoratori e dei rispettivi nuclei familiari, della singola azienda e di quelle dell'indotto, del territorio che le ospita e delle istituzioni che lo governano.

2. Il lavoro per le persone

Era il secolo del Lavoro, scriveva Accornero nel 1997, individuando proprio nella trasformazione dal "Lavoro" ai "lavori" il tratto distintivo del passaggio dal ventesimo al ventunesimo secolo. Una transizione quanto mai carica di rischi ma anche di possibilità (le "possibilità dei rischi" come i "rischi delle possibilità", precisa Morin, 2001); di una flessibilità che troppo spesso è diventata precarietà ma sempre più frequentemente può trasformarsi in appaganti progressioni di carriera, di una

diversificazione che può continuare ad essere discriminazione ma che può dar luogo a inediti profili professionali, di una variabilità dei trend economici che "apre" a mercati globali e allo stesso tempo determina crisi economiche mondiali e rischi di default, per usare una terminologia ahimè molto diffusa soprattutto per gli eventi di questi ultimissimi tempi.
Queste situazioni – e la coesistenza di situazioni tra loro contrapposte – non diminuiscono il valore del lavoro, anzi acuiscono "dimensioni e significati del lavoro come sistema di senso" (Accornero, 1997, p. 200). Si potrebbe dire che proprio la complessità che contraddistingue persone, contesti e comportamenti del lavoro contemporaneo sta ridando spazio – pur nel fluire contraddittorio di situazioni diverse e contrapposte – a una dimensione qualitativa del lavoro, a una sua pregnanza etica, oltre che relazionale. Gardner parla di "lavoratori etici", cioè di persone che sappiano "lavorare per un fine che trascende l'interesse egoistico, e che i cittadini [possano] operare altruisticamente per migliorare il destino di tutti" (Gardner, 2006, p. 13). Ciò significa avere la capacità di pensare e riprogettare il proprio personale futuro senza dimenticare o sottovalutare le implicazioni che le proprie scelte hanno sulla vita dell'altro, degli altri, dell'intero pianeta: "per questo motivo, si può affermare che la riflessione dell'individuo [...] si svolge sempre sullo sfondo di un determinato 'orizzonte di esame etico'. Si tratta di un esame etico nella misura in cui è effettivamente presente la questione del 'vivere bene con l'altro'" (Guichard, 2006, p. 45).
Più in generale, si attesta sempre di più il ruolo che le soggettività dei lavoratori – e quindi le conoscenze e le competenze "nutrite" di emozioni – hanno rispetto alle organizzazioni produttive, ai contesti e alle relazioni di lavoro. In tal modo si supera l'idea dell'organizzazione produttiva come qualcosa di "freddo e senza vita" ma, al contrario, resa "viva" proprio dalle "emozioni, i sentimenti, le passioni, i bisogni, gli interessi (espliciti e latenti) [che] pervadono e sostengono la vita organizzativa, rivestono un ruolo rilevante in fatto di motivazione al lavoro e prestazione professionale; [...] condizionano pensieri, parole, decisioni, comportamenti, rituali, apprendimenti; [...] incidono sull'interpretazione delle responsabilità, sulle attribuzioni di valore e sulla definizione delle priorità, sull'utilizzo del tempo e delle risorse nonché sul livello di gratificazione derivante dallo svolgimento dei compiti" (Rossi, 2010, p. 25).
Il patrimonio di conoscenze e di competenze dei singoli lavoratori (ma anche le loro emozioni, il senso di appartenenza all'azienda, le relazioni ecc.) rappresentano dunque quel capitale intangibile (intangible asset) che può determinare il successo economico di quell'organizzazione, allo stesso tempo determinando e soddisfacendo la domanda di "lavoro buono, [cioè] umanamente significativo" (Rossi, 2011, p. 57).
L'attenzione alla dimensione dell'infunzionale e dell'intangibile rispetto non solo al benessere della persona lavoratrice ma anche al successo dell'azienda appare oggi sempre più diffusa (anche se sommersa, come già detto, da mille altre situazioni di precarietà e di sfruttamento). Scrive Daniela Dato (2009): "Capitali intangibili sono, allora, quelle cose "che contano" senza poter essere "contate", quantificate: sono le conoscenze, le idee, le capacità di gestire efficacemente le informazioni, la flessibilità, la creatività, le relazioni, la cura per le risorse umane e per la cultura d'impresa, così come il senso di appartenenza al proprio gruppo di lavoro, la cultura dell'organizzazione, intesa come insieme di abitudini (non come routine standardizzate ma come abiti mentali), attitudini, credenze e valori che permeano gli individui e gruppi di lavoro e persino la reputazione di un'azienda, il brand che dà l'idea dell'identità del prodotto, che promuove una cultura del patrimonio della marca" (p. 71). Termini e concetti, questi ultimi, che appaiono ormai acquisiti nella letteratura specialistica internazionale di ambito economico e sociologico così come pedagogico ma che sostanziano anche altri sguardi interpretativi del reale, particolarmente attenti a leggere in termini propositivi il vivere contemporaneo e a comprendere che "i veri attori dello sviluppo non sono i mezzi economici, ma le persone" (CEI, 2010).
L'azienda diventa quindi sempre più un "luogo di persone", il cui capitale umano va custodito e coltivato nella sua dimensione intangibile perché, aumentandone il valore rispetto al benessere delle persone che vi lavorano e al successo dell'azienda, diventi a sua volta "responsabile" anche di ciò che sta fuori dell'azienda (e che peraltro influenza il successo stesso dell'azienda). Un peso

sempre maggiore, infatti, hanno acquisito nel corso degli ultimi anni concetti come "responsabilità sociale d'impresa", "bilancio e budget sociale" che, raccogliendo anche in ambito economico-aziendale concetti derivanti da una mole di studi psicologici e socio-antropologici, oltre che etico-filosofici, conferma l'idea che la felicità (Noddigs, 2003; Samek Lodovici, 2004; Bauman, 2009b) sia perseguibile da chi non la persegue solo per sé ma proprio attraverso la relazione profonda e non strumentale con l'altro. Senza, ovviamente sottacere la persistenza di situazioni di discriminazione e di sfruttamento sul lavoro, anche in Italia si vanno diffondendo esperienze come quella della Fondazione Sodalitas (www.sodalitas.it), una realtà che riunisce settantacinque imprese di tutte le dimensioni e in tutti i differenti rami di attività, nata nel 1995 su iniziativa di Assolombarda per la diffusione di una cultura della responsabilità sociale d'impresa. La Fondazione impegna circa 800 milioni di euro nell'ambito delle quattro aree della R.S.I.: il lavoro (con progetti quali quelli finalizzati a promuovere le pari opportunità e l'uguaglianza sul lavoro); l'ambiente (per l'utilizzo delle energie rinnovabili e delle fonti alternative); la comunità (con iniziative di sostegno al territorio quali il microcredito, la realizzazione di asili nido ecc.); il mercato (per la diffusione della trasparenza e del rispetto degli standard etici, in linea con stili di vita e di consumo sostenibili).
Così scrive il giuslavorista Armando Tursi (2006): "Si tratta di un approccio che non si ispira solo a filoni culturali di matrice cattolica, come quello dell''economia civile' (Zamagni, 2003), o della 'società relazionale' (Donati, 1991). […] Sono forti le assonanze con i più recenti esiti di ricerca delle diverse discipline sociali coinvolte nel tema. Ma si registrano anche suggestive consonanze sul piano interculturale e perfino interreligioso: è interessante notare come il codice etico sul commercio internazionale adottato nell'ambito della Dichiarazione interreligiosa di Amman del 1993 si basi sul concetto comune di giustizia intesa come 'amore e considerazione dell'altro, fiducia e onestà verso tutti gli attori coinvolti'; mentre, superando gli stessi confini della tradizione abramica, i cdd. "Caux Principles" adottati nel 1994 da una folta rappresentanza di senior executives di multinazionali giapponesi, nordamericane ed europee, ripensano la responsabilità delle imprese nei confronti degli stakeholders alla luce della nozione del rispetto della dignità umana intesa come dovere primario dell'impresa e del concetto orientale di Kyosei, che evoca l'idea del raggiungimento di un'armonia tra le parti attraverso una ricomposizione delle differenze" (p. 67).

3. Gli adulti in una società di persone

I lavoratori, dunque, possono contribuire al successo della propria azienda (e più in generale del tessuto imprenditoriale del proprio territorio) quanto più vedono riconosciute e valorizzate le proprie capacità nel senso più ampio e complesso che negli ultimi tempi ne hanno dato Amartya Sen e Martha Nussbaum. Il concetto di capability ("capacitazione") è stato, infatti, utilizzato per ridefinire in modo più appropriato gli indicatori dello sviluppo umano nell'ambito del Programma di sviluppo delle Nazioni Unite, ritenendo tale concetto più appropriato a valutare la qualità della vita delle persone rispetto a quello tradizionale fondato sul livello del Pil pro capite. In altre parole, a definire il grado di sviluppo di una nazione non è sufficiente conoscere il livello di ricchezza e neppure solo il modo in cui essa è distribuita ma chiedersi "che cosa, come e in quale entità" le persone sono messe realmente nelle condizioni di essere e di fare ciò che sono in grado di fare e di essere, se ne hanno volontà. Questa reale possibilità – che ha valore universale – consente, secondo Nussbaum (2002), di disporre di una lista di "beni fondamentali" che permettono appunto di verificare il livello reale di sviluppo di una società. La lista – "aperta" a contestazioni, a revisioni e a integrazioni – accanto alle voci più tradizionali (avere la possibilità di vivere una vita umana di normale durata, in buona salute e in libertà e autonomia), comprende la capacità di poter usare i propri sensi, il pensiero e l'immaginazione attraverso una istruzione adeguata e polivalente, garantita anche dal diritto alla libera espressione in tutti i campi (politico, religioso, ma anche artistico); la capacità di provare sentimenti e quindi la possibilità di poterli esprimere nella pluralità delle loro forme, "difendendoli" dal rischio di ansie e di paure eccessive; la capacità di "poter vivere con gli altri e per gli altri" e insieme, quella di vedersi garantito il diritto a essere trattato con dignità e rispetto, indipendentemente

dalla propria appartenenza di genere, religione, etnia, cultura; la capacità di poter "ridere e giocare". Capacità tutte, sottolinea Nussbaum, che si basano sul fatto che alcune facoltà umane "impongono l'esigenza morale di essere sviluppate. Gli esseri umani sono creature tali che, se fornite del giusto sostegno educativo e materiale, possono essere pienamente in grado di assolvere tutte queste funzioni umane" (p. 78).

Appare evidente allora il grado di responsabilità che gli adulti in primis hanno rispetto all'obiettivo di assicurare a tutti la concretizzazione delle condizioni necessarie a vedere riconosciuta e valorizzata la loro dignità come persone. Scrive Chiara Saraceno nell'Introduzione al libro di Nussbaum: "Non vi è dignità non solo quando non vi è abbastanza da mangiare; o quando non vi è libertà di lavorare e di non essere dipendenti da un marito o da una famiglia autoritari e violenti; o quando non è possibile associarsi per difendere i propri interessi o praticare la propria religione; o quando la propria incolumità fisica è messa quotidianamente a repentaglio dall'uso della forza da parte di altri. Non vi è dignità umana, e possibilità di libertà, quando è negata l'istruzione che nutre la ragione e fa maturare il pensiero. E anche quando la possibilità dell'immaginazione e la capacità di gioco vengono spente quando non sono state nutrite quando era necessario […]. Non vi è appello alla tradizione e ai valori condivisi che può legittimare l'assenza non già dell'esercizio pratico di queste capacità, ma il loro soffocamento e negazione prima che possano essersi sviluppate, in modo da aprirsi, appunto, alla libertà di scelta, che non può che essere individuale" (Saraceno, in Nussbaum 2002, p. 9).

In tal senso, parlare di responsabilità – del singolo e della collettività, di ogni nazione e di tutte le nazioni insieme – conduce naturalmente a discutere di formazione e impone conseguentemente una precisa responsabilità educativa degli adulti a tutelare e a valorizzare le "capacit-azioni" di quelle categorie di persone – in primis, i bambini e le donne – che, in un'organizzazione tradizionale del tempo della vita e nella relativa distribuzione di funzioni, di ruoli e di compiti, sono state sempre pesantemente penalizzate da modelli adultocentrici e maschilisti. È la stessa Nussbaum a sottolinearlo, avendo applicato il concetto di capability soprattutto in riferimento a donne e bambini e avendo riscontrato, proprio attraverso i rapporti sullo sviluppo umano dell'Onu, che in nessun paese le donne vengono, ad es., trattate bene quanto gli uomini, anche se sono i paesi in via di sviluppo a presentare le situazioni più drammatiche, coniugando discriminazione di genere (e, nel caso dei bambini, di età) con altissimi livelli di povertà.

Anche nell'occidente "emancipato" – dice bene Nussbaum – il riconoscimento diffuso dei diritti delle donne non ha risolto le molte contraddizioni che si nascondono, ad es., dietro la gestione delle attività di cura. Le donne, infatti, sono sicuramente le più esposte alla difficile mediazione tra identità molteplici: l'essere madre, casalinga, moglie, figlia ma anche professionista e cittadina. La progressiva conquista del lavoro ha rappresentato sicuramente un traguardo importante, che è stato conquistato (anche se non ancora del tutto raggiunto) dalle donne a prezzo di durissimi sacrifici. La mancanza di un adeguato supporto alla pluralità dei ruoli e delle appartenenze – per l'inconsistenza del sistema di welfare – ha reso particolarmente difficile la gestione del rapporto tra "tempo personale", "tempo sociale" e "tempo professionale". Nonostante gli sviluppi sul cammino dell'emancipazione femminile, le difficoltà di vario genere che vivono le donne sono ancora rilevanti, proprio per la conflittualità derivante dal doppio ruolo – di lavoratrici e di casalinghe – dal momento che, nella maggior parte dei casi, la conquista del lavoro esterno (con ruoli e funzioni spesso di alto livello) non diminuisce il peso del lavoro casalingo, di moglie e di madre. La gran parte delle storie di vita di donne anche di successo – donne manager, docenti, imprenditrici, ricercatrici, ecc. – fa riferimento proprio alla fatica di dover svolgere più ruoli, prestando particolare attenzione al fatto che l'uno non interferisca e non "danneggi" l'altro.

In realtà, anche questo tema, particolarmente delicato, va ridiscusso in termini nuovi, prestando attenzione al fatto che, come precisa la stessa Nussbaum – che pure condivide le riflessioni critiche maturate in questi decenni dal movimento femminista – la questione della "cura" non può più essere vista solo come una causa di oppressione bensì come una dimensione umana "da valorizzare e far circolare" e, conseguentemente, da proteggere e garantire anche attraverso un sostegno delle istitu-

zioni pubbliche. Sul piano della realizzazione personale, peraltro, non va sottovalutato il riconoscimento della "marcia in più", in termini di responsabilità, di impegno, di motivazione al successo che spesso rinviene alle donne proprio dalla polivalenza delle proprie funzioni e dei ruoli svolti. La difficile mediazione tra appartenenze molteplici, la sofferta ri-composizione di quella "biografia a patchwork" (Balbo, 1992) che è, allo stesso tempo, conquista e sofferenza per le donne, possono a nostro avviso rappresentare risorse autenticamente professionali, ma ancor prima umane, da non disperdere o rinnegare (come è spesso capitato a quelle donne che volevano "far carriera" in ambiti tradizionalmente maschili) ma, al contrario, da valorizzare e trasferire in tutti i contesti di vita professionale e anche, ad esempio, negli spazi pubblici dove si esercitano i propri diritti di cittadinanza: nei partiti, nei sindacati, nelle associazioni, nei media dell'informazione e della comunicazione. Tutto questo non per proporre nuovi stereotipi sessisti, magari "capovolti" rispetto a quelli tradizionali – questi ultimi peraltro tenacemente persistenti (Rodriguez, 2007) – quanto per valorizzare le professionalità femminili nel loro effettivo valore e per considerare le competenze di cura quale "valore aggiunto", da valorizzare, sostenere e difendere dalle insidie dello sfruttamento e dell'abitudine, della "vocazione" o dell'"imposizione", per un vantaggio che è personale, sociale e professionale insieme e che in quanto tale può essere condiviso da uomini e donne, insieme.

4. Ancora una volta, la formazione. Per tutta la vita

E dunque la formazione – quale punto di confluenza di educazione e istruzione – torna ad essere al centro di qualunque progetto emancipativo che sappia coniugare saperi ed emozioni, competenze cognitive ed emotive, dimensione personale e sociale, pluralità dei tempi come dei contesti di vita e di esperienza. Una formazione che, nel quadro della "modernità liquida", non appare più "concepibile" né "pensabile" "in una forma diversa dalla formazione incessante, perpetuamente incompiuta e aperta" (Bauman, 2009, p. 87).
La prospettiva della formazione permanente rappresenta quindi un'occasione preziosa per il conseguimento di obiettivi correlati, da una parte, allo sviluppo economico-produttivo, alla crescita dell'occupabilità e al miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro ma, anche e soprattutto, alla promozione diffusa della cittadinanza attiva, della coesione sociale e del dialogo interculturale. Da diverso tempo, ormai, anche l'Unione europea, nel perseguire l'obiettivo di diventare "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo", ha evidenziato la possibilità che, attraverso l'apprendimento e la formazione permanenti, si renda altresì concretamente perseguibile l'impegno a costruire una "società-mondo" – potremmo dire con Morin (2004) – fatta di persone capaci di dialogare e di confrontarsi costruttivamente rispetto alle emergenze e alle sfide della contemporaneità. In un'assunzione di responsabilità che chiama in causa soggetti pubblici e privati, singoli cittadini, governi nazionali e istituzioni internazionali.
La traduzione di tale obiettivo è visibile, tra i vari documenti dell'Unione Europea, in particolare nella Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio (15 novembre 2006) che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente. Nel Documento si legge, ad esempio, che attraverso la formazione lifelong è possibile:
"- promuovere una cittadinanza attiva e il rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia e rafforzare la lotta contro ogni forma di esclusione, compresi il razzismo e la xenofobia;
- sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente; rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente alla coesione sociale, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale, alla parità tra le donne e gli uomini e alla realizzazione personale;
- rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nello sviluppo di un sentimento di cittadinanza europea basato sulla comprensione e sul rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia e nella promozione della tolleranza e del rispetto degli altri popoli e delle altre culture".
Tali obiettivi, che incrociano significativamente spazi di intervento molteplici che vanno, appunto, dallo sviluppo economico a quello sociale e culturale, che coinvolgono i singoli, i gruppi di persone e le comunità nel loro complesso, trovano dunque nella prospettiva dell'apprendimento e della for-

mazione permanente il punto di confluenza, che a sua volta si espande all'intero sistema di educazione e di istruzione e coinvolge dunque tutte le istituzioni formative chiamate a vario titolo a rispondere a questa domanda. In tal modo individuando nella dimensione del cambiamento un tratto connotativo e distintivo della formazione in età adulta (Demetrio, 1997) che si traduce appunto in quella capacità di progettazione esistenziale del soggetto adulto, a partire dalla capacità di imparare a riflettere sul proprio percorso di vita, da cui eravamo partiti nell'avvio di questo saggio.
Solo una riflessione sulla propria biografia personale può consentire la nascita di una domanda di formazione che a sua volta può rappresentare l'inizio di un processo di trasformazione personale non necessariamente limitato alla dimensione professionale bensì esteso a tutte le dimensioni (personali e sociali, pubbliche e private) della propria vita. Non a caso, tra le categorie-chiave della formazione rientra quella della trasformatività (Demetrio, 2000): una tensione trasformativa che la formazione deve saper assicurare pur garantendo al contempo la necessaria continuità con il percorso di vita del soggetto in trasformazione. Solo attraverso questa "integrazione nella continuità" della propria esistenza si genera la possibilità di una continuità della domanda di esperienze di formazione. In questo senso la formazione diviene processo continuo e sempre rinnovato di attivazione di domande, di bisogni, di perfezionamento incessante di quanto si è appreso. Trasformatività e continuità che la formazione deve poter determinare per arrivare a quella che, sempre secondo Demetrio, è la terza parola-chiave della formazione: l'interrogazione di sé. Solo quest'ultima, infatti, può consentire che i processi di trasformazione ma anche di conservazione della propria identità si traducano in un continuo itinerario di autonomia, di autorealizzazione e di riappropriazione del proprio sé.
Una buona formazione – estesa per tutta la vita - è un'esperienza di carattere trasformativo la cui peculiarità è quella di generare altra domanda di formazione nel momento in cui incoraggia l'interrogazione di sé. In questo processo essa può favorire un ri-orientamento esistenziale e non solo di carattere professionale od occupazionale. In una società fatta di persone in dialogo tra loro.

Note

[1] La prospettiva della formazione e dell'apprendimento permanente ha coinvolto negli ultimi anni anche l'università, che ha avviato in tal senso un processo di progressiva formalizzazione e realizzazione di percorsi formativi "estesi" anche agli studenti adulti che, sempre più numerosi, si iscrivono ai corsi di laurea e ai percorsi post-lauream. Ciò anche grazie al d.m. 509/1999 che ha riformato l'università introducendo il percorso triennale e specialistico: riforma complessa, fortemente contraddittoria anche negli esiti, con ricadute non sempre positive se si esclude proprio la possibilità che è stata concessa a molti adulti di poter rientrare in formazione, grazie a un percorso reso più breve anche attraverso il riconoscimento di attività formative e professionali pregresse. Pur non essendo mancate alcune "deformazioni", questa opportunità ha avviato nella coscienza dei singoli la consapevolezza della possibilità di capitalizzare la propria storia formativa e professionale in funzione di un nuovo progetto di vita: esistenziale, formativo e professionale. E' quanto emerge in una ricerca Prin avviata nel 2004 (in collaborazione con le università di Firenze, di Lecce e di Roma3, quest'ultima con funzione di coordinamento nazionale) proprio sull'Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento, i cui esiti sono riportati in numerose pubblicazioni, svolte insieme alle altre unità di ricerca (Alberici, Catarsi, Colapietro & Loiodice, 2007) e alcune dal solo ateneo foggiano (Loiodice 2007, 2009). Queste ultime pubblicazioni sono riferite principalmente a quelle attività e a quei servizi che più specificamente sono state portate avanti presso l'ateneo foggiano e che hanno puntato molto sul rafforzamento, da una parte, delle attività di ricerca sui temi dell'orientamento e della formazione lifelong, dall'altra, sulla sperimentazione di buone prassi attraverso l'attivazione di alcuni specifici servizi di orientamento personalizzato come il Laboratorio di Bilancio delle competenze.

Bibliografia

Accornero, A. (1997). Era il secolo del Lavoro. Bologna: il Mulino.
Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (a cura di). (2007). Adulti e Università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua. Milano: FrancoAngeli.
Arendt, H. (1958/1989). Vita activa. Milano: Bompiani.
Balbo, L. (a cura di). (1992). Tempi di vita. Milano: Feltrinelli.
Baldacci, M. (2007). La pedagogia come attività razionale. Roma: Editori Riuniti.
Bauman, Z. (2008/2009a). Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero. Bologna: il Mulino.
Bauman, Z. (2009b). L'arte della vita. Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F. (2011). Formare soggetti inquieti: dentro e oltre i disagi, in Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E. (a cura di). Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche. Napoli: Liguori.
Conferenza Episcopale Italiana (CEI). Per un Paese solidale. Chiesa italiana e Mezzogiorno, febbraio 2010.
Dato, D. (2009). Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti. Milano: FrancoAngeli.
Demetrio, D. (2000). L'educazione interiore. Firenze: La Nuova Italia.
Donati, P. (1991). Teoria relazionale della società. Milano: FrancoAngeli.
Gardner, H. (2006). Cinque chiavi per il futuro. Milano: Feltrinelli.
Guichard, J. (2006). "Transizione": concetto centrale dell'orientamento oggi?, in Grimaldi, A., Becherelli, K., & Ferrari, S. (a cura di). Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità. Roma: Isfol Editore.
Loiodice, I. (a cura di). (2007). Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche. Bari: Progedit.
Loiodice, I. (a cura di). (2009). Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente. Bari: Progedit.
Morin, E. (2001). I sette saperi necessari all'educazione. MIlano: Raffaello Cortina.
Morin, E., Ciurana, E.R., & Motta, R.D. (2004). Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento. Roma: Armando.
Noddings, N. (2003). Educazione e felicità. Trento: Erikson.
Nussbaum, M. (2001/2002). Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone. Bologna: Il Mulino.
Rodriguez, M. L. (2007). Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e università. Roma: Anicia.
Rossi, B. (2010). Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni. Milano: FrancoAngeli.
Rossi, B. (2011). Dare qualità alla vita lavorativa, "Pedagogia più Didattica", 2.
Samek Lodovici, G. (2004). La felicità del bene, Milano: Vita e Pensiero.
Zamagni, S. (2003). L'impresa socialmente responsabile nell'epoca della globalizzazione, "Notizie di Politeia", 72.

Lifelong learning education and hybridization process
di Mateusz Warchal

Hybridization is subject to all of contemporary culture (Pieterse, 2009). In a situation where educational processes, which are inherent and ever-changing elements of culture, place primarily on the acquisition of practical skills, not paying much attention to spiritual development, the hybridization process becomes very important. Regardless of whether the evaluation of this ongoing phenomenon in determining and defined as "hybridization" or evaluative "depreciation", it is spontaneous and irreversible event. Cultural stratification of society, return to the hybrid culture, which for large layers, because of jurisdictional resources, remains the only available culture is a phenomenon whose origins date back to the last century. Currently, the evaluation process becomes important hybridization of education in lifelong learning in line with the concept 3xL.

1. Hybridization in lifelong learning.

Development of methods, ways and forms of learning forces the continuous attempts to redefine the concept of lifelong learning. Its popularity is still growing. Moreover, due to often postulated by European law and derived from so-called good practices need to develop lifelong learning, there is the issue of determining the correct methodology of education - the form and content of its implementation. Such foundations of a strong organization also promotes the development of information society based on the intellectual capital. It is worth noting that at the level of European regulations there is no specific, single, comprehensive infrastructure, and accepted customs, languages and educational systems, both in form and content (Mrówka, 1999). It is therefore particularly strongly stressed that lifelong learning, influencing the professionalization of society, must be supplemented with elements arising from the rapidly changing conditions and ways of learning - and not about their modernization, on the contrary, a return to tradition. Otherwise, correct idea may fail to meet its practical application. So only education understood as training is an effective method of acquiring knowledge, and if not, whether there are other ways to support its development?

2. Theoretical implications

Reflections on the characteristics of lifelong learning and impact on the organization and development directions are recognized for reaching pedagogical tradition which sees much wider educational context. At this point, the theory of hybridization becomes important. It primarily emphasizes developmental aspect of training, which consists of the following dimensions (Korzan, 2003):
- temporal dimension, which means the integration of education and educational efforts targeted at all periods of human life and involving not only the teaching system;
- spatial dimension involving the integration of educational activities - educational various institutions, communities: family, local community, schools, after-school institutions, businesses, social organizations, etc. Forms are thus performed by environment in the form of so called informal education;
- highlighting the importance of the quality dimension of combining classes of varying difficulty, requiring the learner to different intensity of intellectual effort in the pursuit of learning and personal growth. Since the activities are easy and superficial students move to the intense, yet effective, which will broaden his intellectual horizons and deepen them at the same time.

In an interesting way, according to the presented taxonomy, corresponds the idea of education understood as a development area for the uneducated or other earlier stages of education (Kidd, 1983). Under this concept, there are three dimensions: education vertical, horizontal and lifelong learning. The education vertical is considered the next levels of school education: basic education, vocational, secondary, higher education and postgraduate education. Horizontal training is designed to pro-

vide knowledge in various fields of life, science and culture, regardless of the vertical trail. It is emphasized here the special role of individual human activity. As education is defined inside the educational activity, closely related to the quality of education, expressed in a rich incentive to acquire the knowledge, ability to self-education, or lifestyle consistent with the ideals of education. In the context of the subject, especially important are those dimensions that are associated with the methodology of the learning process and its relationship with the continuous development of man and what's more, his personality. All elements of the educational process should be based on the implementation of the principle of personalization (customization) - because it is assumed that the purpose of acquiring knowledge does not result from its implementation, the most important is the learning in the organization of educational entity. With such a theoretical foundation developed the correct implementation of activities under the concept 3xL requires reference to the definition of training and its aspects in the framework of lifelong learning and to make some compromise. This compromise arises from the need to understand learning in two ways - as forms of skills and personal development as a form, which is not always compatible with each other. Training defined by Manpower Services Commission is [...] the planned process of changing attitudes, knowledge or skills through learning and achieving the right results in terms of one or more tasks (Armstrong, 2000). However Fisher, Schoenfeldt and Shaw define training as a [...] the planned action designed to facilitate the acquisition of knowledge and skills (Lundy & Cowling, 2000). The resultant of these two, highlighting the distinct importance of definitions and assumptions of earlier pedagogical characteristics immanent prerequisite training activities and some guidelines:
- educational process should be intentional, planned and evaluated;
- training activities include the permanent development;
- training is kind of hybrid: contribute to development and to protect human needs due to the diversity of methods and approaches;
- training is evaluated in terms of content practice;
- training should be based on the model of competence.

The implementation of continuing education should include the mainly content and forms related to the development of personal competence as opposed to the upgrading of skills in the narrow sense. It is worth to remember that this approach is related to the educational concept of personal growth and its presence in the new concept of learning society. But what is emphasized once more in its approach to the idea of critical education as understood that it does not include bond linking the development and training components. These include, among others mentoring strategy as a form of special relationship between teacher and student. The concept of lifelong learning is therefore a process which can not be reduced to the organization of training activities, as follows from the definition of education and its determinants.

3. Teaching - learning

System of 3xL can be analyzed in terms of: learning, teaching and learning. Teaching can be defined as activity leading to increased knowledge and skills of the individual; follow directly the changes in cognitive and executive spheres, followed by acquisition of new skills, knowledge and skills or changing ways of handling them by the unit. Complement the learning process is to educate (teaching educators). Characterize them as follows: [...] is an educational teaching learning by which man develops (Kożusznik & Adamiec, 2000). The education and professional life so do not decide to acquire a message confirmed gained qualifications and experience, but the way in which man uses messages that absorbed. The final element is a learning process, which is a permanent change of behavior resulting from experience.

So understood training emphasizes the aforementioned aspect of development, which can not function in isolation from other factors that constitute modern society.

There is therefore correct critique of participation in activities that are not identical with the acquisition of knowledge and development. Practice shows that the concepts of teaching, training and

learning are treated interchangeably, but the relationship between educational enterprises and learners are occasional and short-lived. It is different when someone try to complete the training activities followed within the framework of lifelong learning about the elements, so called discipline, which distinguishes the role of systemic thinking and which is distinguished by a knowledge-based society. They include items such as (Senge, 2006):
1st. personal mastery - refers to mastery of high self-awareness and self-knowledge and long-term development of personal and social;
2nd. mental models - images, diagrams and even stereotypes that determine the perception of the world by people and all organizations - their knowledge can facilitate the learning process;
3rd. building a common vision of the future (called building shared vision) - is the force that binds and motivates to action - common goals and values make the members of the organization want to learn and strive to attain their common objectives;
4th. team learning - creates additional value through collaboration, group learning makes it easier to manage knowledge of individuals and entire groups and taskforces.
While designing a continuing education we add these elements to the guidelines arising from Recommendation on the Development of Adult Education developed by UNESCO, criterion of hybridization will be achieved. Recommendation envisages developing the ability to use various sources of knowledge and the desire for an informed, effective combination of process development and improvement of the personality of their occupation. Moreover, the educational work also includes the specific current working and living conditions of adults, the development of their personality characteristics, age, family situation, social environment, workplace, and types of contacts. The later concept referring to the guidelines of UNESCO draws attention to the fundamental pillars of modern education - the indications for learners and educators, implementing the solution of a mentoring (Faure, 1975):
- learn to live together - learning harmony, developing understanding of other values;
- learn to know - fostering the transfer needs of lifelong learning;
- learn to work - learning to act - to develop competencies to deal with unusual situations, and teamwork skills;
- learn to be - learning to life - none of the values of each unit: memory, logical thinking, imagination, manual skills, communication skills, natural charisma and leadership in the group can not be destroyed.
Adding to these assumptions, the idea of N. Longworth, the learners should be more involved in the process of learning - the content and methodology, and be more aware of their impact on learning outcomes. The techniques and educational tools should be used more interactively - should be remembered that the greatest source of knowledge is the second man.

4. Conclusions

With such a broad sense of the educational process, taking into account the particular needs of the learner and moves the earlier proposals for the education process create some difficulties. When the objectives of raising awareness can be defined by the philosophy of training is already the choice of learning method and its evaluation is not so clear. When groups conducted in the forms of so-called professional education educational plans shall be determined according to the criterion which is verified by the assessment of skills during and at the end of training. To reconcile the demands and challenges of methodical, educated with respect for the principles outlined earlier under the theory of teaching must appeal to the tradition of mentoring. It is based on the premise of gaining mastery through a mentoring relationship between teacher and learning. Such a task carried out due to creative problem solving, flexibility and customization of contacts allows the extraction of the potential of every individual.
It is important to optimal use of human capabilities, both in terms of learning and teaching - learning depends on large extent on the conditions, form and content of education. Mentoring - learning

from the master - provides an effective link between these elements. Elements conducive to the formation of motivation is a sense of control and influence on their results through the commitment associated with setting educational goals linked to their deep affirmation and approval obtained through the feedback provided by the mentor. With the excitation of intrinsic motivation (here inside) appears in the educational process lasting enthusiasm and determination, resulting inter alia, the specific relationship between student and teacher. It is important that learning was associated with positive emotions including, such as joy and curiosity, which encourages exploration and improvement. Shifting the burden of storing information in the form of training for meaningful learning and management aware of their own development can be achieved through proper selection of measures taken by the mentor. Therefore, lifelong learning should be supported by a mentor program primarily include deepening self-awareness and awareness of the environment.
These two elements determine a significant impact on others - this can also relate to emotional intelligence, whose effective use can have a major impact in the field of decision making, leadership, planning, teamwork, creativity and innovation. After analyzing the above, the model conditions can be applied the wrong impression that the mentoring strategies apply only to those educational groups that need strengthening personal competence. The practice does not support this thesis, which derives more from the mentoring tradition, where in addition to professional knowledge shall be called. wisdom. Learning program should be focused on:
- identify strengths and weaknesses of student;
- identify the needs and expectations and awareness of their needs;
- formulate professional goals;
- identify and verify the hierarchy of values, beliefs and priorities in life;
- understanding of personal limitations and cognitive deficits and personality and their impact on performance;
- identify the factors motivating and inspiring to the learning and teaching;
- understanding their own feelings, emotions and their impact on others (through the development of emotional intelligence);
- know your own learning style, leadership style, the levels of all types of intelligence, level of empathy, etc.
Modern education should therefore proceed in conditions conducive to personal development. Another significant factor in the process of modern education is its monitoring and evaluation. It should be periodically attempt, a full verification of education and the expectations of his self-esteem. Such a modification complements the concept of lifelong learning for relational approach - based on the acquisition of knowledge from those who not only possess it, but implemented effectively in working life and. Mentoring strategy for lifelong learning is the key to an informed and satisfying learning throughout life, especially when you consider that its main aim is to assist learners in becoming the way they want to become.

Bibliography

Aleksander, T. (1999). Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce w: Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 3.
Armstrong, M. (2000). Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kraków: Dom Wydawniczy ABC.
Commision of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels.
Faure, E. (red.). (1975). Uczyć się aby być. Warszawa: PWN.
Kidd, R. J. (1983). Lifelong Education and International Relations. London: Croom Helm.
Klimowicz, G.(red.). (2002). Otwarta Przestrzeń Edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa: Narodowa Agencja Programu Socrates.
Korzan, D. (2003). Kształcenie ustawiczne – przegląd literatury w: Rocznik Andragogiczny 2002. Warszawa – Toruń: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.

Kożusznik, B., & Adamiec, M. (red.). (2000). Współczesne problemy zarządzania zasobami ludzkimi. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Lundy, O., & Cowling, A. (2000). Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi. Kraków: Dom Wydawniczy ABC.
Mrówka, B. (1999). Kształcenie ustawiczne a doskonalenie umiejętności profesjonalnych w: Studia Europejskie, 3.
Pieterse, J. N. (2009). Globalization and Culture: Global Mélange. Lanham, Maryland (US): Rowman & Littlefield.
Półturzycki, J. (1991). Dydaktyka dorosłych. Warszawa: WSiP.
Senge, P. (2006). The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization. New York: Currency Doubleday.
UNESCO (1976). Recomendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi 26 November.

Sugerencias para mejorar la orientación profesional de las personas adultas en tiempos de crisis

di María Luisa Rodríguez Moreno

The future is uncertain also because of the changes of the models of working: precariousness, economic crisis, technological development, globalization etc. A new aim become the increase of the "life skills" as strategic competences of auto-development, specially in the contexts of work. A new model of competence and of working is emerging. Model that put in his core the value of the person. This is the new challenge for the Pedagogy.

1. Incertidumbre y esperanza

El futuro es siempre, inapelablemente, incierto. La incertidumbre ha sido una de las batallas de los teóricos contemporáneos de la orientación, porque la naturaleza del trabajo está permanentemente en continuo cambio: Las causas son sabidas: menos estabilidad en el empleo, más incertidumbre económica, más cambios y más apresurados, etc., todo ello resultado de la globalización, de los recortes y de las tecnologías. El concepto de carrera profesional también ha cambiado y los trabajadores ya no están afianzados siempre en la misma profesión u ocupación a lo largo de su itinerario vital. De esa manera, muchos teóricos del desarrollo de la carrera profesional, en estos últimos diez años, ponen el énfasis en la autogestión y el autodesarrollo continuo de las habilidades y competencias con el objetivo de atacar la incertidumbre (uncertainty, happenstance) con una actitud esperanzadora (hope). No obstante, responsabilizar a la persona en esa tarea es un enfoque admitido con reservas por algunos psicólogos y sociólogos. Cosa ésta que nos hace ver el problema desde una perspectiva global, comprehensiva, que implique no sólo los principios psicopedagógicos sino también los sociológicos y los políticos.

La crisis económica que atravesamos desguaza o atomiza nuestras certezas y desregula las estructuras organizativas y de transmisión a las que estábamos acostumbrados (Castel, 2009). El aumento del desempleo, la reducción de los recursos, la creciente demanda de servicios y la complejidad de los problemas han puesto en crisis el estado del bienestar, iniciándose un proceso de "desinstitucionalización" que exige soluciones laborales distintas más adecuadas al período vital de las personas y a las diferentes exigencias del mundo laboral; soluciones que pasan por una mayor flexibilidad, por formas ocupacionales variadas, con horarios diversificados y con menor seguridad en el futuro laboral.

Está emergiendo un modelo muy distinto al del "trabajo seguro y para toda la vida" que va a substituir el modelo de "vida normal" por un modelo de adaptación y ajuste a cada etapa de la vida laboral. Este nuevo modelo es el se interesa por las competencias estratégicas para gestionar la vida laboral de cada persona en su contexto específico a la vez que sitúa a la persona en el lugar central de la organización empresarial. La organización va a estar al servicio del ciudadano, en una nueva relación bidireccional trabajador/empresa (De Lorenzo, 2010).

Una demostración de las afirmaciones sociológicas anteriores, aplicadas al campo de la orientación, podría ser la actual teoría de John D. Krumboltz (2008) quien, en estos últimos años (a partir de 2004) deja algo aparcadas sus propuestas anteriores y lanza su convicción de que la orientación de las personas se debe a su azarosa e imprevista actividad. Es por eso que dice, irónicamente, que la respuesta a la pregunta ¿Qué querrías tu ser de mayor? no sería el resultado de orientar mediante una rígida planificación anticipatoria, sino que el orientador debería, fundamentalmente, enseñar a sus usuarios a comprometerse en el abanico de actividades que le interesen y que le beneficien, averiguando sus reacciones ante ellas, y explicándole que esté alerta ante las oportunidades alternativas para aprender a salirse con éxito de cada nueva actividad. De hecho, ya son populares sus cuatro propuestas (Krumboltz, 2008):

1. El objetivo del profesional de la orientación es ayudar a sus usuarios a aprender cómo actuar para conseguir una profesión o un oficio y un itinerario de vida satisfactorios, más que enseñarles a tomar decisiones concretas.
2. La ayuda estará dirigida a estimular el deseo de aprender, y no tanto a contrastar sus atributos personales con las demandas de la profesión.
3. Los orientados aprenden a comprometerse en actividades exploratorias no forzosamente planificadas con anterioridad.
4. El éxito de la orientación se comprueba cuando la persona orientada consigue en la vida laboral real los objetivos perseguidos.

Añade Krumboltz que las personas se comportan como lo hacen por influencia genética, por experiencias de aprendizaje, instrumentales y asociativas, por las condiciones y los sucesos del entorno, por sus padres y cuidadores, por los grupos de semejantes, por las estructuras educativas y por la propia imperfección del mundo.

2. Planteamientos aconsejables para reducir o enfrentarse a la incertidumbre

Ante la duda, incertidumbre y desconocimiento del futuro aconsejamos los siguientes planteamientos.

1. El orientador debe enfocar su tarea desde una perspectiva basada en el desarrollo personal de la carrera. Cada persona es una única experiencia. Y requiere una orientación educativa y profesional adaptada a las necesidades de la persona orientada.
2. Usando el diagnóstico psicopedagógico para que el usuario sepa responderse a la pregunta "¿Quién soy?". En el diagnóstico se incluyen la conciencia de las potencialidades, las competencias y los déficits. (career awareness).
3. Habrá de explicitar sistemas actuales de información profesional, en los que no se olvide el uso de las redes sociales y de las tecnologías. Para que el usuario sepa responderse a la pregunta "¿Dónde estoy?" (alternative's knowledge). Oficios, cualificaciones, ocupaciones, etc., están cambiando a ritmos infernales y las administraciones deben auxiliar a los gabinetes de orientación a actualizar los datos del mercado de trabajo.
4. Para evitar la casualidad y la duda, el orientado deberá saber responderse a la pregunta "¿Qué hacer?". Para ello las intervenciones orientadoras han de enseñar a planificar y prever (planned happenstance). De ahí emerge la última corriente (life-designing) que defiende que es la propia persona la gestora de su proyecto profesional.
5. A la pregunta "¿Cómo lo haré?" los teóricos de la toma de decisiones aconsejan la formación de competencias como la flexibilidad, la esperanza (hope), el enfrentamiento positivo frente a las dificultades (positive uncertainty) y varias otras.

Se recomiendan pues, varias acciones innovadoras a partir de este momento, con mayor menor posibilidad de llevarlas a la práctica en función de los recursos personales y económicos en los centros.

3. El camino hacia la certidumbre: reflexionar sobre uno/a mismo/a

Como he comentado, la intervención orientadora echa sobre las espaldas de las personas trabajadoras -antes de entrar en el trabajo y una vez están integradas en él- la función de gestionar su propia vida laboral. Contemplamos, pues, el nacimiento de teorías que enfocan el diseño vital (life designing) desde la perspectiva sociológica (cuando se trata de categorías sociales y de modos de relacionarse el individuo con la sociedad); desde la perspectiva cognitiva (cuando se incide en la identi-

dad personal y profesional; y de otro tipo de dinámicas (cuando se tiene muy en cuenta la experiencia vivida) (Alcoforado, 2003; Duarte, 2009; Guichard, 2009; Savickas, 2009).
Casi todas las teorías coinciden en que es en la persona en quien recae la responsabilidad de dirigir y manejar su vida. Aún más: esos teóricos insisten en que la actividad reflexiva es una variable importante para estructurar la propia identidad (Guichard, 2003). Así pues, en la sociedad individualista, contemporánea, se impone una orientación centrada en la reflexión sobre sí mismo con la finalidad de orientar (o reorientar) la propia existencia, no sólo para confirmar los propios principios y valores, sino para interrogarse acerca de su validez y universalidad.
En el ámbito de la práctica, y para facilitar la tarea de reflexión sobre sí mismo, Guichard (2009) preconiza una entrevista de counseling; Savickas et al. (2009) abogan por el valor de las historias narradas reconstruyendo los objetivos de la intervención orientadora y sugiriendo un modelo de intervención más constructivista, en seis fases; Duarte (2009) se arriesga por un nuevo paradigma;
Huber (1999) propone ejercicios de metacognición, y así sucesivamente. La mayoría de los defensores del desarrollo de la carrera están predispuestos a un radical cambio en el enfoque orientador. Anteriormente, y adelantándose en mucho, Watts, Law y Fawcett (1981) sugirieron un modelo de orientación para el desarrollo de la carrera en cuatro estadios.
No obstante, cualquier estrategia o modelo centrado en la actividad reflexiva es prudente y útil, siempre y cuando respete las libertades individuales y la igualdad social (Jato, 2007) y se dé la circunstancia de que el profesional de la orientación sea altamente competente en la orientación a lo largo de la vida -long life- (Pombeni, 2006; Sebastián, et al., 2003).

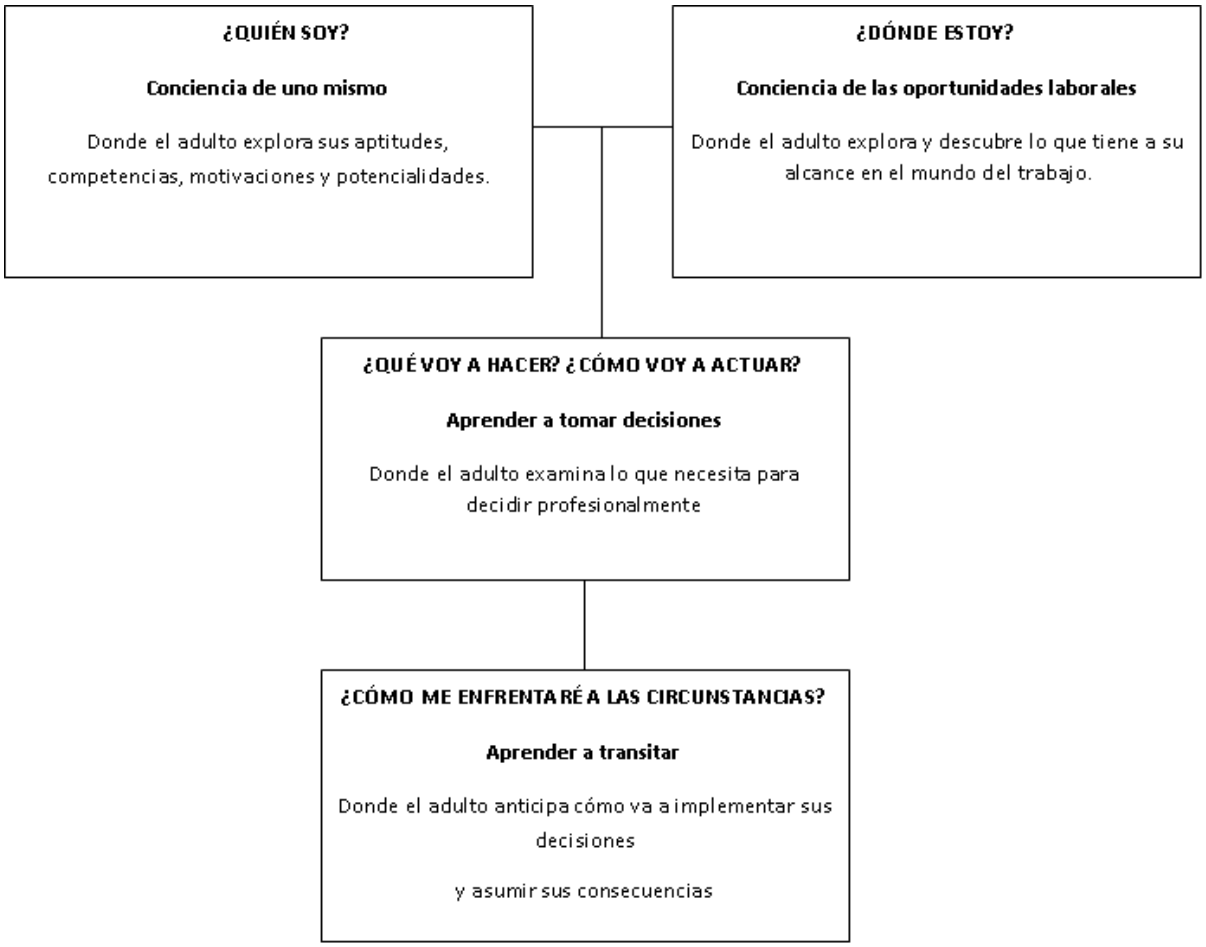
4. La persona adulta a la búsqueda de la propia identica

Para muchas personas -sobre todo para las trabajadoras de la clase media- trabajar o ejercer una profesión ha devenido un importante camino hacia su empowerment y hacia el desarrollo de su identidad profesional. Las personas adultas estamos convencidas de que al llegar al límite máximo de nuestra carrera profesional, hemos alcanzado lo mejor de nuestra identidad, que, precisamente, es el producto social de la relación dialéctica entre nosotros y nuestro entorno, más que un producto propio de la psicología individual (Woolfe et al., 1987).
Hay diversas interpretaciones sobre la emergencia de la identidad profesional, al ser ésta un aspecto clave en la vida de las personas adultas. Al respecto, reproduzco aquí algunos párrafos de mi proyecto de cátedra de orientación profesional en la universidad de Barcelona, inspirados en Neff (1985).
En la sociedad altamente industrializada, un componente de la conducta vocacional es la contribución al desarrollo del sentido de la propia identidad: muchas profesiones destacan no sólo por estilos distintivos al hablar, vestir o actuar, sino por diferenciar a sus trabajadores en sus actitudes políticas, sociales o culturales (estilos de vida), anejo al tipo de trabajo o grupo ocupacional al que se pertenece.
La gente no pregunta: “Quién eres?” sino: “A qué te dedicas?”, “Qué haces? El orientador profesional tiene un amplio espectro de posibilidades de acción, enfocando la orientación como un proceso centrado en la elaboración de la identidad vocacional, tal y como proponen psicólogos clínicos simpatizantes con la teoría de Erickson (Rodríguez-Moreno, 1992).
Hemos de señalar también a Huberman (1974) quien, desde una perspectiva long-life, relacionó esas preocupaciones con el proceso cíclico de la vida de un adulto para la fundamentación de la formación continua, y explicó cómo discurrían sus seis conocidas etapas. A efectos del estudio de itinerarios de las personas adultas también nos pueden servir las conocidas propuestas de Havighurst (1953) (adaptando las teorías de D.E. Super, Erik Erikson y Stratemeyer) propuso ciertos estadios en la evolución de las personas, en los que se enmarcan las denominadas tareas de desarrollo hacia la realización profesional. Havighurst define la tarea de desarrollo como “aquella tarea que emerge en cierto período de la vida del individuo, cuyo logro conduce a la satisfacción y al éxito en

otras tareas posteriores y cuyo fracaso conduce a la insatisfacción del individuo, a la desaprobación social y a la dificultad de conseguir realizar otras tareas".
De alguna manera, la adquisición de la identidad laboral se centra en construir un autoconcepto como trabajador en cierto tipo de carrera profesional. Unas personas necesitarán un largo período de formación, otras no tanto. Pero -según la teoría de Havighurst- lo que sí van a tener que realizar todas ellas es una serie de tareas de desarrollo (tasks development) propias del estadio en que se encuentran para conseguir la independencia económica, la independencia afectiva y la responsabilidad social y profesional (Rodríguez-Moreno, 2003). Por otra parte, la orientación no es simplemente una ayuda a la elección, sino el referente sistemático y cualificado hacia el empowerment para poner a las personas en el camino del éxito. (Loiodice, 2004, p. 54).

5. El desarrollo de la carrera profesional

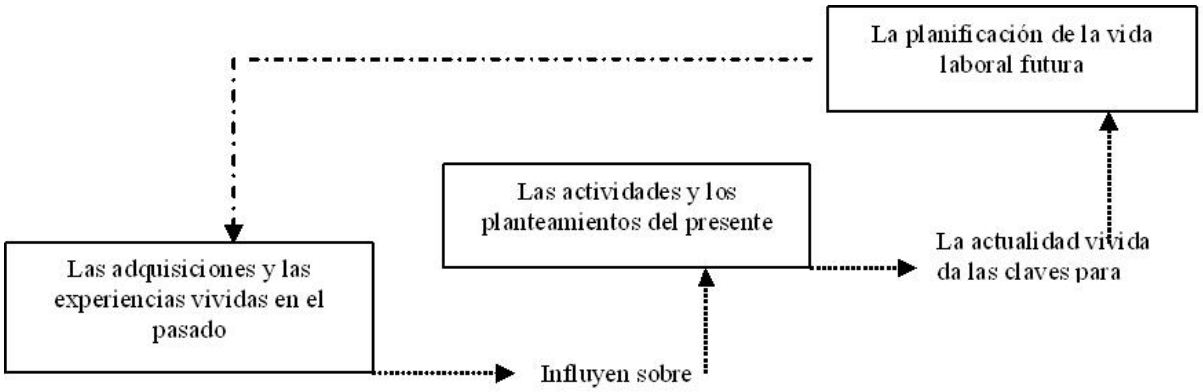
5.1. Proponemos un modelo, clásico, pero de mucha actualidad Siguiendo las indicaciones metodológicas y didácticas de Watts (1996) acerca del desarrollo de la carrera, me parece adecuado proponer su modelo DOTS [1].



El modelo consta de cuatro dimensiones: el conocimiento de uno mismo (self-awareness), sugiriendo a la persona a pensar en sí misma y en lo que el trabajo puede hacer por ella -o ella por el trabajo- para satisfacer sus necesidades básicas; la conciencia de las oportunidades (opportunity awareness), en la que se intenta motivar a las personas a reflexionar objetivamente sobre la variedad de opciones que ofrece el mercado laboral y que le van a permitir a ampliar su opinión y su postura crítica ante las múltiples alternativas la toma de decisiones, que enseñará a las personas a tomar decisiones laborales sobre la base de una visión clara de las opciones y de sus consecuencias; y el aprendizaje para la transición, en que se capacitará a las personas para que aprendan de cada aspec-

to de su experiencia laboral y sepan superar los obstáculos en el puesto de trabajo. El modelo, a su vez, se resume en las cuatro grandes preguntas bien conocidas por los orientadores:

5.2. Ponemos el énfasis en la reflexión Mientras va desarrollando su carrera, la persona adulta, reflexiona, y como consecuencia el orientador puede aconsejarle que inicie la construcción de su propio proyecto vital y profesional. Esta elaboración de su proyecto le obligará a reflexionar sobre su pasado, con el fin de verse desde fuera y desde cierta distancia; averiguará qué influencia tiene ese pasado sobre el presente y las actuales circunstancias que está viviendo; y deberá hacer una síntesis sincera y objetiva que sirva para encarar los retos del futuro (Boutinet, 1990). Es por eso que el proyecto profesional es el producto de la íntima interrelación entre el pasado, el presente y el futuro tal como una persona los ha vivido, los vive y los piensa vivir:



El proyecto es el cuestionamiento entre lo que hoy –presente– me importa, pero al mismo tiempo sobre la duda de si lo que hoy me importa será válido para el futuro; o si lo que hoy creo que me valdrá en el futuro (esa época desconocida de mi tempo vital) me seguirá pareciendo tan importante mañana.

Las características del proyecto dependen de los datos que contiene -de uno mismo y del mundo- y de la manera cómo estos datos son entrelazados. Unos provienen de la realidad vivida, otros envían el pensamiento hacia aspectos del futuro, más o menos imaginado, que, claro está, son anticipaciones. En su versión más elemental, el proyecto es la anticipación de un objetivo. Y esta anticipación habrá de menester unos medios y unas etapas, de manera tal que el proyecto llegue a ser la representación mental que coordine objetivos, medios y recursos. Se puede decir, pues, que el proyecto integrará una dimensión temporal, sobre todo la de las etapas que se tienen que recorrer para alcanzar un objetivo (Rodríguez-Moreno, 2003). A la hora de plantearse la construcción del propio proyecto se puede iniciar una introspección rígida y sistemática en los términos que hemos indicado antes, a partir de las sugerencias de Watts, para después conectarlo con los tiempos pasado, presente y futuro:

5.3. Detallamos las fases sugeridas

¿Quién soy?: El esfuerzo por querer conocerse a uno mismo

Yo diría que conocerse a uno mismo es, además de un derecho, una obligación. Sabemos que la propia identidad personal y laboral es aquello que nos distingue de los otros y nos permite vernos como una unidad, siempre, sin embargo, cambiando, porque el tiempo corre. El propio conocimiento demuestra que nos percatamos de nuestro crecimiento personal y de nuestra maduración desde múltiples perspectivas. Este conocerse a sí mismo se caracteriza por la intencionalidad, es decir por la disposición intencional y buscada que ayudará a prever lo que se quiere ser o lo que se quiere hacer en un futuro. La reflexión de la persona adulta podría ser ésta: “Analizo la situación actual con la intención de variar mi futuro y tiendo a construir un proyecto de vida o profesional nuevo que enriquezca y complete mi situación real aquí y ahora”. En ese caso, la narración autobiográfica es una manera interesante y enriquecedora de concretar la propia identidad. Narrar la propia vida es

un elemento básico en la construcción de la identidad personal (Demetrio, 1999; López-Górriz, 2007; Loiodice, 2004).

¿Dónde estoy? El conocimiento del mundo laboral y de las oportunidades

Se trata de que la persona adulta, auxiliada por los insertores profesionales o por los formadores, descubra cuáles son las oportunidades laborales que tiene a su alcance; que sepa cómo están organizadas y clasificadas las ocupaciones a nivel estatal, provincial o europeo; que distinga las ocupaciones por sectores ocupacionales, por niveles, por dificultad, etc.; que tenga nociones de lo que es un perfil profesional. Alcoforado insiste (2003): "Es fundamental que conozcan las profesiones o el trabajo a ellas asociado, y las oportunidades que podrán surgir o ser creadas desde cada una de ellas y en diferentes ambientes". La persona adulta ha de saber ubicarse en el entramado ocupacional y ha de conocer que todas las profesiones tienen un conjunto de características (monografías profesionales) que le van a poder dar pistas para una elección más acorde con su manera de ser. El "¿Quién soy?" ha de ir paralelo o simultáneo al "¿Dónde estoy?" para poder comparar la idoneidad de persona y profesión. Los balances profesionales que habrá de ir sopesando progresivamente le ayudarán a reinterpretar los datos de las profesiones, ocupaciones y oficios y sus exigencias y características. La información profesional y ocupacional ha de ser procesada cognitivamente por los usuarios, que, si no saben hacerlo, deberán ser auxiliados por los profesionales de la inserción laboral, casi siempre desde los servicios públicos (Serreri, 2005).

¿Qué voy a hacer? Las decisiones que habré de tomar

Ejecutar una actividad decisoria es una competencia determinante. Las decisiones tienen que estar enfocadas hacia el futuro proyecto de vida y no tienen que basarse en los prejuicios o en los instintos. Saber decidir fortalece la propia identidad. La persona adulta habrá de seleccionar o clarificar un sistema o marco de valores; valores que tratan de lo que se posee y de la manera de ser de las personas. Habrá de evaluar y clasificar sus valores por lo que implican de desarrollo personal o, por contra, de alienación personal. Habrá de ser formada en las técnicas de toma de decisiones inteligente y responsable y en la asunción de sus consecuencias (Rodríguez-Moreno, 1998). Desde la perspectiva decisoria, elaborar un proyecto es conectar el nivel de la práctica con el de la reflexión. Es poner los medios para ejercer una acción preventiva sobre el propio futuro profesional, representándolo en el escenario mental. Vendría a ser lo mismo que hacer una hipótesis, anticiparse, prever, asumir riesgos (Rodríguez-Moreno, 2002).

¿Cómo me enfrentaré a las circunstancias?

La persona toma conciencia de lo que le espera, revisando lo que ha hecho y considerando las posibles consecuencias resultantes. Es un salir de su propio centro, un cambiar de mirada. La persona se mira a sí misma desde fuera, desde el exterior, pasando de un estado en que hace alguna cosa a un estado en que reflexiona sobre aquella cosa. Es mirándose a sí misma como la persona se encuentra en posición de comprender su situación en el mundo y de definir los medios y competencias que tiene que activar para cambiarla y evolucionar hacia adelante. Es la manera de poner herramientas a su disposición para enfrentarse a la realidad. Va a tener que programar y programarse. Esa programación viene a ser una intuición razonada del futuro, una prospectiva de acción calculada sobre la base de las propias fuerzas y los propios recursos. Es planificar las acciones pensadas a corto, medio y largo plazo, sin dejarse influir por los estereotipos de la sociedad contemporánea, ya que hay que gestionar el propio futuro atendiendo a las aspiraciones, las motivaciones y las necesidades personales. Para la persona orientada, integrar las dimensiones del modelo de Watts y los tiempos del proyecto sería lo ideal:

Modelo integrador de proyecto y dimensiones de la carrera

Mi desarrollo de la carrera	¿Quién fui?	¿Quién soy?	¿Quién quiero ser?
	¿Dónde estuve?	¿Dónde estoy?	¿Dónde deseo estar?
	¿Cómo tomaba mis decisiones?	¿Cómo tomo mis decisiones?	¿Qué nuevas decisiones tomaré?
	¿Cómo me enfrentaba a los problemas?	¿Cómo me enfrento a mis problemas actuales?	¿Qué obstáculos preveo en el futuro?
Mi proyecto	**PASADO**	**PRESENTE**	**FUTURO**

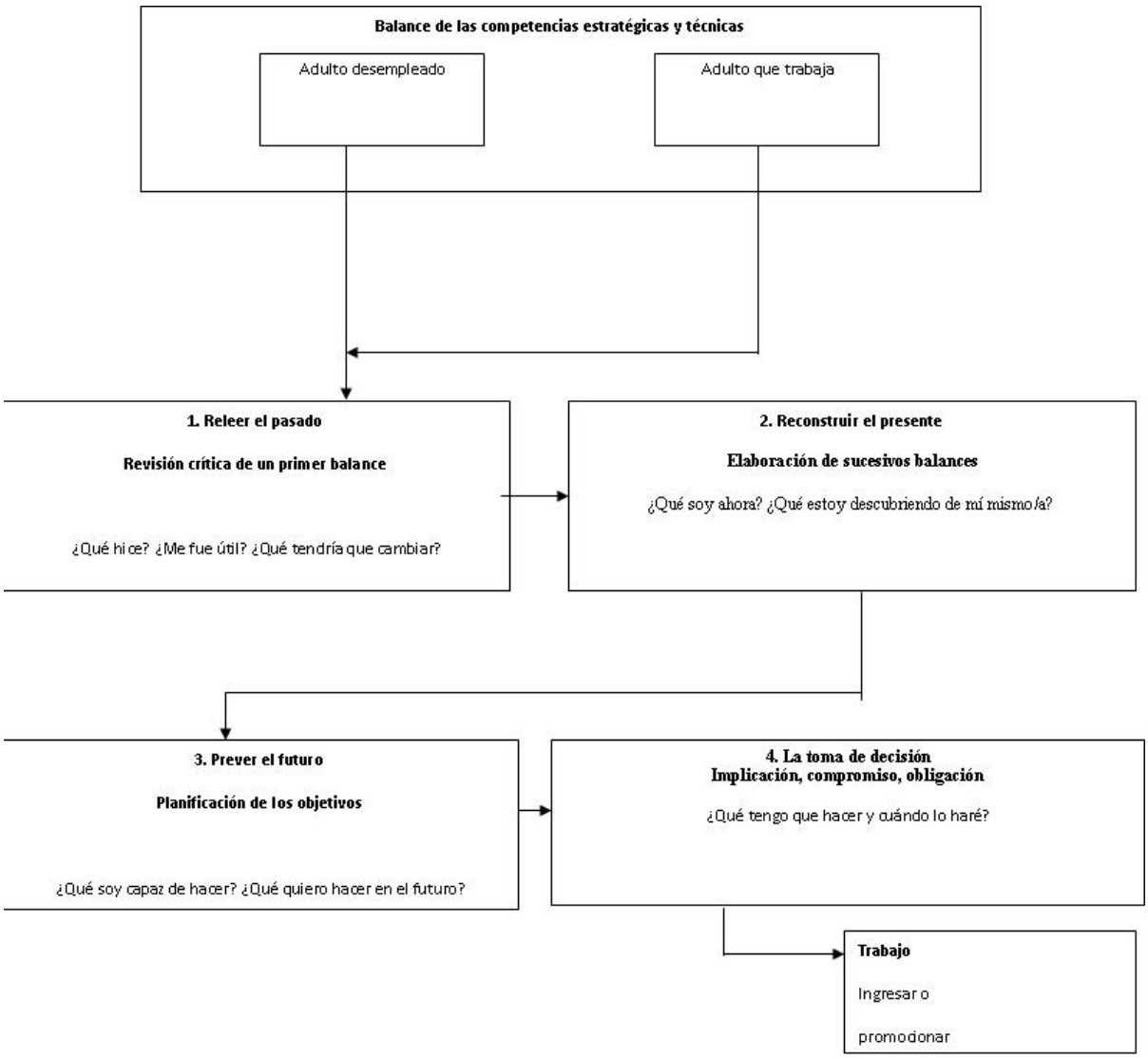
En síntesis: reflexionando sobre sí misma (al ir construyendo proyecto o mediante otras estrategias), la persona puede adquirir más poder decisorio, más madurez ante la toma de decisiones. La madurez, además, deberá ir acompañada del desarrollo progresivo de las competencias (genéricas y /o transversales) exigidas en el puesto de trabajo. Con el proyecto profesional los adultos clarificarán su bagaje y, por consiguiente, su vida profesional.

6. Trabajo, formación y orientación

Cuando una persona se encuentra desempleada pierde todas las ventajas que proporciona el trabajo: los beneficios sociales y económicos, la rutina diaria de la socialización, la vivencia del contraste entre trabajo y ocio, el estatus que había conseguido, la comunicación con el resto de las personas, y muchas otras ventajas. El orientador debe saber que una persona desempleada sufre aislamiento, aburrimiento, pobreza relativa, sentimiento de no realización personal, pérdida de la autoestima, contradicciones, distanciamiento y muchos otros males (Marsden, 1982).

A la hora de ayudar a construir el proyecto profesional frente a una situación de desempleo -también de jubilación- Murgatroyd y Shooter (1982) aconsejan una secuencia de seis fases de ayuda: ayudar ante la pérdida, a buscar una nueva ocupación, a buscar actividades significativas, a prepararse a perder nuevamente el trabajo, a ser consciente de la situación y a la aceptación definitiva de su situación de desempleo. En este caso, por desgracia no tan excepcional actualmente, la construcción del proyecto exige algunas variantes y una ayuda especializada por parte de los orientadores y formadores.

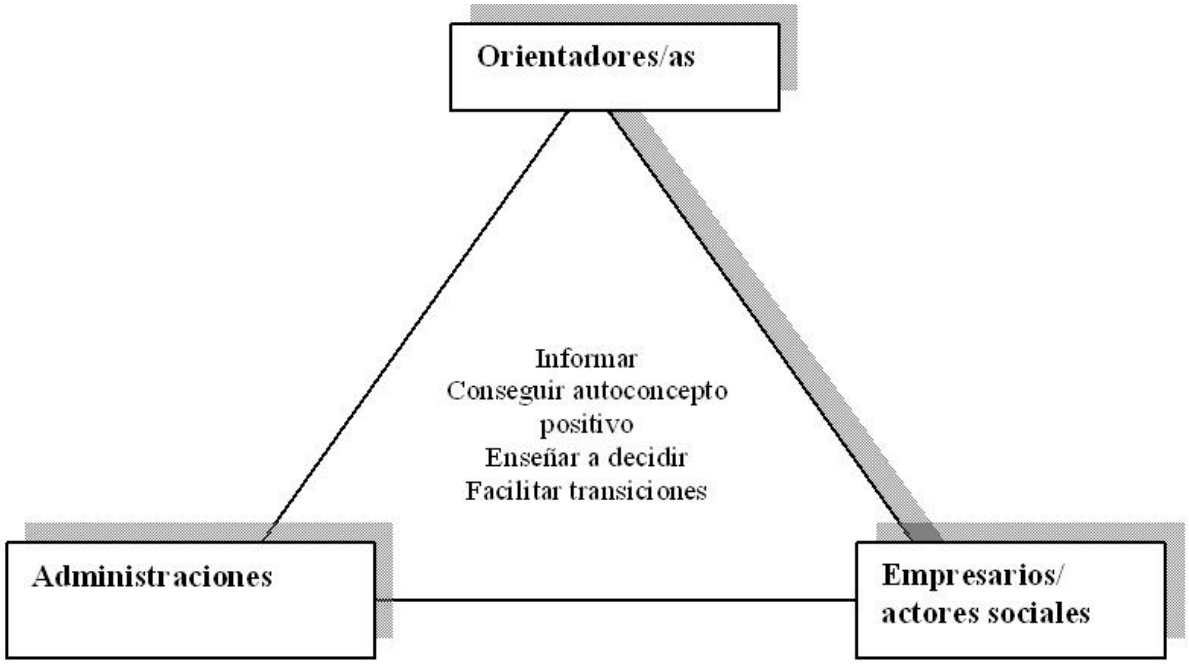
Las cuatro partes o fases de que consta el modelo que ofrezco, son progresivas y una conduce de manera natural a la otra.



Así pues, el proceso completo de elaboración del proyecto profesional tendría cuatro fases bien delimitadas que comprenderían toda una serie de actividades mentales de repaso, de puesta al día, de planificación y de decisión (Rodríguez-Moreno et al., 2009).

7. A modo de síntesis

El papel del orientador facilitador de un horizonte esperanzado (esperanza vs. incertidumbre) será muy parecido al que ya podemos adjetivar de clásico, pero añadiendo a su dinámica la colaboración de las administraciones y de los empresarios y actores sociales.



En las actuales circunstancias, orientación y formación actúan conjuntamente, a manera de simbiosis, sin solución de continuidad. Orientadores y especialistas en didáctica progresan en paralelo y han de colaborar mutuamente en la elaboración de metodologías y de recursos. Los tres elementos del triángulo actuarán sinérgicamente para

1. Informar sobre alternativas académicas y ocupacionales
2. Conseguir que el joven orientado se conozca mejor a sí mismo y tenga un autoconcepto positivo
3. Enseñar a elaborar un proceso racional de toma de decisiones
4. Facilitar las transiciones escuela/trabaj, paro/trabajo, trabajo/trabajo
5. Elaborar eficaces sistemas de colocación
6. Evaluar la eficacia de esas acciones con políticas de seguimiento.

Todo ello simultaneado con los planes de formación y con la inserción socio laboral, aspecto éste que podrá ser desarrollado en otros trabajos.

Notas

[1] Aunque ya lleva tres décadas de existencia, cada vez lo veo más útil.

Referencias y bibliografía

Alcoforado, L. (2003). Formação, qualificação e trabalho: Tópicos para un projecto profissional de vida. Formar, Nº especial, diciembre 2003, 3-12.
Boutinet, J.-P. (1990). Anthropologie du projet. Paris: PUF. Caps. I y II.
Castel, R. (2009). La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incertesa. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col. Debats d'Educació/13.
De Lorenzo, G. (2010). Dal curriculum vitae al progetto professionale. Professione Pedagogista, 36-37. XV, julio. 1990-2010. Monográfico: Venti anni di ANPE.
Demetrio, D. (1999). Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo. Barcelona: Paidós. (Original work Publisher,1995).

Duarte, Mª. E. (2009). The psychology of life construction. Journal of Vocational Behaviour, 75, 259-266.
Guichard, J. (2003). Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de la orientación. En E.J. Hebert y A.M. Rodríguez, Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Montevideo: Psicolibros
Guichard, J. (2009). Self-constructing. Journal of Vocational Behaviour. 75, 251-258.
Havighurst, R. (1953). Human Development and Education. Nueva York: Longmans Green.
Huber, M. (1999). Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves. Lyon: Chronique Sociale. Prefacio de J-M. Barbier.
Huberman, M. (1974). Looking at adult education from the perspective of the adult life-cycle. International Review of Education, 20. 2. 117-137.
Jato, E. (1999). Los balances personales y profesionales de competencias. En L. Sobrado (ed.), Orientación e intervención sociolaboral, Barcelona: Edit. Estel. 109-130.
Jato, E. (2007). El desarrollo de la carrera profesional de las mujeres: Particularidades y obstáculos. Revista Portuguesa de Pedagogia. Monográfico sobre "Educação e formação de adultos", 151-171.
Krumboltz, J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. Journal of Career Assessment. 17; 235, publicado originalmente en 30.12.2008. Versión On line : http://jca.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/2/135.
Loiodice, I. (2004). Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta. Milán: FrancoAngeli
Loiodice, I. (2007). La filosofia dell'orientamento all'università: Tra teoria e metodologia. En I. Loiodice (a cura di) Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche. Bari: Progedit.
López-Górriz, I. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida:educación existencial, autobiografía y método. Diálogos. Educación y fromación de personas adultas. XII, 3, 52. 29-37.
Marsden, D. & Duff, E. (1975). Workless. Some unemployed men and their families. Hardmondsworth: Penguin.
Murgatroyd, S. & Shooter, M. (1982). Unemployment. The person and the family. The Open University in Wales. Coping with Crisis Research Group. Cit. en Woolfe, R., Murgatroyd, S. & Rhys, S. (1987). Guidance and counselling in adult and continuing education. A developmental perspective. Milton Keynes: Open University Press. C. 8.
Neff, W.S. (1985). Work and human behavior. Nueva York: Aldine Pb. Co.
Pombeni, Mª. L. (2006). Long life guidance e professionalità degli operatori: Le sfide per l'orientamento. En ISFOL, Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli, Roma: ISFOL, Temi & Strumenti. Nº 25. 65-87.
Rodríguez-Moreno, Mª. L. (1992). El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas. Barcelona: Barcanova. Temas Universitarios.
Rodríguez-Moreno, Mª. L. (1998). Programa para aprender a tomar decisiones. Guía didáctica para el tutor. Barcelona: Laertes.
Rodríguez-Moreno, Mª. L. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
Rodríguez-Moreno, Mª. L. (2003). Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes. Bilbao: Desclée de Brouwer.
Rodríguez-Moreno, Mª. L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona: Laertes.
Rodríguez- Moreno, Mª. L., Álvarez, M., Figuera, P. & Rodríguez, S. (2009). Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Barcelona: Universitat de Barcelona. Servei de Publicacions. Herramientas para el balance consultables en la web: http://www.publicacions.ub.es/liberweb/mundo_trabajo/

Rodríguez-Moreno, Mª. L., Serreri, P. & Del Cimmuto, A. (2010). Desarrollo de competencias: Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo. Barcelona: Laertes.
Savickas, M. et al. (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21st century, Journal of Vocational Behaviour, 75, 239-250.
Serreri, P. (2005). Balance de competencias y formación. Aspectos teóricos y dimensiones de aplicación. En A. Alberici y P. Serreri, Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias (cap. III). Barcelona: Laertes.
Watts, A.G. (1996). Experience-based learning about work. En A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn, Rethinking careers education and guidance. Theory, Policy and Practice (pp 232-246). London: Routledge.
Watts, A.G., Law, W.M. & Fawcett, B. (1981). Some implications for guidance practice. En A.G. Watts, D.E. Super & J.M. Kidd (eds.). Career Development in Britain. Cambridge: CRAC.
Woolfe, R., Murgatroyd, S. & Rhys, S. (1987). Guidance and counselling in adult and continuing education. A developmental perspective. Milton Keynes: Open University Press.

Città 'colorate', meticciamenti musicali, educazione interculturale
di Rosa Gallelli

L'ambito entro cui si sviluppa l'insieme dei discorsi musicali che risuonano nei più disparati ambienti di vita e di lavoro rappresenta un terreno assai fertile di incontro, di scambio e di ibridazione culturale che offre occasioni inesauribili per l'ideazione e l'implementazione di progetti didattici intenzionalmente intitolati all'interculturalità.

The framework within which all the narrations of the many different musical environments are included is a very fertile ground for meeting, exchange and hybridization of cultures. It offers many opportunities for the implementation of intercultural instructive projects.

0. Premessa

La complessificazione dell'attuale universo sonoro-musicale – il flusso di suoni e musica che costantemente circola negli spazi della vita individuale e collettiva, pubblica e privata, del lavoro, dello svago, dello studio – appare collegata a tre differenti fattori.
Da una parte, gli sviluppi delle tecnologie della comunicazione hanno aperto le frontiere culturali, consentendo la circolazione di musiche prima difficilmente conoscibili fuori dai confini nazionali.
Dall'altra parte, gli sviluppi dell'industria musicale e il diversificarsi degli interessi culturali hanno moltiplicato i generi musicali, mettendo in crisi le vecchie stratificazioni e gerarchizzazioni (dalla musica "colta" alla musica "popolare").
Infine, l'uso dei media della comunicazione, potenzialmente in grado di favorire la massima integrazione musicale (e culturale), sortisce tuttora esiti quanto mai contraddittori, nel senso che talune volte sembra paradossalmente rafforzare forme di "localismo" culturale e politico.
Si è andato verificando, in tal modo, il progressivo infittirsi della rete dei messaggi musicali con cui ciascuno può virtualmente venire in contatto e il suo inesorabile estendersi, ad avvolgere l'intero pianeta in un sistema di scambi tra popoli che appare tanto entusiasmante quanto problematico.
Il filo che ha guidato la presente riflessione è la convinzione che l'ambito entro cui si sviluppano oggi i discorsi musicali sia un terreno assai fertile di incontro, di scambio e di ibridazione culturale e offra, al contempo, occasioni inesauribili per l'ideazione e l'implementazione di progetti didattici intenzionalmente intitolati all'interculturalità.

1. La musica in una prospettiva multiculturale

La musica che risuona nelle nostre città costituisce un contesto simbolico in cui trova elaborazione ed espressione la dinamicità sociale e culturale che attraversa le attuali comunità multietniche e multiculturali. Il discorso musicale, infatti, lungi dal proporsi come un linguaggio universale (così come discutibili concezioni sentimentali dell'arte la volevano) e indipendente dalle diversità culturali, è fortemente vincolato ai contesti socio-culturali in cui viene prodotto e fruito, radicandosi profondamente nella concreta storicità dei singoli prodotti musicali in cui si struttura.
Gli approfondimenti dell'antropologia musicale (o etnomusicologia), che studia la musica "nella" cultura e "in quanto" cultura, offre al proposito utili contributi. Generi di musica diversi, provenienti da periodi storici e da latitudini diverse, appaiono l'espressione di modi originali di concepire la musica, di amarla, di "esserne toccati e risvegliati". Sono l'espressione, altresì, di specifiche funzioni che la musica è chiamata ad assolvere, funzioni determinate dalle convenzioni e dalle abitudini tacite di cui ciascun contesto culturale è detentore.
Si deve ad Alan Merriam (1964) – allievo di Franz Boas – la proposta di un primo modello di studio delle dimensioni antropologiche del fenomeno sonoro.
Merriam propone di studiare il fenomeno musicale su tre diversi livelli analitici:

- il suono vero e proprio;
- i comportamenti legati alla musica;
- la concettualizzazione della musica.

Il suono in sé è un sistema dotato di specifica struttura. Esso, tuttavia, non esiste indipendentemente dall'essere umano che lo produce, ossia indipendentemente dal comportamento che lo produce. Tale comportamento, a sua volta, è subordinato ai concetti di cui il soggetto che agisce all'interno del sistema musicale deve essere in possesso: concetti sui comportamenti fisici, sociali e verbali che possono produrre i suoni desiderati, su cosa è o dovrebbe essere la musica, sui criteri di distinzione fra suono e rumore, sulle fonti da cui si ricava la musica, sulle abilità e le prerogative dell'esecutore, sui modi dell'ascolto e del coinvolgimento dell'ascoltatore, ecc.

Tale patrimonio di concetti culturali consente di valutare il prodotto musicale e si rivela suscettibile di mutamenti in relazione al costante feedback "del" prodotto musicale stesso: al suo riscuotere o meno l'approvazione degli ascoltatori.

L'opera di Merriam ha dato grande impulso agli approfondimenti antropologici sulla musica come fenomeno culturale.

Sulla strada così tracciata, al volgere degli anni Ottanta, uno dei più validi esponenti della ricerca antropologico-musicale, Antohony Seger (1993) precisa ancor meglio il rapporto musica-cultura, elaborando un interessante superamento della proposta interpretativa formulata da Merriam. La musica non è tanto un fenomeno "condizionato" da un determinato sistema culturale e sociale (non è semplice espressione sonora dei valori di un determinato gruppo sociale): essa è un fenomeno che "determina" molti aspetti della vita culturale e sociale.

In altre parole, il fenomeno musicale prende parte attiva ai processi di costruzione e di interpretazione dei concetti e delle relazioni nella vita sociale di un gruppo, ossia alla costruzione dei significati condivisi da una comunità.

In tale prospettiva, la musica, prima ancora di essere un'area specifica della comunicazione sociale, è un modo non verbale di organizzare il pensiero e di concepire il corpo, ossia un modo non verbale di concepire e di sviluppare l'interazione fra la sfera dell'individuale e la sfera del sociale. Pertanto, essa è una pratica simbolica culturale nella quale si esprimono i valori di ciascun gruppo sociale e trovano altresì elaborazione, organizzazione ed espressione comunicativa i contenuti della vita mentale ed emotiva del gruppo, in riferimento agli eventi della sua quotidianità .

Alla luce di quanto detto, l'universo sonoro massimamente composito delle nostre città si configura nei termini di una articolata multiculturalità. Una multiculturalità che offre notevoli occasioni per approfondire, in una prospettiva pedagogica interculturale, la possibilità di una progettualità didattica – disciplinare e multi/inter-disciplinare – finalizzata a sollecitare negli allievi sia la conoscenza di contesti culturali distanti e differenti, sia la realizzazione di esperienze di integrazione culturale.

Tutto questo, attraverso percorsi orientati a promuovere negli allievi i seguenti passaggi:

- da forme di rifiuto della musica che non rientra nei parametri conosciuti a una prima forma "ingenua" di integrazione della musica "altra" all'interno del proprio patrimonio di conoscenze: il soggetto opera esecuzioni/ascolti superficiali che non consentono di riconoscere le distorsioni interpretative eventualmente effettuate;
- da una forma ingenua di integrazione a una integrazione critica della musica "altra" all'interno del proprio patrimonio di conoscenze: il soggetto opera esecuzioni/ascolti approfonditi che consentono di rinvenire parte della specificità comunicativa dei differenti brani;
- da una forma critica di integrazione a forme di reinterpretazione creativa della musica "altra", consapevolmente indirizzata alla messa a punto di "ibridi culturali".

2. Dalla "cultura dell'occhio" alla "cultura dell'orecchio"

In questa prospettiva, occorre procedere, in sede preliminare, ad alcune puntualizzazioni di carattere generale.

La gran parte dei giovani che crescono oggi nelle società occidentali vive immersa in un universo

sonoro-musicale estremamente ricco e articolato in cui è possibile individuare con chiarezza i segni di un fondamentale mutamento di "paradigma cognitivo". Esso si identifica con la transazione da una cognitività che si dispiegava sulla base della specializzazione sensoriale (che privilegia la sensibilità visiva) a una cognitività che si impianta sul coinvolgimento simultaneo dell'intero impianto sensoriale del soggetto. Con gli sviluppi tecnologici del nostro secolo, infatti, si assiste alla inesorabile obsolescenza dell'assetto espressivo/comunicativo che ha contrassegnato la vita economica, sociale e culturale prima degli sviluppi elettronici degli ultimi decenni e, con esso, si assiste anche al superamento del modo di percepire il mondo e di costruire rappresentazioni su di esso tipiche dell'"uomo tipografico".

Molteplici sono gli studi che hanno focalizzato l'attenzione e lucidamente delineato il passaggio dall'oralità alla scrittura e, da questa, alla "nuova" oralità della "cultura elettronica", come molteplici sono le riflessioni sui caratteri distintivi delle culture a "oralità primaria" rispetto a quelle "alfabetiche", a quelle "tipografiche", a quelle, infine, a "oralità secondaria" (McLuhan 1962, 1964; Ong 1982). Si tratta di studi che evidenziano i sottili, ma solidi, legami tra le trasformazioni tecnologiche e i modi dello strutturarsi fenomenico dei meccanismi cognitivi, rilevandone la fondamentale sinergia. Sono, queste, inequivocabili conferme alle classiche analisi di Vygotskij e agli approfondimenti condotti da Bruner (1986, 1996) e da Olson (1979) sulla componente culturale dei processi cognitivi, per cui il pensiero appare costitutivamente ancorato alla cultura "internalizzata" dal soggetto nel corso della propria esistenza. Il pensiero, in tale prospettiva, muta nel tempo le sue strutture fondamentali in relazione al sistema storico degli "amplificatori culturali".

Dagli utensili domestici ai mezzi della comunicazione, la strumentalità tecnica che si offre alle società tecnologicamente avanzate e che costituisce l'ambiente "naturale" in cui crescono i nostri bambini, è chiaramente caratterizzata in termini differenti sia rispetto a quanto aveva distinto la cultura "gutenbergiana", sia rispetto a quanto aveva distinto le culture orali.

La nuova oralità, infatti, ha poco in comune con quella originaria, nella misura in cui è una oralità mediata dalle tecnologie della comunicazione. Radio, televisione, supporti elettronici, filmati sonori immergono il soggetto in nuovi spazi comunicativo/esistenziali e lo espongono a inedite forme di "imprinting" cognitivo. Si tratta di un universo sonoro entro cui i suoni e la voce presentano modalità di circolazione affatto originali:

- provengono da lontano sul duplice asse spazio-temporale, nel senso che la "fonte" della comunicazione non è presente al destinatario del "messaggio";
- possono essere fissati e riprodotti su supporti variegati e maneggevoli, utilizzabili da soggetti non esperti.

Queste caratteristiche delle tecnologie della comunicazione sonora comportano che l'universo della sonorità/oralità si saldi attualmente all'universo della scrittura. La comunicazione sonora si basa su ritmo, volume, timbro, modulazione, sinergico coinvolgimento di più dimensioni percettive nella fruizione, alti livelli di partecipazione emozionale al flusso comunicativo, irripetibilità dell'evento comunicativo e interattività (nel senso della compartecipazione di emittente e fruitore dell'evento sonoro). La comunicazione tipografica implica, da parte sua, una forte specializzazione sensoriale, il differimento e la formalizzazione della comunicazione, la unidirezionalità del messaggio, la possibilità di reiterare la fruizione dello stesso messaggio e l'"interattività" (nel senso della possibilità del fruitore di "manipolare" il messaggio sonoro). I parametri propri della comunicazione sonora e quelli tipici della comunicazione tipografica si incontrano e si combinano variamente a seconda dei media tecnologici.

La radio, ad esempio, consente che il messaggio sonoro-vocale conservi la freschezza della irripetibilità e, in alcuni casi, offre anche l'opportunità di una interazione fra emittente e ricevente; la possibilità di registrare le trasmissioni radiofoniche, tuttavia, apre ad ascolti più mediati e analitici, così come la "saturazione" del canale uditivo riduce drasticamente i livelli di coinvolgimento corporeo ed emotivo dei partecipanti all'evento comunicativo e condiziona, altresì, i modi dell'interazione emittente-fruitore, laddove questa ci sia.

Il video, al contrario, amplia le dimensioni percettive coinvolte nella comunicazione (oltre a interessare la vista e l'udito, il messaggio video determina un profondo coinvolgimento emotivo nella fruizione) e, tuttavia, presenta – esaltate – le prerogative della comunicazione mediata, consentendo al fruitore la piena gestione dei modi/tempi della fruizione.
Le macchine della contemporaneità, dunque, immergono il soggetto in un universo "rifonetizzato" (Maragliano, 2007): un universo, diremmo più ampiamente, "ri-sonorizzato".
Se, da una parte, tale universo conserva inalterato il senso pregnante della comunicazione orale (il creare un "ambiente comunicativo" estremamente avvolgente implica e sollecita un coinvolgimento profondo del soggetto, dei suoi aspetti corporei ed emotivi); d'altra parte, esso inserisce il messaggio in circuiti di diffusione assolutamente innovativi – per estensione, capillarità e velocità – rispetto a quelli della comunicazione orale.
Col passaggio dalla "cultura dell'occhio" alla "cultura dell'orecchio", anche il campo più specificamente musicale assume caratterizzazioni inedite.
La diffusione delle tecnologie sonore, infatti, ha progressivamente, e inesorabilmente, esaltato le qualità proprie del discorso musicale – il suo trovarsi intimamente collegato alle dimensioni della emozione, del sentimento e della corporeità – creando, al tempo stesso, un circuito di diffusione della musica la cui potenza era inimmaginabile in passato.
Si verificano, pertanto, due fenomeni intimamente collegati:
- il primo è relativo alla speciale sensibilità che le nuove generazioni presentano nei confronti del mondo dei suoni: la loro tensione a immergervisi, mantenendosi spontaneamente disponibili verso sonorità "sconosciute" e sviluppando verso di esse approcci conoscitivi spontanei;
- il secondo riguarda la possibilità di accedere senza difficoltà all'universo sonoro-musicale di popoli anche i più lontani culturalmente e geograficamente.
Tanto in qualità di ascoltatori di musica, quanto in qualità di musicisti, è possibile, infatti, viaggiare per il mondo, ascoltando e/o facendo ascoltare messaggi musicali che fanno parte di universi simbolici del tutto particolari. Attraverso il canale musicale, si instaurano, in tal modo, forme di contatto, comunicazione e scambio tra popoli e culture dal'alta valenza interculturale.

3. Musica popolare e processi di identificazione e differenziazione culturale

Emblematico di tale inedita forma di contatto e scambio tra popoli e culture assai diversi è il caso della musica popolare: un fenomeno dai contorni tuttora sfuggenti e, tuttavia, centrale per la comprensione del ruolo e delle funzioni della musica all'interno delle attuali società multiculturali. Ogni paese utilizza termini autoctoni per indicare questo tipo di musica commerciale, che comprende, accanto alla musica angloamericana, canzoni prodotte in stile locale –musica "leggera" in Italia, "chanson" in Francia, "schlager" in Germania – o, anche, derivate da tradizioni regionali orali: "oriental pop" in Israele, il "rock napoletano" in Italia, ecc. (Sorce Keller, 1993).
Il musicologo Richard Middleton (1994) ha condotto, negli ultimi anni, una serie di approfondimenti in proposito che gli hanno consentito di indagare questo fenomeno musicale in stretta relazione con la cultura in cui questo si presenta.
Egli avverte, innanzitutto, che la musica popolare è connotata ideologicamente e varia a seconda delle società, in quanto il suo significato è relativo a come l' "autorità discorsiva" di quelle società organizza il sapere attorno alle pratiche musicali concrete. Per altro verso, egli sottolinea come le concezioni sulla musica e le pratiche musicali a cui queste si riferiscono non possono essere isolate dall'insieme delle complessive "relazioni culturali" della comunità. Tali relazioni si presentano in forme diverse nelle diverse società, a seconda dei modi in cui, in ciascuna di esse, si determinano i rapporti fra pratiche culturali e fattori economico-sociali. Non si tratta di rapporti a senso unico in quanto le une e gli altri si trovano sempre in una relazione di "necessaria reciprocità". La cultura – la sua evoluzione, i suoi mutamenti – non è, dunque, predeterminata ma gode, bensì, di una relativa autonomia. Particolari forme e pratiche musicali, pertanto, appaiono, sì, correlate a interessi di classe e a particolari strutture socio-economiche, ma tale correlazione non si realizza in ter-

mini diretti né esclusivi, bensì mediati da una originale combinazione dei fattori interni a ciascun repertorio culturale.
Vi è, dunque, un fondamentale legame tra stili musicali e società in cui questi si sviluppano. Si tratta, tuttavia, di un legame che ogni classe sociale (ma anche, nella nostra ottica, ogni gruppo differenziato per appartenenza etnica, nazionale, sessuale, generazionale, culturale ecc.) "costruisce" sulla base di un lavoro culturale di "riarticolazione" estremamente elaborato:
"Gli stili musicali, specialmente quando si manifestano in società differenziate e complesse, sono costituiti da elementi assemblati, provenienti da una molteplicità di fonti, ognuno con varie storie e connotazioni; in circostanze adatte, tali elementi possono essere forzatamente separati e i loro componenti riarticolati in altri contesti. In taluni casi questo processo è palese [...]. In altri casi è invece celato, attenuato attraverso il culto, la familiarità e le tecniche di ciò che Bourdieu chiama 'legittimazione', e si rivela solo quando gli elementi che lo compongono vengono isolati da un contesto e collocati in uno nuovo" (Middleton, 1994, pp. 36-37).
In tale prospettiva, ad esempio
"Si può sostenere che il successo del giovane Elvis Presley fosse dovuto al modo in cui, prendendo una serie di elementi musicali, testuali ed esecutivi preesistenti, li riarticolò in un nuovo modello determinato dall'intersezione e intermediazione di certe immagini di classe (proletaria), di etnicità (afroamericano/bianco povero), di età (i 'giovani'), di sesso (maschile) e di nazionalità (il Sud degli Stati Uniti). Il principio articolatorio, che governa il significato sociale di questa musica per il suo pubblico, deve essere definito nei termini di una congiunzione fra nuove rappresentazioni di svago, corpo, rapporto fra i sessi e consumo capitalistico, legati a loro volta alla posizione socio-economica effettivamente nuova di questo pubblico nella società capitalistica del dopoguerra" (Ivi, p. 29).
Tale approccio "culturalista" al fenomeno musicale indirizza l'approfondimento scientifico su alcune idee-chiave: la musica e il comportamento musicale sono interpretabili in relazione agli schemi e alle regole culturali interne alle loro stesse strutture; tali schemi e le regole culturali sono in relazione con gli altri schemi e regole della vita sociale e biologica di chi fa e ascolta musica; lo studio del fenomeno musicale è interdisciplinare nella misura in cui la complessità dell'oggetto richiede che quest'ultimo sia "guardato" da più punti di vista.
Il contributo fornito da Clifford Geertz (1986) aiuta a effettuare ulteriori puntualizzazioni nel senso di una visione dialettica del rapporto fra creazione di stili, esecuzioni e vita sociale. Analizzando le dinamiche che collegano processi culturali e strutture sociali, Geertz sostiene che si tratti di una interazione non deterministica (nessuno dei due poli determina l'altra) che esclude qualunque omologia innata e si realizza attraverso le esperienze, le interpretazioni, le scelte di chi vi partecipa. Le forme e le pratiche culturali non solo interpretano e classificano la realtà ma la realizzano secondo modalità che sono loro proprie: modalità irriducibili agli altri livelli – sociale, economico, politico – e, tuttavia, a essi interconnessi. La musica, in quanto pratica culturale, trasfigura metamorficamente la realtà, operando spostamenti, traduzioni e condensazioni degli elementi economici, politici e sociali e subendo l'influenza delle pressioni sociali che derivano da fattori diversi, quali quelli di classe, sesso, razza, età, località, educazione.
La musica popolare, dunque, come ogni altra pratica culturale, lungi dal rispecchiare la realtà sociale (e l'esperienza che il soggetto ha di essa), ne costruisce una trasfigurazione che offre occasione di identificazione e differenziazione sociale e culturale. Essa, pertanto, appare connessa ai processi di costruzione della soggettività e, conseguentemente, è il terreno ove vengono giocate le relazioni di potere della società.
I sociologi della cultura parlano, in proposito, di "organizzazione sociale" del "gusto musicale", in ordine a una azione necessariamente ideologica. È, infatti, un processo di tipo ideologico – e cioè non "naturale", "assoluto", "ovvio", ma profondamente collegato alle complesse dinamiche, parziali e contingenti, che agitano il corpo sociale – che consente di stabilire, all'interno della pratica culturale, gerarchie di valore, tipologie di piaceri e tipologie di pubblici a cui tali piaceri possono essere adatti.
L'azione ideologica, inoltre, lungi dall'essere riconducibile in modo diretto a una ideologia sempli-

ce e facilmente individuabile, si colloca all'incrocio di una molteplicità di tensioni di ordine economico, sociale e culturale che si combinano in modo anche casuale con variabili di altro tipo: differenze fra soggetti, pubblici, luoghi, media, apparati di produzione, discorsi. Sfera del valore, e cioè dei significati e dei giudizi, e sfera del piacere, del godimento corporeo ed estetico, si presentano, nella realtà, strettamente interconnessi.
Per quanto riguarda le categorie del valore, esse si stratificano e si interconnettono in relazione alle contingenze delle diverse situazioni della vita sociale. Middleton distingue sei categorie di valore della musica popolare:
- valori comunicativi: la musica può "dire qualche cosa" (funzioni referenziale ed emotiva), che può risultare più o meno comprensibile, interessante, commovente, appropriato e la cui comprensione dipende anche dal grado della competenza e dalla disposizione dell'ascoltatore;
- valori rituali: la musica può svolgere un compito culturalmente prescritto, come creare solidarietà o rassicurare (funzione fatica);
- valori tecnici: la musica implica l'impiego di abilità tecniche (funzione estetica e metalinguistica);
- valori erotici: la musica in varia misura coinvolge, struttura il corpo, i muscoli, i gesti e i desideri, dà energia (funzione conativa e referenziale in relazione al tipo di rappresentazione che dà del corpo);
- valori politici: la musica può presentare un contenuto o un orientamento politico;
- valori posizionali: i prodotti musicali consentono al soggetto di adottare una collocazione individuale o di gruppo (gruppo più o meno esteso) all'interno della società alla quale il soggetto stesso appartiene. La funzione di tali valori è precipuamente quella di gestione dell'identità del loro pubblico e dei loro partecipanti e ciò si realizza sulla base della complessa varietà di relazioni fra individualità e norme di gruppo, varietà che si esprime nella vasta gamma dei generi e degli stili musicali.
Per quanto riguarda i piaceri, anche qui sono di grande peso le determinazioni sociali. I piaceri provocati dalla musica non sono "naturalmente" disponibili ma, bensì, classificati e offerti alla scelta dei pubblici in relazione al sistema complesso e dinamico delle forze economiche, sociali e culturali in campo, dei loro conflitti, delle loro reciproche definizioni.

4. Circolazione di musiche e culture tra 'localismi' e 'interculturalità'

Alla luce di quanto sinteticamente esposto, la musica popolare si rivela essere un prodotto "complesso" in quanto le sue radici culturali – che la legano a specifiche entità etnico-linguistiche – appaiono costantemente intrecciate alle sue radici più particolarmente sociali ed economiche – che la collegano alle realtà esistenziali di "pubblici" differenziati, anche all'interno della medesima area culturale –. Accade, pertanto, che, nonostante le tecnologie della comunicazione consentano attualmente la circolazione di prodotti musicali su scala planetaria, in gran parte dei paesi del mondo, lo sviluppo dei repertori locali non risulta messo in crisi dalla diffusione di repertori esotici (principalmente dalla musica anglo-americana, ovunque presente). L'ascolto delle radio locali testimonia, cioè, come il processo di "occidentalizzazione" del patrimonio musicale non coinvolga tutti i settori della produzione nei diversi paesi, lasciando che, presso alcune specifiche aree di consumo/produzione musicale, i "localismi", ben visibili nella vita politica internazionale, si ripropongano ancora saldi nel mondo della musica. In tal senso, permangono ancora evidenti le barriere musicali in ambito europeo: le canzoni italiane, francesi, spagnole, portoghesi inserite nelle hit parade dei paesi di origine varcano di rado i confini nazionali; così come il pubblico arabo più vasto, seppur "contaminato" da sonorità occidentali, non ascolta canzoni europee, né avviene il contrario. Allo stesso modo, i repertori della Macedonia presentano caratteri simili alla musica turca senza che, tuttavia, la musica turca vera e propria abbia lì modo di affermarsi se non presso delle èlite. In Italia, poi, ha accesso in maniera massiccia la musica angloamericana, mentre altra musica d'oltre confine trova ancora un mercato assai ristretto.

Sembra, in altre parole, che, laddove si realizzano forme di mescolanza musicale di tipo interculturale (soprattutto rispetto alla musica angloamericana), tale mescolanza sia vissuta spesso quasi nei termini di una "copertura protettiva" per la musica locale: la musica "straniera" è il "riferimento in rapporto al quale le altre musiche misurano la propria 'diversità'" (Sorce Keller 1993, p. 135), uno stimolo al loro sviluppo.
Tale dinamica tensione tra "localismi" (nazionali, regionali, interregionali, "gruppali") e "interculturalità" penetra all'interno del tessuto sociale delle singole comunità:
"È il caso del 'Sud Sound System', un gruppo rock di Lecce che ha trovato un punto di incontro tra il 'ragammuffin' giamaicano e le tradizioni dei tarantolati del Salento. Le sue canzoni sono in dialetto. Forse per questo – nonostante gli esotismi giamaicani – la loro circolazione è locale […]. La scena musicale mediterranea è straordinariamente complessa, in conseguenza del fatto che la comunicazione tra i suoi diversi ambiti è spesso consentita e spesso negata, a vari livelli. Le tradizioni sovranazionali, nazionali e regionali finora citate rivelano nella loro diversità forme di contatto culturale verificatosi in alcune forme e, per così dire, controbilanciate da un isolamento quasi totale in altre" (Ivi, p. 141).

5. Inedite 'combinazioni' di suoni, ritmi, dialetti, lingue

Nella viva tensione fra "localismi" e "omologazioni" musicali si aprono gli spazi della sperimentazione dei meticciamenti tra i generi musicali. È in tal modo che le città del mondo divengono veri laboratori sonori, offrendo i propri spazi e le proprie strutture quali luoghi dove le risorse culturali della comunità – con le sue caratterizzazioni multietniche, le sue energie creative, intellettuali e comunicative e i suoi prodotti – hanno l'opportunità di trasformarsi in multiformi occasioni sonore: immediate ed estemporanee (le performance dei musicisti di strada), ripetute e quotidiane (l'ascolto delle trasmissioni radiofoniche o dei cd/mp3), riflettute e programmate (i festival, i concerti). Da questi incontri sono nate e nascono tuttora dinamiche culturali variegate che generano, a loro volta, innumerevoli possibilità musicali diverse.
È così che, in ogni parte del mondo occidentale, prendono forma e si moltiplicano esperienze acustiche assai diverse le une dalle altre, che concorrono a comporre un quadro culturale fluido e cangiante, estraneo all'accademismo della composizione occidentale contemporanea "colta", attraversato da un approccio alla musica in cui prevale il coinvolgimento emotivo e corporale e il recupero di semplicità di mezzi, di tonalità e consonanza, di ritmo e movimento. Da qui, la "naturale" predisposizione ad accogliere stimoli provenienti da produzioni musicali e atteggiamenti sonori esotici: produzioni musicali e atteggiamenti sonori la cui sensualità, le cui inflessioni ritmiche e strumentazioni "diverse" sono state a lungo riconosciute dalla cultura occidentale "estranee" al contesto musicale "classico" e, pertanto, automaticamente ridotte al rango di "curiosità" e relegate in categorie musicali "leggere".
Su questa lunghezza d'onda, musicisti occidentali e musicisti di altre zone del mondo si incontrano, oggi, e stabiliscono intense collaborazioni artistiche che consentono loro di avventurarsi su strade musicali mai percorse prima. Accade, spesso, che dall'incrocio di musicalità diverse – e dall'incrocio dei diversi sistemi di significati che ciascuna cultura vi attribuisce – nascano sonorità e significati inediti e divergenti. E accade, altresì, che negli incontri più felici, la reinterpretazione originale della cultura musicale d'origine conduca l'artista a riproporla, vivificata, all'attenzione generale. Accade, infine, che appunto da tale serrato confronto, i musicisti più sensibili traggano l'energia per riflettere sulle proprie radici musicali.
La conoscenza e l'approfondimento delle tradizioni musicali che si discostano da quelle abitualmente frequentate suggeriscono agli artisti di ogni parte del mondo nuove "combinazioni" di suoni, di ritmi, di dialetti, di lingue: festival, registrazioni discografiche, colonne musicali di film, video divengono i "contenitori" ove melodie, ritmi, sonorità diverse trovano originali sintesi.

6. La scuola laboratorio sonoro di interculturalità

La progettazione di interventi di educazione interculturale, declinati sul versante sonoro-musicale, appare necessariamente subordinata alla doppia considerazione dei modi in cui si realizzano le attuali forme musicali di "familiarizzazione" con la diversità culturale e delle ricadute che tale "familiarizzazione" spontanea e immediata sortisce sull'approccio dei giovani ai problemi dell'intercultura.
La circolazione di una ingente mole di brani musicali che travalicano i confini dei paesi ove sono stati concepiti e raggiungono ogni parte del mondo, oltreché la possibilità che essi hanno di venire "catturati" e fissati su supporti tecnologici, contribuiscono, infatti, a delimitare un particolarissimo spazio di comunicazione. È, questo, lo spazio comunicativo ove si articola un flusso sonoro composito e cangiante, in cui si affiancano e si sovrappongono sonorità multiculturali.
I media tecnologici, inoltre, con i rispettivi apparati tecnici e simbolici, hanno determinato il transito da una cultura dominata dalla specializzazione della percettività visiva a una cultura fortemente "sonorizzata". Ciò sollecita i giovani a sviluppare un approccio alla cultura di tipo "immersivo" che se, da un lato, indebolisce le capacità di discriminazione e di analisi critica, dall'altro, esalta sicuramente la possibilità di entrare in un contatto immediato con la diversificata molteplicità dei prodotti culturali. Generalmente, pertanto, i giovani appaiono emotivamente disposti a "godere" di eventi musicali che trascendono la tradizione del proprio paese e, spesso, anche le proprie abitudini musicali stesse. Parimenti, essi appaiono pronti a lasciarsi "sedurre" dalle sollecitazioni interculturali che la spettacolarità musicale propone.
In altre parole, i giovani risultano essere quanto mai sensibili a fare interagire il proprio patrimonio di conoscenze con le informazioni inconsuete o sconosciute provenienti dal mondo musicale: la irriducibile diversificazione di caratteri somatici, di acconciature, di vestiario, di uso del linguaggio mimico-gestuale; la varietà di ritmi e di sonorità, di timbri vocali e modi di utilizzare la voce; la molteplicità dei temi trattati nei testi delle canzoni; la pluralità dei modi di organizzare la performance musicale e di collocarla nell'ambito delle pratiche della socializzazione.
In questo quadro di riferimento, occorre volgere l'intervento educativo alla produttiva integrazione delle prerogative della "cultura dell'orecchio" (più immediata e coinvolgente) e di quelle della "cultura dell'occhio" (più analitica e astrattiva), declinando l'intervento stesso su un duplice versante sincronico e diacronico.
Per quello che riguarda il versante sincronico, è opportuno mettere a punto attività di:
- ascolto, studio, riflessione sui brani musicali provenienti da culture diverse dalle nostre, per individuarne le specificità espressivo-comunicative e contenutistiche, sia per quello che riguarda i testi che per quello che attiene alla musica;
- collegamento di tali specificità espressivo-comunicative e contenutistiche con altre caratteristiche della cultura, dell'organizzazione sociale, politica, economica, della peculiarità linguistica, religiosa, etica, giuridica di popoli diversi;
- utilizzazione della familiarizzazione con forme musicali afferenti a culture lontane nello spazio come strategia di intervento all'interno della didattica disciplinare (geografia, musica, lingua 2, italiano ecc.).
Per quanto riguarda il versante diacronico, è opportuno mettere a punto attività di:
- ascolto, studio, riflessione su brani musicali provenienti da tradizioni musicali diverse e da epoche storiche diverse in modo da individuarne l'evolutività interna e la continua tensione trasformativa;
- collegamento della intima e costitutiva evolutività di ciascuna tradizione musicale/culturale con il mutamento di altri aspetti della vita culturale, politica ed economica di ciascun popolo;
- utilizzazione della familiarizzazione con forme musicali diversificate nel tempo storico di ciascuna cultura come strategia di intervento all'interno della didattica disciplinare (storia, religione ecc.).
Nell'un caso come nell'altro, si tratta di configurare la scuola come vero centro di elaborazione sonoro-musicale, contraddistinto da una irriducibile polifunzionalità.

Da una parte, essa deve essere in grado di prendere contatto con tutto quanto la tecnologia sonora mette in circolazione: utilizzare video, supporti elettronici, impianti hi-fi, riviste musicali, e altro ancora, dota la scuola di un satellite ideale che le consente di entrare essa stessa nel circuito interculturale della comunicazione musicale.
Dall'altra parte, la scuola apre i propri battenti affinché eventi musicali di forte marca interculturale trovino accoglienza entro le sue coordinate spazio-temporali. Invitare artisti afferenti a tradizioni musicali diverse, partecipare delle loro performance, organizzare attorno agli eventi musicali attività di conoscenza e approfondimento (interviste, registrazioni, videoregistrazioni, analisi, ecc.) dota la scuola di un osservatorio delle diversità culturali/musicali particolarissimo perché intenzionalmente orientato ad affiancare al godimento estetico e sensuale lo studio e la riflessione critica.
La scuola, infine, può investire alcune porzioni del proprio tempo di istruzione nei luoghi del territorio ove si produce, si esegue, si ascolta musica, oltreché nei luoghi ove si riflette su di essa. Teatri, circoli culturali, scuole di musica, pub, discoteche, auditori, feste popolari, luoghi di culto, redazioni di riviste musicali divengono, così, le aule didattiche decentrate ove realizzare percorsi di educazione interculturale.
In sintesi. La conoscenza e il confronto delle peculiarità culturali di popoli diversi incontrano, sulle strade della musica, la concreta possibilità di un pensiero autenticamente interculturale. I processi di familiarizzazione e di conoscenza delle tradizioni musicali di altri paesi, infatti, collocando la cultura e la tradizione musicale della comunità di appartenenza in una posizione decentrata, consentono di guadagnare uno sguardo sul mondo aperto all'incontro e allo scambio conoscitivo ed emozionale. Uno sguardo disponibile a cogliere nella irriducibile "diversità" dell'"altro da sé" inesauribili possibilità di crescita e di sviluppo personale e sociale.

Bibliografia

Bruner, J. (1986/1993). La mente a più dimensioni. Roma-Bari: Laterza.
Bruner, J. (1996/2000). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.
De Martino, E. (1961). La Terra del rimorso, Milano: Il Saggiatore.
Geertz, C. (1986/1997). Scrivere le culture. Roma: Meltemi.
Maragliano, R. (2007). Manuale di didattica multimediale. Roma-Bari: Laterza.
McLuhan, M. (1964/2008). Gli strumenti del comunicare. Milano: Il Saggiatore.
McLuhan, M. (1962/2011). La Galassia Gutenberg. Roma: Armando.
Merriam, A. P. (1964/1983). Antropologia della musica. Palermo: Sellerio.
Middleton, R. (1994). Studiare la popular music. Milano: Feltrinelli.
Olson, D. (1979). Linguaggi, media e processi educativi. Torino: Loecher.
Ong, W. (1982/1986). Oralità e scrittura. Il Mulino, Bologna
Seeger, A. (1993). Verso un'antropologia più musicale. in Magrini T. (a cura di). Antropologia della musica e culture mediterranee. Bologna: Il Mulino.
Sorce Keller, M. (1993). La "popular music" come riflesso dei contatti culturali nell'area mediterranea. in Magrini, T. (a cura di). Antropologia della musica e culture mediterranee. Bologna: il Mulino.

Errare per le ibridazioni
di Giuseppe Annacontini

Lo scritto intende recuperare il valore metaforico del viaggio ibridativo come orizzonte interpretativo di una pedagogia atta a rispondere al bisogno di autodeterminazione, responsabilità e coscienza dell'uomo. In tal senso si viene delineando la funzione contro egemonica della pedagogia, concretizzantesi nella cura per la dimensione continuamente trasformativa dell'uomo, senza perdere di vista il compito trasmissivo/istruttivo dei saperi disciplinari e promotore/costruttore delle abilità e delle competenze, ma senza neanche perdere di vista la più alta finalità formativa in termini di apprendimenti di "terzo ordine", di una formazione che emancipi il soggetto dai vincoli creati dalla stessa cultura e storia di cui è parte.

The paper aims to recover the value of the trip and of the hybridation as metaphorical interpretative horizon of a pedagogy that meet the needs of self-determination, responsibility and conscience of people. In this sense, the first function of the pedagogy is against the hegemonic, function that asks the continuously care for the transformative dimension of man, without losing sight of the task transmissive of disciplinary knowledge and promoter / builder skills and competencies, but also without lose sight of the highest educational purposes in terms of learning of "third order", a emancipatory formation the subject from the constraints created by the same culture and history of which is a part.

1. Viaggiare tra le differenze

L'epica del viaggio è uno degli archetipi più potenti della cultura e dell'uomo occidentale. Che il mezzo per unire/separare ciò che il viaggio congiunge sia terra o mare, siano parole o pensieri, la divisione per il ricongiungimento, l'allontanamento dalla patria per ritornarvi vittorioso o sconfitto, l'abbandono del sapere certo per un suo recupero in forme più complesse e consapevoli sono l'umano desiderio ma, nello stesso tempo, motivo di timore e paura. Allo stesso modo di ogni viaggio intrapreso per nuove o conosciute mete, anche il viaggio filogenetico e ontogenetico della specie umana ha avuto, dunque, un solo identico senso, pur nell'ampia e potenzialmente indefinita fenomenologia da esso assunto: il confronto, la ricerca, lo scontro e l'incontro con la differenza. O, meglio, la comprensione delle differenze.

Poco importano le motivazioni che hanno spinto e spingono alla ricerca del differente. Quel che più conta per il nostro discorso è che solo ciò che rientra in questa categoria è degno di essere studiato, raccontato e tramandato. È degno del nostro sforzo, della nostra passione, del nostro desiderio. Desiderio di esperienza e di comprensione, di disambiguazione, direbbe Dewey, per ricomporre, sempre transitoriamente il piano di vita dell'uomo a partire dalle differenze tra popoli, tra le culture e tra i miti (siano essi, ad esempio, quelli del celebrato viaggiare di Odisseo o quelli dei diari in prima persona di Chatwin o, ancora, quelli delle storie sussurrate dalle non-persone – a la Goffman – immigrate e talvolta clandestine) per finire alle differenze da scoprire nel rapporto tra il proprio essere e le forme di esistenza (siano essi, ad esempio, la differenza ontologica di Heidegger o l'impossibile tentativo di recedere a una originaria condizione forclusa e solo approssimabile da un agire decostruttivo a la Derrida, ma anche la scoperta del "The horror!" di Conrad). Ogni differenza è condizione stessa dell'esperienza ma è attraverso quest'ultima che la prima entra a far parte del patrimonio della storia di vita, attivando quel processo di ricostruzione di teorie esplicite e implicite, scientifiche e folcloristiche talvolta educative, visto che "ci sono [anche] esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore" (Dewey, 1968, p. 10). L'intera vita dell'uomo è, dunque, tesa in un certo senso all'ampliamento del patrimonio di storie e di esperienze che si realizza nella misura in cui ha saputo affrontare la differenza e ne ha saputo parlare, anche se in modo sempre derivato (non si può dire né solo nominare la differenza). È, infatti, solo a partire da essa che si può prendere

parola senza "chiacchierare" rumorosamente e indistintamente. Solo intorno alla differenza possono prendere forma pensieri, immaginari, conoscenze. Solo la differenza produce novità, movimento, altra differenza (Bateson, 1993).
Se il viaggio è, allora, la cornice, la differenza è invece ciò che emerge (in un certo senso il perimetro della cosa rappresentata) nella misura in cui ci si trovi di fronte a una realtà dotata di senso. Un senso che equivale allo sfondo su cui la differenza si staglia (senza differenza, quindi, non si dà neanche sfondo) e che può essere tradizione, episteme, credenza, mito, etica, estetica, ecc.. E, questo, leggendo in negativo la medesima situazione, rende conto di come una vita passata nella indifferenza possa dimostrarsi, al fine, come mancante di senso (cosa differente dall'avere non-senso). Il senso di una vita – allora descrivibile solo come il suo incompibile compiersi – è nel particolare modo dell'urgenza e dell'emergenza, del rischio e della difficoltà nel comprendersi di sfondo-e-figura, della non assimilabilità che produce la nuova, l'inedita, l'inattesa relazione tra un io e un mondo. Una relazione transitoriamente ordinatrice delle linee di possibilità e di impossibilità argomentativa ed euristica, di pensiero e azione.
La differenza è, così intesa, la condizione di possibilità di un nuovo io e di un nuovo mondo a partire dal loro fra, ovvero dall'infinito modo di darsi di una relazione che, problematicisticamente, non è predeterminabile ma solo razionalmente ricomponibile. Ed è per questo che il viaggio (come ciò che c'è fra la partenza e l'arrivo) sia metaforico sia reale e formazione sono, da sempre, associati nell'immaginario dell'uomo e della donna contemporanei. Perché la differenza – reale, immaginaria o utopica che sia – è il cuore di ogni istanza tras-formativa, generativa di nuove possibilità di io e mondo attraverso una relazione che vincola reciprocamente i destini di sviluppo di questi due poli dell'esperienza.
La centralità dell'esperienza di Dewey, la serietà della Montessori, lo sviluppo epigenetico di Piaget, il culturalismo di Vygotskij, il costruttivismo di Bruner, il demonismo di Bertin e via dicendo, sono, allora, preziose fonti per dar corpo al manifestarsi pedagogico della differenza, per comprendere come utilizzare, come interpretare, come praticare il rapporto tra uomo e altro, tra ciò che è e ciò che è non-ancora.
"La differenza rappresenta il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe e/o mezzo per funzioni che lo "necessitano" trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto il suo consenso. Ha diritto, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale (intesa nel senso nietzscheano del superamento dell'uomo nell'immanenza), da rendere, anziché velleità utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi (sostenuti, nella dimensione futuro, dall'appoggio di masse sempre più vaste e sempre più consapevoli) di sfidare il mare-sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza – del possibile" (Bertin, 2004, p. 29).
Il singolo uomo rischia di soccombere nei confronti delle istituzioni sociali e culturali (e delle istanze che esse promuovono e spesso impongono a livello superindividuale). E questo rischio è tanto più alto quando si considerino i soggetti in formazione, ancora non abituati a praticare un pensiero critico e problematico, dissidente e resistente, autonomo e polemologico. Ed è per tali ragioni che ci pare opportuno il richiamo bertiniano alla dignità del "diritto" e del patrimonio di vincoli implicati nel ricorso a tale concetto. La "trascendenza esistenziale" dell'uomo non è un bene commerciabile o, neanche, contrattabile. È un suo diritto che, nella misura in cui sia affermato, porta con sé il dovere per l'uomo di rispondere al richiamo della responsabilità personale e sociale degli atti scelti razionalmente, problematicamente ed eticamente.
Una scelta aperta, antidogmatica, coraggiosa e per molti versi ignota e azzardata: la scelta di essere uomini-e-donne cercando di realizzare (trascendendo) ciò che non si è (l'inattuale dell'esistenza).
Il cuore stesso della pedagogia abita, infatti, ciò che non sappiamo, ciò che non immaginiamo, ciò che ancora non siamo. Non-ancora (o "differenza rispetto a ora") nei confronti del quale la pedagogia investe le proprie risorse teoriche e pratiche, in vista della promozione e formazione di soggetti autonomi (con e grazie agli altri) e responsabili (verso gli altri prossimi e remoti nello spazio come nel tempo) del proprio futuro. Il principio pratico dell'autonomia e il principio etico della responsa-

bilità sono, in tal senso, due istanze che rivelano come l'agire formativo non può fare eccezione dal complesso e prezioso riferimento all'"altro".
Altro come, solo a titolo di esempio, è il "tu" o l'"egli" differente dall'"io" che diventa punto di svolta e di non ritorno per le singolari storie di vita. Altro come è il "noi" differente dal "me" che introduce a un nuovo sistema di vincoli etici, sociali e culturali che danno nuovo valore alla singolare presenza in riferimento ad ampie trame intersoggettive. Altro come "io" differente da "sé" che rivela le risorse inaspettate che, da sole o combinate, attivano i potenziali di sviluppo e, con ciò, di poter-essere-altrimenti grazie a un costruttivo dialogo intrasoggettivo e via dicendo.
La progettazione pedagogica non può, in tal senso, che partire da tale consapevolezza della centralità non dell'altro ma della relazione io-altro. Una relazione infinita che si dà in ogni età della vita e che implica la disponibilità di risorse critiche e metabletiche, ogniqualvolta si rivelino vitali le motivazioni per far fronte agli espliciti o impliciti bisogni personali di divenire-altro. Questo per poter, paradossalmente, stare meglio con se stessi.
La differenza, in tal senso, sottende il bisogno di una azione riorganizzativa (di natura chiaramente educativa) volta a promuovere forme di padronanza ricostruttiva della propria esistenza.
Storia, epistemologia ed esistenza qui si intrecciano nel comune medium della formazione, sul comune problema della differenza, intorno alla comune cosa dell'alterità.
L'alterità come differenza abita, dunque, l'uomo (e l'uomo abita la differenza). Gli è consustanziale perché l'uomo nasce in-finito, nel-finito ma anche non-finito, ricco della propria incompletezza e libero di scoprire che la soglia tra "ciò che è e ciò che non è" è esattamente quanto caratterizza la sua condizione di vivente; quanto rende conto della strutturale coappartenenza tra passato, presente e futuro. È per questa ragione che la cura che l'uomo rivolge a se stesso non può non essere che cura per l'altro, così come la cura per l'altro è anche cura di sé: per tutto ciò che è differente, per il fra dell'io con il mondo.

2. Tra le ibridazioni

Se il viaggio è il contesto e la differenza è la cosa, l'ibridazione è il processo.
Il viaggio formativo, è ormai chiaro, non è per strade note, non percorre sentieri già battuti ma si definisce, passo dopo passo, nella continua costruzione morfogenetica di ciò che possiamo chiamare solo per comodità "io". Diceva, in chiare lettere, Ortega Y Gasset (2000): "l'evidenza è che il nostro io è in ogni istante ciò che sentiamo 'di dover essere' nell'istante successivo e, al di là di quello, in una prospettiva temporale più o meno lunga. L''io' pertanto […] non è affatto una cosa, è un compito, un progetto di esistenza. Compito e progetto che non abbiamo assunto deliberatamente né arbitrariamente: ad ognuno è stato imposto un 'io' specifico nell'istante stesso in cui è 'io'. Questo non significa che non esista nell'uomo quel meccanismo, chiamato 'volontà', in grado di impedire la realizzazione di quell''io' che veramente è. Ma è proprio allora che si scorge con maggior chiarezza la terribile realtà che il nostro 'io' rappresenta. Poiché, anche se rifiutiamo di realizzarlo, continuerà ad imporsi a noi e a rinnovare la sua perenne esigenza, la sua necessità di essere. Per quanto rispettabili siano le ragioni per cui talvolta l'uomo contrasta il proprio 'io' e lo nega, ne risulterà comunque una lacerazione e la sua esistenza diverrà un tormento – un sistematico strangolamento di se stesso. L''io', dunque, è la parte più irrevocabile in noi. Ma ciò non implica che non muti. Il nostro 'io' non è necessariamente sempre identico a se stesso" (pp. 72-73; Cambi, 2007).
Nel cammino di continua autorealizzazione che è il proprio vivere, non accade mai solo di incontrare il mondo delle cose altre, ma esso, nel bene o nel male, in negativo o in positivo, con gioia o dolore, è destinato a divenire parte del "progetto di esistenza" che ciascun io rappresenta. Un processo, questo, che comporta l'impossibilità che si diano due esistenze, due progetti, non solo identici ma anche solo tra loro assimilabili. Troppe le differenze personali e contestuali, troppe le ramificazioni che un singolo evento può produrre. Se tale è lo stato dello sviluppo ontogenetico dell'uomo, appare quanto meno dubbio che possa darsi una descrizione univoca in grado di esaurire le possibilità della tras-formatività ibridante dell'io. Certo, non è possibile pensare a un numero di "formazioni" uguale

a quello del numero dei "soggetti in formazione" ma, evidentemente, è comunque possibile definire un modello flessibile e adattabile alle esigenze e ai bisogni formativi personali, in un'ottica di adattamento e apertura sia del sistema formativo alle esigenze dell'alunno che, viceversa, dell'alunno alle richieste del sistema socioculturale di cui il sistema formativo è parte. In tal senso si può delineare un sistema di controllo reciproco che induce una trasformatività rispettosa delle esigenze di autonomia soggettiva e di integrazione collettiva.
Tuttavia, proprio una tale consapevolezza dovrebbe indurre a ritenere la "pratica del sospetto" non solo come attività critica lecita ma, al limite, doverosa nei confronti quanto meno di quei modelli pedagogici che pretendono di poter tradurre in norma universale (e dunque astratta e dogmatica) il procedere formativo. Modelli che, così facendo, operano la sistematica mistificazione della matrice culturale e ideologica che sottende ogni descrizione realizzata all'interno della loro cornice interpretativa, con ciò depotenziando la carica di resistenza, divergenza, dissenso del pensiero (per rendere possibile un controllo delle idee e dei comportamenti, degli immaginari e delle etiche anche paternalistico e in buona fede) che finisce col compromettere il naturale cammino di sviluppo trasformativo dell'individuo. Una condizione di rischio, dunque, che emerge non appena si pratichi una analisi che ne problematizzi contenuti, metodi e strumenti; linguaggio, intenzioni e immaginari. Attestare la normativa unilinearità di una idea e di un progetto formativo significa negare riconoscimento alla processualità ibridante e costruttiva dell'iter educativo. Significa, in altre parole, negare l'esser aperto e problematico del soggetto-persona, la cui cura resta compito primo della pedagogia.
Il viaggio esplorativo per un ignoto territorio (il futuro di ciascuno di noi, la vita) sul quale tanti "feticci" sono stati innalzati e "leggende" scritte e tramandate (le spesso dogmatiche filosofie implicite ed esplicite della vita e della storia di vita della specie sapiens) pone sempre di fronte all'irriducibile unicità e differenza che si definisce a partire quanto meno dal fatto che, quando si va alla fonte della riflessione teoretica, quando si tocca il darsi empirico e socio-educativo dell'evento formativo, quando ci si confronta con il realizzarsi della scelta etico-razionale (tanto nel mondo della formazione quanto in quello di tutti i giorni) è sempre una prima persona a fare esperienza, a fare la differenza.
Scriveva Bachtin (2009): "Rispetto al dovere la veridicità teorica è appunto, di ordine tecnico. Se il dovere fosse un momento formale del giudizio, non ci sarebbe scissione tra vita e creazione culturale, tra azione come atto – momento dell'unità del contesto della mia vita singolare – e il contenuto di senso del giudizio, momento di una qualche unità teorica oggettiva della scienza: e ciò significherebbe che ci sarebbe un unico e solo contesto di conoscenza e vita, di cultura e vita, il che, naturalmente non è. Affermare il giudizio come veritiero è rapportarlo a una certa unità teorica, unità che non è affatto l'unità storica singolare della mia vita" (pp. 44-45).
Come dire che la legittimità delle elaborazioni teoriche, con quanto esse portano con se di linearità logico-deduttiva, si fonda su ricostruzioni riduttive strategiche tese a rendere intellegibile l'incomprimibile della vitalità dell'esser uomo. Discorsi, certo, molto utili, al limite metodologicamente necessari. Tuttavia ciò non significa che essi possano essere confusi con la vita che, invece, è nel suo complesso "farsi" e nel suo "decidersi" per l'azione.
Quando entra in gioco il concreto e vitale io, succede che la "leggenda" non la si ascolti più ma la si viva e, vivendola, la si costruisca e, costruendola, divenga segno scritto, inciso, marchiato sulla mappa del personale viaggio esistenziale. Iter formativo che spesso si riesce a leggere metalinguisticamente anche negli occhi delle persone che si incontrano, come nelle rughe degli anziani, che si riconosce nel suono delle parole o nei rumorosi silenzi. Comportamenti, tutti questi, sempre comunicativi, che altro non sono che la messa in pratica di abiti cognitivi, interpretativi, critici costruiti-decostruiti-ricostruiti continuamente nel corso delle esperienze, nel corso della vita: "La comunicazione enunciativa, così come si presenta a livello umano, è possibile solo in seguito allo sviluppo di un insieme complesso di regole metalinguistiche (ma non verbalizzate) che governano le relazioni tra parole e proposizioni da una parte e oggetti ed eventi dall'altra" (Bateson, 1997, p. 236). Il territorio, potremmo dire con Bateson, viene mappato, e la mappa è ai nostri occhi sempre e solo

soltanto riferibile a una prima persona, essendo, la mappa, poco di più che un altro nome della singolare storia formativa, la storia di quel curriculum che, più simile a un progetto che a un programma, ha condotto l'io a ciò che solo "per ora" è legittimo pensi e narri in riferimento al proprio sé. Durante il viaggio, dunque, io-medesimo (dittatoriale mitologema autoriflessivo) si è ibridato con altro-differenza (problematica revoca dall'assolutezza di ogni dispositivo). Senza questa alchimia, che produce una nuova condizione che non nega i poli del processo ma li tiene insieme (aprendoli a riflessività che riduce il rischio del misconoscimento del/nel rispecchiamento) nessuna mappa sarebbe possibile, nessuna formazione avrebbe senso.

In fondo, nessuno è realmente unico autore. Per ciascuna delle proprie opere, e per la realizzazione di quel cammino formativo che fa della propria vita un'opera, l'io deve riconoscere la differenza che vive nel medesimo, benché l'io sia – e debba essere – sempre responsabile delle proprie azioni, senza le quali non avrebbe lo spessore storico ed esistenziale, culturale e sociale per realizzarsi come soggetto autonomo.

Ogni opera è il risultato di un agire e inter-retro-agire in cui io-e-altro ricorrono in (nel senso che "si trovano") e a (nel senso che "utilizzano strumentalmente") sole "mappe di mappe ad infinitum" (Bateson, 1997, p. 472) di un territorio che si rivela-negandosi-in-sé (riconosco solo mappe e vedere la mappa significa perdere di vista il territorio). A noi, in fondo, il compito di far emergere la mappa; a noi l'impresa di riconoscere l'a-priori ibridativo del vivere critico, responsabile e formativo, sempre sapendo che il territorio per quanto mappato resta sempre mai del tutto conoscibile e, perciò, rimanda a una ulteriorità che, seppur inattingibile, tuttavia apre a nuovi possibili.

Se la mappa è la scienza, la tecnica, la conoscenza, la teoresi; il territorio è la più "semplice" vita (la citata "unità storica singolare della mia vita" di Bachtin). Se, dunque, la negazione della differenza tra mappa e territorio è tirannide di una monologica uniformante, il riconoscimento di tale differenza in divenire senza soluzione di continuità è ibridazione tras-formativa.

È abbastanza evidente come già il solo definire "territorio" secondo queste direttive ci pone in una posizione decisamente avversa rispetto alla volontà di esaltare una improbabile regressione a una realtà originale. Il territorio, differentemente, ha più la funzione, per noi, di dichiarare un compito interpretativo che rinvia alla radicale relatività delle interpretazioni. Con ciò consentendo che si dia una possibilità critica che mantenga vitalmente aperta la possibilità di realizzarsi del processo di ibridazione, dopo l'originale atto che ha generato la prima mappa: il primo gioco combinatorio di differenze.

È noto come la pedagogia focalizzi il suo impegno e diriga il proprio sguardo verso una progettazione atta a intervenire trasformativamente (nel primario senso di un sostegno autorealizzativo) sul presente, ma proprio per rispondere con coscienza e responsabilità a tale compito essa non manca di rievocare dispositivi decostruttivi atti a recuperare il senso della relatività originaria di ogni sapere (pedagogico compreso). Dispositivi necessari per sviluppare e difendere una progettualità critica, plurale e aperta. Che sappia contribuire a rispondere al bisogno di futuro che motiva e orienta uomini e donne di ogni età.

Ma per far ciò, per partecipare al gioco dell'ibridazione creativa, per non abbandonare il viaggio ibridante delle differenze si rende necessario attrezzarsi di una quanto meno doppia competenza: quella analitico-descrittiva e quella empatico-ricostruttiva. Dove, la prima, riduce e legittima metodologicamente e strategicamente direzioni interpretative parziali; la seconda, ricompone in direzione trascendentale il convergere progettuale di altro e di io. Un movimento che, nella prospettiva da noi auspicata, è lecito distinguere solo per opportunità didattica ma che si realizza nel medesimo tempo, se è vero che relativizzare sistematicamente ogni "identico" (riconoscere analiticamente in esso una riduzione comunque complessa, dinamica, aperta ed evolutiva) significa pensarlo e "tenerlo insieme" all'interno di una visione più complessa del darsi bio-antropo-sociale della singolarità storica.

3. Pedagogia contro-egemonica

L'idea che l'ibridazione non sia che un caso particolare di emergenza formativa e che la normalità della vita del soggetto in formazione sia la realizzazione lineare di quanto esso sia già in potenza (una idea di formazione come compito diagnostico che appella a sé il potenziale degli strumenti psicopedagogici e che calza perfettamente alla richiesta di "strumenti pratici e cose da fare" da parte di formatori pedagogicamente debolmente alfabetizzati) ripercorre una linea di pensiero che riafferma il ruolo ancillare della pedagogia rispetto a delle emergenze di "elite". Elite (egemonie) che trovano nella costruzione anticipata (specializzazione anticipata) delle storie formative della più ampia massa di uomini e donne che costituiscono la popolazione un ottimo viatico alla conservazione di uno status quo.
Negare la natura ibridativa della formazione (e della vita stessa), dunque, significa promuovere un modello formativo che segua la strategia della globalizzazione di un problema avvertito localmente e risolto in ragione della elite, appunto, locale. L'affermazione assoluta di una sola visione ridotta della sempre complessa realtà formativa, anche quando inconsapevole, si espone all'irrigidimento del portato morfogenetico della vita umana, con ciò risolvendo stabilmente le emergenze di pochi e rimuovendo e derubricando a non problema i bisogni degli altri (di tutti gli altri). Un dispositivo diffuso nelle false democrazie e che funziona perfettamente fino a quanto (r)esiste una soggezione (culturale e ideologica) sufficientemente forte.
Quando una tale soggezione – fatta di slogan, di distrattori, di atteggiamenti paternalistici, di attacchi subdoli ai beni comuni, di fiducie in parlamento, di dittatura dei sondaggi, di sistematico affidamento su una memoria allenata a essere sempre più corta sulle questioni cruciali – vien meno, ovvero quando si scopre che il dispositivo culturale può essere (e magari è stato) orientato strategicamente alla riduzione delle potenzialità critiche e interpretative dell'uomo, è possibile che si faccia facilmente strada un sentimento, per così dire, di "ospitalità" e fiducia tradita.
In tali condizioni, in mancanza di una salda base di conoscenza e di una forte competenza critica, in cui la pubblica istruzione si svenda alle ragioni che sostengono una strumentale debole alfabetizzazione, è facile che si lasci spazio a una generale sensazione di insicurezza che, nei soggetti deboli, da un lato si concretizza nella ricerca un bersaglio (cosa meglio della differenza?) e, dall'altro, conduce a una esistenza caratterizzata da costante vissuto di assedio da parte di istanze che minano le personali certezze (cosa meglio della ibridazione?).
La negazione del diritto alla conoscenza e alla critica, una volta disvelato, incita, difensivamente, a una arcaicizzazione dei valori, delle idee, dei comportamenti, negando in modo definitivo dignità a un'idea di uomo che, invece, ha bisogno di investire nella ibridante costruttività di valori, idee, comportamenti. Che ha bisogno di movimento, vita, formazione.
Tale seconda direzione, che per contrapporre in maniera risoluta alla difensiva possiamo definire "aggressiva", è nelle possibilità di un sistema formativo che elevi a proprio obiettivo la promozione di apprendimenti tesi a mantenere vivi i "processi di 'morfogenesi' dell'esperienza umana, [la] generazione e [il] cambiamento delle forme della relazione io-mondo, nella duplice accezione del 'dare forma' ('formare') e 'prendere forma' ('formarsi'); [in modo che], nel riferirsi a processi di apprendimento differenziati, questo senso subisce un'estensione e un'articolazione tale, da permettergli di coprire l'intera dimensione oggettuale della pedagogia" (Baldacci, 2007, p. 66).
Una pedagogia, dunque, che pur non perdendo di vista il compito trasmissivo/istruttivo dei saperi disciplinari e promotore/costruttore delle abilità e delle competenze, tuttavia si impegna a sostenere il raggiungimento di competenze di "terzo ordine", una formazione che emancipi il soggetto dai vincoli creati dalla stessa cultura e storia di cui è parte. Con ciò rendendolo capace di riprogettarsi, di affrontare le crisi, di vestire sempre nuovi abiti mentali tesi a mettere in atto i potenziali di resilienza, autoformazione e capacitazione che, ordinariamente, ogni uomo e donna già da sempre racchiude in sé.

Bibliografia

Annacontini, G. (2008), Pedagogia e complessità, Pisa: ETS.
Bachtin, M. M. (2009), Per una filosofia dell'atto responsabile, Lecce: Pensamultimedia. (Original work published 1986).
Baldacci, M. (2003), Il problematicismo, Lecce: Milella.
Baldacci, M. (2007), La pedagogia come attività razionale, Roma: Editori Riuniti.
Bateson, G. (1993), Mente e natura, Milano: Adelphi. (Original work published 1980).
Bateson, G. (1997), Verso ecologia mente, Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
Bertin, G. M. (1977), Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica, Firenze, La Nuova Italia.
Bertin, G. M., & Contini A. G. (2004), Educazione alla progettualità esistenziale, Roma: Armando.
Cambi, F. (2007), Ortega Y Gasset e la «Bildung», Milano: Unicopli.
Dewey, J. (1968), Esperienza e educazione, Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1938).
Dewey, J. (1974), Logica, teoria dell'indagine, Torino: Einaudi. (Original work published 1938).
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2002), Manuale di pedagogia generale, Roma-Bari: Laterza.
Mariani, A. (2008), La decostruzione in pedagogia, Roma: Armando.
Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004), Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile, Roma: Carocci.
Ortega Y Gasset, J. (2000), Goya, Milano: Se. (Original work published 1983).

Homo sapiens e homo demens. Dall'antinomia all'alleanza
di Daniela Dato

Homo sapiens è anche homo demens – ha scritto Morin – ovvero l'uomo è una commistione, un ibrido di ragione ed emozione, saggezza e follia, ordine e disordine, calma e irrequietezza, crisi e progetto, rigore ed eccesso e, persino, santità e delirio. In lui vivono in modo interdipendente elementi svincolati e caotici ed elementi ordinati e strutturati, Dioniso e Apollo. Non riuscendo e non potendo concepire il sapiens senza il demens pedagogicamente non resta che costruire il sentiero per una loro più efficace integrazione e per un loro più proficuo indirizzo, per il bene del singolo e per il bene comune.

Morin wrote that "Homo sapiens is also Homo demens". According to him, he is a mixture, a hybrid of reason and emotion, wisdom and madness, order and caos, calm and restlessness, project and crisis, even holiness and delirium, Dionysus and Apollo. Becouse of this, we cannot think sapiens without demens. As pedagogists, we have to search the way to complement them each other, and this for our personal and common good.

Bisogna avere dentro di sé il Caos per partorire una stella che danzi…
(Friedrich W. Nietzsche)

1. Una condizione fragile

Elogiare la follia, si dirà, è "cosa" da artisti, teatranti, persino di scienziati visionari. Più difficile, invece, immaginare che una tale apertura e disposizione possa essere propria anche delle professionalità formative. Mal si vedono, infatti, formatori elogiare l'errore, la collera, il disordine, la trasgressione delle regole, delle abitudini consolidate, dei programmi rigidi e dettati (sulla falsa riga del famoso prof. John Keating del film Carpe Diem) Perché la formazione è rigore, metodo, disciplina. E tuttavia oggi sappiamo che il cammino tras-formativo è anche, se non soprattutto, scommessa, rischio, disordine, fantasia, persino errore… sana, fresca, gioiosa follia. Una follia, un disordine emotivo, creativo che, grazie a molti studi sull'intelligenza, tra i quali quelli di Gardner, Bruner, Sternberg, Goleman ecc., non sono più antinomici alla ragione, all'apprendimento, allo sviluppo, ma ad essi complementari; non sono più considerati elemento di disturbo ma, al contrario, capisaldi, motori, risorse dello sviluppo, della conoscenza, delle relazioni.
Già Gardner tra gli altri, infatti, ha messo in luce come ci siano molteplici modi di essere intelligenti, considerazione che già da sola scalfisce profondamente la convinzione della specie sapiens circa la monoliticità della ragione.
Prima ancora, Freud, Darwin, Taylor ci avevano prepotentemente messi di fronte alla insostenibilità di particolari "-centrismi", mentre Kuhn aveva descritto con rara efficacia il processo per il quale si realizza l'irruzione creativa della "scienza straordinaria" nei paradigmi della "scienza normale". Movimento attraverso il quale si realizza quel gioco di prima contrapposizione e successiva integrazione di schemi di ricerca resi in tal modo originali, inediti, imprevedibili, spesso anche extrascientifici se considerati rispetto ai "vecchi" normali paradigmi.
Al fianco della teoria, poi, la prassi. La prassi quotidiana che ci ha dato prova della complessa problematicità dell'esperienza (anche e soprattutto formativa), della presenza di ombre e luci in ogni azione che si rivela solo relativamente programmabile quanto a esiti e risultati, delle "leggi del giorno e della notte" (Cives, 1994), delle profonde contraddizioni che ciascun soggetto conserva in sé e che connotano la irriducibile complessità di ogni livello interpretativo del reale. Con ciò descrivendo una condizione che rende con evidenza conto del "carico di cifre di azzardo, avventurosità, scacco, naufragio" (Frabboni, 1997, p.12) di ogni singolare esistenza.

"Siamo soliti ritenerci ragionevoli – ha precisato Galimberti – dimenticando che la ragione è una piccolissima zattera su cui galleggiamo finché la furia delle onde non la travolge. E allora è la follia e non la ragione il nostro habitat abituale, a cui l'umanità ha cercato di porre degli argini prima con i riti, poi con le religioni, infine con regole di convivenza, leggi, istituzioni. Finché queste strategie tengono" (Galimberti, 2009). Una condizione fragile e dinamicamente instabile che può facilmente essere sospesa dalla tutto sommato semplice messa in discussione delle fondamenta assiologiche su cui basiamo, per lo più inconsapevolmente, il nostro modo di agire, la nostra interpretazione di cosa significhi uomo, cultura, società. Le tante istanze razionali e non a cui non possiamo negare di possedere tale forza destrutturante di una ragione che riconosciamo essere sempre locale nello spazio come nel tempo, pongono la questione di una formazione al cammino in prossimità dell'abgrund, del "senza fondamento" che sembra prospettare l'eros per il logos e viceversa il logos per l'eros. Si tratta di una relazione sicuramente problematica ma, nello stesso tempo, aperta alla manifestazione di una infinità di forme e prodotti utili a ricordarci la natura intimamente plurale dell'essere umano, questa commistione continua tra follia e saggezza, amore e odio, violenza e socievolezza: l'inscindibilità del nostro essere complessi, camaleontici, proteiformi, caleidoscopici. Giacomo Cives ha sottolineato "il senso della problematicità polivalente dell'esistere e del conoscere (dimensioni estetiche, emozionali, creative, intuitive ecc.)" e al contempo teorizzato il concetto di educazione "come appunto positiva connessione (e per nulla deteriore commistione e compromesso) tra soggetti, livelli, tipi di saperi diversi, tutti da rispettare, ma insieme da collegare in un processo di arricchimento reciproco". E ancora ha ben descritto "il senso della complessità, come venir meno di precedenti sicurezze, come crisi dell'onniscenza, come avanzante intrico multidimensionale e interdipendente dei problemi, come incidenza accresciuta e difficilmente dominabile del contingente e dell'individuale, appare […] come una dimensione consistente con cui si dovranno fare i conti per vario tempo" (Cives, 1994, pp. 221, 238, 240).
In particolare in Complessità ed educazione democratica, sempre Cives recupera il valore dei caratteri proteiformi, e per certi versi "indefiniti", della condizione postmoderna e la conseguente necessità di "imparare a convivere con la complessità" foriera di immaginazione e creatività, forza motrice verso il superamento sempre transitorio dell'incertezza, dei confini dell'ovvio, così ampliando il già complesso orizzonte delle scelte razionalmente – antidogmaticamente, problematicamente – possibili.
È questa "una sfida (come la si è chiamata, 'sfida della complessità') che chiede più finezza metodologica, scienza più avanzata, maggiore duttilità critica, e una progettualità educativa di maggior respiro, meno ristretta e più prospettica. Si tratta in sostanza di una aumentata dimensione di problematicità, che richiede un più alto grado e impegno di intelligenza e un'accresciuta elaborazione da parte di quella pedagogia e di quell'educazione che del resto costitutivamente hanno a che fare con problemi complessi, in modo da adoprarsi con ancora maggiore efficacia e attenzione alla promozione di personalità democratiche: ciò, considerato che l'equilibrio e la polivalenza di queste si rivelano decisivi per affrontare le accresciute difficoltà del nostro tempo" (Cives, 1994, pp. 241-242).

2. Dubbio ribelle

La dimensione della complessità si manifesta secondo un'ampia fenomenologia che, sicuramente connotata emotivamente, ha però il senso di indicare sempre determinate condizioni organizzative. Ne sono esempio le dimensioni del rischio, della provvisorietà, del cambiamento, o ancora del dubbio. Tutte forme che incidono profondamente sulle stesse attività cognitive ed emotive dell'uomo, sul suo modo di percepire e vivere la realtà, nonché sul modello stesso di ragione – innervata delle singolari formae mentis – fino a costringerla a un confronto serrato con "l'irrazionale, l'estetico, il non-chiarito-ancora, la polivalenza predisciplinare, la pluralità dei punti di vista, il pluriculturale e il multidisciplinare […], la varietà di vie evolutive, la moltitudine dei processi interattivi […], la multifattorialità, la prospettiva probabilistica, il variarsi e moltiplicarsi di approcci metodologici, il dif-

ferenziarsi irripetibile eppur sempre incidente delle vicende storiche, e soprattutto l'irriducibile originalità della singolarità e della particolarità" (Cives,1991, p. 30).
La stessa dimensione della complessità, che abbiamo imparato a riconoscere come sottesa agli avvenimenti sociali, economici, culturali che caratterizzano la società postmoderna, rende immediatamente percepibile l'origine comune , la radice unica, da cui emergono saggezza e follia. Una complessità che, necessariamente, invade anche gli spazi privati, influenzando le scelte più intime, sollecitando ed esigendo l'esercizio di nuove e inedite forme di pensiero orientate a "puntare su un nuovo concetto di 'razionalità' intesa quest'ultima come modo di esprimersi della personalità umana nella sua interezza" (Volpi, 2001, p. 155). La sistematica opera di destrutturazione-riorganizzazione che tale condizione rende normale mina la possibilità stessa che saperi e competenze possano essere ritenuti acquisiti una volta per tutte quando si raggiunga la così detta età della maturità. La complessità, diversamente, la commistione di logos ed eros nell'ibrido umano portano la riflessione pedagogica ad affermare risolutamente un nuovo concetto di età, incentrato sul corso della vita e, quindi, fondata sul cambiamento e, dunque, che riconosce l'inestimabile valore delle caratteristiche neoteniche per affrontare e superare le emergenze di una società liquida, del rischio. Le dimensioni dell'incertezza e del cambiamento che sembrano sempre più contraddistinguere le nostre vite – ormai è chiaro – siano esse pubbliche o private, ci obbligano a esercitare e verificare continuamente l'adeguatezza e l'efficacia delle nostre "mappe cognitive" cui si richiede sempre più flessibilità, apertura strutturale, formae mentis in grado di cogliere la positività dell'emozione e dell'affettività, con ciò consentendo di comprendere, sebbene a volte con qualche difficoltà, che "quanto si è perso in stabilità lo si può guadagnare in creatività, quanto si è perso in sicurezza lo si può guadagnare in inventiva" (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 7).
Si tratta di formae mentis dinamiche, ricorsivamente costruite tra logica e fantasia, cognitività ed emozione, mente e corpo, natura e cultura che sappiano "collegare solidamente […] lucidità intellettuale, apertura emozionale e creatività" (Cives, 1991, p. 34), che siano in grado di coniugare le già richiamate leggi "del giorno" con quelle "della notte", che sappiano, ancora, riconoscere il ruolo spesso nascosto e inconscio che ha il daimon proprio di ciascuno di noi. Giovanni Maria Bertin in Educazione alla ragione sottolineava, a tal proposito, l'importanza del "momento interiore di demonicità che costruisce l'individualità nel suo significato più profondo" (Bertin, 1975), lì dove il termine "demonicità" sta a indicare l'inquietudine, la vitalità, le potenzialità creative racchiuse in ognuno di noi, quando educano a essere "fedele alla ragione" e "aderente alla realtà". L'individuo, il certosino artigiano della propria esistenza, deve impegnarsi in una costruzione "più tollerante e radicata nella realtà" , aperta alla pluralità, alla critica costruttiva, "non per perdere la propria spinta alla chiarificazione razionale ma per renderla più disponibile e meno presuntuosa, più 'democratica' e attenta alla pesantezza delle cose, della singolarità delle esperienze della varietà degli avvenimenti nel divenire storico, della concretezza degli scacchi, dei fallimenti e del dolore" (Cives, 1991, p. 32).
Alla logica tradizionale, quella linearmente analitica per antonomasia, si affiancano, dunque, la logica del comprendere, dello scoprire, del sentire, dell'immaginare, persino dell'inventare, del rischiare, dell'"errare" in quanto possibilità "altre" della mente di spaziare nei labirinti dell'esistenza umana.
Ed era stato Freire a sottolineare quanto sia importante coltivare, nei più e meno giovani, il gusto della ribellione, "forza creatrice dell'apprendimento", "dubbio ribelle" antidoto al nozionismo e all'apprendimento passivo; così come "è sbagliata l'educazione che non riconosce alla giusta collera [...] un ruolo altamente formativo" (Freire, 2004, p.35), perché sono proprio "ribellione" e "giusta collera" a sollecitare la curiosità, la riflessione nell'azione, sull'azione e per l'azione, potendo portare al cambiamento, al nuovo, alla trasformazione. Perché, ha scritto Freire "siamo esseri trasformativi e non destinati ad accomodarci all'esistente" (Freire, 2000, p. 36).
Il dubbio ribelle è, allora, accoglimento dell'istanza del disordine inteso come criterio generativo e non distruttivo. Ordine e disordine si rivelano essere istanze che, pure antinomiche, restano comunque e sempre in una relazione tensionale e dinamica che, al fine, rende impossibile pensare l'una

senza l'altra. Inseparabili, come scrive Morin, essendo il disordine "di genesi e creazione" (Morin, 2001, p. 43).
Ordine e disordine, nella loro alternativa dominanza, nella loro morfogenetica sintesi, restituiscono, allora, nuova dignità a ciò che solo contingentemente può essere considerato "errare", nel duplice significato dell'intrapresa di un viaggio e come esperienza dell'errore.
Possibilità interpretative, queste, che abitano il processo di un euristico nomadismo epistemologico che, sul piano della concreta esistenza, si traduce in possibilità di progettare la propria vita dialogando con l'incertezza; di «scegliere» punti di riferimento tanto efficaci quanto flessibili per vivere gestendo, e non controllando, non riducendo, non negando la complessità, il cambiamento, la propria infinita tras-formazione.
È, dunque, proprio la possibilità di errare, di dubitare, di scegliere la ribellione a essere la risorsa ibridativa per eccellenza. Risorsa che si ritrova sempre, anche quando negata, nell'esperienza di vita (formativa, esistenziale, professionale) di ciascuno e che offre al soggetto continue occasioni di trasformazione, di divenire-altro-da-sé, di aprirsi all'incontro con l'altro, con l'ignoto e l'inedito.
Paura e angoscia di cambiare, resistenza al cambiamento e, al contempo, meraviglia e stupore del poter-essere-ancora, del divenire: ogni processo di apprendimento si rivela essere il risultato della motivazione a superare la discrepanza, il dubbio, il senso di disagio e inadeguatezza che coglie il soggetto quando si trova di fronte a situazioni nuove, inedite ed emergenti.
Sono proprio quelle spinte emotive, quel bisogno di superare il disagio, l'interesse e la curiosità epistemica e relazionale per il «non-ancora» che favoriscono e promuovono la sperimentazione dell'errore e del cambiamento, la negoziazione di nuovi significati e la costruzione di nuove relazioni. È proprio quella dissonanza emotiva tra la dimensione interiore e gli stimoli provenienti dal mondo circostante a spingere il soggetto verso una metamorfosi, a dare l'«impulso alla creazione».

3. Ragione e (è) follia

Homo sapiens è anche homo demens – ha scritto Morin – ovvero l'uomo è un crogiuolo, la crasi, un ibrido di ragione ed emozione, saggezza e follia, ordine e disordine, calma e irrequietezza, crisi e progetto, rigore ed eccesso e persino santità e delirio. In lui vivono in modo interdipendente elementi svincolati e caotici ed elementi ordinati e strutturati, l'uomo incarnazione del limite che unisce-e-separa dionisiaco e apollineo. La natura composita dell'essere umano ne fa "un animale isterico posseduto dai suoi sogni e tuttavia capace di oggettività" (Morin, 2002, p. 125), commistione di tenerezza e violenza, socialità e asocialità, amore e odio, guerra e pace, logica e fantasia, è un animale che corre sempre il rischio di cadere negli agguati del delirio della ragione come in quello dell'immaginazione [1].
Queste le istanze che fanno dell'uomo un Giano irriducibile e che, con ciò, orientano l'agire e il pensare pedagogico verso forme evolute di problematizzazione e risoluzione integrata e consapevolmente transitoria delle emergenze culturali, sociali, personali in riferimento agli ampi spazi e ai lunghi tempi della formazione. Non riuscendo e non potendo concepire il sapiens senza il demens a noi non resta che ricercare il sentiero di una loro più efficace integrazione e di un loro più proficuo indirizzo per il bene del singolo e per il bene comune, riconoscendo, proprio nelle esperienze di maggior compromissione con il lato più dis-integrante del sapiens, occasione per nutrire gli aspetti maggiormente integranti del demens.
Ciò significa riconoscere il potere dell'uomo, di qualunque uomo, di interpretare la misura e l'eccesso, condizione che, nella misura in cui sia riconosciuta come "di fatto" impone all'attenzione pedagogica la cura per la costruzione di un habitat educativo che promuova la consapevolezza dei legami che, pur sperimentati localmente, possono facilmente aprire al riconoscimento della dimensione cosmica dell'uomo, dell'asino, del filo d'erba, del quarzo. Condizione, questa, che aprirebbe a una tonalità emotiva improntata al senso e-statico della comprensione del vincolo interpersonale e transculturale (una semplice analisi delle evoluzioni delle mode giovanili sarebbe già più che sufficiente) (cfr. Morin, 2002).

I due processi, quello freddo della ragione calcolante e quello caldo dell'emozione vincolante, come è chiaro, non segnano un limite netto. Ma questo non significa abbandonare l'ideale di una educazione alla ragione che sappia gestire la razionalità della follia e, viceversa, l'irrazionalità della ragione. Si tratta, dunque, di affermare ed esplicitare un bisogno di ragione, la necessità che ognuno di noi ha di coltivare quello strumento meraviglioso che è la ragione problematica, aperta, critica, antidogmatica, storica. E, questo, pur nella consapevolezza che "ci sono cose che superano la mente umana [e che per questo] dovremmo imparare a giocare, in senso ludico, per così dire, con la parte irrazionale della nostra vita e saperla accettare" (Morin, 1999, pp. 30, 62).
La dimensione della ludicità diventa, allora, clinamen che può innervare l'intera vita di un soggetto, tempo e spazio in cui cercare l'espressione più completa della propria corporeità, della propria emotività, immaginazione e sensorialità, governato dal piacere, dal desiderio, dall'ironia, dalla leggerezza, come dalla serietà, dalla ragione, dall'impegno, dalla puntualità.
Una tale disposizione al ludico significa, dunque, apertura e disponibilità al cambiamento, al desiderio di avventura, apertura all'incertezza, al rischio, al disordine, alla reversibilità delle cose configurandosi anche come momento generativo, costruttivo e significativo per l'esperienza e per la crescita del soggetto-persona.
Nel mentre sapiens e demens si incontrano, si incontrano anche le dimensioni del serio e del lieve. "Memoria poetica", alchimia suggestiva tra sensibilità e immaginazione, "comunicazione creativa" o, ancora, "desiderio del volo", "attività del riso, della danza, del gioco" (Bertin, 1975). Una "leggerezza" che mantiene "seriamente" viva la consapevolezza della problematicità dell'esperienza, della pluralità che contraddistingue oggi soggetto.
In tal modo, come già accennato, il paradosso, la ribellione, il pericolo, l'imprevedibilità, persino l'errore ritrovano senso nell'economia globale della vita del soggetto. La fantasia, l'emotività, l'invenzione, la creatività hanno la possibilità di rivendicare un proprio posto in un modello di vita che oggi è evidentemente per lo più sovraordinato e uniformante, spersonalizzante e reificante. L'insufficienza delle ragioni di un pensiero monologico, l'inefficacia sociale e (anche) produttiva dell'uniformità di pensiero, la crescente richiesta sociale, economica, politica, vitale di capacità di mettere in discussione un modello di interpretazione e gestione del reale che si incardini meccanicamente su una logica univoca del mondo, aprono allora alla possibilità di ripensare un possibile incontro tra istanze creative e razionali, logiche e immaginative, possibile proprio attraverso il dispositivo dell'ibridazione a livello di pensiero personale, di cultura e di società, di mondo e cosmo.
Dove, ormai è chiaro, parlare di istanze irrazionali, evidentemente, non significa fare riferimento ad una involuzione della stessa ragione umana. Significa, con Huizinga, evidenziare gli elementi extrarazionali dell'evoluzione umana e riconoscere "come le forze motrici della storia [sono] contenute per la massima parte nella stoltezza [...] del genere umano" (Huizinga, 2004, p. 6). Questo perché, costruttivamente e pedagogicamente, è necessario riconoscere e accettare la contraddizione umana della sua connaturata commistione e ibridazione tra serio e lieve, natura e cultura, logos ed eros ecc.
Ibridata e ibridante non è solo l'esperienza dell'essere umano come specie ma nel suo stesso cammino storico, l'uomo stesso diventa, a seconda delle cornici di vita, homo faber, oeconomicus, ludens, demens, communicans, game e via dicendo. Un essere uomo che spesso si confonde tra i margini di tali profili, mai del tutto definiti, sempre commisti e integrati.
Per questo la parola chiave, ha ragione a nostro parere Morin, non può che essere reliance, il legame e l'alleanza insieme, la "simbiosofia, la saggezza di vivere insieme" (Morin, 2001, p. 79). Una reliance che si gioca nelle relazioni tra cervello-mente-cultura, ragione-immaginazione-legge, individuo-società-cosmo, per citare solo le più pedagogicamente rilevanti. Relazioni sempre aperte e, a loro volta, ibridate nella misura in cui, a solo titolo di esempio, è impossibile non pensare il cervello senza tener presente i vincoli che con esso intrattiene ciascun elemento della triade individuo-società-cosmo e così anche per ogni singolo elemento, per una infinità di relazioni. Ecco l'esplosione del com-plexus dell'umano. Ecco l'elemento intorno al quale devono ruotare i dispositivi formativi tesi alla promozione dell'autonomia nell'interdipendenza dell'uomo, alla realizzazione della singolarità nella promozione dei beni comuni e del bene comune. E questo perché compito

dell'educare è "fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è unità umana. Vi è diversità umana" (Morin, 2001, p. 56) [2].

Note

[1] "La nostra mente produce a un tempo l'errore e la correzione dell'errore, l'accecamento e la chiarificazione, il delirio e l'immaginazione creatrice, la ragione e la sragione. Più profondamente, dobbiamo sapere che 'homo' è ad un tempo 'sapiens' e 'demens', che la relazione tra questi due termini non è soltanto di opposizione ma anche di indissociabilità, di complementarietà e di ambiguità […]. Ed effettivamente è nel suo stesso principio che la conoscenza è forte e debole, sana e inferma, vigorosa e fragile, audace e timida, irrispettosa e rispettosa, lucida e cieca. È nel suo principio che essa racchiude il vero e il falso […]. Non si ha conoscenza assoluta e […] l'inconcepibile è all'orizzonte di ogni conoscenza" (Morin E. (1993). La conoscenza della conoscenza. Milano: Feltrinelli, p. 257).

[2] Morin scrive nel suo lavoro sull'etica "Il diavolo (diabolus) è il separatore. Il diavolo è necessariamente in ognuno di noi poiché siamo individui separati gli uni dagli altri. Ma siamo connessi. La disgiunzione o separazione senza relianza permette il male; il bene è relianza nella separazione. L'eccesso di separazione si verifica quando non c'è più relianza. L'eccesso di separazione è perverso nella scienza poiché rende incapaci di legare le conoscenze. Per conoscere si deve nello stesso tempo separare e legare. L'eccesso di separazione è perverso tra gli umani quando non è compensato dalla comunità e dalla solidarietà, dall'amicizia e dall'amore" (Morin, 2005, p. 96).

Bibliografia

Bertin, G. M. (1975). Educazione alla ragione. Roma: Armando.
Bocchi, G. & Ceruti M. (2004). Educazione e globalizzazione. Milano: Cortina.
Cives, G. (1991). Complessità ed educazione democratica. In C. Cambi, G. Cives G. & R. Fornaca, Complessità, pedagogia critica, educazione democratica. Firenze: La Nuova Italia.
Cives, G. (1994). Pedagogia del cuore e della ragion. Bari: Giuseppe Laterza.
Frabboni, F. (1997). L'epistemologia pedagogica del personalismo e del problematicismo. Linee di incontro e di fuga. In M. Contini & A. Genovese (a cura di). Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista. Firenze: La Nuova Italia.
Freire, P. (2000). Pedagogy of the Heart. New York: The Continuum Publishing Company.
Freire, P. (2004). Pedagogia dell'autonomia. Torino: Ega editore.
Huizinga, J. (2004). Lo scempio del mondo. Milano: Mondadori.
Morin, E. (1999). Amore, poesia, saggezza. Roma: Armando.
Morin, E. (2001). Il metodo 1. La natura della natura. Milano: Cortina.
Morin, E. (2001). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Milano: Cortina.
Morin, E. (2002). Il metodo 5. L'identità umana. Milano: Cortina.
Volpi, C. (2001). Le maschere della comunicazione. Roma: Tielle Media.

L'eccezionale normalità dell'amore pensoso. Brevi riflessioni sul pensiero di Pestalozzi

di Barbara De Serio

Il presente contributo analizza il significato dell'amore pensoso attraverso una lettura storico-pedagogica di alcune opere di Pestalozzi. A partire dall'analisi dell'antinomia cuore-mente e delle continue ibridazioni tra la dimensione affettiva e la dimensione cognitiva dell'amore viene approfondito, in particolare, il concetto di maternità competente, con specifico riferimento alla capacità della madre di prendersi cura dei figli grazie ad una sensibilità intuitiva continuamente regolata dalla riflessività, ovvero da una "ragionevole limitazione" dell'emotività.

This paper analyzes the meaning of love through a thoughtful reading of some historical and pedagogical works of Pestalozzi. Starting from an analysis of the antinomy heart-mind and the ongoing hybridization between the affective dimension and the cognitive dimension of love is explored, particularlt, the concept of responsible motherhood, with specific reference to the mother's ability to care for children with an intuitive feeling constantly adjusted by reflexivity, which is a "reasonable limitation" of emotions.

1. Tra cuore e ragione. Una considerazione sul carattere riflessivo dell'amore

A differenza delle altre forme di relazione, il rapporto che ha come fine l'educazione si caratterizza per l'intenzionalità e la progettualità delle azioni dei soggetti coinvolti, che sono orientate a promuovere un reciproco processo di crescita e di formazione. Tale intenzionalità presuppone a sua volta un legame affettivo molto intenso, che giustifica la cura nei confronti delle capacità di sviluppo individuali, ovvero il riconoscimento delle risorse di cui ogni individuo è naturalmente in possesso e che la relazione educativa ha il compito di potenziare. Intesa in tal senso la cura assume il carattere della comprensione empatica, della capacità di sentire l'altro nella totalità dei suoi vissuti cognitivi e di immedesimarsi in questi vissuti per riflettere sul loro carico emotivo. Atteggiamento tipico di una madre nei confronti dei figli che nutre e custodisce, che "non potrebbe fare altrimenti, spinta come è da un istinto puramente sensibile" (Pestalozzi, 1801/1963, p. 182) e che Pestalozzi ha spesso esaltato proprio per "la dignità morale del suo carattere, la finezza del suo essere e la saldezza dei suoi principi, come pure [per] la felice combinazione di giudizio e sentimento, che costituisce la semplice, ma imperturbabile norma del suo operare" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, p. 124). La dimensione della cura che Pestalozzi evidenzia in questo brano - e che più l'avvicina all'amore materno, che è un amore incondizionato - è quella dell'oblatività, che si caratterizza per l'attiva e consapevole disposizione alla gratuità e che invita a donarsi disinteressatamente e senza riserve. Un amore che emancipa, che non vuole possedere ma solo proteggere, che non crea dipendenze, che promuove e asseconda i bisogni di autonomia individuale, che educa a progettarsi nell'ambito di un orizzonte di senso che si costruisce proprio a partire dall'intensità del legame affettivo che l'amore incondizionato è in grado di maturare. La forza dell'amore oblativo consiste, infatti, nella sua capacità di farsi strumento di libertà, sentimento autentico ed educativo che vuole accogliere l'alterità e promuovere la reciprocità attraverso la relazione, espressione di una "coscienza materna", che sa accettare senza riserve e condizioni, e di una "coscienza paterna", che sa amare con intelligenza e progettualità (Fromm, 1956/1995).
Pestalozzi partiva dal presupposto secondo cui le potenzialità che la relazione educativa deve sviluppare sono già presenti in ogni individuo sin dalla nascita, per cui l'adulto educatore deve limitarsi semplicemente a riconoscerle e a guidare il bambino e la bambina verso la progressiva e graduale assimilazione degli elementi primi del sapere attraverso le capacità sensibili di cui dispongono. Poiché il processo di apprendimento ha inizio sin dai primi anni di vita, il ruolo di guida viene prioritariamente riservato alla famiglia - e in particolare alla madre - che deve intervenire con cura e amorevolezza perché l'intelligenza del bambino e della bambina segua il suo percorso naturale di svi-

luppo.
"La madre - scrive Pestalozzi - ha la capacità […] di divenir l'agente più energico dello sviluppo infantile. Già nel suo cuore è spontaneamente radicato il desiderio più ardente del bene del figlio: e qual forza può esser più attiva, più incalzante dell'amore materno, la forza più soave e al tempo stesso più imperterrita che si trovi in tutto l'ordine della natura?" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, p. 16). A lei spetta, dunque, il compito di accogliere l'amore "come prima condizione […] che sempre comparirà spontaneamente" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, p. 17), ma di guidare questa naturale inclinazione affettiva per mezzo della ragione, unico strumento in grado di conferire alle emozioni un più elevato senso di responsabilità [1]: "tutto ciò che io [le] domanderei - dice Pestalozzi - sarebbe che ella facesse operare il suo amore con la maggior forza possibile e tuttavia lo regolasse con la riflessione" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, pp. 17-18). E rivolgendosi direttamente alla madre la esorta a far ricorso continuamente tanto al cuore quanto alla ragione, perché è l'equilibrio delle due dimensioni che origina la comunicazione educativa: "madre responsabile! Guardati intorno […]. Non parlare di insufficienza delle tue conoscenze, l'amore le compenserà; di scarsità dei tuoi mezzi, la Provvidenza li amplierà; di debolezza della tua volontà, lo Spirito stesso della forza la rinsalderà: eleva il tuo sguardo a questo Spirito per chiedergli tutto ciò che ti manca e specialmente le due cose più sublimi ed importanti: coraggio e umiltà. […] non allontanarti neanche per un istante dai principi che tu ora segui anche se in essi ha parte il tuo cuore. Esamina anzitutto con questo le opinioni che tu puoi sentire manifestare da altri e opera sempre con quella miglior saggezza che la tua coscienza ti detta. Col cuore esamina anche le idee che ora ti stanno innanzi. Accetta quelle soltanto che ti permette il cuore" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, pp. 17-18; 45).
Realizzare l'amore con la maggior forza possibile e tuttavia regolarlo con la riflessione, esaminare col cuore, operare con la migliore saggezza che detta la coscienza, accogliere solo le ragioni che permette il cuore. Antinomie e ibridazioni che comprendono e, al tempo stesso, dischiudono il carattere intenzionale e riflessivo dell'amore, per questo motivo definito "pensoso".
Pensoso è, dunque, l'amore materno e più specificamente la sua capacità di prendersi cura degli altri sulla base di un istinto puramente sensibile e di regolare questo sentimento mediante la riflessione. Un amore che riconosce nei saperi latenti, nei silenzi e nei non detti la manifestazione più autentica della cura, che Pestalozzi stesso descrive come una dimensione fortemente connotativa del sapere femminile, che si caratterizza proprio per la sua immediatezza e vicinanza all'altro e per la sua capacità di prevedere e rispondere sensibilmente ai suoi bisogni.

2. La sublime semplicità dell'amore materno

Secondo Banfi (1961) l'amore pensoso rappresenta il principio di "immediata risoluzione ideale dei rapporti umani" (p. 44) ed è per questo che l'espressione più elevata dell'amore è quella che lega la madre al figlio, che costituisce a sua volta la prima forma di rapporto umano.
La paradigmaticità del rapporto madre-figlio, accanto alla dimensione simbiotica che caratterizza il processo di cura, ha indotto recentemente alcuni studiosi a considerare tale relazione una "modalità ineludibile del nascere al mondo dell'uomo" (Dusi, 2007, p. 155), che risulta tanto più efficace quanto più la madre si mostra capace di accogliere il bisogno di attaccamento del figlio [2]. Alla teoria dell'attaccamento Pestalozzi ha dedicato pagine di indiscutibile interesse pedagogico ed è riuscito a delineare con precisione tutte le fasi del processo di crescita che progressivamente conducono il bambino e la bambina all'acquisizione dell'autonomia rispetto alle cure materne. "È naturale – scrive Pestalozzi – che la madre pensi a questo momento [di distacco] con grande ansietà. Verrà il giorno - e per la madre sarà sempre troppo presto - in cui ella dovrà rinunziare alla beatitudine di guidare ella stessa ogni passo di suo figlio e di vigilarne e sorreggerne i progressi. […] proverà sempre un doloroso sentimento di vuoto, allorché egli per la prima volta sarà tolto al suo fianco […]. Ma una madre riflessiva non attenderà che queste considerazioni le vengano imposte dalla necessità d'una separazione, che non si può più oltre ritardare. Ella anzi coglierà per tempo l'occasione di riflettere intorno alla qualità e alla durata delle sue relazioni col bambino […]. Quan-

to più il bambino diventa corporalmente indipendente dalla madre, quanto più esso s'abitua a far uso dei suoi sensi e anche delle sue facoltà e tanto meno gli sarà possibile di limitare la sua simpatia esclusivamente alla madre. A questo punto - conclude Pestalozzi riassumendo in concetti essenziali ma significativi il ruolo della madre, che ha il compito di mediare tra il bisogno di attaccamento del figlio e la sua volontà di autonomia - la madre dovrà aver cura così di sottrarsi alla tentazione di pretendere per sé sola l'affetto del figlio, come di evitare il pericolo che il suo caro le si renda completamente estraneo. […] e quanto più quest'atto ha l'apparenza di un moto di libera volontà, tanto più caro sarà alla madre come un nuovo segno di quell'amore che mantiene il vincolo tra loro, anche quando saranno scomparse le ultime tracce dell'impotenza che una volta aveva prodotto l'amore stesso" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, pp. 82-89).

È in questa fase della relazione che l'amore pensoso di una madre diventa spontaneità competente [3], capacità di conciliare emotività e riflessività, di mediare tra sensibilità e intenzionalità, di intrecciare sapere pratico e sapere riflessivo, di regolare e orientare il proprio sentire attraverso l'utilizzo della ragione, di tessere continuamente la naturalità dell'essere madre con la consapevolezza dell'agire educativo materno.

In quanto conseguenza di una continua ibridazione tra cuore e ragione, l'amore riflessivo non è solo un modo di sentire, ma è anche la capacità di riflettere sul proprio sentire e di conferirgli un senso. In altri termini, si configura come strumento di alfabetizzazione delle competenze emotive, poiché aiuta a riconoscere i propri stati affettivi e a razionalizzare il proprio bisogno di legami, ovvero a mediare tra una "sensata apertura" alle emozioni e una loro "ragionevole limitazione" a favore della valorizzazione dell'"alterità dell'altro" e del riconoscimento del suo "autentico poter essere" (Bellingreri, 2007).

Nel caso del genitore, che è la figura in rapporto alla quale è stato originariamente formulato il concetto di amore pensoso, l'alfabetizzazione emotiva coincide con l'educazione al controllo e alla gestione dei propri comportamenti affettivi, che non sempre si traducono nella capacità di amare i figli in modo riflessivo, maturo e competente e che non sempre sembrano rispettare i loro bisogni senza prevaricarli. È lo stesso Pestalozzi a ricordarlo quando sostiene che "niente è così adatto ad assicurare all'animo una tranquillità incrollabile, come l'esercizio tempestivo del potere di giudicare e la costante abitudine a riflettere" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, p. 48).

Riflessivo è, dunque, l'amore che educa alle relazioni anche al di là e oltre il rapporto originario madre-figlio, nella consapevolezza che l'identità personale si forma attraverso molteplici e plurali esperienze di incontro e di scambio. In altri termini, amare con riflessività significa apprendere la virtù della distanza, che consente di conservare la propria identità e di riconoscere l'unicità dell'altro anche all'interno delle relazioni più intime.

Per questo motivo è importante educare i genitori alla riflessività, renderli capaci di dirigere consapevolmente il proprio pensiero e di decentrarsi emotivamente per imparare a sostenere i figli durante il non sempre facile percorso di crescita. Competente è, infatti, il genitore che assume il carico emotivo del ruolo che è chiamato a svolgere con responsabilità, riflessività e fiducia nella consapevolezza che il processo di autonomia può realizzarsi solo a partire da un bisogno di attaccamento efficacemente soddisfatto.

Cambi definisce questo sentire come la categoria pedagogico-educativa per eccellenza, poiché "scandisce e l'esser vicino e la capacità di riflessione, di distacco, di intenzionalità, di progettazione del sé del figlio, e del rapporto di cura/sostegno che lo attraversa, da parte del genitore" (Cambi, 2008, p. 42). Un sentire che è alla base di ogni rapporto di cura autentico e maturo poiché rappresenta la capacità di amare con coscienza, di percepire la centralità dell'autonomia in ogni rapporto umano, di offrire sostegno all'altro, di comprenderne i bisogni senza sostituirsi a lui, di promuovere la sua capacità di chiedere aiuto e, quindi, di riconoscere il valore della relazione, che in altri termini significa favorire un processo formativo funzionale allo sviluppo della libertà individuale e del senso di responsabilità, ovvero costruire una "relazione educativa".

3. Geltrude: un modello di maternità competente

La valorizzazione del ruolo educativo della donna e delle sue capacità di mediazione e di cura emerge già nel romanzo Leonardo e Geltrude (Pestalozzi, 1781-1787/1959), dove alle competenze femminili viene affidato il compito di ristabilire l'equilibrio familiare distrutto dalla povertà socio-culturale e dalla miseria economica. Il senso del romanzo è molto chiaro e fa leva sull'educazione morale come strumento per favorire il passaggio da uno stato di natura, dominato dall'egoismo, ad uno stato sociale, contrassegnato da un'adesione ai valori dell'uguaglianza, dello scambio e della civiltà. Il compito di guida viene affidato alla donna, che naturalmente possiede competenze etiche ed è quindi guidata dalla necessità di promuovere il bene.
Nella figura della donna, e più in particolare in quella della madre, che verrà maggiormente delineata nel romanzo Come Geltrude istruisce i suoi figli (Pestalozzi, 1801/1963), Pestalozzi individua l'elemento trainante del suo modello pedagogico, cui ogni educazione deve ispirarsi facendo proprio il metodo materno, che è unione di affettività e ragionevolezza e che intravede nella genuinità dell'ordinario una straordinaria forza educativa.
Elementare e arricchito della spontaneità delle cose semplici è il metodo con cui Geltrude istruisce i suoi figli: di estrazione sociale medio-bassa e poco istruita [4] la donna racchiude in sé l'eccezionale normalità del ruolo educativo svolto da una madre, poiché sembra conoscere più di tutti le leggi che regolano lo sviluppo umano, che procede dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto e individua nell'esperienza la fonte principale della conoscenza [5].
La madre pestalozziana, spesso paragonata al sole divino che riscalda e protegge la terra fino a quando i frutti sono maturi (Pestalozzi, 1825/1946), si caratterizza per il suo essere "interamente data alla famiglia; essa è il suo spirito vivente, la custode della sua sacra religiosa eticità, la forza centrale della casa a cui attinge e in cui si unifica la forza del padre e dei figli" (Banfi, 1961, p. 300). È una "buona madre" non perché possiede a priori competenze materne, ma perché riflette sempre sul proprio agire - spesso in modo inconsapevole e spontaneo - e osserva se stessa in azione, accrescendo in tal modo le conoscenze già presenti in forma tacita nelle sue pratiche educative: "ogniqualvolta ho incontrato una madre, che si segnalasse per la diligenza adoperata nell'educazione dei figli e anche per il felice risultato del suo operare, ho sempre visto che le massime da lei seguite e i mezzi adoperati non erano il risultato d'una lunga e difficile ricerca, ma piuttosto d'una risoluzione presa a tempo opportuno e applicata poi con coscienza: della risoluzione, cioè, di non fare un passo senza prima fermarsi un momento a riflettervi" (Pestalozzi, 1818-1819/1961, p. 47).
L'esaltazione della cura materna, che nelle opere di Pestalozzi compare anche in riferimento alla madre meno colta, appare, dunque, una diretta conseguenza del metodo elementare, finalizzato a riscattare "l'umanità più umile" attraverso la progettazione e la realizzazione di un percorso educativo e di cura teso ad emancipare la personalità di ogni individuo e a liberarla da quei vincoli - naturali e culturali - che spesso rischiano di ostacolare la sua autonomia e di inibire il suo processo naturale di crescita (Becchi, 1970).

Note

[1] Per quanto spontanea e naturale, l'azione educativa presuppone e al tempo stesso legittima la capacità di riflettere sulle finalità della cura, che Pestalozzi fa coincidere con la formazione di una socialità moralmente fondata. Nel concetto di amore riflessivo è infatti racchiusa la consapevolezza del valore etico e morale dell'educazione, che secondo Pestalozzi si configura essenzialmente come formazione delle forze interiori dell'uomo. (Litt & Spranger, 1961).

[2] La capacità di cura cui fa riferimento Dusi (2007) è molto vicina al concetto di sensibilità materna di Pestalozzi, che descrive la relazione madre-figlio come un legame sensibile. La Dusi precisa, infatti, che la connotazione femminile della dedizione è legata alla dimensione corporea perché

la donna appare “rifugio protettivo” prima della nascita del figlio e “fonte di nutrimento” durante i suoi primi anni di vita.

[3] Il concetto di “spontaneità competente” si collega al principio della naturalità dello sviluppo umano più volte espresso da Pestalozzi, che in relazione al sapere materno - pur ribadendo la necessità di educare le madri al difficile compito che sono chiamate a svolgere - ha sempre evidenziato l’irrilevanza delle conoscenze teoriche rispetto alla più straordinaria capacità di amare con ragione-volezza: “per eccitare lo spirito e formare il cuore niente ha così durevole efficacia come l’affetto; e quest’ultimo è la via più agevole per conseguire i fini più elevati”. Per questo motivo, riferendosi alla madre e alla sua indiscutibile capacità di cura, Pestalozzi ha spesso precisato che “le conoscenze acquisite con la più raffinata educazione non le faciliterebbero per nulla il compito: giacché quello che io desidererei da lei è soltanto amore pensoso” (Pestalozzi, 1818-1819/1961, p. 17; 56).

[4] La figura di Geltrude è ispirata a quella della domestica che Pestalozzi ricorda ne Il canto del cigno e che ha seguito la sua crescita sin dalla nascita perché entrò a far parte della sua famiglia dopo la morte del padre, che le raccomandò di supportare la moglie nella gestione della casa e, soprattutto, nella cura dei figli. Per questo motivo Pestalozzi ha sempre visto in lei l’immagine della “buona madre” nonostante la sua “semplicità”.

[5] Fu proprio il carattere elementare del suo metodo a renderlo famoso e a fare di Pestalozzi l’innovatore dell’istruzione popolare. La valenza educativa dei suoi progetti di riforma scolastica ha indotto i critici a considerare la sua attività didattica una vera e propria “missione religiosa” finalizzata a redimere i poveri, di cui Dio si serve per trasformare il mondo e salvare l’umanità. Questi i principi alla base delle sue dottrine pedagogiche, che non presentano un aspetto esclusivamente teoretico, in quanto fortemente caratterizzate dall’interesse etico che ha sempre guidato l’attività didattica di Pestalozzi. È quanto sostiene Codignola, che nell’introduzione a L’educazione suggerisce di non giudicare tali dottrine “dalla consueta visuale tecnico-didattica [che] corre il rischio di abbassare a quisquilie metodiche, che sogliono dilettare oziosi e mediocri, intuizioni spesso confuse ma pregnanti e preoccupazioni molto profonde”. La dimensione più idonea ad interpretarle è, invece, quella morale a sfondo religioso, nella quale riaffiora il carattere elementare del metodo, che affida all’intuizione il compito di sostenere il processo spontaneo dell’autoistruzione e di guidare il “progressivo accrescimento dello spirito su se stesso, come organismo vivente dominato da leggi interiori esplicantisi attraverso l’esperienza individuale” (Codignola, 1967, p. 8; 17).

Bibliografia

Banfi, A. (1961). Pestalozzi. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1806).
Becchi, E. (1970). Introduzione. In Ed. (A cura di), Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi (pp. 9-42). Torino: Utet.
Bellingreri, A. (2007). Scienza dell’amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale. Milano: Vita e Pensiero.
Cambi, F. (2008). Tra padri e figli: un rapporto conflittuale…in trasformazione. Rivista italiana di Educazione Familiare, 1, 42.
Dusi, P. (2007). Riconoscere l’altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale. Brescia: La Scuola.
Fromm, E. (1995). L’arte di amare, Milano: Mondadori. ((Original work published 1956).
Litt, T. e Spranger, E. (1961). Enrico Pestalozzi. Roma: Armando.
Pestalozzi, J. H. (1963). Come Geltrude istruisce i suoi figli. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1801).
Pestalozzi, J. H. (1946). Il canto del cigno. Torino: Paravia. (Original work published 1825).
Pestalozzi, J. H. (1967). L’educazione. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1806).

Pestalozzi, J. H. (1959). Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1781-1787).
Pestalozzi, J. H. (1961). Madre e figlio. L'educazione dei bambini. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1818-1819).

Stress migratorio e disagio scolastico
di Paola D'Ignazi

L'esperienza migratoria modifica radicalmente l'orizzonte culturale e ridefinisce il profilo identitario di ciascun soggetto, mettendo in crisi ruoli e universi valoriali. Il disorientamento che ne deriva può generare nell'adulto come nel bambino uno stato permanente di tensione e di ansia da adattamento, definito shock culturale, che crea varie forme di disagio fisico e psichico. Il trauma migratorio può compromettere la qualità dell'inserimento, l'apprendimento e gli esiti del processo formativo. La ricerca qualitativa, evidenziando la realtà di micro-contesti e l'eterogeneità delle problematiche, può consentire di conoscere meglio il percorso educativo-formativo della popolazione scolastica immigrata, limitando i rischi di una visione parziale e culturocentrica.

The migrant experience radically modifies the cultural horizon and redifines the identifying profile of each subject putting roles and the universe of values into a crisis. The deriving puzzlement can generate a permanent state of tension and anxiety for the adult and the child as well. This cultural shock by definition, creates several kinds of physical and psychic disease. The migrant trauma could compromise the quality of settling in, learning and the formative process results. The qualitative research in pointing out micro-contest realities and the heterogeneity of the issues can allow the educational-formative process of the immigrant scholastic users limiting the risks of a ethnocentric vision.

L'esperienza migratoria, implicando un cambiamento di vita radicale, crea nell'individuo un profondo disorientamento cognitivo, affettivo-relazionale e spaziale e, di conseguenza, una forte destabilizzazione che richiede capacità personali di adattamento ed un'alta soglia di tolleranza nei confronti del nuovo. Tale processo trasforma il profilo identitario di ciascun soggetto e rimette in discussione ruoli e universi valoriali di riferimento, determinando crisi intergenerazionali all'interno dei nuclei familiari. In particolar modo, la migrazione modifica l'orizzonte culturale dei bambini e degli adolescenti neo-immigrati in età scolare, i quali seguono processi di socializzazione molto differenti da quelli dei loro genitori e degli adulti, in quanto l'inserimento nel contesto scolastico li espone alla cultura del paese ospitante e li sollecita, attraverso l'interazione con i coetanei e gli insegnanti, all'apprendimento e all'uso della nuova lingua. Il ruolo occupato dalla scuola nel processo di inserimento e integrazione sociale è, pertanto, di primaria importanza. Afferma, a tal proposito, Claude Dubar: "[…] l'école modifie profondément l'environnement et l'horizon cultural des enfants d'immigrés. […] Tout va alors dépendre de la reussite scolaire ou, plus précisément, de la reconnessance de soi comme personne par l'institution scolaire en général et par les enseignants en particulier" (Dubar, 2000, p. 191).
Il processo d'inculturazione avviene prevalentemente a scuola, dove la relazione con l'insegnante e la riuscita sul piano scolastico consentono al soggetto il riconoscimento di sé come persona. Un ostacolo all'integrazione scolastica è costituito dalle differenze qualitative delle competenze acquisite nella cultura di provenienza, che in alcuni casi possono essere molto diverse da quelle richieste dalla scuola. Così come nella cultura occidentale sono privilegiate l'intelligenza linguistica e logico–matematica, così come evidenziano Howard Gardner e David Olson [1] è possibile che, coerentemente con esigenze e valori della cultura di riferimento, gli alunni abbiano maggiormente sviluppato "altre" competenze e abilità, ad esempio, manuali e/o pratiche funzionali al contesto di vita d'origine, completamente ignorate dalla cultura di arrivo.
In tal senso, sono illuminanti le concezioni di Howard Gardner (1987) e David Olson (1979), i quali mettono in luce l'influenza che il sistema culturale esercita sullo sviluppo di determinate abilità (D'Ignazi, 2004). A Gardner si deve l'elaborazione della teoria delle formae mentis, vale a dire, di una "molteplicità" di intelligenze, tutte presenti nell'individuo, che sono culturalmente situate. Ciò vuol dire che la cultura - di una data comunità o di una popolazione, o anche familiare - privilegia e

sollecita l'espressione di alcune forme di intelligenza, limitandone delle altre. Olson definisce la categoria di intelligenza come l'abilità in un medium culturalmente e storicamente determinato, pertanto lo sviluppo mentale è prodotto dai media forniti al soggetto dal contesto culturale di riferimento, pertanto, le abilità si conseguono attraverso l'esercizio in uno specifico medium o campo esecutivo.

Possono rappresentare un ostacolo al processo di integrazione anche le differenze linguistiche e le problematiche della comunicazione interculturale - causate dalla interpretazione errata di aspetti non verbali della comunicazione, dai malintesi e dalle incomprensioni dovute ai differenti universi di senso a cui i soggetti in (Bennet 2002), ma a questi aspetti più noti e generalmente riconosciuti - e sui quali da tempo hanno posato l'attenzione pedagogisti e studiosi della comunicazione -fa sempre da sfondo lo stress o trauma migratorio, che può fortemente condizionare i modi e sui tempi, nonché sugli esiti del processo di inserimento.

La permanenza in un paese straniero determina per ciascun individuo - ovviamente, in gradi differenti - una costante tensione e un'ansia da adattamento, una sorta di "affaticamento culturale", altrimenti definito shock culturale, che può tradursi in una sensazione di esaurimento e depressione, con la perdita dell'autostima e l'indebolimento delle capacità fisiche della persona. Diversi studiosi hanno contribuito ad elaborare il concetto di shock culturale. La prima definizione è quella di Kalvero Oberg (1960) [2], che lo identifica come la percezione della perdita di segnali di riferimento familiari ed esistenziali in un paese straniero, alla quale Peter S. Adler (1975) integra l'idea della reazione al contatto/rapporto con elementi culturali estranei al proprio mondo [3]. LaRay M. Barna (1976) ne sottolinea gli aspetti fisiologici [4], mentre Janet M. Bennet (2002), evidenziando come lo shock culturale abbia grosse affinità con le ansie vissute da ogni individuo nell'affrontare i grandi cambiamenti della propria vita, lo considera come una sotto-categoria delle diversificate esperienze di transizione – caratterizzate da perdite e radicali mutamenti, come ad esempio un lutto, un divorzio, o una qualunque altra svolta sul piano esistenziale – che comporta: l'assunzione di uno stile di vita molto diverso da quello già noto e praticato, una ridefinizione del sistema di valori ed un significativo cambiamento nell'orizzonte delle relazioni sociali e affettive. Pertanto, se lo shock da transizione consiste nel sentimento di perdita e di disorientamento, arrecato da un cambiamento nell'ambiente familiare dell'individuo il quale richiede un necessario aggiustamento, si può intendere lo shock culturale come "shock da transizione in un quadro di riferimento estraneo". Per il singolo migrante e per l'intero nucleo familiare, in genere l'esperienza della migrazione viene inizialmente vissuta come un'avventura alimentata da molte aspettative, ma poi accade che all'attesa e all'entusiasmo per ciò che è nuovo, tipico del primo impatto, subentra la delusione causata dalle difficoltà oggettive, quali la difficile ricerca di un lavoro o di un'abitazione, l'estraneità della lingua, la mancanza di una rete di sostegno familiare e di vicinato, le molteplici "diversità" con le quali ci si deve confrontare.

Di fronte a queste difficoltà possono manifestarsi ansietà e disturbi psicosomatici di vario genere, pertanto, il grado di adattamento al nuovo contesto di vita sarà connesso in buona parte alla capacità di ciascun soggetto di far fronte alle frustrazioni e alle avversità. Il soggetto può sentirsi depresso, perdere interesse per qualsiasi attività e anche l'appetito, dormire troppo o troppo poco, può soffrire di astenia ed avere difficoltà di concentrazione, può provare un profondo senso di impotenza e di angoscia, paure e fobie, può avere tendere ad isolarsi e manifestare il proprio disagio sul piano fisico (attraverso tremore, palpitazioni e nausea ecc.). Lo stato di ansia e di tensione può accentuare ulteriormente, inoltre, lo stato di isolamento, pertanto, in alcuni casi il soggetto neo-immigrato può attaccarsi al "vecchio" modello di vita, enfatizzandolo – ad esempio, assumendo comportamenti dettati dalla tradizione che non erano stati accettati nel paese di origine (D'Ignazi & Persi, 2003) - e rinunciare a sperimentare nuove forme e i nuovi stili di comunicazione [5].

Tali manifestazioni possono essere presenti sia negli adulti come negli adolescenti e nei bambini, pertanto, risulta chiaro come nella prospettiva del progetto educativo lo stress migratorio possa ostacolare, ritardare o anche limitare considerevolmente l'apprendimento dei saperi trasmessi dalla scuola, della lingua del paese di accoglienza, e l'inserimento in generale.

Prendendo in considerazione anche i soli dati quantitativi riguardanti la popolazione scolastica di origine straniera, si evidenziano elementi che possono essere interpretati come indicatori di disagio, sebbene manchi una conoscenza specifica e approfondita riguardo alle difficoltà incontrate dai bambini e dagli adolescenti nel loro processo di inserimento scolastico e di apprendimento. Più numerosi nella scuola primaria e secondaria di primo grado, gli alunni stranieri immigrati di prima e seconda generazione sono in costante aumento anche nelle scuole secondarie di secondo grado e di formazione professionale. Ciò che colpisce è il loro minore successo scolastico rispetto agli italiani. Oltre ai tassi di promozione che evidenziano le difficoltà di percorso [6], un altro indicatore significativo è quello dell'orientamento scolastico in uscita dalla scuola dell'obbligo. Tra gli studenti immigrati iscritti alle scuole superiori, infatti, un'alta percentuale si orienta verso gli istituti professionali, dove si rilevano, peraltro, un gran numero interruzioni di frequenza e tassi di ripetenza relativamente alti, soprattutto nel corso del primo e secondo anno [7]. Va detto che questo aspetto del minor successo scolastico della popolazione immigrata è rilevabile anche negli altri paesi europei, mete di flussi migratori recenti o passati. Di fatto, il contesto multiculturale richiederebbe l'impiego di una metodologia didattica che possa favorire l'acquisizione da parte di tutti gli alunni di solide competenze di base, come pure l'espressione e lo sviluppo delle inclinazioni e talenti personali dei soggetti, che sarebbero, altrimenti, gravemente penalizzati dai gap prodotti dalle differenze culturali (D'Ignazi, 2004, pp. 102-116).

La problematicità del processo di integrazione, che può condurre nei casi estremi alla devianza, si esprime molto frequentemente in forme dissimulate e meno evidenti, che possono essere sottovalutate o del tutto ignorate. Tra queste, il disagio scolastico costituisce un fenomeno molto importante e significativo, che andrebbe attentamente osservato. Da anni i media hanno richiamato l'attenzione dell'opinione pubblica sulle difficoltà di integrazione sociale della popolazione giovanile di origine straniera - si pensi, ad esempio, alla protesta nelle periferie degradate delle grandi città francesi - facendo riflettere sulle contraddizioni della condizione migratoria, che non sembrano potersi risolvere in tempi brevi e nell'arco di una generazione [8].

Vi è, oggi, una maggiore conoscenza dei problemi creati dall'esperienza migratoria ed anche una consapevolezza delle crisi che accompagnano la difficile ridefinizione delle identità personali in seguito ad un'esperienza di cambiamento tanto radicale, che può essere fortemente destabilizzante. Va precisato che la ridefinizione identitaria riguarda non solo i neo immigrati e gli immigrati di prima generazione, ma anche la seconda generazione. Di fatto si rileva nelle famiglie immigrate una "doppia crisi", quella dei giovani e quella degli anziani; mentre per i primi si tratta di una crisi del sistema di riferimento (essi possono squalificare il passato e l'autorità adulta, sviluppando anche una volontà di rivalsa rispetto alla condizione penosa in cui vivono molte famiglie e comunità immigrate [9]), per gli adulti si tratta, invece, di una crisi di ruolo, causata dalle contraddizioni e dai paradossi della doppia appartenenza [10] culturale e degli universi valoriali di riferimento, spesso contrastanti e in opposizione.

Spesso la cultura scolastica entra in conflitto con la cultura della comunità di provenienza e, qualora il ragazzo si senta stigmatizzato e sperimenti l'emarginazione o l'esclusione all'interno dell'istituzione, la sua crisi identitaria potrebbe sfociare nella ribellione ed, in situazioni estreme, nella delinquenza e nella controcultura deviante. Nelle comunità di immigrati di cultura araba e di religione islamica, sono spesso le ragazze, qualora provengano da una famiglia in cui vi sia un forte attaccamento alla tradizione, ad incontrare maggiori ostacoli all'integrazione nella cultura ospitante. Difatti, per le ragazze di prima e seconda generazione è possibile distaccarsi progressivamente dal modello femminile dettato dalla tradizione e dall'ambiente familiare, protettivo e segregante, ma talvolta con un costo psicologico molto alto, a causa delle conflittualità che si creano all'interno delle mura domestiche. L'opposizione dei differenti universi valoriali - quello dei genitori attaccati alla tradizione, e quello dei figli che hanno acquisito un nuovo stile di vita e una nuova scala di valori - causa lacerazioni profonde fra le diverse generazioni e possono incidere negativamente sulla vita di relazione extrafamiliare, sulla possibilità di apprendere e sul rendimento scolastico. Nel primo inserimento, lo shock culturale tende ad essere comunemente interpretato come quello stato di "com-

prensibile spaesamento" del bambino/adolescente straniero (ma anche dell'adulto) tipico del primo approccio con una realtà socio-culturale estranea. Considerato come una condizione "fisiologica", nel senso di effetto collaterale e del tutto "naturale" del processo di adattamento, si pensa che questo tenda a scomparire "spontaneamente" dopo un ragionevole periodo di inevitabile disagio. Lo stato d'animo vissuto in questa delicata fase di transizione può condizionare la qualità dell'inserimento dell'alunno, l'atteggiamento futuro nei confronti delle scuola e della società ospitante e sugli esiti del processo formativo, nei termini di successo o insuccesso scolastico. Gli effetti dello shock culturale possono dar luogo, come si è sinteticamente illustrato, a diverse problematiche anche gravi, compromettendo lo stato emotivo e di salute del soggetto.

Per comprendere le problematiche specifiche determinate da fenomeni poco conosciuti, come è quella del rapporto tra lo stress o trauma migratorio e il disagio scolastico, può risultare di grande utilità la ricerca empirica che può essere intesa, sostanzialmente, come "[…] una successione di operazioni per produrre risposte a domande sulla realtà" (Ricolfi, 2001, p. 13). Ricolfi, circa la natura della ricerca qualitativa, concorda con Boudon (1985), nel ritenere che la realtà sociale sia in sé stessa inconoscibile. È possibile solo porsi delle domande su questa realtà e cercare di produrre delle risposte, proprio perché è illusorio pensare di poter cogliere gli oggetti sociali nella loro interezza. Consapevole di questo, il ricercatore ha la possibilità di rivolgere la sua attenzione non alla realtà nel suo insieme, ma solamente ad una "sezione finita", che ha isolato in base a criteri di rilevanza nell'infinità priva di senso dell'accadere del mondo (Ricolfi, 2001, p. 238).

L'indagine qualitativa, infatti, sezionando la realtà in micro-contesti, consente di esplorare situazioni particolari e il vissuto stesso dei soggetti, sebbene i risultati non siano generalizzabili, poiché il loro valore conoscitivo è circostanziato e relativo allo specifico oggetto di indagine.

Da una nostra ricerca che ha utilizzato il metodo autobiografico (D'Ignazi, 2008) [11] è emerso che molti adolescenti hanno manifestato nel primo periodo del soggiorno in Italia diverse forme di disagio, quali un sentimento profondo di solitudine e la necessità di isolarsi, ma anche problematiche fisiche, vere e proprie malattie o ripetuti infortuni.

La ricorrenza con la quale tali fenomeni si manifestano nei bambini o adolescenti stranieri induce a pensare che siano connessi al radicale cambiamento che la migrazione ha portato nelle loro vite. Il contenuto emerso dalle diverse testimonianze sembra tipizzare alcuni sentimenti provati da chi si cala in una realtà molto diversa da quella abituale, riproponendo la fenomenologia dello shock culturale sopra descritta. Nel primo inserimento scolastico, oltre alle difficoltà oggettive, ha un grosso peso lo stato d'animo, generalmente caratterizzato da depressione ed ansia. I bambini e gli adolescenti patiscono il dolore della separazione, vissuta come perdita di contatto con la famiglia allargata, con gli amici e con il gruppo etnico, come perdita della lingua madre, il cui uso è relegato alle pareti domestiche, come perdita delle proprie abitudini di vita, della vista del paesaggio ed anche, talvolta, della posizione sociale nella comunità di provenienza.

Riportiamo, di seguito, alcuni esempi, tratti da testimonianze, che evidenziano i diversi e personali meccanismi di difesa messi in atto dai ragazzi al fine di arginare l'ansia dovuta al cambiamento (D'Ignazi, 2008, pp. 111-117). La tristezza e la solitudine sono i sentimenti provati da un ragazzo tailandese che si è ricongiunto a sua madre, emigrata precedentemente, all'età di 16 anni, dopo essere vissuto per anni sotto la custodia della nonna materna. Racconta che per un lungo periodo, a scuola - era stato inserito in un istituto professionale - entrava spesso in conflitto con i suoi compagni, perché pensava che, in quella lingua a lui sconosciuta, gli rivolgessero parole offensive, pertanto reagiva aggredendoli fisicamente, tanto da essere per questo motivo richiamato dal preside e sospeso dalle lezioni. Dopo l'orario scolastico, rimaneva chiuso in casa, anche perché, racconta: "mi sentivo brutto". Nel suo isolamento trovava rifugio nel disegno e nella musica, che erano le sue passioni prima della migrazione. José proveniva da Quito, capitale dell'Ecuador, ed era stato inserito al suo arrivo nella seconda classe della scuola media all'età di 13 anni. Racconta che subito dopo il suo arrivo ha avuto un rovinoso incidente con la bicicletta per il quale è finito in ospedale e che nel corso di tutto il primo anno di soggiorno ha avuto diversi infortuni e si è ammalato ripetutamente con la febbre alta. La situazione difficile che sentiva di vivere lo ha portato all'isolamento, a rifu-

giarsi in casa dopo la scuola per i primi tre mesi di soggiorno. Parlando del suo stato d'animo di allora, afferma che non era dovuto al comportamento delle persone che aveva intorno ma, piuttosto, al suo "modo di sentire e di vivere" l'esperienza del cambiamento. Attribuisce il disorientamento di quel periodo, che traduce con l'espressione "ero stranito, era come se fossi in un film", al fuso orario (racconta di aver avuto per un lungo periodo inappetenza durante il giorno e lo stimolo della fame durante la notte) alla lingua, al clima, all'abbigliamento della gente, alla struttura, all'organizzazione della scuola e allo stile di vita in generale, molto diversi da quelli di Quito. Samira, una ragazza marocchina, arrivata in Italia all'età di 11 anni, racconta di avere provato tristezza, spaesamento e una grande nostalgia per il suo paese e per gli amici, ma di non averne mai parlato di questi suoi sentimenti con nessuno, poiché riteneva che fosse un percorso di sofferenza obbligato. Ha proiettato questo suo disagio sul cibo, che riusciva a mangiare con fatica perché, sebbene sua madre utilizzasse l'identica procedura e gli stessi ingredienti della cucina marocchina, lo percepiva comunque "diverso". Mercy, una ragazza nigeriana, emigrata con la madre e le sorelle, che ama molto la lettura e la scrittura, ha trovato in queste pratiche l'unico modo per sedare l'ansia. Queste attività gli consentivano di isolarsi , di "staccarsi dal mondo" e potersi rilassare. Afferma che i libri sono stati i suoi amici nel corso di tutto il primo anno di inserimento nella scuola e nella società italiana.

Proprio per le diversità personali e socio-culturali della popolazione scolastica straniera, l'attuazione del diritto allo studio presenta un maggior grado di complessità proprio a causa delle oggettive difficoltà nel conoscere o riconoscere le situazioni ed i problemi che i ragazzi immigrati incontrano lungo le traiettorie migratorie e nella società di accoglienza, nell'ambiente scolastico ed extrascolastico. È proprio in relazione a questi aspetti problematici che si evidenzia l'importanza della ricerca in campo educativo la quale, se da un lato può fornire dati quantitativi che restituiscono una visione d'insieme, dall'altro, attraverso l'indagine qualitativa può consentire la conoscenza più approfondita della realtà scolastica multiculturale, colmando l'eventuale décalage tra la concretezza delle difficoltà reali e le percezioni che di queste hanno la comunità scientifica ed educativa. La ricerca qualitativa, in particolar modo, consente di rilevare le reali problematiche -evidenziando quegli aspetti e soprattutto quei cambiamenti che le situazioni e le azioni (educative e non) determinano nei soggetti - che spesso non emergono nel rapporto educativo diretto, né compaiono nei dati ufficiali poiché occultate dall'immagine istituzionale e burocratica del soggetto immigrato. Una lettura critica delle questioni connesse al percorso d'istruzione/formazione dei soggetti immigrati contribuisce ad allontanare o, perlomeno, a limitare i rischi di una visione culturocentrica, ponendo in rilievo la varietà di problematiche connesse alle storie personali e familiari, e alle diverse condizioni di vita.

Abdelmalek Sayad (2002, p. 44), nel riconoscere l'integrazione come un processo complesso, disarmonico e conflittuale [12], sostiene che qualora lo studio dei fenomeni migratori trascuri le condizioni d'origine del migrante - come se questo, nella sua veste di immigrato, iniziasse ad esistere al momento del suo arrivo nel paese ospitante - ci si condanna inevitabilmente a restituirne una visione parziale ed etnocentrica e si trascura il peso che la "storia" ed il "percorso" dell'emigrante hanno nel processo d'adattamento alla società "d'accoglienza".

Note

[1] Per Olson, nella cultura occidentale, è predominante l'uso del linguaggio scritto, che ha comportato lo sviluppo delle abilità verbali, simboliche e numeriche proprie di questo medium.

[2] La diffusione del concetto di shock culturale si deve a Kalvero Oberg. Si tratta, come sostiene l'autore di una "[…] ansia risultante dalla perdita di tutti i nostri segni familiari e simboli di rapporto sociale" (Oberg, 1960, p. 177).

[3] "[…] lo shock culturale è soprattutto un insieme di reazioni emotive alla perdita di rafforzamenti percettivi provenienti dalla cultura di appartenenza ai nuovi stimoli culturali che hanno poco o nessun significato, e alla incomprensione di esperienze nuove e differenti" (Adler, 1975, p. 13).

[4] Difatti per questo autore lo shock culturale è "[…] la reazione psicologica e fisiologica da alta attivazione, causata dall'improvviso immergersi in una cultura nuova e diversa" (Barna, 1976, p. 3).

[5] In alcuni casi questa situazione di crisi determina un recupero di abitudini della cultura di provenienza con un radicalismo che non era presente nella fase pre-migratoria . Tale reazione sarebbe determinata dal confronto con percezioni che vanno al di là della possibilità di accettazione e comprensione, in sostanza oltre la capacità di assimilazione del "nuovo". Come esempio si cita la testimonianza di una donna di cultura araba, la quale dichiara di aver indossato il velo, l'hijab, simbolo religioso indossato dalle donne islamiche, solo dopo la migrazione, come reazione al suo turbamento di fronte ad una immagine femminile della cultura occidentale (quella reale e quella mediatica), giudicata "indecente" (D'Ignazi & Persi, 2004).

[6] I tassi di promozione si differenziano sensibilmente da quelli degli alunni italiani già nelle scuole del primo ciclo di istruzione, ma divengono ancora più evidenti nella secondaria di secondo grado.

[7] Nel quadro della situazione complessiva degli istituti di istruzione secondaria superiore si registra un livello di insuccesso degli studenti stranieri che è doppio rispetto a quello degli italiani (il 28% di non ammessi tra i primi e il 13,6% tra i secondi. Si tratta di una differenza che accentua ulteriormente e in termini preoccupanti lo scarto registrato nelle scuole del primo ciclo di istruzione. Per i dati sulla presenza di alunni stranieri nella scuola italiana a sugli esiti scolastici degli alunni immigrati, si vedano: Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Marzo 2008, nel sito: www.istruzione.it.; Caritas/Migrantes (2010).

[8] Questo aspetto si evidenzia in alcuni studi condotti in paesi dove, a differenza dell'Italia, l'immigrazione è un fenomeno di vecchia data come la Francia. Ad esempio, Gérard Noiriel, che ha approfondito lo studio delle immigrazioni massicce in Francia di belgi e italiani alla fine dell''800 e dei polacchi nei primi decenni del '900, evidenzia come siano solo i membri della seconda generazione che, dopo frequenti conflitti con i propri genitori, si convertono alla cultura francese, ad uno stile di vita "moderno", moltiplicando i matrimoni misti, cessando le pratiche religiose e rinunciando complessivamente alla loro cultura d'origine. Alcuni arrivano addirittura a cambiare nome, altri si accontentano di dare dei nomi francesi ai propri figli. Questi ultimi, che rappresentano generalmente la terza generazione, manifestano in questo modo una completa acculturazione raggiungendo il pieno inserimento sociale. Lo studio su tre generazioni, a giudizio di Claude Dubar, che si riferisce alla società francese, paese dove l'immigrazione è un fenomeno di vecchia data, permette di comprendere allo stesso tempo la natura profonda delle crisi di identità e delle problematiche che l'esperienza migratoria comportano. Su queste tematiche si vedano : Terrail (1995), Noiriel (1986, 1988).

[9] Sul questo tema si veda: Ahmed Djouder Disintegrati. Storia corale di una generazione di immigrati (Djouder, 2007).

[10] Di questo specifico aspetto si è occupato il sociologo algerino Abdelmalek Sayad, che studiando il fenomeno migratorio nella sua doppia componente di emigrazione e immigrazione, mostra come la naturalizzazione, l'acquisizione della cittadinanza, non possa risolvere il problema della scissione sul piano identitario, perché "deux moitiés de nationalité ne font pas une nationalité". Abdelmalek Sayad è stato direttore di ricerca presso il Centre National de la Recherche Scientifique

(CNRS) di Parigi e collaboratore di Bourdieu. I suoi lavori si sviluppano sui problemi connessi alla emigrazione-immigrazione, in particolar modo algerina, ai quali si è dedicato per tutta la sua vita. Si veda : (Sayad, 1991), (Sayad & Duouy, 1995).

[11] Ci si riferisce a Ragazzi immigrati (D'Ignazi, 2008), una indagine qualitativa sulle percezioni scolastiche degli adolescenti immigrati di prima e seconda generazione. Il criterio che ha guidato l'individuazione del campione – che doveva essere "qualitativamente" rappresentativo, pertanto, articolato per differenza di età, sesso, provenienza, luogo di residenza, ecc. - è stata la frequenza in Italia per almeno un anno della scuola secondaria di primo grado e/o almeno un anno di frequenza di strutture scolastiche, quali la scuola secondaria di secondo grado, i corsi di formazione professionale o per la qualifica professionale che completano l'obbligo formativo. In questa tipologia erano inclusi sia gli adolescenti immigrati arrivati in Italia (per il ricongiungimento familiare o per adozione) prima dell'età dell'obbligo, sia quelli con una scolarità pregressa avvenuta nel paese d'origine; erano compresi tra questi anche gli adolescenti di recente immigrazione, che avessero frequentato il biennio di una scuola secondaria di secondo grado. Le interviste sono state effettuate nelle scuole dei capoluoghi di provincia della Regione Marche - dove si concentrano gli istituti di istruzione superiore e le scuole di Formazione professionale educative - ma, al fine di individuare esperienze eterogenee, anche nei piccoli centri urbani della costa e dell'interno, includendo in tal modo i soggetti inseriti nel mondo del lavoro o frequentanti corsi universitari.

[12] "[...] di cui si può parlare solo a posteriori, per dire se è riuscito o se è fallito. È un processo che consiste idealmente nel passare dall'alterità più radicale all'identità più totale (o pretesa tale). Se ne constata la fine, il risultato, ma non può essere colto nella sua realizzazione perché coinvolge l'intero essere sociale delle persone e la società nel suo insieme" (Sayad, 2002, p. 287).

Bibliografia

Adler, P. S. (1975). The Transitional Experience: An Alternative Viewof CltureShock. In Journal of Humanistic Psycology 15, n. 4.
Baldacci, M. (a cura di). (2005). I modelli della didattica. Roma: Carocci.
Barna, L. M. (1976). How Culture Shock Affect Communication. In Communication - Journal of the Communication Association of the Pacific 4, n. 3.
Bennet, M. J. (a cura di). (2002). Principi di comunicazione interculturale. Milano: FrancoAngeli.
Boudon, R. (1985). Il posto del disordine. Bologna: Il Mulino.
Caritas/Migrantes, (2010). Immigrazione. Dossier statistico 2010. Roma: IDOS.
D'Ignazi, P., & Persi, R. (2004). Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo. Milano: FrancoAngeli.
D'Ignazi, P. (2004). Il modello dei talenti personali. In Baldacci, M. (a cura di). I modelli della didattica. Roma: Carocci.
D'Ignazi, P. (2004). La personalizzazione. In Frabboni, F., & Baldacci, M. (a cura di). Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica. Milano: FrancoAngeli.
D'Ignazi, P. (2005). Educazione e comunicazione interculturale. Roma: Carocci.
D'Ignazi, P. (2008). Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso il racconto biografico. Milano: FrancoAngeli.
Djouder, A. (2007). Disintegrati. Storia corale di una generazione di immigrati. Milano: Il Saggiatore.
Dubar, C. (2000). La crise des identités. Paris: Puf.
Frabboni, F., & Baldacci, M. (a cura di). (2004). Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica. Milano: FrancoAngeli.
Gardner, H. (1987). Formae mentis. Milano: Feltrinelli.

Noiriel, G. (1988). Le creuset français. Paris: Seuil.
Noiriel, G. (1986). Les ouvriers dans la société français. Paris: Seuil.
Oberg, K. (1960). Cultural Shock; Adjustment to New Cultural Environment. In Pratical Anthropology, 7.
Olson, D. R. (1979). Linguaggi, media e processi educativi. Torino: Loescher.
Ricolfi, L. (a cura di). (2001). La ricerca qualitativa. Roma: Carocci.
Sayad, A. (1991). L'immigration ou les paradoxes de l'alterité. Bruxelles: Editions Universitaires et De Boeck.
Sayad, A., & Duouy, E. (1995/2002). Un Nanterre algérien, terre de bidonville. Paris: Editions Autrement.
Sayad, A. (2002). La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato. Milano: Raffaello Cortina.
Terrail, J. P. (1995). La dynamique des générations. Paris: L'Harmattan.

Ibridazioni narrative. Nuove prospettive per la letteratura giovanile
di Ilaria Filograsso

Il modo in cui bambini e giovani interagiscono con i testi letterari è oggi profondamente influenzato da internet e dal contesto digitale in cui siamo immersi: in effetti, l'impatto delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione sta da una parte modificando la natura dei testi letterari, dall'altra generando nuove forme di racconto, inclusi alcuni videogiochi narrativi. Assistiamo all'emergenza di una complementarità di linguaggi e strumenti in grado di stimolare ed espandere le possibilità della narrativa tradizionale per ragazzi, perché le storie dei libri sono estese, continuate, trasformate grazie a varie forme di interazione digitale, mentre, in perfetta corrispondenza, alcune tipologie di storie digitali si traducono spesso in libri dal formato convenzionale.
In particolare la narrazione transmediale rappresenta una nuova forma di racconto, un processo in cui singoli elementi di una fiction sono disseminati sistematicamente attraverso molteplici canali di distribuzione e comunicazione allo scopo di creare un'esperienza di intrattenimento unica e coordinata. Idealmente, ogni medium offre il suo prorio specifico contributo allo sviluppo della storia. Le giovani generazioni diventano prococemente competenti nella navigazione transmediale, nella capacità, cioè, di seguire il flusso delle storie e delle informazioni attraverso molteplici modalità di rappresentazione.
Pertanto, Kress (2003) sottolinea che la literacy moderna richiede l'abilità di esprimere le proprie idee attaverso un ampio spettro di differenti sistemi di rappresentazione e significazione (incluse parole, dette o scritte, immagini, ferme o in movimento, musica; ambienti 3D ecc.) Ogni medium possiede le sue caratteristiche, il proprio sistema di rappresentazione, le proprie strategie per produrre ed organizzare le conoscenze. Gli interattori nel panorama dei nuovi media imparano a navigare attraverso questi modi differenti e talvolta confliggenti di rappresentaizone e a compiere scelte significative per esprimere le proprie idee in ogni contesto. Le nuove forme di alfabetizzazione prevedono, inoltre, le abilità sociali sviluppate attraverso la collaborazione e il networking. Queste abilità sono costruite sulle competenze della literacy classica - metodologia di ricerca, abilità tecniche, capacità di analisi critica - insegnate tradizionalmente a scuola.

The way according to which children and young people interact with the literary texts today is deeply influenced by internet and by the digital context in which we are absorbed. The impact of the new technologies of both the communication and information is, on one hand, modifying the nature of literary texts and, on the other hand, producing new forms of stories, included some narrative videogames. We assist at the emergency of a complementarity of languages and tools able to stimulate and to expand the possibilities of the traditional fiction for youths, because the stories are widespread, continued and transformed thanks to various forms of digital interaction. In particular, transmedia storytelling represents a new form of narrative, a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story. Young people learn very early transmedia navigation, the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities. Therefore, Kress (2003) stresses that modern literacy requires the ability to express ideas across a broad range of different systems of representation and signification (including "words, spoken or writ- ten; image, still and moving; musical...3D models..."). Each medium has its own affordances, its own systems of representation, its own strategies for producing and organizing knowledge. Participants in the new media landscape learn to navigate these different and sometimes conflicting modes of representation and to make meaningful choices about the best ways to express their ideas in each context. The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking.These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom.

1. Aspetti emergenti della scrittura contemporanea per ragazzi

Se Gianni Rodari potesse assistere ai rapidi, recenti cambiamenti dell'editoria per l'infanzia, e delle modalità di lettura e di ricezione dei testi da parte dei giovani lettori, direbbe che un discorso tutto nuovo da fare, una nuova sistemazione teorica, una riflessione di metodo sullo studio e sull'analisi critica dei libri per ragazzi risultano oggi particolarmente opportuni (Rodari, 1983): porsi, come scrittori e come educatori, "al servizio dell'immaginazione infantile", può significare, nell'attuale contesto della comunicazione, offrire scritture che rispettino o valorizzino il gusto e le capacità dei lettori, non esprimendo una gratuita "libertà di fantasticare nel vuoto", ma accogliendo i modi attraverso i quali la loro creatività si esprime e viene sollecitata, e ricorrere alle abilità e agli schemi mentali che stanno sviluppando, in misura crescente, nell'uso delle tecnologie digitali per potenziare il loro coinvolgimento nella lettura, che spesso proprio la tecnologia contribuisce a rendere creativo, collaborativo, e sociale.
È indubbio, tuttavia, che il panorama editoriale per ragazzi e le nuove abitudini di lettura nel contesto digitale pongano nuove inquietanti questioni: l'industria culturale si è impadronita del tempo sospeso e improduttivo della lettura trasformandolo in tempo ben ancorato ai meccanismi dell'economia e della produttività.
È ormai in auge il romanzo cross-over, translocale e pangenerazionale, usufruibile ovunque e da tutte le classi di età, anche perché l'adozione mondiale del realismo magico ha ulteriormente ridotto quelle distanze tematiche e morfologiche fra testi per l'infanzia e testi per gli adulti che la riconfigurazione mondiale dell'informazione e dell'editoria aveva già cominciato a favorire: la fiaba non regala solo un parterre di personaggi e motivi fatati, è essa stessa a diventare oggetto di imitazione, sollecitando mai come prima d'ora scrittori accreditati per soli adulti a votarsi alla letteratura per l'infanzia (Calabrese, 2005). Il lettore contemporaneo sembra assuefatto al fantasy seriale, che trasforma la meraviglia in arredo meticoloso di mondi possibili e il viaggio formativo nell'altrove in arroccamento difensivo e conservatore, o, in alternativa, al racconto iperrealistico del quotidiano, in cui più che la vita vera e vissuta è una vita da fiction ad essere rappresentata, in cui l'estrema facilità della forma quanto la semplificazione del contenuto minimizzano anche i temi più seri, annullando ogni carica eversiva e ogni valore interpretativo della scrittura per ragazzi (Associazione Hamelin, 2007).
Sembra, inoltre, che il cinema scandisca il tempo dell'editoria giovanile: una sorta di overdose di trasposizioni narrative dalle quali, forse, non dobbiamo solo "difenderci", come se la lettura che approda al cinema non fosse più capace di generare lettura aggiuntiva, come se il marketing scrivesse i copioni dell'editoria (Miari, 2009).
L'annoso dibattito sullo statuto epistemologico della letteratura giovanile ha, per altro, riconosciuto la multimedialità come un aspetto costitutivo della letteratura per l'infanzia, che sin dalle sue origini non è stata riducibile ad una dimensione monomediatica, né ad una forma narrativa fissa e regolare, e che ha consentito, anche solo per gli espliciti rimandi all'oralità, alla lettura ad alta voce, o per la presenza di illustrazioni, la convivenza nelle sue pagine di diversi media, ognuno in grado di suggerire percorsi interpretativi complementari o confliggenti, in ogni caso di attivare il lettore nell'integrazione e nell'interpretazione di significati mai definitivi, ma fluidi e aperti in forza della sua natura aperta e polisemica (Faeti, 1977; Cambi, 1996; Beseghi, 1998; Boero, 1997). Si pensi al ruolo dell'illustrazione, oggetto di discussione soprattutto alla luce delle più recenti evoluzioni e sofisticazioni dei picture-books, innegabilmente essenziale nella direzione della complementarità tra parole e figure e del potenziamento reciproco dei diversi linguaggi grazie alla loro intima cooperazione (van der Linden, 2006).
Illustrare, secondo una abbastanza e ortodossa etimologia, voleva dire in origine mettere i lustri, cioè lumi e dorature, [...] ma un'altra etimologia [...] sembra alludere a un raggio luminoso che, per così dire, tasta il raffigurabile, e lo mette in luce, lo manifesta. E ci pare anche sensato concepire questo raggio luminoso come identico allo sguardo dell'autore, che sarà poi lo sguardo del destina-

tario e ci appoggiamo qui sopra un'altra concezione, questa volta pre-scientifica, quella che intende l'occhio vedente come un organo attivo che emette raggi i quali investono il mondo. Di fatto l'illustratore tasta il buio della fantasia inconsapevole, propria e collettiva, magari innescando improvvise reazioni dal bagliore accecante, come anche gli capita di "rivelare" o di "costruire" il visibile e restituirlo. (Anceschi, 1992, p.163)

Ma l'ibridazione di linguaggi e codici assume, nell'attuale contesto digitale, connotazioni talmente affascinanti ed estreme da riconfigurare radicalmente la narrazione per ragazzi: l'impatto delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, infatti, sta da una parte modificando la natura dei testi letterari, dall'altra generando nuove forme di racconto, inclusi alcuni videogiochi narrativi (Antoniazzi 2007; 2011). Non si può per altro ipotizzare che gli "sconfinamenti" letterari del mondo digitale multimediale, della tecnologia di internet e dei CD rom, stiano sostituendo il libro tradizionale nella mediazione della letteratura per l'infanzia contemporanea. Piuttosto, assistiamo all'emergenza di una complementarità di linguaggi e strumenti in grado di stimolare ed espandere le possibilità della narrativa tradizionale per ragazzi, perché le storie dei libri sono estese, continuate, trasformate grazie a varie forme di interazione digitale, mentre, in perfetta corrispondenza, alcune tipologie di storie digitali si traducono spesso in libri dal formato convenzionale. Secondo l'opinione di Margaret Mackey (2002) "ibridi trans-mediali sono dovunque": la studiosa riflette sul fatto che i bambini già in età pre-scolare siano abituati a sviluppare confronti tra i media e ad esprimere giudizi, sia che le storie siano costruite specificamente per l'infanzia, sia che si tratti di grandi classici letterari. Parlare di letteratura per l'infanzia solo nel senso ristretto di racconti, poesie e libri illustrati significa, in definitiva, ignorare l'universo comunicativo digitale di cui i nostri bambini fanno precoce esperienza, maturando specifiche competenze sollecitate dai tratti salienti delle nuove narrazioni: l'influenza del web, il ruolo sempre più pervasivo delle immagini, la fruizione sociale e collettiva delle storie, la conseguente dimensione aperta delle narrazioni, disponibili sin dalla loro morfogenesi ad ampliamenti e riscritture on-line dei lettori.

La genesi della serie del Diario di una schiappa (Kinney, 2008), ad esempio, fenomeno editoriale mondiale, esploso nel 2007 in America, con pubblicazione in 37 paesi e traduzione in 35 lingue, seguito dalle inevitabili trasposizioni cinematografiche, è intimamente legata al web. Il diario è nato in un sito americano di editoria online per ragazzi (www.funbrain.com/journal/Journal.html), in cui l'autore Jeff Kinney giorno dopo giorno ha iniziato, dal 2004, a scrivere le pagine del diario personale di Greg, un ragazzino che ha conquistato milioni di lettori dalle pagine del blog, grazie ad una perfetta mescolanza del modello diaristico del Giornalino di Gian Burrasca, dell'irriverenza tipica dei monelli a fumetti - da Max e Moritz a Charlie Brown e Lucy sino a Bart Simpson - insieme ad un sapiente realismo ironico, sostanziato della capacità tutta adolescenziale di guardare con occhi innocenti ma già disincantati il mondo adulto e, insieme, di guardarsi con autoironia per ridimensionare problemi e inadeguatezze personali.

Da un caso editoriale apparentemente nato dal basso e poi amplificato dalle strategie di marketing, ad una scrittura per ragazzi tra le più letterarie e raffinate: ne La storia di Mina, di David Almond (2011), le parole diventano immagini, illustrazioni, acquisiscono rilievo ed enfasi grazie all'accentuazione e alla variabilità dell'aspetto grafico, si impongono occupando uno spazio che cattura l'attenzione e chiarisce stati d'animo, illumina aspetti della personalità, punteggia, in forma di diario, poesie, compiti immaginari ed aperture oniriche sul vissuto più intimo della protagonista, il racconto di una vita in cui apparentemente non accade nulla di troppo significativo, ma che ci irretisce per la forza immaginativa di una voce narrante speciale, che impara a decodificare il mondo con gli strumenti dolorosi e potenti di una sensibilità fuori dal comune.

Ancora, il cinema come linguaggio privilegiato per lo sviluppo di prolungamenti e "tradimenti" che rafforzano l'idea di una natura "insatura" delle fiabe e delle migliori narrazioni per ragazzi, rilette, manipolate, interpretate dalle pur legittime inclinazioni di autori e registi, ma anche come codice capace di influenzare, potentemente, con la sua grammatica, la stessa struttura narrativa di un testo tradizionale. Ne La straordinaria invenzione di Hugo Cabret (Selznick, 2007) la contaminazione risulta efficacissima. Subito colpisce l'intreccio, un mirabile equilibrio di immagini e parole: all'incir-

ca metà delle pagine per le une e metà per le altre. I disegni sono in bianco e nero, a carboncino, pastosi, e scorrono come fotogrammi di un film muto, con un singolare incrocio/alternanza dei due codici, scritto e visivo. Perché i disegni non illustrano le parole e queste non spiegano le illustrazioni, ma il racconto si dipana ora con pagine scritte e ora con altre che disegnano il procedere della narrazione. Un testo strategicamente sincretico, graphic-novel per ragazzi, thriller, mystery, cineromanzo d'appendice con le sue identità nascoste e rivelate, ma sopratutto ibridato dalla logica narrativa del cinema, nel sapiente montaggio di inquadrature, campi medi e lunghi, primi piani, primissimi, dettagli, panoramiche, zoomate, flashback e flashforward, dissolvenze.
Una letteratura, dunque, estremamente complessa che asseconda e sfida, insieme, le risorse ermeneutiche dei ragazzi, e ne rispecchia propensioni, attitudini di decodifica, approcci contemporanei alla scrittura e alla lettura. Proprio a sintetizzare i tratti salienti dell'evoluzione della narrativa giovanile nell'era digitale, E. T. Dresang insiste su tre concetti che, in particolare, permeano i cambiamenti strutturali, tematici, fruitivi cui essa è sottoposta sin dagli anni Novanta: connettività, interattività, accesso. La connettività rimanda alle connessioni che i lettori compiono grazie a links di tipo ipertestuale, sia visivi che mentali, offerti dalle nuove forme narrative. Ma il termine vuole anche intendere il crescente senso di comunità che questi nuovi libri sollecitano, sia per la condivisione della storia e del suo contesto tra i lettori che i testi e i soggetti incoraggiano, sia per le nuove prospettive e gli orizzonti con cui i giovani lettori si confrontano nella narrativa giovanile contemporanea, rinnovata nei suoi strumenti e nelle tecniche: l'alternanza dei punti di vista, la prima persona narrante, la scelta di ambientazioni e di soggetti in passato trascurati, se non censurati, la caratterizzazione più accurata e complessa dei personaggi, la dimensione multiculturale delle trame.
Un fenomeno mediatico planetario come Harry Potter non avrebbe avuto luogo, d'altronde, se non fosse arrivato sul mercato nel momento più adatto: internet stava prendendo piede, stava iniziando il suo uso come strumento di socializzazione, e la sua potenza servì a sviluppare un social network, ovvero una rete sociale, e una conversazione globale che nessuno avrebbe mai prefigurato. La stessa autrice J. K. Rowling, dopo l'iniziale perplessità, ha lanciato un suo sito web per prendere parte alla conversazione, alimentando la discussione intorno alla saga e ascoltando il giudizio dei fans e i loro spunti, elementi necessari per sviluppare una strategia di marketing che soddisfacesse i loro bisogni. Harry Potter è diventato così un vero e proprio brand sociale, grazie al legame emotivo che i libri hanno instaurato con i lettori e al marketing basato sul passaparola e sulla comunicazione online, che ha stimolato il senso di appartenza dei fans ad una community, i cui desideri sono stati puntualmente considerati e, al tempo stesso, accentuati. Una volta conclusa la saga dei sette romanzi, il sito Pottermore, ancora in costruzione, rappresenterà un'esperienza di lettura completamente nuova, alla quale contribuiranno gli stessi lettori, e permetterà ai fan di tutto il mondo di addentrarsi nell'universo della storia, scoprendone ulteriori dettagli e narrazioni parallele. Le parole della scrittrice nell'annuncio ufficiale della nascita del sito sembrano suggellare il manifesto della nuova narrativa per ragazzi: "Allo stesso modo in cui l'esperienza della lettura richiede una collaborazione tra l'immaginazione dei lettori e quella dell'autore per creare la storia, così Pottermore sarà costruito in parte da voi. La generazione digitale potrà trovare un'esperienza di lettura online sicura e originale, costruita a partire dai libri di Harry Potter. Su Pottermore, i fan di tutte le età potranno condividere, partecipare e riscoprire le storie (http://www.pottermore.com/it)".
Anche il concetto di accesso, illustrato dalla Dresang, si riferisce alla rottura di barriere consolidate nella letteratura giovanile, barriere che hanno modellato nel tempo certe gabbie stilistiche, certi topoi, certe tipologie fisse e stereotipate di personaggi e contesti: l'apertura che la rete permette alla diversità di informazioni, opinioni e prospettive si riflette naturalmente nei libri per bambini, sia in una più ampia quantità di argomenti trattati, distanti dall'intenzionalità istruttivo-educativa di molta letteratura del passato, sia nel modo – non scontato ma problematico - in cui personaggi rappresentati reagiscono alle situazioni presentate.
L'interattività, invece, si collega al percorso sperimentale di tanta letteratura del Novecento finalizzato, con risultati alterni, ad esaltare un coinvolgimento più attivo del lettore nel processo di lettura. Già alla fine degli anni '60 Italo Calvino pubblicava in "Nuova corrente" un articolo poi confluito

in Una pietra sopra (1980) col titolo Cibernetica e fantasmi (Appunti sulla narrativa come processo combinatorio), sotto l'evidente influsso dell'Oulipo e dello scripturalisme, nel rinnovato interesse per le tecniche narrative di tipo fabulistico e per la "scomposizione proppiana": l'idea affascinante che se ne ricava è quella di un nuovo concetto di letteratura, non più specchio fedele di un mondo compatto e continuo, riproduzione, o meglio, rispecchiamento di un'esperienza intesa come continuum dato e immutabile. L'allusione piuttosto esplicita di Calvino al trend computazionalista delle scienze della cognizione ("Shannon, Wiever, von Neumann, Turing hanno cambiato radicalmente l'immagine dei nostri processi mentali") insieme alla certezza che la numerabilità e la finitudine abbiano in ogni campo la meglio sull'indeterminatezza dei concetti, è un supporto immediato alla nuova definizione del compito letterario: il meccanismo della scrittura non è alimentato dalla passiva rappresentazione di un avvenimento reale "perché tutte le partite sono implicite nel codice generale delle partite mentali", la mente diventa protagonista e prevaricante, consapevole di voler utilizzare le sue operazioni, svolte secondo i meccanismi di modelli matematici, come sistemi di persuasione nei confronti della realtà stessa. Il castello dei destini incrociati (Calvino, 1973) in particolare ammicca a queste nuove strategie narrative: nella combinatoria delle carte è anticipata, in fondo, la logica intertestuale dell'hyperfiction, nelle spontanee associazioni prodotte dai personaggi, tra le carte disposte sul tavolo e le loro storie di vita, è suggerito il processo di associazione ricercato da V. Bush con le piste del Memex, da Nelson con Xanadu e infine reso possibile con i links di Berners-Lee (Ciotti & Roncaglia, 2010).

In perfetta coerenza con le istanze della sperimentazione narrativa novecentesca, la logica ipertestuale si è insinuata anche nella letteratura giovanile e di questa ha fatto spesso un campo di sperimentazione, dal boom del libro-gioco degli anni '80 alla moderna fiction interattiva, ai M.U.D., alle scritture collettive on-line, fino ai videogiochi di forte marca narrativa, portando alla rivoluzione del ruolo del lettore/attore, al conseguente superamento della triade Autore-Editore-Lettore tipica della Galassia Gutemberg a favore di altri tratti caratterizzanti l'esperienza testuale (Galliano, 2006): l'interattività, la combinatorietà (il testo è il risultato di tecniche miste di composizione: collage, artifici linguistici o retorici, associazioni di idee), l'apertura (il testo è suscettibile di forme di interpretazione, lettura, uso che non sono determinate in modo definitivo dall'autore), la navigazione (il testo è orientato a un uso esplorativo, come se potesse permettere di scoprire qualcosa di inatteso, di imprevisto), la non linearità (il testo è progettato e costruito per più letture alternative), la possibilità concettuale di espansione del testo (se un testo è un insieme di link sarà possibile per il lettore ampliarlo, aggiungendo o sottraendo qualche pezzo alla storia, annullando una fine strutturata).

La contaminazione dei ruoli è confermata e potenziata dalle emergenti forme di collaborative autorship - ovvero di devoluzione, da parte degli ideatori o degli autori, di parte della materia narrativa - e dunque di costruzione dell'universo narrativo anche in itinere con l'intervento dei destinatari. Come specifica Boccia Artieri (2008) la componente partecipativa del digitale e l'orizzonte della coevoluzione del sistema dei media innescano un cambiamento socio-antropologico che assume le sembianze di un continuum tra lettura e scrittura, e di un bacino immaginativo nel quale coabitano e si confondono ideatori e spettatori, creatori e attori del nuovo sapere alla base dell'intelligenza collettiva (Lévy, 1994/2002). Sono archiviate, pertanto, le immagini di un pubblico passivo silenzioso e prevedibile, come quella di narrazioni appiattite e conformi al flusso mainstream di storie e contenuti veicolati dai vecchi media generalisti.

La riflessione sul nuovo ruolo ritagliato per il lettore/fruitore di testi digitali è stata acutamente sviluppata da E. Aarseth (1997), che ha coniato il termine cibertestualità per indicare una prospettiva interpretativa applicabile a tutti i testi che presta particolare attenzione al modo in cui essi funzionano. I testi sono intesi, nella prospettiva dello studioso, come macchine, non in senso metaforico, ma in un senso molto concreto. Aarseth introduce un nuovo termine, ergodico. La letteratura ergodica richiede sforzi non banali per attraversare il testo. Come è evidente, infatti, tutta la letteratura è interattiva – il lavoro non è completo senza l'attiva partecipazione del lettore. Ma accanto alla funzione interpretativa, richiesta al fruitore di qualsiasi testo perché vi sia comunicazione, alla funzione esplorativa (scelta di un percorso tra i molti possibili, tipica dell'ipertesto), la funzione configurati-

va e quella textonica riguardano nello specifico il gamer, perché esprimono la possibilità di partecipare attivamente nella scrittura del testo: scrivendo testi in aggiunta, cambiando testi preesistenti, o cancellandoli. In questa accezione, scrivere può anche significare programmare.

2. Narrazioni trans-mediali. Per una ridefinizione del concetto di literacy

Se si intende focalizzare la relazione tra letteratura giovanile e nuovi media, si può fare ricorso a tre essenziali categorie (Unsworth, 2006). La prima si riferisce a testi letterari "aumentati" elettronicamente, o forse all'esperienza amplificata elettronicamente degli stessi. Questa categoria rimanda cioè alla letteratura che è stata pubblicata solo su formato tradizionale, ma che è sottoposta a un processo di arricchimento con risorse on-line che ne estendono e potenziano la trama, secondo una strategia prevista dagli stessi editori o autori.
La seconda categoria è la ricontestualizzazione di un testo letterario. Testi classici o contemporanei su Cd Rom o leggibili sul web permettono di comprendere come variazioni nell'uso delle immagini o del linguaggio, così come la predisposizione di hyperlinks e animazione, possono costruire differenti interpretazioni della stessa storia.
La terza categoria riguarda i testi originati in forma digitale e comprende una molteplicità di declinazioni: storie digitali per piccoli lettori, che utilizzano l'audio combinato con links per sostenere i bambini nella decodifica del testo stampato, narrativa digitale lineare, narrativa digitale in contesti interattivi, in cui la presentazione delle storie è lineare, ma il contesto è spesso più elaborato, con l'accesso ad informazioni separate su personaggi, ambientazione e storie parallele, narrativa ipertestuale e, infine, narrativa ipermediale, che usa una quantità di collegamenti a testi e immagini, spesso in combinazione, producendo forme narrative innovative per provocare una lettura attiva e "ricreativa" della storia.
Ma questa tassonomia risulta ancora parziale e troppo legata al concetto di multimedialità (integrazione di multiple modalità espressive all'interno di una singola applicazione), se si prendono in considerazione le istanze della contemporanea cultura convergente, in cui ciascun mezzo di comunicazione è chiamato ad attivare un percorso di integrazione e superamento rispetto agli altri previsti dal sistema comunicativo: nel mondo della convergenza mediatica ogni storia viene raccontata, ogni marchio venduto e ogni consumatore lambito attraverso le molteplici piattaforme mediatiche. La narrazione transmediale rappresenta un processo in cui singoli elementi di una fiction sono disseminati sistematicamente attraverso molteplici canali di distribuzione e comunicazione allo scopo di creare un'esperienza di intrattenimento unica e coordinata. Idealmente, ogni medium offre il suo proprio specifico contributo allo sviluppo della storia. Un flusso, come ha chiarito H. Jenkins (2006/2007), non solo discendente, dall'alto verso il basso, guidato dalle corporations, ma anche ascendente, dal basso verso l'alto, guidato dai consumatori, che muovono storie, suoni e immagini da un territorio all'altro, determinando una crescente contaminazione di ruoli tra autori e fruitori.
La narrazione transmediale emerge, dunque, come una nuova estetica in risposta alla convergenza tra i media, che pone nuove domande ai lettori e dipende dalla partecipazione attiva delle comunità della conoscenza. I contenuti dei racconti, dunque, non soltanto sono distribuiti su piattaforme editoriali diverse, per quanto perfettamente integrate tra loro, ma più spesso i progetti narrativi sono declinati su più media distribuendo in ciascuno di essi contenuti originali, unici e tra loro complementari (Giovagnoli, 2009). Le vignette presenti nel blog del Diario di una schiappa, ad esempio, non sono state fedelmente riprodotte nei testi a stampa, ma hanno rappresentato una premessa, poi rielaborata e sintetizzata dall'autore, capace di veicolare contenuti complementari ma non identici a quelli dei volumi pubblicati. Ogni narrazione è un mondo ben costruito, articolatissimo (si pensi a The Matrix, una trilogia filmica, un insieme di corti animati, una serie di fumetti, due giochi), e i lettori devono assumere il ruolo di ricercatori e pazienti collezionisti, decidere se ciò che trovano appartiene alla stessa storia, soppesare la credibilità delle informazioni che emergono in differenti contesti, confrontando le loro osservazioni nei gruppi di discussione online. L'idea della serialità, in realtà, ha una storia molto lunga, se si pensa a Charles Dickens e all'officina di Dumas, ma anche al

fenomeno dei film seriali del Novecento. Possiamo pensare alla narrazione transmediale come ad un'iperbolica versione del serial, dove i blocchi di significato sono stati dispersi non solo attraverso molteplici segmenti nello stesso medium, ma piuttosto attraverso multipli sistemi mediali: singoli segmenti di informazione sono di per sé sussistenti ma spingono al tempo stesso a cercare ancora altri elementi della storia. Aspetto cruciale della narrazione transmediale è in effetti la capacità di world building, che porta a pensare allo spazio di una storia come a una geografia finzionale, un mondo compatto e mappabile, dotato di continuità e coerenza, perché la plausibilità del mondo costruito intorno a un personaggio o ad una narrazione rinforza il senso di efficacia del fruitore che ha investito tempo ed energie nell'assemblare tasselli informativi in un insieme significativo. La narrazione transmediale contempla tuttavia la molteplicità, che, invece, ci incoraggia a pensare a molteplici versioni - possibili alternative al canone stabilito dalla storia principale, e il lavoro cooperativo che spesso scaturisce dai lettori sta a dimostrarne la possibilità.
Un imperativo economico - media diversi attraggono differenti nicchie di mercato offrendo diversi livelli di comprensione e rafforzando la motivazione al consumo - può trasformarsi in un'opportunità estetica, quella di produrre lavori ambiziosi, complessi, partecipativi.
Questi nuovi universi narrativi fungono, per usare un'espressione di Pierre Lévy (1994/2002), da attrattori culturali, offrendo a comunità di lettori un terreno comune, ma anche da attivatori culturali, stimolando l' esplorazione, l' interpretazione e l' elaborazione di tutte le sfaccettature del mondo costruito. Semplice ma esemplare il fenomeno Pokémon. Esistono centinaia di differenti Pokémon, non compresi o spiegati in un unico testo informativo: i bambini possono guardare il cartoon in televisione come un modo per acquisire informazioni che possono più tardi utilizzare giocando al computer game o con le carte, e viceversa. Ne consegue che per diventare game master sarà necessaria l'esplorazione esaustiva dell'intero mondo Pokémon.
In questa prospettiva, se non vanno taciute le criticità, ben evidenziate da J. Zipes (2000/2002; 2004), della radicale riconfigurazione dei giovani e della letteratura a loro destinata nell'industria culturale, che confluiscono nel rischio di una sempre più pervasiva omologazione, non si possono trascurare, tuttavia, le potenzialità, in ambito educativo, insite nel ricorrere alle abilità e agli schemi mentali che i ragazzi stanno sviluppando nell'uso delle tecnologie digitali per potenziare il loro coinvolgimento nella lettura. Come insegna una delle più seguite fanfiction internazionali dedicate al ciclo di Harry Potter, il Daily Prophet, diventata lungometraggio nel 2008 con il contributo degli stessi redattori, pensata dalla tredicenne Heather Lawver, la rete può consentire a bambini di tutto il mondo di sentirsi realmente in connessione all'interno di una comunità coesa per la realizzazione del medesimo progetto, di unire la proprie conoscenze a quelle degli altri per creare un'impresa collaborativa, di far circolare le proprie creazioni scambiandole con altri: il lavoro di scrittura partecipativa richiede ai lettori/scrittori di entrare profondamente nella costruttività dei testi e nella psicologia dei personaggi delle storie originali, interpretandone i silenzi e gli "spazi bianchi", usando il gioco di ruolo come strumento di esplorazione di un universo narrativo immaginario ma anche come mezzo per conoscere meglio se stessi, proiettando parte delle proprie esistenze nella riscrittura e continuazione delle storie. La presenza, inoltre, di un tutoraggio informale e continuo nei siti di fanfiction tra esperti e nuovi iscritti, connessi tra loro come pari nel medesimo sistema comunicativo, configura uno spazio che si presenta come network di autori apparentati tra loro da un forte senso di appartenenza mediale, di espressività, di problem solving collaborativo e di condivisione di flusso: il nuovo ruolo dei lettori si lega al concetto di performance, alla ricerca, cioè, di rinnovate modalità espressive per dare il proprio contributo, per partecipare alla narrazione con un ruolo non meramente passivo. Attitudine che potrebbe essere efficacemente sfruttata nei contesti didattici, se si desse spazio ad un insegnamento centrato sui processi, se gli insegnanti, cioè, progettassero le loro lezioni pensando agli "attivatori culturali", alla possibilità di muovere le informazioni in modo opportuno e significativo dalla conoscenza all'abilità, costruendo in classe uno spazio che consenta agli studenti di "modellare" il contenuto di insegnamento in modi per loro congeniali, significativi e cooperativi.
Proprio muovendo dall'apprezzamento delle potenzialità didattiche implicite negli "spazi di affinità" (Gee, 2003) dell'apprendimento informale e dalle risorse offerte dalle pratiche narrative emergenti,

H. Jenkins (2009a) definisce una nuova competenza spesso maturata in contesti extrascolastici ma educabile in senso critico soprattutto a scuola: la navigazione transmediale, la capacità cioè di processare nuovi tipi di storie e di esprimersi creativamente attraverso differenti media, scegliendo il più efficace per raggiungere i propri interlocutori e per comunicare il proprio messaggio, sapendo selezionare le tecniche più adatte a convogliare le informazioni nel canale comunicativo prescelto. I ragazzi si confrontano continuamente con testualità multimodali, incontrando talvolta difficoltà legate al fatto che ogni medium possiede le sue caratteristiche, il suo proprio sistema di significazione, le sue strategie per produrre e organizzare conoscenze, la sua funzione specifica, orientando un preciso percorso di lettura del testo. Lo stesso personaggio (ad esempio Spider-Man) può sembrare differente se rappresentato in un video animato o in un videogame, o in un libro di fumetti, o come riproduzione in plastica, o in un film d'azione. Come imparano i lettori a riconoscere il personaggio attraverso i differenti media? Come legano ciò che hanno imparato di un personaggio in un contesto a quello che hanno acquisito in un canale mediale completamente differente? Come determinano quali di queste rappresentazioni sono congiunte (parte della stessa interpretazione del personaggio) e quali sono separate (versioni distinte del personaggio per le quali è prevista una fruizione autonoma)?

Nell'era del libro, della scrittura e della stampa, la scelta del modo, inteso come risorsa riconosciuta culturalmente e socialmente per la rappresentazione e la comunicazione, non era in questione: i libri erano stampati, anche se potevano ospitare immagini di vario tipo e in diversa misura. La relazione tra i modi e il medium - la scrittura e il libro, la pittura e la superficie da dipingere - era allora quasi invisibile, grazie alla naturalezza di una convenzione datata e consolidata. Quando è possibile scegliere facilmente il modo della rappresentazione - come accade oggi con le nuove tecnologie - si presentano alcune domande essenziali: cosa può fare un determinato modo? Quali sono le sue potenzialità e i suoi limiti? Quali sono le caratteristiche di un modo? La costruzione del significato attraverso la scrittura non è oggi che una possibilità tra le altre e la scrittura diventa "uguale" agli altri modi in senso profondo: la questione ora è quale sia il potenziale di ogni modo in funzione a specifici obiettivi.

La navigazione transmediale implica, pertanto, la capacità di pensare attraverso i media al livello di semplice riconoscimento (identificare il medesimo contenuto di una storia tradotto in differenti modi di rappresentazione), al livello di logica narrativa (comprendere le connessioni tra porzioni di una storia "disseminata" attraverso differenti media), al livello di retorica (essere in grado di esprimere un'idea attraverso un singolo medium o uno spettro ampio di media). Qualcuno potrebbe obiettare che la navigazione transmediale assuma una forma di comunicazione prettamente commerciale come modello didattico: non si può confondere un business plan con un approccio pedagogico. Ma questo è il punto, precisa Jenkins (2009b): Obi-Wan Kenobi è un personaggio transmediale, ma anche Barack Obama lo è. In entrambi i casi, i lettori raccolgono informazioni sull'essenza del personaggio assemblando dati che sono disponibili su una varietà di piattaforme. In un certo senso, gli studenti sono esposti a diversi tasselli di informazione perché sono aperti all'uso di differenti testi mediali, e sviluppano abilità che gli insegnanti hanno sempre enfatizzato indicando nella ricerca di fonti diverse la base per la scrittura un testo, spesso però riferendosi a fonti stampate e non a differenti piattaforme mediali. Ecco perché la navigazione transmediale potrebbe trovare una nuova centralità nell'insegnamento della metodologia di ricerca a scuola, connesso alla conoscenza, da parte degli insegnanti, delle caratteristiche peculiari delle nuove forme narrative intese come opportunità didattiche: innanzitutto la spalmabilità, che si riferisce alla capacità dei fruitori di interagire attivamente nella circolazione dei contenuti mediali in un processo che diventa un surfing, una navigazione veloce e continua che salta da una informazione all'altra come da un tasto all'altro del computer. È rivoluzionata l'idea stessa di qualità, che sancisce il valore di una narrazione nel suo offrirsi come tessera di un'esperienza più ampia, come segmento di una sequenza che è partita altrove e forse finirà altrove. La qualità di un libro risiede ora nella quantità di energia che è in grado di ricevere da altre narrazioni, e poi di riversare in altre storie (Baricco, 2006).
Si contrappone a questa prerogativa la profondità, la capacità cioè del fruitore di entrare in contatto

con la complessità narrativa, al di là della superficie, comprendendone le risonanze nascoste: si tratta di due opposti vettori del coinvolgimento culturale che invitano ad esplorare in orizzontale o in verticale i testi proposti dai media, senza necessariamente indicare una differenza gerarchica. Una buona pratica educativa può comprendere entrambe queste dimensioni, permettendo agli studenti di cercare le informazioni relative ai loro interessi nel terreno più ampio possibile, per poi scendere in profondità quando trovano un argomento che li interessa particolarmente. Questo richiede agli educatori di pensare di più alla motivazione - ciò che li motiva ad andare in profondità - e su come possiamo agevolare la capacità di approfondire ciò che davvero li colpisce.
La navigazione transmediale si inscrive, dunque, in una opportuna ridefinizione del concetto di literacy (Unsworth, 2001; New London Group, 2000; Buckingham, 2003) che si traduce, oggi, nella capacità di esprimere idee attraverso uno spettro ampio di modi di rappresentazione e significazione (parole, dette o scritte; immagini, ferme o in movimento; musica; modelli 3D ecc.). Gli interattori nel panorama dei nuovi media imparano a navigare attraverso questi differenti e talvolta confliggenti modi di rappresentazione e a compiere scelte significative sulla strategia più efficace per esprimersi in tale contesto.
Kress (2003) sottolinea come questa crescente tendenza alla multimodalità trasformi inevitabilmente il modo in cui insegniamo a costruire testi, e auspica il passaggio dall'insegnamento "verbocentrico" che privilegia la parola scritta, per cui vedere e dire sono pratiche omogenee, connotato dal dominio esclusivizzante dell'alfabetismo e dall'emarginazione dalla scena educativa di tutto quanto è corpo, tatto, azione, oltre che moto d'animo, sensazione, affetto (Maragliano, 2008), all'insegnamento di una più ampia capacità di progettare e interpretare testi, definita come design literacy, inteso come competenza espressiva basica dell'era moderna. Nella costruzione di un testo è oggi possibile scegliere non solo con piena competenza all'interno del modo prescelto, ma con piena consapevolezza delle caratteristiche dei diversi modi di rappresentazione disponibili, dei diversi media e dei diversi "luoghi di apparizione" del messaggio. Ogni aspetto della comunicazione è soggetto a design: ciò che deve essere comunicato, la realizzazione modale del messaggio (come parola, come immagine, come immagine in movimento e suono) il luogo di apparizione (il libro, lo schermo, il sito web o il CDrom ecc.).
Il concetto di design orienta, inoltre, il percorso di lettura: quando incontrano pagine multimodali, i lettori contemporanei compiono inconsapevolmente una sorta di scanning modale della pagina, che individua elementi differenti - blocchi, di scrittura e di immagini - e spinge a riflettere su quale modo sia dominante, portando poi a valutare quale sia la funzione di ognuno dei modi presenti, sia a livello strutturale, sia a livello del loro ruolo specializzato nella costruzione del significato. I giovani lettori abituati alla lettura di pagine digitali sono guidati, quindi, dal principio della following relevance: il percorso di lettura non è lineare, ma è stabilito dal criterio della rilevanza che il lettore applica alla pagina, ed evidentemente condivide con la comunità di appartenenza. Nei testi organizzati tradizionalmente il compito della lettura risiedeva nell'interpretazione e nella trasformazione di quanto era chiaramente organizzato nel testo. Il nuovo compito consiste, invece, nell'applicazione del principio di rilevanza ad una pagina che è (relativamente) aperta nella sua organizzazione e di conseguenza offre molteplici percorsi di lettura possibili. Obiettivo del lettore, nel primo caso, è di osservare e seguire un ordine dato, e all'interno di quell'ordine sviluppare un'interpretazione, mentre il compito del nuovo lettore è di costruire un ordine attraverso il principio di rilevanza e poi estrarne il significato. La stessa qualità dell'immaginazione richiesta dalla lettura tradizionale era di natura introspettiva, contemplativa, mentre le nuove forme di lettura richiedono un'azione sul mondo: imporre l' ordine di un percorso di lettura su ciò che deve essere letto, derivante dagli interessi specifici del lettore. Le conoscenze, nelle nuove testualità, non sono predisposte in modo ordinato e sequenziale ma sono frequentemente modellate dallo stesso lettore nell'atto di determinare/costruire/imporre un ordine. È un modo molto diverso di interagire col mondo e ha a che fare con alcuni aspetti peculiari della realtà contemporanea, con la sua richiesta di acquisizione di informazioni e di collegamento di porzioni di informazione in una superficie orizzontale, con il progressivo

allontanamento dal corpus canonico della conoscenza e in direzione della scelta delle informazioni rilevanti nell'immediato per rispondere a scopi precisi.
È indubbio, pertanto, che leggere testi multimodali rappresenti un processo complesso e imponga la costruzione di un vocabolario molto più articolato per la comunicazione delle proprie idee, che richiede ai giovani di essere ugualmente preparati nella lettura e nella scrittura attraverso immagini, testi, suoni, simulazioni.
Le competenze tradizionalmente acquisite a scuola, la capacità di ricerca, il vaglio delle fonti, l' analisi critica dei testi, non sono soppiantate, ma enfatizzate nell'ottica del necessario ripensamento del concetto classico di literacy, volto ad integrare la logica dell'immagine e dello schermo come medium con la logica della scrittura tradizionale e del libro, cui si affiancano, nelle nuove testualità, come tasselli di un unico messaggio decifrabile con strumenti semiotici sofisticati, parole, suoni, colori, immagini, simulazioni. Nel contesto della new media literacy leggere è, dunque, un termine ombrello, che indica una varietà di pratiche critiche, generative, collaborative, necessarie per un accesso consapevole e creativo alla nuova cultura della partecipazione.

Bibliografia

Aarseth, E. J. (1997). Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature. Baltimore: The John Hopkins University.
Almond, D. (2011). La storia di Mina. Milano: Salani.
Anceschi, G. (1992). L'oggetto della raffigurazione. Milano: Etas Libri.
Antoniazzi, A. (2011). Cuori di inchiostro. Contaminazioni mediatiche: libri, tv, videogame e altri media, in Beseghi, E. Grilli G. (A cura di), La letteratura invisibile. Infanzia e letteratura per bambini (pp. 165-188). Roma: Carocci.
Antoniazzi, A. (2007). Labirinti elettronici. Milano: Apogeo.
Associazione Hamelin (a cura di). (2007). Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi. Bologna: CLUEB.
Baricco, A. (2006). I barbari. Saggio sulla mutazione. Milano: Feltrinelli.
Beseghi, E. (1998). E. Beseghi, Filosofia e storia della letteratura per l'infanzia: aspetti epistemol gici, in Encyclopaideia, n. 2, anno II, 105-116.
Boccia Artieri, G. (2008). Share this! Le culture partecipative nei media. Una introduzione a H. Jenkins, in Jenkins, H. Fan. bloggers e videogamers (pp. 7-22). Milano: Franco Angeli.
Boero, P. (1997). Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia. Torino: Einaudi Ragazzi.
Buckingham, D. (2003). Media Education. Literacy, learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press.
Calabrese, S. (2005). www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno. Torino: Einaudi.
Calvino, I. (1980). Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società. Torino: Einaudi.
Calvino, I. (1973). Il castello dei destini incrociati. Torino: Einaudi.
Cambi, F., Cives, G. (1996). Il bambino e la lettura. Pisa: ETS.
Ciotti, F., Roncaglia G. (2010). Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media. Roma-Bari: Laterza.
Dresang E., (1999). Radical change: books for youth in a digital age. New York: Wilson.
Kinney, J. (2008). Diario di una schiappa. Milano: Il Castoro.
Selznick, B. (2007). La straordinaria invenzione di Hugo Cabret. Milano: Mondadori.
Mackey, M. (2002). Literacies across Media: playing the text. London and New York: Routledge.
Faeti, A. (1977). La letteratura per l'infanzia. Firenze: La Nuova Italia.
Galliano, L. (2006). Il teatro della mente. Giochi di ruolo e narrazione ipertestuale, Milano: Edizioni Guerini e Associati.

Gee, J.P. (2003). What Video Games Can Teach Us About Literacy and Learning. New York: Palgrave-McMillan.
Giovagnoli M., (2009). Cross-Media. Le nuove narrazioni, Milano: Apogeo.
Gunelius, S. (2008). Harry Potter. Come creare un business da favola. Milano: Egea.
Jenkins, H. (2007). Cultura convergente. Milano: Apogeo. (Original work published 2006).
Jenkins, H. (a cura di). (2009a). Confronting the challenges of partecipatory culture: Media Education for the 21st century. Chicago: MacArthur Foundation.
Jenkins H. (2009b) The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling, Disponibile in http://henryjenkins.org [22 giugno 2010]
Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. London and New York: Routledge.
Lévy, P. (2002). L'intelligenza collettiva, tr. it.. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1994).
Maragliano, R. (2008). Parlare le immagini. Milano: Apogeo.
Miari E. (2009). Dialoghi sulla lettura possibile. Far leggere nell'epoca del divertimentificio, in Bartolini, D., Pontegobbi, R. (A cura di), La lettura, nonostante. Libri e ragazzi, tra promozione e rimozione (pp. 68-80).Campi Bisenzio: Idest.
New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, in Cope, B., Kalantzis, M., Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures (pp. 9-38). London: Routledge.
Rodari, G. (1983). Il cane di Magonza. Roma: Editori Riuniti.
Unsworth L. (2001). Teaching multiliteracies across the curriculum: changing context of text and image in classroom practice. Buckingam: Open University Press.
Unsworth, L. (2006). E-literature for children. Enhancing digital literacy learning. London and New York: Routledge.
van der Linden. S. (2006). Lire l'album. Paris: Atelier du Poisson Soluble.
Zipes, J. (2002). Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter. Milano: Mondadori. (Original work published 2000).
Zipes, J. (2004). La riconfigurazione dei bambini e della letteratura per l'infanzia nell'industria culturale, in Compagno, A. (A cura di) Poche storie...si legge! (pp. 59-65.). Supplemento a Il Pepeverde, n. 20.

Donne e culture al bivio
di Rossella Persi

Viviamo in una fase di crescente multiculturalismo dove l'ibridazione culturale mostra le modalità del cammino compiuto dai popoli. La donna in questo processo gioca un ruolo fondamentale perché maggiormente esposta e aperta alla molteplicità sociale. Alcune testimonianze di donne immigrate ne sono la conferma.

We are living in a period of growing multiculturalism where the cultural crossbreeding shows the ways people made progress. In this process the woman plays a main role because she is more exposed and opened to social multiplicity. This is confirmed by some reports from immigrant women.

È ormai riconoscimento diffuso che viviamo in una realtà multiculturale. "La multiculturalità [...] si determina all'incrocio di fattori molteplici e diversi (di ordine politico, economico e sociale) legati non più esclusivamente a fenomeni di emergenza (guerra, persecuzioni, grandi carestie) bensì ad una profonda ridefinizione strutturale degli attuali assetti societari. [...] infatti, il progressivo processo di mondializzazione e di universalizzazione dei mondi vitali sta definendo uno spazio planetario di transito, di incontro, di contatto, aperto e delocalizzato in cui i confini tra popoli e culture si indeboliscono e sfumano i loro tradizionali contorni" (Frabboni & Pinto Minerva, 2001, p. 634). Di qui le conflittualità che nascono dalla convivenza nel medesimo spazio sociale di "differenze nelle abitudini culturali, nelle preferenze e nei valori di gruppi [...]. Tali differenze sono ritenute uno dei principali elementi costitutivi dell'identità individuale e collettiva; si ritiene cioè che formino la base irrinunciabile per lo sviluppo di un senso di appartenenza e di identificazione che consente ai singoli e ai gruppi di rispondere con successo alla domanda: chi sono?" (Colombo, 2002, p. 14) Quando si pensa a persone con una cultura diversa immediatamente la riflessione si sposta alla persona straniera, proveniente da altri paesi e altre etnie, ma in realtà ogni società, indipendentemente dalla presenza di individui stranieri, è intimamente multiculturale. Ogni cultura infatti è formata da molteplicità e ha al suo interno un certo grado di differenziazioni, un'ampia gamma di codificazioni culturali delle diverse esperienze compiute in un certo contesto ambientale e sedimentate nelle varie epoche storiche, ma la loro provenienza è la più varia frutto di contatti, di contaminazioni reciproche e di scambi fortemente interattivi.
Ne possono essere esempio il movimento delle donne, inteso come rivendicazione di una differenza di genere all'interno della stessa società; ma anche i movimenti giovanili, che rifiutano i modelli di vita e i valori dei loro genitori, con critiche alla società borghese di alienazione, ipocrisia e superficialità; i movimenti studenteschi che accusano la società moderna di escludere la voce delle classi subordinate e si fondano sul riconoscimento della diversità a livello anche politico; i movimenti omosessuali che rivendicano i loro diritti e quello di formare una famiglia; i movimenti ecologisti che mettono in discussione la scienza, la tecnologia e l'ideale di progresso e denunciano come lo sviluppo e il benessere ci portino verso la catastrofe.
Una società multiculturale potrebbe non essere multietnica, ma una società multietnica come di fatto è la nostra è sempre multiculturale, variegata nelle espressioni esteriori, interiori e comportamentali.
Il concetto di cultura implica l'insieme dei valori che i membri di uno dato gruppo condividono e trasmettono di generazione in generazione; un insieme di norme, regole e principi che si danno e osservano; dei beni materiali e immateriali che producono. In essa rientrano molte dimensioni, tra cui la vita famigliare, i modelli lavorativi, le credenze religiose, l'uso del tempo. La cultura accompagna l'uomo nel corso della sua vita, non è definita una volta per tutte né chiusa in se stessa, ma è mobile nel tempo, aperta e inevitabilmente suscettibile di contagio e modifiche che l'incontro con altre manifestazioni culturali comporta, anche se i cambiamenti avvengono attraverso un lento processo, quasi impercettibile, che non permette stupori, così da ritenere che sia stato 'da sempre così'.

"Modelli culturali differenti possono essere condivisi, ma devono essere capiti e rispettati e soprattutto devono essere considerati parte integrante di quel mondo in cui gli individui si esprimono e costituiscono la loro identità" (D'Ignazi & Persi, 2004, p. 37).
Lo storico greco Erodoto affermava: "se uno facesse a tutti gli uomini una proposta invitandoli a scegliere le usanze migliori di tutte, dopo aver bene considerato, ognuno sceglierebbe le proprie: a tal punto ciascuno è convinto che le sue proprie usanze sono di gran lunga le migliori" (Erodoto, 1984). Oggi tale affermazione è più che mai attuale perché determina il senso dell'identità come appartenenza ad un determinato universo culturale. Definire il concetto di identità non è però così semplice, infatti esso significa tanto l'appartenenza, "io afferisco a questa cultura, dunque sono", quanto l'unicità della persona, 'diversa da tutte le altre'. "Noi [...] riconosciamo unicità e identità ad una persona in quanto essa ha delle componenti proprie che la rendono differente da altre persone. Poiché la differenza è funzionale alla definizione del sé, si possono enfatizzare piccole differenze o, persino crearle ex novo, al solo scopo di acquisire identità, ossia di poter accedere ad una sorta di involucro difensivo-offensivo che autorizzi un individuo, o un gruppo di individui, o un'interna nazione, a posizionarsi nel mondo in opposizione ad un altro individuo o gruppo o nazione" (Oliverio Ferraris, 2002, p. 118).
Un'analisi di quanto affermato chiarisce l'importanza dei concetti come cultura e identità in un discorso di interazione tra etnie diverse, che inevitabilmente ha come conseguenza un progressivo meticciamento, un'ibridazione di cui, soprattutto gli stranieri nel tempo acquistano consapevolezza. Ecco allora che quando si parla di cultura relativamente alla persona, ci si riferisce a quell'insieme di informazioni, comportamenti, atteggiamenti, pensieri che appartengono alla persona per il fatto stesso di essere cresciuta in un determinato contesto sociale, politico ed economico e a tutto quel patrimonio di conoscenze che negli anni si acquisicono e che diventano patrimonio personale: ci foggiano nei giudizi di valore, nelle scelte e nelle azioni.
L'insieme di questi elementi porta a definire l'identità come 'uguale' (uguale al gruppo), e contemporaneamente come 'diversa' (diverso da altri). Qui sta la problematicità del concetto di identità che in una realtà multiculturale prima, e multietnica poi, vede l'uomo, per dirla con l'antropologo statunitense Geertz, 'sospeso ad una ragnatela di significati' (Geertz, 1998), che egli stesso ha filato e nella quale rimane inevitabilmente impigliato: talora per propria scelta e tal altra per inconsapevolezza.
È chiaro allora che in questa realtà così complessa e cangiante, la nostra identità è definita da moltissimi elementi che sono inevitabilmente in divenire, ma che cerchiamo di 'conservare' tentando di attribuire loro valori pressoché imperituri. Ognuno di noi è unico, ma, allo stesso tempo, appartiene e si identifica con diverse cerchie sociali (ad esempio: di studenti, di insegnanti, di relatori…). Pur mantenendo la nostra identità, in realtà ogni nuova esperienza, che è sempre un incontro con l'ambiente e con gli altri, ci porta a ristrutturare il nostro sistema cognitivo e questo comporta un cambiamento o un rafforzarsi in quanto crediamo nel nostro agire. E in ogni caso informazioni, azioni, incontri ci contaminano, ci trasformano, modificano o confermano le nostre conoscenze e ci ricordano chi siamo.
Sono sempre più frequenti le pubblicazioni, anche di autori immigrati, che ci fanno acquisire consapevolezza sullo scambio di culture diverse, sulla contaminazione, ibridazione e meticciamento presente in tante aree geografiche fin dai tempi più remoti [1]. Oggi tale processo è più ampio, più veloce e più evidente nelle sue manifestazioni quotidiane.
In tal senso, Cambi (2002), sottolinea la 'svolta epocale' che stiamo vivendo: "Il nostro presente storico (lo si cataloghi come 'postmoderno', come 'postindustriale', come 'mondializzazione' o altro) sta assumendo caratteri (molti) propri che lo staccano nettamente dal passato anche recente e lo proiettano verso un futuro radicalmente diverso di cui noi intravvediamo i germi, anche un po' le strutture, ma non gli esiti" (p. 27). Infatti in questo panorama già abbastanza composito si affacciano la presenza e compresenza di etnie, che al loro interno possiedono come la nostra, una loro multiculturalità: uguali in quanto esseri umani, ma interiormente molto diversi per stati d'animo, educazione, esperienze, aspettative, delusioni ecc. Egli sottolinea che chi emigra, lascia la propria terra

portando con sé le proprie radici e arriva in terre nuove, 'terre straniere', dove altre persone con culture diverse, disarmate e spiazzate di fronte allo straniero, lo respingono ed emarginano. Ma – sostiene Cambi - l'emigrazione esige volontà d'integrazione, di confronto, di accoglienza e deve essere disponibile all'incontro e conseguentemente al dialogo. Tutto ciò è possibile a condizione di acquisire una forma mentis aperta, libera e plurale, una 'mente nomade'.
Molto opportunamente Pinto Minerva (2002) invita ad acquisire un 'pensiero migrante'. Occorre scuotere la logica del pensiero gerarchico, totalitario, autocentrato tipico della tradizione etnocentrica per passare ad un pensiero complesso, trasversale, migrante. Il 'pensiero migrante' è flessibile, dinamico, critico, sempre accompagnato da onestà di valutazione e di giudizio. I suoi obiettivi sono: conoscere l'alterità nella molteplicità delle sue espressioni; comprendere che la pluralità e la differenza sono un valore; applicare i principi della solidarietà, del rispetto e del dialogo a tutti gli esseri viventi con i loro modi di pensare e di agire. Tutto questo ai fini di attuare un progetto di convergenza e coesistenza pacifica in cui garantire a tutti i diritti di libertà, di reciproca conoscenza, di creatività nel rispetto delle proprie peculiarità di cultura, religione, lingua, tradizioni, ecc. È necessario, nella società contemporanea, promuovere e sviluppare quelle competenze che permettano di comprendere e conciliare particolarità e universalità, località e globalità, evitando comunque di cadere in omologazioni esasperate e in grette banalizzazioni. Non bisogna congelare l'identità degli altri in stereotipi. La paura della differenza crea barriere cognitive ed emotive insormontabili.
La società di oggi richiede una nuova visione del mondo, un nuovo modo di pensare, costruito attraverso l'ibridazione, la contaminazione che Cambi (2001) definisce 'Krasis' [2]. "Meticciato [...] significa accogliere le ragioni dell'altro, forme della sua identità, caratteri della sua cultura, poichè proprio il dialogo trasforma, miscela, apre spazi di scambio, crea comunicazione" (p. 86). Di qui la necessità dell'incontro, dell'ascolto, del conoscere la pluralità dei punti di vista con capacità di apertura e autocritica, e tanta forza e coraggio di lasciare antichi percorsi, se ormai anacronistici, per intraprenderne altri, accogliendo altri valori più moderni e sostanzialmente più veri. L'incontro e il dialogo hanno come conseguenze la ristrutturazione cognitiva, conseguenza della stessa convivenza perché, per il fatto stesso di vivere uno accanto all'altro, scattano la contaminazione, il meticciamento, l'ibridazione. Migranza/nomadismo/meticciamento delineano una nuova identità del soggetto. La contaminazione, l'ibridazione diventano pertanto "l'interfaccia del pluralismo e della tolleranza anche se questi non necessariamente si risolvono in quella. L'ibridazione è una possibilità ed è positiva in quanto produce novità, una cultura meticcia ulteriore, dove più che il sincretismo si valorizza appunto il dialogo, la capacità di assimilarsi reciprocamente. E ben sappiamo come culture meticce siano presenti produttivamente in molte parti del globo, come abbiamo prodotto convivenza e, in genere convivenza più pacifica. Ma la decostruzione, il rischio-omologazione, l'ibridazione sono tutti dispositivi in particolare formativi: essi reclamano un allenamento, una forma mentis, una situazione particolare per delinearsi come presa di coscienza e come habitat. Sono il prodotto di un processo formativo e, insieme, lo attivano. E questo è un ulteriore paradosso dell'intercultura" (Cambi, 2001, p. 106).
Nell'incontro, nello scambio, tra autoctoni e alloctoni, vi è sempre cambiamento, da entrambe le parti, ma forse è leggendo alcuni scritti di autori immigrati che meglio si comprende cosa accade quando si ha una cultura originaria e se ne incontra una seconda, l'ospitante. Perché chi vive accanto allo straniero dovrà lavorare per decostruire quei pregiudizi e luoghi comuni che ostacolano la comunicazione; lo straniero invece deve, insieme a questi, fare i conti con le due culture: quella di provenienza, che tende a rinsaldare, e quella di arrivo, che cerca di capire per potersi meglio muovere nel nuovo contesto spazio-temporale.
Un esempio di quanto affermato è dato nella nostra società dall'incontro (o scontro) di donne, italiane e straniere, che più o meno consapevolmente, innescano meccanismi di ibridazione favorite da un lato dall'appartenenza allo stesso genere, dall'altro da differenti visioni del mondo, e paradossalmente ostacolate nelle interrelazioni, le une perché autoctone, le altre perché straniere. Di qui una prima riflessione su che cosa significa essere immigrata per una donna e quale tipo di ibridazione comporta relazionarsi nei vari contesti di vita, a partire dallo stereotipo di una minore

capacità di autonomia culturale rispetto all'uomo perché più legata alla tradizione e limitata ai ruoli familiari. Merita riferire alcune testimonianze emblematiche delle ambivalenze vissute dalla domma emigrata che si è avuto modo di cogliere nel corso di un progetto di ricerca da cui è emerso uno scenario di sorprendente interesse. Afferma Amal, giovane marocchina:
"Io mi sento del mondo, una cittadina del mondo. La mia famiglia vive questo miscuglio di cultura e per questo mi sento fortunata. Non prendo in considerazione le culture separatamente. Il bello è proprio questa varietà, ci sono tante cose in ogni cultura. Tocca a noi prendere ciò che vogliamo, ciò che ci aiuta a crescere" (D'Ignazi & Persi, 2004, p. 123).
Da questo passo emerge un'autonomia di giudizio che si esprime nel rivendicare il diritto di scelta e nell'apprezzare la stessa varietà delle culture. Scaturisce da queste parole una grande lezione che credo possiamo anche far nostra: la ricchezza dell' essere umano sta proprio nella varietà delle culture con cui si confronta e che esclude qualunque forma di integrazione forzata.
Colpisce, nel continuare a scorrere le testimonianze di donne straniere, come esista un aspetto fortemente identitario che illustra la differenza tra cultura e religione:
"Vi è differenza tra cultura e religione [3]. Quando un uomo dice ad una donna: tu non puoi uscire quella è cultura; nella religione uomo e donna sono uguali. Ci sono anche cose buone nella cultura ma vi è troppa severità e differenza nel rapporto tra uomo e donna. Per la donna nella cultura non vi sono diritti, la donna deve essere sempre sottomessa all'uomo, nel parlare, nel cucinare, con i figli (Nabila, Marocco)" [...] "Sono mussulmana ed esserlo è un grande vantaggio, perché, per chi crede vi è maggiore rispetto. Come donna mussulmana sono rispettata da un uomo mussulmano, mentre nella nostra cultura se non sei credente stai peggio, vi sono trattamenti per le donne che sono obbligate a subire ed ubbidire di più nella cultura che nella religione. (Shama, Marocco)" (D'Ignazi & Persi, 2004, p. 125)
Mi sembra utile ricordare queste testimonianze perché ridimensionano un senso comune diffuso che vede nel mondo mussulmano una identificazione tra religione e cultura. In questo senso si attribuisce alla religione la differenza della condizione femminile nel mondo occidentale e quello islamico.
A tale proposito desidero ricordare come tutto sia relativo ai parametri di giudizio che si utilizzano. Infatti noi donne italiane pensiamo di aver raggiunto notevoli traguardi sul piano della libertà e spesso non accettiamo che alcune possano vestire con il chador [4], mentre agli occhi di diverse straniere la nostra emancipazione non è vista come un traguardo, e l'abito 'uniformato' non è soltanto un imperativo morale, ma piuttosto una difesa che nasconde la propria povertà, un mezzo per entrare in società:
"lo hijab [5] governa la dialettica interno-esterno, lo spazio privato delle donne e la sfera pubblica dominata dagli uomini […]. Negli ambienti tradizionalisti, lo hijab ha consentito a molte di accedere all'istruzione, al mercato del lavoro e alla vita politica. Negli anni Novanta, dopo la guerra contro l'Iraq, l'obbligo del velo si trasformò in un boomerang per il regime clericale, strappando le masse femminili dai focolari domestici e favorendone la politicizzazione e l'emancipazione" (Pizzuti, 2004, p. 117).
La relatività di giudizio, di cui ho parlato, è presente anche grazie al fatto che le immigrate possiedono un termine di paragone che consente loro di vedere la stessa cosa attraverso una duplice prospettiva: quella della cultura di origine e quella della cultura accogliente. Questa possibilità a volte consente anche di potere valutare il senso dei cambiamenti.
La consapevolezza del cambiamento, che possiamo chiamare ristrutturazione cognitiva, comporta una trasformazione nella donna immigrata e in qualche misura una ricostruzione anche dell'identità della stessa.
Questo aspetto costituisce, nell'ottica interculturale, un punto forte e problematico perché implica il difficile cammino di riuscire a vivere in un contesto culturale diverso mantenendo la propria identità e nello stesso tempo accettando l'identità in fieri. L'identità, infatti, non è un dato precostituito e immutabile, ma è anche la formazione della persona che ha fatto propri gli impliciti culturali, via via interpretati e selezionati, e così, come questo avviene nella propria cultura, altrettanto accade nel rapporto con culture diverse.

In altre parole la persona straniera si trova a vivere tra due culture e spesso è posta nella condizione di dover operare una scelta: di seguire la propria cultura, ma ciò significherebbe rimanere ai margini della società di accoglienza, o di rivedere le proprie origini, ma questo corrisponderebbe ad un tradimento nei confronti del proprio paese.
Una volta emigrata, infatti, la persona straniera (uomo o donna) si trova, tanto nel paese d'accoglienza, quanto in quello d'origine, fuori luogo e un po' anche fuori tempo. Quando rientra nel paese, a seguito degli sviluppi che nel frattempo hanno investito questo territorio, non ritrova più i contesti ambientali e sociali che ha lasciato; contemporaneamente per l'esperienza maturata fuori si trova in una condizione di rottura con la sua comunità di origine. Egli non trova più alcuni aspetti cristallizzati nella sua memoria e prova un profondo senso di spaesamento o di vera alienazione perché ormai estraneo a quei luoghi cui non appartiene più: di qui la sua assenza [6] (Sayad, 2002).
Una seconda assenza è quella del paese ospitante, e nel quale si sente escluso. Cittadini ombra da una parte, nel paese d'origine e persone prive di cittadinanza dall'altra, nei paesi d'immigrazione (Siebert, 2004). L'immigrato vive costantemente sospeso tra due mondi: il vecchio che ha abbandonato e il nuovo che ha adottato; egli rimane straniero, un uomo marginale, rischiando di non appartenere interamente a nessuno dei due, oppure è condannato a collocarsi passivamente e ambiguamente tra entrambi. Spesso accade che la marginalità sia la condizione che l'immigrato adotta come risposta al suo inserimento nella società. Si tratta di persone immigrate che vivono ai margini sia della cultura d'origine che quella di arrivo, incapaci di costruire una reale proposta identitaria alternativa, coniugando il meglio delle due.
La scrittrice migrante, Scego Igiaba, confessa la sua difficoltà a far capire ai genitori, in Italia da 31 anni, che "sentirsi italiani non significava tradire la Somalia" e ancora che quando finalmente la madre comprende che la figlia non tornerà mai in Somalia e che probabilmente anche per lei la sua vita sarà in Italia, dalla valigia gelosamente custodita in cima ad un armadio la madre non tira fuori oggetti somali (come la figlia immaginava), ma "un pacco di spaghetti, foto di monumenti di Roma, il pelo di un gatto, un parmigiano di plastica, un souvenir pacchiano della lupa che allatta i gemelli, un po' di terra in un sacchetto, una bottiglia piccola piena di acqua, una pietra... tante altre cose strane." E alla domanda 'che significa?', la risposta della madre fu: "non volevo dimenticare Roma" (Scego in Kuruvilla, 2005).
All'opposto troviamo chi invece ha una "doppia etnicità". L'identità viene plasmata dal continuo confronto tra i due mondi, confronto che comporta un costante processo di selezione e adeguamento, in quanto il soggetto è impegnato a conoscere quegli aspetti in comune o in contrasto tra loro. Egli sente di appartenere appieno ad entrambe le culture integrando i diversi valori. Questo si verifica con maggiori probabilità nelle coppie miste in cui almeno uno dei genitori svolge un importante ruolo di mediazione culturale, oppure nei giovani nati in Italia da genitori stranieri.
In Pecore Nere, Igiaba Scego (Kuruvilla, 2005) così scrive: "Credo di essere una donna senza identità. O meglio con più identità.[...] Mi sento somala quando: 1) Bevo il té con il cardamomo, i chiodi di garofano e la cannella; 2) recito le 5 preghiere quotidiane verso la Mecca; 3) mi metto il dirah [abito femminile somalo]; 4) profumo la casa con l'incenso o l'unsi [miscela d'incenso e altri profumi]; vado ai matrimoni in cui gli uomini si siedono da una parte ad annoiarsi e le donne dall'altra a ballare, divertirsi, mangiare... insomma a godersi la vita; 6) mangio banana insieme al riso, nello stesso piatto, intendo; 7) cuciniamo tutta quella carne con il riso o l'angeelo [focaccia]; 8) ci vengono a trovare i parenti dal Canada, dagli Stati Uniti, dalla Gran Bretagna, dall'Olanda, dalla Svezia, dalla Germania, dagli Emirati Arabi [...] tutti parenti sradicati come noi dalla madrepatria; 9) parlo in somalo e mi inserisco con toni acutissimi in una conversazione concitata; 10) guardo il mio naso allo specchio e lo trovo perfetto; 11) soffro per amore; 12) piango la mia terra straziata dalla guerra civile; [...] Mi sento italiana quando: 1) faccio una colazione dolce; 2) vado a visitare mostre, musei e monumenti; 3) parlo di sesso, uomini e depressioni con le amiche; 4) vedo un film di Alberto Sordi, Nino Manfredi, Vittorio Gassman, Marcello Mastroianni, Monica Vitti, Totò, Anna Magnani, Giancarlo Giannini, Ugo Tognazzi, Roberto Benigni, Massimo Troisi; 5) mangio un gelato da 1,80

euro con stracciatella, pistacchio e cocco senza panna; 6) mi ricordo a memoria tutte le parole del 5 maggio di Alessandro Manzoni; 7) sento per radio o tv la voce di Gianni Morandi; 8) mi commuovo guardando negli occhi l'uomo che amo, lo sento parlare nel suo allegro accento meridionale e so che non ci sarà un futuro per noi; 9) inveisco come una iena per i motivi più disparati contro primo ministro, sindaco, assessore, presidente di turno, 10) gesticolo [...] Un bel problema l'identità e se l'abolissimo?" (pp. 29-30)

Non sempre lo straniero cerca di voler diventare membro effettivo del gruppo o della comunità accogliente, ma continua a vivere esclusivamente all'interno delle proprie tradizioni ritrovandosi nella cosiddetta "resistenza culturale". Pertanto riduce al minimo i momenti di scambio e di confronto con l'esterno, mantenendo all'interno della famiglia ruoli e comportamenti fortemente tradizionali. Egli mira a rafforzare l'identità originaria, unica garanzia per prevenire i processi di marginalizzazione e la disgregazione dell'identità.

In realtà, nel panorama letterario, troviamo testimonianze che continuano a farci riflettere. Spesso l'idea, che della persona straniera ci costruiamo in base a come la vediamo comportarsi, non corrisponde a ciò che è in realtà. Chitra Banerijee Divakaruni (1995), di origini bengalesi racconta di donne immigrate, 'donne sradicate, intimamente indiane, tenacemente americane [...] donne che vivono sulla propria pelle il conflitto fra l'antica società patriarcale e le nuove vita dove sperimentare soddisfazioni e angosce inedite'.

Che l'ibridazione, la contaminazione, modifichino la persona è un dato di fatto ormai inopinabile, ma forse sorprende ancora scoprire che "l'integrazione, che in effetti si realizza con l'acquisizione profonda dei valori della società ospitante, fino a trasferirli nei comportamenti abituali e a condividere i pregiudizi e gli stereotipi correnti, [...] conservando moduli codificati di nostalgia, [...] rituali e iterativi come le cinque preghiere quotidiane dell'Islam" (Tawfik, 2000, p. 203), modifica a tal punto il soggetto dal fargli percepire come straniera quella persona, connazionale, che è in Italia da un numero minore di anni rispetto a sé.

È questa a mio avviso l'ennesima conferma, se mai ce ne fosse ancora bisogno, che l'identità della persona è continuamente in divenire, forse dovremo prendere coscienza che l'ibridazione c'è, esiste e resiste, e provoca cambiamenti, sempre e comunque, al di là della nostra volontà, e allora forse dovremo aprirci consapevolmente al contagio.

Kate (Kenia) afferma: "Per vivere bene in questo paese che ha usanze diverse mi devo avvicinare a queste usanze, senza perdere il valore della mia cultura" (D'Ignazi & Persi, 2004, p. 142) Con tali parole questa donna coglie il senso dell'intercultura ed esprime il valore dell'integrazione e soprattutto, credo, si possa leggere in questa espressione una piena autonomia del soggetto e un profondo rispetto per le culture altrui. Il che è importantissimo perché è l'elemento che consente il dialogo. Difendere la propria cultura rispettando l'altra, della quale si può vedere ciò che ha di positivo, così da trovare dei punti di mediazione e di incontro. Infatti non dobbiamo fare del nostro patrimonio culturale un parametro per valutare le altre perché non esiste nessuna cultura che abbia un valore assoluto. Tra l'altro esiste una molteplicità di caratteri comuni a molte culture che vanno letti storicizzandoli, scoprendo, che in molti casi possiamo vederci come in uno specchio che ci rimanda l'immagine di come eravamo e, per confronto di come siamo.

L'ibridazione culturale accompagna la storia dell'uomo, di ogni individuo e di ogni società. È la chiave di volta della sua crescita personale e civile, del singolo e della comunità. È la molla da cui scaturisce il progresso, che prima di essere tecnologico ed economico, è di cultura e di civiltà. Di tale processo dinamico le identità rappresentano i momenti, le fasi di avanzamento di un percorso volto alla moltiplicazione e all'affinamento dei valori. Talora lento e faticoso, talora rapido e sciolto. Ma si tratta sempre di momenti distinti dall'effimero e dal transitorio proprio perché impregnati della precarietà tipica della transizione.

È vero, nobile è l'aspirazione a riconoscersi in qualcosa, riempie di orgoglio l'identità, ci conforta l'appartenenza ad una cultura, ma il cammino dell'essere umano e di tutta l'umanità è fatto di continui scavalcamenti, di continue conquiste, di sempre nuove acquisizioni che i contatti e le ibridazioni rendono possibili, anzi sollecitano. Così l'effimero e il temporaneo si incardinano su un trend

ascendente da cui è legittimo attendersi il miglioramento sociale, l'affermazione più ampia del senso di solidarietà, la consapevolezza dei valori di universalità. È questa la missione dell'uomo planetario (Morin, 2001) solidale con le risorse ambientali e sociali e, allo scopo, impegnato in una ricerca costante, fondata sulla sperimentazione e sull'ibridazione culturale quale arricchente scambio valoriale e premessa irrinunciabile alla crescita di civiltà. E la donna, in questo sofferto cammino svolge un ruolo di avanguardia, quale fronte avanzato e aperto verso la molteplicità sociale.

Note

[1] Solo per menzionarne alcune: Sangiorgi R., Ramberti A. (a cura di) Le voci dell'arcobaleno, Fara editore, S.Arcangelo di Romagna, 1995; Sangiorgi R., Ramberti A. (a cura di) Mosaici d'inchiostro, Fara editore, S.Arcangelo di Romagna,1996; Sangiorgi R., Ramberti A. (a cura di) Memorie in valigia, Fara editore, S.Arcangelo di Romagna,1997; Sangiorgi R., Ramberti A. (a cura di) Destini sospesi di volti in cammino, Fara editore, S.Arcangelo di Romagna,1998; Sangiorgi R., Ramberti A. (a cura di) Parole oltre i confini, Fara editore, S.Arcangelo di Romagna, 1999.
[2] La Krasis – mescolanza, fusione, mistura, unione – si pone come concetto post-moderno, che è insieme perdita e occasione, ma può dare luogo all'-io differenza, un io fatto di curiosità, ma anche di erranza e disponibilità di ricerca, di de-centramento. Tale nuovo atteggiamento dà corpo ad una nuova visione dell'Io, costruito sull'apertura, sul dialogo, sulla critica di sé, guidato da un'idea di soggetto sempre in formazione. Ne consegue al processo: decostruzione, tolleranza, costruzione insieme.
[3] A tale proposito si veda quanto scrive la sociologa marocchina F. Mernissi, Donne del profeta. La condizione femminile nell'Islam, ECIG, collana Nuova Atlantide, Genova, 1992.
[4] Il chador o chadar, dal persiano چادر, ciâdar (velo, mantello), è un indumento tradizionale iraniano simile ad una mantella e ad un foulard indossato dalle donne quando devono comparire in pubblico. Si tratta di una stoffa semi circolare che ricopre il capo e le spalle, ma che lascia scoperto il viso, tenuto chiuso sotto il mento ad incorniciare il volto; è uno dei possibili modi per seguire la legge islamica dell'hijab. Viene indossato anche in altre nazioni oltre all'Iran, specialmente nel Medio Oriente, e da chi segue la dottrina islamica secondo la pratica della purdah indipendentemente dalla nazionalità.
[5] Il termine hijab (arabo: حِجَاب, ḥijâb) deriva dalla radice h-j-b, «nascondere allo sguardo, celare», e indica «qualsiasi velo posto davanti a un essere o a un oggetto per sottrarlo alla vista o isolarlo».
[6] "La doppia assenza" mette a fuoco il problema urgente e difficile dell'immigrazione e disegna uno scenario conflittuale tra le società ricche e quelle povere. A cavallo tra le une e le altre, il migrante è sempre "fuori luogo", preso nel paradosso di una "doppia assenza". Una è l'assenza dell'immigrato dalla propria patria, l'altra è l'assenza dell'emigrato nelle cosiddette "società d'accoglienza", nelle quali è incorporato ed escluso al tempo stesso.

Bibliografia

Cambi, F. (2001). Intercultura: fondamenti pedagogici. Roma: Carocci.
Divakaruni, C. B. (1995). Matrimonio combinato. Torino: Einaudi.
Colombo, E. (2002). Le società multiculturali. Roma: Carocci.
D'Ignazi, P., & Persi, R. (2004), Migrazione Femminile. Milano: FrancoAngeli.
Erodoto (1984). Storie. Milano: Bur.
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). Manuale di pedagogia generale. Roma-Bari: Laterza.
Geertz, C. (1998). Interpretazione di culture. Bologna: il Mulino.
Kuruvilla, G., Mubiayi, I., Scego, I., & Waidia L. (2005). Pecore nere. Racconti. Roma-Bari: Laterza.
Mernissi, F. (1992). Donne del profeta. La condizione femminile nell'Islam, Genova: ECIG.
Morin, E. (2001). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Milano: Raffaello Cortina.

Oliverio Ferraris, A. (2002). La ricerca dell'identità. Firenze: Giunti.
Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere possibili. Roma: Carocci.
Pinto Minerva, F. (2002). L'intercultura, Roma-Bari: Laterza.
Pizzuti, N. (2004). Donne iraniane, da custodi della tradizione a protagoniste del cambiamento, in "Scuole, riforme, culture educative". Milano: FrancoAngeli.
Sayad, A. (2002). La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato, Milano: Raffaello Cortina.
Siebert, R. (2004). Il razzismo. Il riconoscimento negato. Roma: Carocci.
Tawfik, Y. (2000). La straniera. Milano: Bompiani.

Poliglossie. Per un'estetica della ricerca e, dunque, della formazione dei ricercatori
di Antonia Chiara Scardicchio

Lo scritto, muovendo dall'intuizione deweyana intorno all'arte come forma di apprendimento, propone l'isomorfismo tra competenza estetica e competenza euristica. Propone, pertanto, la formazione estetica - nella sua accezione batesoniana, come scienza delle relazioni e intelligenza sistemica - dei giovani ricercatori, identificando l'attività cognitiva ed emotiva che soggiace all'utilizzo dei linguaggi simbolici (Feyerabend, Gadamer, Morin, Goodman, Zeky) come quelle precipue della scienza post-moderna (Husserl, Kuhn, Heisenberg, Bohr, Bateson, Maturana, Varela, Ceccato, von Foerster, Morin).

The article, moving by Dewey's intuition about art as a form of learning, proposes the isomorphism between aesthetic competence and expertise heuristic. Therefore, author indicates the aesthetic formation of young researchers - in Bateson's sense, as the science of relationships and systemic intelligent -, identifying emotional and cognitive activities that underlies the use of symbolic languages (Feyerabend, Gadamer, Morin, Goodman, Zeky) such as primary activities of post-modern science (Husserl, Kuhn, Heisenberg, Bohr, Bateson, Maturana, Varela, Ceccato, von Foerster, Morin).

"Coloro che danno più importanza
alle 'cose' che stanno in relazione
(i "termini della relazione")
respingeranno ogni analogia
tra grammatica e anatomia botanica,
considerandola troppo arzigogolata;
dopo tutto una foglia e un sostantivo
non si rassomigliano affatto
nell'apparenza esteriore.
Ma se poniamo le relazioni in primo piano
e ne consideriamo i termini come
definiti unicamente da quelle,
allora cominciamo ad avere qualche dubbio.
Esiste un'analogia profonda
tra grammatica e anatomia?
Esiste una scienza interdisciplinare
che dovrebbe occuparsi
di tali analogie?"

Gregory Bateson

La ricerca pedagogica, anche nella sua forma empirico-sperimentale, è sempre "domanda di senso prima ancora che di conoscenza" (Viganò 1985, p. 286). Domanda di senso intorno all'uomo e all'educazione ma anche domanda di senso intorno alla ricerca e al ricercatore.
E si tratta di un "senso" che non è mai stato possibile ridurre e ricondurre a indici soltanto statistici, ancor più in ragione della risemantizzazione della scientificità, intesa come quantica e non newtoniana, avvenuta nella post-modernità.
Ci domandiamo, allora, se la stessa formazione del ricercatore empirico nel campo delle scienze dell'educazione evochi procedure – e domande di senso – che, prima ancora che protocolli sperimentali e competenze di metodo, richiedano le posture epistemologiche "a-metodiche" (Morin

1983, p.19) proprie della fisica quantistica: quelle che, lontane dal sogno di Galileo e da quelli di Laplace ed Hegel, si riconoscono in un sapere parziale (Keats, 1971) e nella partigianità della ricerca (De Mennato, 1999).
In altra sede, a proposito di una ricerca sul campo (Scardicchio, 2011), illustravamo la progettualità di una formazione dei ricercatori orientata a superare il rischio della riduzione tecnicistica del ricercatore a specialista (Chargaff, 1985), proponendo un percorso formativo che, saldo nell'epistemologia come nella metodologia, consentisse la costruzione di meta-competenze ispirate a una visione sistemica della realtà (Von Bertalanffy, 1968) della ricerca ed ergo del ricercatore.
In questa sede, nel momento in cui il dibattito nazionale si focalizza intorno alle competenze del ricercatore e alla qualità dell'Accademia, proviamo ad approfondire una competenza particolare della ricerca scientifica nella post modernità, che alla iperspecializzazione oppone l'ibridazione (Pinto & Gallelli, 2004): la sua natura estetica. E per questa particolare postura consideriamo l'arte nella sua accezione deweyana: non come sinonimo di astrazione ma, anzi, come incarnazione. Psichica, scientifica, etica (Dewey, 1934).
La postura estetica come procedura scientifica, ove della scienza si accolga la sua versione fuzzy, propriamente quantistica perché identificata più nell'opaco che nella trasparenza. Opacità che, però, non coincide con la rinuncia alla intelligibilità e alla scienza. Quando, nel 1991, March si interrogava intorno alla revisione degli obiettivi della ricerca accademica, scrisse che a suo giudizio per evitare produzioni scientifiche "mediocri" e "inutili", restava ai ricercatori di tutte le discipline questa sola possibilità: accettare di poter produrre soltanto "piccoli frammenti di conoscenza, pezzi di un mosaico". Frammenti: dunque non totalità, de-finizioni, generalizzazioni. Posizione non più rivoluzionaria, dopo "la fine della scienza" nel Novecento (Horgan, 1998). Originale però, la sua proposta di rivoluzionari indicatori per definire una "buona ricerca" che, scriveva, si potrà ritenere tale ove caratterizzata da: "bellezza, rigore, persistenza, competenza, eleganza e grazia" (March, 2008, p. 379).
Parametri estetici.
Parametri allora antitetici alla scientificità?

1. Competenza estetica come competenza euristica

"La verità si produce
al contatto di due proposizioni
nessuna delle quali è vera;
è vero il loro rapporto"

Simone Weil

Stabilire un isomorfismo tra competenza estetica e competenza scientifica richiede una riflessione intorno alla natura dello "sguardo", che è epistemico e prassico, epistemologico e patico. Lo specifico sguardo dell'esteta è il medesimo dello scienziato debole della post-modernità, ad esso corrispondono una precisa postura ontologica e gnoseologica: giacché è di fronte a un'opera d'arte che colui-che-conosce sperimenta che qualcosa irriducibilmente sfugge alla sua comprensione totale e, soprattutto, è lì che le aspettative di de-finizione, trasparenza, univocità vengono disattese.
La valenza conoscitiva e formativa dell'arte, come di ogni forma mitopoietica, risiede proprio in questa particolare esperienza di conoscenza: una leggibilità del reale secondo un paradigma non lineare e neppure statico, una forma che non sta da una parte soltanto poiché, come l'atomo nella fisica quantistica, è questo e contemporaneamente altro, insieme onda e particella, in-definibile se non nel movimento (Bohr, 1961).
Una forma del sapere che – nella ricerca così come nella didattica – utilizzi i linguaggi dell'arte in ragione dell'isomorfismo che li lega alla realtà dovrebbe allora poter essere intesa non come mero esercizio di pratiche, di tecniche, di artifici che funzionano solo come imbellettamento dei contenuti

disciplinari, come una bella confezione sta a un qualsiasi prodotto: la modalità simbolica non è una modalità di packaging della conoscenza, ma è conoscenza. Nella sua forma naturale, seppur opaca: la complessità.
Complessità che difatti non risulta comprensibile e, soprattutto, accoglibile, nei contesti ove essa venga arginata in modelli euclidei applicati alla ricerca e alla formazione. Complessità che, altresì, richiede l'abbandono dei vettori della previsione e del controllo, della conoscenza assoluta/sciolta/slegata e di una progettazione della ricerca e della formazione intesa come messa in forma piuttosto che come morfogenesi (Munari, 1999). Complessità che, dunque, si esprime e si coglie mediante le posture, interiori ed esteriori, epistemologiche e pragmatiche, della combinazione: quella che, con le parole di Morin, si sostanzia "nell'arte […] di concepire le interazioni, le interferenze, e gli intrecci polisistemici" (1983, p. 81). E la cui consapevolezza costituisce quella "sensibilità sistemica" che è, nell'atteggiamento scientifico, il "principio artistico di comprensione che precede e domina il principio analitico di spiegazione" (Carmagnola, 1989, p. 173). Quest' "arte" che lo stesso Morin identifica come "aleatoria, incerta, ma ricca e complessa" (1983, p. 81), quest'arte - che si sostanzia nell'accoglienza della complessità e, con essa, dell'opacità e del "caos" che la contrassegna - è la medesima che ci è richiesta al cospetto di una creazione artistica allorquando, immersi nelle impossibilità di riduzione, disgiunzione, confinamento, l'analisi cede il passo all'ermeneutica. Al cospetto di un'opera d'arte, così come al cospetto di un "oggetto" di ricerca o un soggetto della formazione.
Al punto che la relazione con un'opera d'arte può giungere a configurarsi come "metafora generativa" (Schön, 1993, p. 200) di preziose implicazioni pedagogiche e didattiche, per la ricerca e per la formazione: davanti all'immagine, scrive Didi-Huberman (1990), la competenza della fruizione estetica richiede che un "varco" rompa la presuntuosa abitudine della razionalità analitica di ricondurre tutto a quel che lei, nominando, domina; occorre, altresì, imparare a non domandare, valutare, categorizzare per imparare a restare in - e, in una certa forma a regredire verso - una posizione che "rompe il visibile (l'ordine degli aspetti rappresentati) e strazia il leggibile (l'ordine dei dispositivi di significazione)" (in Fanizza, 1996, p. 28) e che è l'unica possibilità affinché anche dell'opacità, non solo della trasparenza, si consideri l'apporto alla conoscenza.
Didi-Huberman tratteggia una postura del fruitore dell'arte che, allora, può essere intesa come isomorfica a quella richiesta al ricercatore e all'educatore: sospendere pre-visioni e de-finizioni. Ovvero: l'esercizio dell'approssimarsi a cammini della conoscenza – e, quindi, della formazione – che non siano soltanto logici e parlanti, in ragione della logica e delle parole proprie delle forme della scienza analitica, ma che dalle forme della conoscenza simbolica mutuino la sospensione delle categorie logiche della cognizione cartesiana. In ragione non già del perseguimento della loro negazione o ridimensionamento ma del loro perfezionamento.
In tale ottica, nel suo prezioso contributo in ordine alla "valenza conoscitiva del fantastico", la Di Natale (2005) attribuisce alla letteratura fantastica potenzialità gnoseologiche; si tratta, invero, di potenzialità, sia euristiche che poietiche, che sono proprie non solo del genere fantastico ma che appartengono all'esperienza artistica tout court. Potenzialità gnoseologiche dell'arte che muovono competenze conoscitive isomorfiche alle medesime competenze di chi si occupa scientificamente di ricerca e formazione. Nell'attimo in cui la Di Natale descrive, per esempio, la posizione del fruitore al cospetto della produzione immaginativa, si potrebbe compiere l'esercizio del sostituire il riferimento all'opera d'arte col riferimento al formando/educando/destinatario di un intervento formativo – così come all''oggetto' di una ricerca, sia teoretica che empirica - che con la produzione artistica condivide la comune irriducibilità alla de-finizione, la comune impossibilità d'essere totalmente conosciuto e pre-definito.
Al cospetto di un'opera d'arte sappiamo d'essere di fronte a una rappresentazione simbolica della realtà, una sua traduzione/versione/costruzione. E il soggetto che conosce (nel nostro caso: il ricercatore, così come il formatore), è allora irriducibilmente bi-locato, "simultaneamente fuori e dentro lo specchio di Alice, in bilico tra due opposti livelli di realtà" (Di Natale, 2005): il reale e la sua rappresentazione . E ciò è esattamente quel che avviene anche al cospetto di ogni persona e perso-

nalità umana: poiché ogni soggetto è, proprio come un'opera d'arte, portatore egli stesso di una sua traduzione/versione/costruzione del reale, e dunque conoscerlo richiede al ricercatore e al formatore le medesime competenze dell'esteta, le medesime posture della fruizione artistica.
Così, consapevole della bi-locazione che è tanto sua quanto dell'altro di fronte a sé, il ricercatore/formatore si ritrova illuminato "da due soli, in una nuova rivoluzione copernicana": logos e mythos, parole e forme, figure e sfondo sono dimensioni non antitetiche né contrapposte ma congiunte e interconnesse nel caratterizzare e identificare ogni identità, situazione, vicenda umana. Occorrerebbe, dunque, che al loro cospetto si riconoscessero come potenzialità e non come limite le medesime conseguenze generate nell'incontro con tutte le modalità simboliche della conoscenza che, in ragione della loro complessità, creano "vuoti là dove sussisteva la tranquilla compattezza dei pieni", sospendono la fideistica accettazione "dell'architettura razionale". La quale, però, non scompare, resta solo sospesa. In una sospensione particolare, poiché non corrisponde a una sosta ma a un movimento: "uno scatto in avanti della conoscenza" (Di Natale, 2005).
Lo smarrimento che l'ordine mobile e non più statico della ragione le induce [1], lo spiazzamento che il perdere risposte univoche e standardizzate le genera, dunque, non arena ma allarga le possibilità conoscitive poiché quel che mette in discussione e di cui conduce a dubitare non è la realtà ma la sua fissità interpretativa, rompendo il dogmatismo dell'autoreferenzialità e riconoscendo ad essa – e alle proprie possibilità gnoseologiche – la molteplicità e la complessità che loro appartiene, considerando il non completamente dicibile quale ontologia propria del conosciuto così come del conoscente, del formando così come del formatore, dell'indagato così come del ricercatore.
Non già, pertanto, la rinuncia alla conoscenza oggettiva ma l'approdo a una oggettività intrisa di simbolico tanto quanto di analitico, di ineffabile tanto quanto dicibile; e allora l'approdo a una progettazione della ricerca e della formazione che non opponga scientifico e poetico (Kristeva, 1980, pp. 221 ss.) e che consideri il secondo, tanto quanto il primo, una interpretazione/modellizzazione del reale (Carmagnola, 1989).
Così si schiudono "le porte dell'interpretazione meta-logica del reale", scrive la Di Natale (2005): e, aggiungiamo, così si dischiudono le porte dell'interpretazione meta-logica della ricerca e della formazione. Ove l'utilizzo dei linguaggi 'altri' e delle metafore e analogie nella procedura di analisi, così come di comprensione dei fenomeni, sia considerato "non più radice inconfessabile ma naturale veicolo per la costruzione del sapere scientifico" (Carmagnola, 1989, p. 236).

2. Andature claudicanti

"Il nostro pensare è sempre
un interpensare."

Gregory Bateson

E allora il contributo dell'arte all'expertise precipua del ricercatore e del formatore si sostanzia nella competenza a utilizzare altre forme della logica e delle parole: accogliendo, con Antiseri, la consapevolezza che, "mentre la scienza è monoglotta, [...] l'arte è invece poliglotta." (2005, p. 221), essa si incarnerà nell'allestimento di contesti euristici e formativi che sperimentino questa poliglossia, progettando percorsi che siano curve e non solo linee, immagini non soltanto parole, atelier non soltanto aule, traducendo dunque in disegno euristico e didattico l'isomorfismo tracciato da Gadamer (1983, 1986, 2002) tra arte, gioco e conoscenza.
È questo il salto – epistemologico ed ergo metodologico – che si configura come la traduzione in sede di filosofia della ricerca e progettazione formativa di alcuni degli approdi propri della debolezza delle scienze nella post-modernità (Lyotard, 1981):
a. L'inseparabilità del mondo conosciuto dalle epistemologie soggettive che lo conoscono;
b. L'inseparabilità delle epistemologie dalla loro identità simbolica, non soltanto analitica;
c. L'inseparabilità della identità analitica e simbolica del conosciuto dalle connotazioni autobiografiche del conoscente;

d. L'inseparabilità delle connotazioni autobiografiche proprie delle epistemologie soggettive dalle dimensioni neurobiologiche proprie del soggetto che conosce;
e dunque:
e. L'impossibile gerarchizzazione tra le forme della conoscenza/esperienza scientifica (analitica) e le forme della conoscenza/esperienza artistica (simbolica);
e dunque:
f. la connotazione e analitica e simbolica dei disegni della ricerca e delle progettazioni formative.
Questo salto è un saltare, ovvero: una postura epistemologica permanente che coincide con un'andatura claudicante - poiché sposta "il suo peso ora sull'arto della razionalità ora su quello dell'a-razionalità, in un andare faticoso e imprevedibile" (Lorenzetti, 1996, p. 150) - e che, dunque, nella ricerca e nella formazione non annulla, considerandola contraddizione, la relazione tra distinti, tra linguaggi della scienza e linguaggi dell'arte poiché, con Gadamer (2002), implica "il riconoscimento della verità di quelle modalità conoscitive che si collocano al di là della scienza e che non si possono confinare nell'arbitrarietà di pure formazioni fantastiche" (p. 84).
Allora le 'modalità conoscitive' proprie dei linguaggi e delle parole altre rispetto a quelle della scienza analitica, costituiscono per la ricerca e per la progettazione in educazione non una perdita ma un guadagno, giacché alla conoscenza estetica è "dato d'intendere a volte di più di quel che è concesso alla logica" (Gily, 2002, p. 51), in ordine alla possibilità di accogliere - tramite la conoscenza per congiunzione/ibridazione rispetto a quella per analisi/disgiunzione - le precipue istanze della complessità e, dunque, della ricerca e della formazione.
È così che la "tensione integrativa e ri-combinativa" che la Pinto (2001) identifica come propria dell''estetico' rivela la sua connessione stretta, indisgiungibile, con lo specifico proprium della ricerca in educazione e della formazione: "la 'trasfigurazione' del reale si salda… con la ricombinazione creativa, fantastica, immaginativa delle nostre istanze di trasformazione. Questa tensione estetica, trasformativa del presente e modello (ipotizzato e auspicato) del futuro, si traduce in fondamentale e insostituibile esercizio di cambiamento, di ricerca e utilizzazione di codici, alfabeti, modi rinnovati in cui pensare e affrontare il nuovo e il non ancora sperimentato" (p. 161).
Esercizio che è il cuore stesso della formazione per tutta la vita, intesa come ricerca, evoluzione, creazione di nuove forme, rigenerazione mediante un volo che non è pindarico ma incarnato. E proprio in tal senso Cambi (2004) ha identificato "l'immaginario" non solo come contenuto di insegnamento ma proprio come forma dell'apprendimento e, dunque, dell'insegnamento, considerandolo non già antitesi alla riflessività ma, anzi, suo volano: giacché esso - permettendo "all'io di solidificarsi, di pensarsi, di elaborarsi: di formarsi" - concorre alla formazione del Sé. "[...] via aurea per accedere al sé. Allora l'immaginario è un problema squisitamente pedagogico" (pp. 31; 33).

3. Logica e fantastica

"Il reale è essenzialmente contraddizione.
(…)La contraddizione è ciò di cui
il nostro pensiero tenta di sbarazzarsi
e non può sbarazzarsi."

Simone Weil

"L'opposizione ultima sarebbe dunque questa: da una parte una conoscenza che oggi chiameremmo algoritmica: una catena di enunciati, di segni vincolati dal verbo essere; dall'altra una conoscenza metamorfica, tutta interna alla mente, dove il conoscere è un pathos che modifica il soggetto conoscente, un sapere che nasce dall'immagine, senza mai distaccarsene né ammettere un sapere a esso sovraordinato. Una conoscenza sospinta da una forza inesauribile, che però ha la grazia di presentarsi come un artificio letterario: l'analogia.

In questo duello mortale, quando la forma predicativa della conoscenza divenne egemone, una delle sue prime preoccupazioni fu quella di sviluppare una teoria del mito che ne esautorasse il potere conoscitivo" (Calasso, 1991, pp. 491-492).
Riconoscere le valenze conoscitive del metaforico, del simbolico, del mitico non implica, pertanto, la sostituzione di un ordine – quello razionale – con un altro – quello analogico – e neppure determina la loro giustapposizione ove, come per le due facce di una moneta, si possa vedere alternativamente o l'una o l'altra versione del reale: l'estetica di Bateson e la conoscenza uniduale di Morin (1993, pp. 103, 173 ss.), ove mito e scienza si scoprono co-appartenenti, rappresentano l'approdo – e insieme il punto di partenza – di un sapere che si renda isomorfico al mondo in cui abita, riconoscendosi, e dunque costruendosi, come pluriverso (Morin, 2001).
La cruciale ricaduta di questo "doppio pensiero" nella teoresi e nella prassi dello studio scientifico della formazione (Minichiello, 1994) implica anche nella costruzione dei protocolli di ricerca l'abbandono di quella visione che considera il pensiero mitico come pensiero fallace, guidati dalla consapevolezza che così Morin chiarisce ed esplicita:
"La mitologia è umana. La computazione animale ignora il mito e può con ciò sembrare più razionale della nostra cogitazione. A lungo si è creduto che il mito fosse un'illusione primitiva, nata da un uso ingenuo del linguaggio. E invece occorre capire che il mito appartiene non tanto a un pensiero arcaico superato quanto a un Archi-Pensiero sempre vivo. Esso deriva da quella che potremmo definire un Archi-Mente, che non vuol dire una mente arretrata bensì una Retro-Mente la quale, conformemente al senso forte del termine Archè, corrisponde alle forze e alle forme originali, iniziali e fondamentali dell'attività cerebro-spirituale, là dove i due pensieri non sono ancora separati [...]. Così la Retro Mente produce spontaneamente ciò che il mito conferma sistematicamente, cioè la credenza nei segni [...] e più generalmente la credenza che tutto sia segno." (Morin 1983, pp. 189-190).
Se, infatti, la razionalità analitica per conoscere la realtà ha bisogno di sciogliere - ab-solvere - i legami, per ricondurre ogni conosciuto alla forma conferitagli dal conoscente - ponendo dunque l'indifferenza, la neutralità, come apice della conoscenza, e rifiutando la differenza come l'opacità della conoscenza - la razionalità simbolica compie l'operazione inversa: di modo che proprio la relazione - l'analogia, la connessione, il nesso - , che per la razionalità 'pura' è ostacolo da superare, diventa qui, anzi, condizione della conoscenza.
E così, sospendendo la forma dia-bolica (letteralmente: che separa, oppone, disgiunge) del linguaggio classificatore, attraverso il linguaggio sim-bolico (letteralmente: che coniuga, collega, congiunge) anche la parola scientifica si sperimenta creativa/creatrice: il detto diventa atto, la parola, non più solo constativa ma performativa, 'è vivente' (Ricoeur, 1997).
Nella ricerca educativa e nella progettazione formativa nella post-modernità, e dunque nella formazione del ricercatore e del formatore, l'esercizio congiunto di Logica e Fantastica (Novalis, 1976, p. 101) si configura, dunque, come l'esercizio di saperi, intelligenze, linguaggi, metodologie che esplorano le ibridazioni tra forme analitiche e forme simboliche, forme verbali e forme non verbali, forme ordinate e forme disordinate della teoresi così come della didattica. Ove, pertanto, si tratta di sperimentare modalità di ricerca, come di insegnamento, che si caratterizzino per un approccio alla scienza e al reale fortemente connotato dalla tensione teoretica verso la creatività come postura innanzitutto epistemologica, così come intesa da Dewey e ripresa da Bertin per il quale la creatività è "intimamente connessa" alla "costruttività" poiché essa, lungi dall'identificare "unilateralmente il momento dell'ispirazione e dell'estro", si declina in "creatività costruttiva" e "costruttività creativa" (Bertin & Contini, 1983, p. 50). Dimensione non alternativa alla ragione, la creatività si rivela anzi sua intima ed etica tensione [2]. "Nella 'costruzione' infatti, intesa come 'esecuzione di un progetto', assume concretezza l'unità dei processi intellettuali ed immaginativi (interessati all'ideazione del progetto) e dei procedimenti tecnico-pratici (necessari alla sua realizzazione); si effettua cioè pienamente l'unificazione dei momenti fondamentali (teorico, estetico, affettivo, pratico) in cui si esprime la vita della ragione" (Bertin & Contini, 1983, pp. 48-49)

La creatività del ricercatore – come quella del formatore - è allora intesa non solo come metodo ma anche e soprattutto come visione: creatività e costruttività, nell'orizzonte della "potenzialità esistenziale" (Bertin & Contini, 1983, p. 52). Giacché, come da lungimiranza calviniana, sappiamo che soltanto "il potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi" (Calvino, 1993, p. 103) può spingere verso il raggiungimento di una meta: non sarebbe possibile alcun movimento se, prima ancora di averla raggiunta, essa non si prefigurasse già nella nostra mente.
Scienza e immaginazione non costituiscono dunque antitesi, ma l'una condizione dell'altra. E non stanno l'uno all'altra come la realtà sta all'irrealtà. E poiché la creatività è consanguinea della scienza si potrà allora concepire la formazione dei ricercatori e dei formatori come apprendistato tanto di Logica quanto di Fantastica, affinché l'equazione cartesiana scienza=metodo sia considerata frammento e non totalità del sapere stesso.
Con questa fondazione e, dunque, non già con una visione che la riduce a mera pratica o romantica, eterea e aleatoria disposizione, ma con uno sguardo che la consideri incarnata, la disposizione estetica rappresenta la forma mentis del ricercatore – e del formatore – che intreccia saperi e linguaggi, e che di tali ibridazioni esplora possibili traduzioni, euristiche e didattiche, nella ricerca scientifica di qualsivoglia disciplina, non soltanto pedagogica né soltanto umanistica.
In tal senso, la formazione estetica diventa persino (metodologicamente non ontologicamente) propedeutica a quella scientifica: se, con Goodman (1987), assumiamo che comprendere un'opera d'arte significa "imparare a vedere quello che non era visibile; ad ascoltare quello che non era udibile; a sentire quello che non era percepibile" (p. 222) e, dunque, riconosciamo che la comprensione estetica non si riduce alla comprensione degli oggetti d'arte ma si configura come "crescita nella portata complessiva della comprensione" (1988, p. 24).
È da questa evidenza che Goodman muove per delineare l'intreccio tra arte e scienza: non per proporne l'indifferenziazione, la giustapposizione dei metodi, dei linguaggi e degli approdi, ma per tracciarne una differente inter-relazione. Ovvero: per ribadirne la differenza ma non quella fondata sulla "consueta contrapposizione tra scientifico-oggettivo-cognitivo e artistico-soggettivo-emotivo" (1984, p. 6) – come se il primo fosse il locus della verità e il secondo quello della bellezza, il primo, luogo della descrizione e il secondo, luogo della creazione, il primo, ambito della ragione e il secondo, ambito della emozione (1987, p. 219) – giacché "contrapporle le fraintende e le danneggia entrambe" (1984, p. 5).
Non già nello scindere, dunque, sta la caratterizzazione della differenza, ma nell'ibridare: giacché "nell'esperienza estetica le emozioni funzionano cognitivamente" (1998, p. 213) e "il cognitivo […] non esclude il sensoriale e l'emotivo" (1998, p. 223).
Il suo punto di partenza cruciale è una ibridazione: il riconoscimento che esperienza estetica ed esperienza scientifica "hanno entrambe […] un carattere fondamentalmente cognitivo" (1998, p. 211). Da qui muove la consapevolezza che "la scienza non è l'unico modo per far avanzare la conoscenza" (1984, p. 4) perché arte e scienza sono "parimenti mezzi per comprendere" (1984, p. 108).
In tale direzione, pertanto, affermando che "lungi dal voler desensibilizzare l'esperienza estetica, voglio rendere sensibile la cognizione" (1984, p. 8), Goodman - le cui intuizioni Bruner (1990) sposerà e approfondirà nel suo Il conoscere. Saggi per la mano sinistra - anticipa gli approdi delle neuroscienze: sia quelli, recentissimi, della neurosestetica di Zeki (2003; 2008; 2010; 2011), sia quelli, pionieri, di Damasio (1995; 1999; 2003).

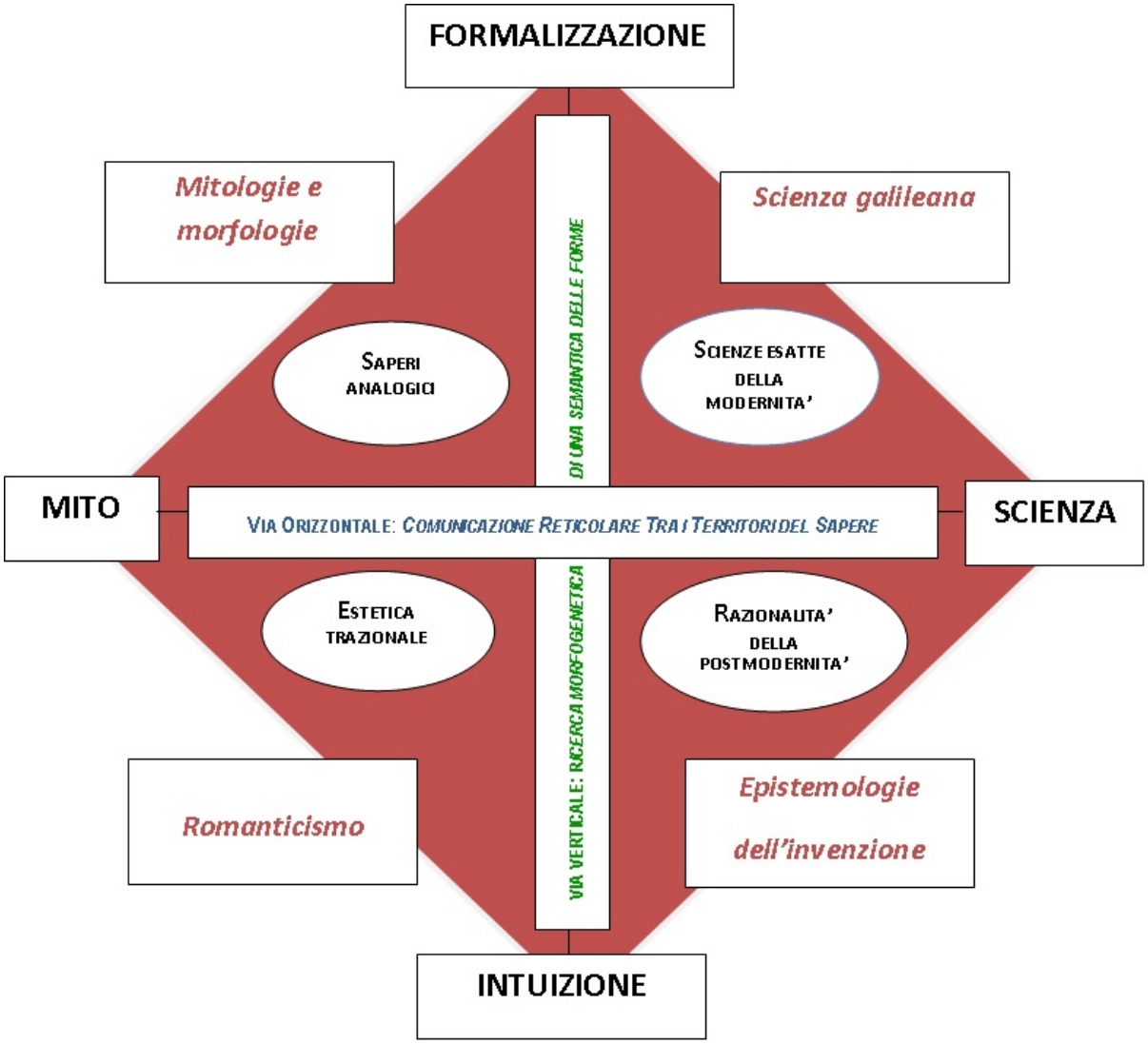
4. Morfologie

"Objects and events are not primitive experiences.
Objects and events are representations of relations."

Heinz von Foerster

Fulvio Carmagnola ha proposto una pregevole sintesi di tali ibridazioni, in una "mappa" meta-

modello per la scienza e la metodologia della ricerca, fertile anche per la sua applicabilità nella formazione e nella didattica: “Ogni teoria scientifica e ogni pratica artistica possono essere immaginate come territori compresi entro le coordinate della mappa, in cui prevale di volta in volta la vicinanza all’uno o all’altro asse e all’uno o all’altro polo dell’asse” (1989, p. 183):



Nella mappa c’è un’intersezione cruciale: quella tra asse orizzontale, che inerisce “lo spettro continuo dei vari settori tradizionali del sapere” e l’asse verticale, che rappresenta “lo spettro continuo delle forme di rappresentazione” (1989, p. 183). Contenuti e forme, dunque.
Le due vie ortogonali sono così descritte dal Carmagnola:
“Via orizzontale. Non esiste un sapere regio: le forme di conoscenza estetica e scientifica sono tra loro in comunicazione orizzontale. Ogni sapere è parziale, locale, miope. La conoscenza spontanea del mondo e quella scientifica non si trovano tra loro in rapporto gerarchico: scienza, arte e mito fanno parte della stessa rete. Il soggetto si muove dunque nel labirinto delle forme e delle analogie.
Via verticale. Le formalizzazioni del linguaggio scientifico vengono analizzate geneticamente. I concetti e le costruzioni matematiche pure hanno la loro base nell’intuizione sensibile. La morfologia del sapere deve dunque essere anche una morfogenesi delle astrazioni, poiché la semantica è l’aspetto implicito e dimenticato presente in ogni struttura astratta, in ogni linguaggio formale. Il soggetto della conoscenza tenta di uscire dal labirinto delle forme per ritrovare le basi sensibili da cui tutto parte” (1989, p. 182).

In tal modo, nella ricerca e nella formazione si recupera il valore di quei 'contenuti laterali' che la scienza laplaciana aveva scartato, considerandoli inutili e, finanche, antitetici alla conoscenza. E li si riscopre non in quanto sussidiari ma, persino, preziosi elementi indiziari della verità (Ginzburg, 1979). Nel suo Scienza come arte (1984), quando Feyerabend indicava linguaggio scientifico e linguaggio estetico entrambi come "specificazioni e specializzazioni del linguaggio ordinario", infrangendo ogni gerarchizzazione tra l'uno e l'altro, ribadiva difatti proprio la necessità di "importare" all'interno dell'alveo della scienza ortodossa prodotti e processi provenienti "dalle altre scienze, dalla religione, dalla mitologia, dalle idee dei profani e dalle farneticazioni dei pazzi" (p. 57). Il che implica per la ratio cartesiana imparare a concedere la parola ad altre ragioni e per la parola analitica riconoscere legittimità alle altre parole, con significative ripercussioni in ordine alle logiche dell'abduzione (Peirce, 1984; Eco & Sebeok, 1983; Bonfantini, 1986; Bateson, 1984) e della serendipità (che non è la fortuna di chi si imbatte casualmente in una soluzione ma la competenza dello scienziato che sa cogliere nessi e leggere indizi anche tra elementi apparentemente distanti e non 'logicamente' connessi) (Merton & Baber, 2002).
L'espressione artistica, la produzione creativa, la comunicazione simbolica, ogni poiesis mitica della conoscenza ed espressività umana ove, dunque, riconoscano la loro gemellare primogenitura con i linguaggi dell'analisi, possono concorrere a realizzare il progetto che Marcuse, riprendendo Schiller e la sua idea di educazione estetica come educazione alla liberazione, aveva abbracciato nel suo Eros e Civiltà (Marcuse, 1968, pp. 168 ss): Fantasia e Utopia, Estetica ed Etica, Funzione Simbolica e Funzione Sociale non sono l'una evasione e l'altra implicazione ma, anzi, in una relazione di interdipendenza e ricorsività tale per cui la prima può farsi via – e potremmo dire via pedagogica – alla seconda.
E così colui che 'sogna' – ovvero non solo recepisce ma contempla; colui che fruisce il reale come opera d'arte - non dorme ma, anzi, è desto:
"Il 'sognatore' di cui Bachelard ha fatto l'apologia non è il sognatore notturno, ma colui che contempla creativamente contribuendo alla rinascita del reale. Il suo è onirismo lucido (…) Grazie all'atteggiamento contemplativo è in qualche modo concesso il privilegio di partecipare al miracolo di una seconda creazione" (Faenza, 2005, p. 66).
Come nella fondazione fornita da Bertin, dunque, il "momento creativo" è inteso come "momento della problematicità" (destrutturazione-costruzione)", che si caratterizza per la sua "esigenza di sperimentare l'originale e l'inedito, e cioè produrre il diverso ed il nuovo", con l'obiettivo preciso e chiaro e irrinunciabile di "superare l'esistente in una direzione di 'possibilità'": - affiancandosi, ma non slegandosi, dal "momento dinamico" che è proprio della razionalità, esso è "dunque fondamentalmente fattore di cambiamento e di espansione" (Bertin & Contini, 1983, p. 48).
È dunque possibile progettare ed esperire una metaforma della ricerca e della formazione che sia insieme concettuale e anche esistenziale, e che, allora, si possa definire estetica piuttosto che "anestetica" [3].

5. Posizioni estetiche, posizioni scientifiche

"La vera istruzione è attraverso l'arte"

John Dewey

Riconoscendo al processo di apprendimento proprio tale caratteristica di ibridazione e non invece di pura astrazione, Bateson (1984) sostiene che comprendere l'imprescindibilità del nostro essere in relazione con ciò che vorremmo apprendere è porsi in posizione estetica: "per estetico, intendo sensibile alla struttura che collega" (p. 29):
"nel mondo vi sono state, e ancora vi sono, molte epistemologie, diverse e addirittura contrastanti, che hanno però sostenuto tutte l'idea di un'unità di fondo e, benché ciò sia meno certo, hanno anche sostenuto l'idea che questa unità di fondo è estetica. L'uniformità di questi pareri fa sperare che for-

se la grande autorità della scienza quantitativa non basti per negare l'idea di una bellezza unificatrice fondamentale" (p. 34).
Così, porsi in posizione estetica per Bateson è porsi la domanda: "Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra?" . Ed, al cospetto di ogni oggetto-da-conoscere, non già sezionare, per giungere alla sua conoscenza, compiere non una operazione di distanziamento e cesura – come proprio della conoscenza formale - ma, anzi, una che è esattamente al suo opposto e, pertanto, al suo cospetto fermarsi, guardare, guardarsi e chiedersi: 'in che modo sono in relazione con questa creatura'?" (p. 21).
È quindi la coscienza di quell'"ecologia" che svela che nulla è slegato – "nulla è, tutto coesiste" (Pessoa, 1986, p. 259) - , la percezione della complessità, per cui complexus è ciò che è "tessuto insieme" (Morin, 1988, p. 56), a suggerire una epistemologia della ricerca pedagogica e didattica che nell'estetica trovano forma e insieme contenuto, metodo e finalità, prassi e teoresi.
Ed è questa razionalità il cui sguardo si fa stereoscopico, è questa razionalità che tesse, di contro a una che disgiunge, "interpretabile nei termini di un inter-legere piuttosto che di un intus-legere" (Carmagnola, 2000, p. 140), che è possibile porre come sfondo e figura di una estetica della ricerca e della progettazione formativa.
Estetica è, dunque, con Morin, quella procedura della ricerca e della formazione che non analizza/separa ma connette/tesse tra loro mondi/identità/parole che sembrerebbero lontani e incompatibili, che vede e riconosce come possibile e come fertile la relazione tra "creazione e catastrofe, concentrazione e diaspora, costruzione e distruzione" (Annacontini, 2008, p. 49).
Modus scientifico e modus artistico, dunque, entrambi produzioni mitopoietiche senza alcuna reciproca subordinazione, in una ibridazione che riconosce pari dignità a ognuno, ci costituiscono, in paso doble, ontologicamente e psichicamente.
"Siamo stati abituati a immaginare le strutture, salvo quelle della musica, come cose fisse. Ciò è più facile e comodo, ma naturalmente è una sciocchezza. In verità, il modo giusto per cominciare a pensare alla struttura che connette è di pensarla in primo luogo (qualunque cosa ciò voglia dire) come una danza di parti interagenti e solo in secondo luogo vincolata da limitazioni fisiche di vario genere e dai limiti imposti in modo caratteristico dagli organismi [...]. Io mi attengo al presupposto che l'aver noi perduto il senso dell'unità estetica sia stato, semplicemente, un errore epistemologico" (Bateson, 1989, p. 27).
Ed ecco: coniugare Logica e Fantastica, accogliendo l'intuizione - che è epistemologica, non solo didattica - di Novalis prima e di Gianni Rodari (1975) poi, addita non solo suggerimenti metodologici ma anche teoretici per la pedagogia e le scienze dell'educazione. Ove la morfologia – la ricerca della analogie, mediante le differenze – sia intesa come la ricerca, abduttiva, di analogie e nessi tra i modi della Logica e i modi della Fantastica, ovvero tra i linguaggi e le interpretazioni e delle scienze 'esatte' e i linguaggi e le interpretazioni delle scienze 'umane', in nome di quella "alleanza" che Prigogine (1981) ha fondato proprio in ragione dell'unità analogica tra "mondo della scienza" e "mondo della vita".
Proprio come Logica e Fantastica: un ossimoro, un paradosso, una contraddizione? Un "paradigma extrametodico" [4], invero: la cui rinuncia al metodo cartesianamente inteso non rappresenta rinuncia alla conoscenza né suo raggiro o mistificazione ma, anzi, accoglienza/riconoscimento dello sfondo stesso in cui quel bisogno di metodo è sorto:
"Lo strumento più potente che la ragione ha prodotto, o sognato, per dominare il caso, per trasformarlo in una fitta rete causale, è indubbiamente il metodo. Il Discorso sul metodo di Descartes è il testo inaugurale della scienza e della filosofia, o più generalmente, del pensiero moderno. Mito e magia avevano potuto sopravvivere accanto alla geometria, accanto alle teorie e alle strategie platoniche e aristoteliche, ma dopo il gesto cartesiano queste strategie del pensiero vengono degradate come movimenti del pensiero prescientifico, del pensiero malato, del pensiero selvaggio. Il discorso sul metodo sembra aver interrotto il transito fra Logos e Mythos [...]. Descartes ha compiuto, con la

sua opera, un atto sacrificale. Ha reciso fuori dell'ordine della ragione una parte definita trascurabile, vittima condannata a non esistere […].
La filosofia successiva ha rifiutato il gesto sacrificale, spingendolo fino al rifiuto di quella parte autobiografica del Discorso sul metodo che costituisce invece, come afferma Valéry, proprio il punto da riprendere. È proprio dall'analisi di questa parte maledetta che possiamo scoprire, come afferma ancora Valéry, che nel cogito cartesiano non c'è sillogismo e nemmeno significazione letterale. Ma c'è un colpo di forza. Un colpo di mano sul caso. E, leggendo attentamente il testo cartesiano, possiamo scorgere come questo colpo di mano sul caso si generi dal caso stesso, possiamo scorgere come disordine e bisogno d ordine siano ugualmente presenti nello spirito umano, e come, contrapponendosi, essi assumano talvolta un aspetto mostruoso" (Rella, 1984, pp. 15-16).
Così, per evitare alla scienza aspetti 'mostruosi', l'estetica della ricerca, come della formazione, passa attraverso non miti della purezza bensì ibridazioni: e allora sarà possibile ipotizzare percorsi di formazione dei giovani ricercatori, nelle scuole di dottorato e anche post-dottorato, che oltre ai contenuti insegnino forme e configurazioni e che dunque costruiscano la solidità scientifica proprio nella misura in cui ibridino saperi, attraverso la forma mentis sintetica che è il precipuo sguardo dell'arte, come da intuizione deweyana (Dewey, 1934).
Si potrà allora formare alle morfologie, alle connessioni e alle analogie [5]. L'analisi morfologica è, difatti, precipuamente analisi estetica: poiché il morfologo è colui che indaga le connessioni, le somiglianze, i nessi, anche tra ciò che, all'apparenza, e alla logica, sembrerebbe dissimile, sconnesso, lontano (Thom, 1980). La morfologia indaga "similitudini tra cose che abitualmente vediamo essere dissimili" (Thomson D'Arcy, 1992 p. 7): essa è scienza delle relazioni. E, dunque: estetica.
Sviluppare la "Logica" non nonostante ma proprio mediante la "Fantastica" - esercizio di corroborazione, non di elusione, della scientificità - : questo l'approdo di una formazione dei ricercatori e dei formatori che curandone anche la competenza analogica, e dunque abduttiva, formi alla scienza mediante l'estetica.
Progettare la formazione del giovane ricercatore ibridando saperi e rinvenendo la struttura che connette pedagogia e fisica quantistica (Cavallini, 2001), letteratura e chimica, musica e matematica, cinema e neurobiologia, danza e epigenetica. E così cogliere nessi e mutue forme tra la conoscenza onirica di Fellini e il costruttivismo di von Foerster, tra il realismo magico di Zavattini e l'ecologia della mente di Bateson, la scrittura combinatoria di Calvino e la morfogenesi della Teoria delle catastrofi di Thom; tra le visioni di Einstein, Heisenberg, Feynman e quelle di Primo Levi, René Magritte, Alda Merini. Verso la costruzione di un sapere – e di una competenza tanto estetica quanto scientifica – ove le ibridazioni non siano considerate mostruosità. O perdite gnoseologiche o rinunce alla scientificità. Ma siano viste, piuttosto, per quel che sono: le forme precipue della realtà, che è complessa perché intrecciata (l'entenglement quantistico). E che, pertanto, evoca una scienza delle relazioni: quella 'Estetica' - della conoscenza come della formazione - ricevuta in eredità da Gregory Bateson: "scienza interdisciplinare che dovrebbe occuparsi di […] analogie" (1977, p. 194).
Si apre così il varco verso quei "modi di pensare postdarwiniani" (Bocchi & Ceruti, 1984) che si sostanziano in ibridazioni ed, ergo, poliglossie: Logica e Fantastica del ricercatore e del formatore.

"E andando avanti arriviamo a cose come il male, la bellezza, la speranza…
Quale dei due estremi è più vicino a Dio, se posso usare una metafora religiosa:
la bellezza e la speranza o le leggi fondamentali?
Secondo me, è corretto affermare che ciò che dobbiamo cogliere è
l'intera connessione strutturale delle cose,
e che tutte le scienze, e non soltanto le scienze,
ma ogni sforzo intellettuale deve tendere a vedere
le connessioni tra le varie gerarchie, cioè connettere la bellezza alla storia,
questa alla psicologia dell'uomo,
questa a sua volta al funzionamento del cervello, il cervello all'impulso nervoso,
l'impulso nervoso alla chimica, e così via, in su e in giù, in entrambi i sensi.

E oggi non possiamo, né serve a nulla, far credere
che si possa tracciare una linea precisa
da un estremo all'altro di questi concetti,
perché abbiamo appena cominciato
a vedere che questa gerarchia è relativa.
E io credo che nessuno dei due estremi sia più vicino a Dio."

Richard P. Feynman

Note

[1] "Il dinamismo della ragione non può essere giustificato con il suo ordine statico, il quale anzi rende invisibili le sue stesse possibilità" (Di Natale, 2005).
[2] Bertin cita Dewey ed il suo "deciso rilievo alla componente immaginativa (considerata intrinseca, e non opposta o distinta, rispetto a quella intellettuale) che così "garantisce il carattere eticamente "creativo" della razionalità". La tensione etica è legata alla visione di una intelligenza che è creativa perché orientata "non solo a realizzare fini già dati, ma anche a ipotizzare nuove possibilità di sviluppo sociale" (Bertin & Contini, 1983, p. 52).
[3] Dewey, a proposito dell'esperienza come via per l'educazione, riflette sulla contrapposizione tra estetico ed anestetico, definendo anestetiche tutte quelle esperienze caratterizzate da una risposta passiva, inerte, e non creativa al cospetto di quel che ci accade (Dewey, 1934, p. 65).
[4] Così Vattimo, nella introduzione al volume di Gadamer, esplicita il cuore dell' extrametodico: "Nella mentalità filosofica moderna, metodo è lo strumento, con cui un soggetto, concepito in contrapposto al suo "oggetto", si assicura la possibilità di disporre di quest'ultimo [...]. Inscindibili dal concetto di metodo, cosi come la tradizione europea lo è venuto costituendo, sono le nozioni di obiettività e di dimostrabilità che escludono, almeno tendenzialmente, ogni interesse e intervento del soggetto, cioè in definitiva ogni carattere "eventuale" (cioè di accadimento-evento) della verità che si tratta di raggiungere. [...] Il primo passo da fare per mettere in chiaro l'insostenibilità di questa nozione. di metodo o almeno i suoi limiti è riconoscere quelle esperienze di verità che pure si verificano di là dai confini che esso stabilisce, cioè quelle che potremmo chiamare esperienze extra metodiche della verità. Non sembra più legittimo trasferire in modo meccanico la nozione di metodo propria delle scienze della natura, con il suo ideale di dimostrabilità, al campo delle scienze dello spirito, con la conseguenza di perdere di vista la specifica verità che caratterizza questi tipi di conoscenza [...]. In generale la nozione di metodo elaborata dalle scienze della natura non è in grado infatti di comprendere la verità delle scienze dello spirito" (Vattimo, 1983, p. V).
[5] "La conoscenza attraverso il simile e l'identificazione per analogia sono principi fondamentali utilizzati da ogni conoscenza, anche da quella razionale [...] ma mentre l'analogia è sottoposta a uno stretto controllo empirico/logico/tipologico nel pensiero razionale, la sua evidenza si impone incondizionatamente nel pensiero simbolico/mitologico [...]. Il pensiero mitologico dà alla possibilità di metamorfosi un'estensione illimitata e al principio d'identità un'insensibilità ai più straordinari cambiamenti di forme. Di fatto, il pensiero mitologico si caratterizza non attraverso l'eclissi del principio d identità ma attraverso la sua estrema conservazione [...]. Mentre il pensiero razionale distingue fra immagine e reale, il pensiero mitologico unifica analogicamente e simbolicamente la realtà e la sua immagine, reifica le proprie immagini dà corpo e vita reale ai personaggi e agli eventi della sua invenzione che sono e non sono i nostri [...]. L'attività produttrice di miti, o mitopoiesi, ha anch'essa la sua fonte nell'Archi-Mente, là dove, prima della separazione fra il reale e l'immaginario, la rappresentazione, il fantasma e il sogno sono, per così dire, sulla medesima piattaforma girevole." (Morin, 1993, pp. 190-191).

Bibliografia

Antiseri, D. (2005). Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche, Vol. I. Cosenza: Rubbettino.
Bateson, G. (1977). Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi.
Bateson, G. (1984). Mente e natura. Un'unità necessaria. Milano: Adelphi.
Bateson, M. C., & Bateson, G. (1989). Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro. Milano: Adelphi.
Benkirane R. (2007). La teoria della complessità. Torino: Bollati Boringhieri.
Bertin, G. M., & Contini, M.G. (1983). Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa. Roma: Armando.
Bocchi, G., & Ceruti, M. (1984). Modi di pensare postdarwiniani, Saggio sul pluralismo evolutivo. Bari: Dedalo.
Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di). (1988). La sfida della complessità. Milano: Feltrinelli.
Bohr, N. (1961). Teoria dell'atomo e conoscenza umana. Torino: Bollati Boringhieri.
Bonfantini, M. (1986). La semiosi e l'abduzione. Milano: Bompiani.
Bruner, J. (1990). Il conoscere. Saggi per la mano sinistra. Roma: Armando.
Calasso, R. (1991). I quarantanove gradini. Milano: Adelphi.
Calvino, I. (1993). Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio. Milano: Mondadori.
Cambi, F. (2004). Immaginario e formazione: tra società, soggetto e scuola, in R., Certini (a cura di). L'immaginario: una «frontiera avanzata» della formazione e della scuola. Roma: Carocci.
Carmagnola, F. (1989). La visibilità per un'estetica dei fenomeni complessi. Milano: Guerini.
Carmagnola, F. (2000). La specie poietica. Teorie della mente e intelligenza sociale. Milano: Mimesis.
Cavallini, G. (2001). La costruzione probabilistica della realtà. Dalla fisica quantistica alla psicologia della conoscenza. Napoli: CUEN.
Ceccato, S. (1968). Cibernetica per tutti, voll. I-II. Milano: Feltrinelli.
Cerrato, S., Zanarini, G., Virasoro, M., Codenotti, B., Zellini, P., & De Luca, A. (1996). Caos e complessità. Napoli: Cuen.
Certini, R. (a cura di). (2004). L'immaginario: una «frontiera avanzata» della formazione e della scuola. Roma: Carocci.
Changeux, J. P., & Ricoeur, P. (1998). La natura e la regola. Milano: Raffaello Cortina.
Damasio, A. (1995). L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano. Milano: Adelphi.
Damasio, A. (1999). Emozione e coscienza. Milano: Adelphi.
Damasio, A. (2003). Alla ricerca di Spinosa. Emozioni, sentimenti e cervello. Milano: Adelphi.
De Mennato, P. (1994). La ricerca "partigiana". Teoria di ricerca educativa. Milano: CUEM.
Dewey, J. (2007). Arte come esperienza. Palermo: Aesthetica (ed. originale 1934).
Didi-Huberman, G. (1990). Devant l'image. Questions posées aux fins d'une histoire de l'art. Paris: Éditions de Minuit.
Di Natale, P. (1995). La valenza conoscitiva del fantastico, in http://www.disced.unisa.it/Quaderni/Qua_Vol_05-1995/Q_V05b_107-139.htm
Eco, U., & Sebeok, T. A. (a cura di). (1983). Il Segno dei Tre: Holmes, Dupin, Peirce. Milano: Bompiani.
Faenza, V. (2005). L'arte di curare con l'arte. Discorsi di psicoterapia. Milano: Guaraldi.
Fanizza, F. (1996). L'occhio e la lettera. "Vedere"/"Non vedere" in Occidente. Lecce: Adriatica Editrice Salentina.
Feyerabend, P. (1979). Contro il metodo : abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza. Milano: Feltrinelli.
Feyerabend, P. (1984). Scienza come arte. Roma-Bari: Laterza.
Feynman, R.P. (2007). Il senso delle cose. Milano: Adelphi.
von Foerster, H. (1987). Sistemi che osservano. Roma: Astrolabio.

Gadamer, H. G. (1983). Verità e metodo. Milano: Bompiani.
Gadamer, H. G. (1986). L'attualità del bello. Saggi di estetica ermeneutica. Genova: Marietti.
Gadamer, H. G. (2002). Scritti di estetica. Palermo: Aesthetica.
Gell-Mann, M. (1996). Il quark e il giaguaro. Avventure nel semplice e nel complesso. Torino: Bollati Boringhieri.
Gily, C. (2002). In-lusio, il gioco come educazione estetica. Napoli: Graus.
Ginzburg, C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario in Gargani A., a cura di, Crisi della ragione. Torino: Einaudi.
Givigliano, A. (1999). Teorema di Gödel, Logica Fuzzy, Pensiero Complesso:una lettura metodologica. Livorno: Quaderni del C.S.S. "A. Grandi" Gleick, J. (1997). Caos. Milano: Sansoni.
Goodman, N. (1978). Vedere e costruire il mondo. Bari: Laterza.
Goodman, N. (1994). Storie su storie, piani su piani, o la realtà in livelli, in M., Piattelli Palmarini (a cura di). Livelli di realtà. Milano: Feltrinelli.
Goodman, N. (2003). I linguaggi dell'arte. Milano: Il Saggiatore.
Heisenberg, W. (2000). Fisica e filosofia. Milano: Il Saggiatore.
Hofstadter, D. R. (1984Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante. Milano: Adelphi.
Horgan, J. (1998). La fine della scienza. Milano: Adelphi.
Husserl, E. (1965). La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale : introduzione alla filosofia fenomenologica. Milano: Il Saggiatore.
Keats, J. (1971). Critical Theory Since plato. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
King, C. C. (2003). Chaos, Quantum-transactions and Consciousness. A Biophysical Model of the Intentional Mind, "Neuroquantology", 1,
Kosko, B. (2000). Il fuzzy-pensiero. Teoria e applicazioni della logica fuzzy. Milano: Baldini & Castoldi.
Kristeva, J. (1980). Il soggetto in processo: il linguaggio poetico, in C., Lévi-Strauss (a cura di). L'identità. Palermo: Sellerio.
Kuhn, T. S. (1969). La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Torino: Einaudi.
Kuhn, T. S. (1981). Alle origini della fisica contemporanea : la teoria del corpo nero e la discontinuità quantica. Bologna: Il Mulino.
Lakatos, I. (1995). Sull'orlo della scienza : pro e contro il metodo. Milano: Raffaello Cortina.
Lindley, D. (2008). Incertezza. Einstein, Heisenberg, Bohr e il principio di indeterminazione. Torino: Einaudi.
Lorenzetti, M. L. (1996). Psicologia Estetica Narrazione. Milano: FrancoAngeli.
Lyotard, J. F. (1981). La condizione postmoderna: rapporto sul sapere. Milano: Feltrinelli.
Maccone, L., & Salasnich, L. (2008). Fisica moderna. Meccanica quantistica, caos e sistemi complessi. Roma: Carocci.
March, J.G. (1991). Explorations in organization. Stanford, CA (US): Stanford University Press.
Marcuse, H. (1968). Eros e civiltà. Torino: Einaudi.
Maturana, H., & Varela, F. (1987). L'albero della conoscenza. Milano: Garzanti.
Minichiello, G. (1994). Il doppio pensiero. Razionalità e analogia nel discorso pedagogico. Napoli: Morano.
Morin, E. (1983). Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione. Milano: Feltrinelli.
Morin, E. (1993). La conoscenza della conoscenza. Milano: Feltrinelli.
Morin, E. (2001). Il metodo 1. La natura della natura. Milano: Raffaello Cortina.
Munari, A. (1999). Formazione continua e apprendimento adulto, in AAVV., Comunicazione e formazione degli adulti. Padova: Tecom Project.
Novalis, (1976). Frammenti. Milano: Rizzoli.
Peirce, C. (1984). La ragione abduttiva, "Il Protagora", 6
Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). Pedagogia e postumano : ibridazioni identitarie e frontiere del possibile. Roma: Carocci.

Polanyi, M. (1990). La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica. Milano: Rusconi.
Prigogine, I., & Stengers, I. (1981). La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza. Torino: Einaudi.
Prigogine, I. (1986). Dall'essere al divenire. Tempo e complessità nelle scienze fisiche. Torino: Einaudi
Rella, F. (1984). Metamorfosi. Immagini del pensiero. Milano: Feltrinelli.
Ricoeur, P. (1997). La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione. Milano: Jaka Book.
Rodari, G. (1975). Grammatica della fantasia : introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi.
Russo, L. (a cura, di). (2007). Esperienza estetica A partire da John Dewey, Palermo: Aesthetica.
Thom, R. (1980). Stabilità strutturale e morfogenesi. Saggio di una teoria generale dei modelli. Torino: Einaudi.
Thompson, D. W. (1992). Crescita e forma. Torino: Bollati Boringhieri.
Tiezzi, E. (1991). Il capitombolo di Ulisse. Nuova scienza, estetica della natura, sviluppo sostenibile. Milano: Feltrinelli.
Veronesi, M., & Visioli, A. (2004). Logica Fuzzy. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche. Milano: FrancoAngeli.
Viganò, R. (1995). Pedagogia e sperimentazione. metodi e strumenti per la ricerca educativa. Milano: Vita e Pensiero.
Weil, S. (1991). Abitare la contraddizione. Roma: Dehoniane.
Zeki S. (2003). La visione dall'interno. Arte e cervello. Torino: Bollati Boringhieri.
Zeki S. (2008). Con gli occhi del cervello. Roma: Di Renzo.
Zeki S., & Lumer L. (2011). La bella e la bestia. Arte e neuroscienze. Roma-Bari: Laterza.

Dieci punti per la convivenza interetnica
di Veronica Riccardi

Alexander Langer (1946-1995) è stato un politico, un giornalista, un insegnante, un intellettuale che ha dedicato la sua vita e la sua riflessione ai temi della pace, della convivenza tra i popoli e dell'ambiente. Raccogliendo la sua provocazione intellettuale e mettendo a fuoco l'aspetto pedagogico e interetnico della sua azione culturale e politica, si propone una rilettura del pensiero dell'autore, al fine di rilanciarne e mantenerne vive le idee oggi ancora attuali. In particolare, si vuole riflettere sul suo modo di affrontare le problematiche delle minoranze linguistiche e della convivenza interetnica, pensata come una situazione dinamica, arricchente, creativa e feconda. Partendo dalla sua esperienza di sudtirolese e dalle crisi internazionali degli anni '90, Alexander interpreta altri contesti in cui la compresenza di diverse etnie sullo stesso territorio causa problemi e conflitti, come la realtà delle migrazioni, e ne ricava un decalogo tutt'oggi molto interessante.

Alexander Langer (1946-1995) was a politician, a journalist, a teacher, an intellectual of the last century who has devoted his life and his reflection on the themes of peace, coexistence among people and the environment. Taking up his intellectual provocation and focusing on the educational and inter-ethnic aspect of his cultural and political action, we propose a reinterpretation of the meaning of this author in order to relaunch and keep alive the ideas still relevant today. In particular, we want to reflect on his way to tackle the problems of linguistic minorities and inter-ethnic coexistence: the latter is conceived and experienced as a dynamic situation, enriching, creative and fruitful. Starting from his experience of South Tyrolean and from the international crises of the 90s, Alexander interprets other contexts in which the presence of different ethnic groups in the same area causes problems and conflicts, as the reality of migration, and he derives a decalogue that is still very interesting.

"La convivenza pluri-etnica può essere percepita e vissuta
come arricchimento ed opportunità in più
piuttosto che come condanna:
non servono prediche contro razzismo,
intolleranza e xenofobia,
ma esperienze e progetti positivi
ed una cultura della convivenza"

(Langer A., Dieci punti per la convivenza interetnica)

La questione della cultura della convivenza e della pace, intesa non come assenza di conflitti, inerzia, passività, ma come modello di società fondata sulla democrazia e sul rispetto di tutti, è una delle sfide politiche ed educative più significative dell'età contemporanea, caratterizzata dalla globalizzazione del mercato economico e del sistema di produzione, dalla facilità e velocità degli spostamenti virtuali e di persone in tutto il pianeta. In particolare, quella delle migrazioni è indubbiamente una delle questioni più importanti delle nostre società ed è percepita da molti come un fenomeno recente legato alla globalizzazione. In realtà le migrazioni sono un tratto caratteristico dell'umanità sin dalle origini, gli spostamenti delle popolazioni hanno da sempre contrassegnato la storia umana e hanno contribuito alla formazione delle nazioni moderne e delle culture che le definiscono: è impossibile pensare alla storia delle civiltà e alle loro evoluzioni senza considerare il contributo determinante degli spostamenti umani. Consapevoli o inconsapevoli, tutti discendiamo dagli emigranti e ogni comunità migratoria ha modificato e arricchito il paese nel quale si è stabilita. La convivenza sullo stesso territorio di persone portatrici di culture diverse non è sempre stata facile e non lo è tutt'oggi, infatti l'ostilità verso tutto ciò che viene percepito come straniero e diverso ha segnato tutta la storia mondiale, generando intolleranza, lotte e fenomeni di segregazione e

razzismo. In ogni periodo storico però ci sono state personalità e intellettuali che hanno contribuito a dare vita ad un percorso alternativo a cui ispirarsi, veri e propri maestri che, in forme diverse, sono stati portatori di un messaggio controcorrente attraverso il loro pensiero e il loro stesso percorso di vita. Con il presente articolo si vuole porre l'attenzione sul pensiero di Alexander Langer (1946-1995), intellettuale e politico ancora poco valorizzato ma dal pensiero particolarmente lungimirante sulle tematiche della pace e della convivenza tra i popoli. Si propone dunque una breve analisi del pensiero dell'autore nell'affrontare le problematiche delle minoranze linguistiche e della convivenza interetnica al fine di ridare attualità al suo pensare ed al suo agire, che lo rendono capace di dialogare ancora oggi con la realtà.

1. Breve biografia di un "uomo di confine"

Alcuni elementi storico-biografici risultano utili per meglio comprendere il pensiero di Alexander Langer. Nato a Sterzing/Vipiteno (Bz) il 22 febbraio 1946 in una famiglia borghese, tollerante e economicamente agiata, Alexander Langer cresce nel clima difficile della convivenza interetnica fra le tre comunità principali (tedesca, italiana e ladina) presenti in Sudtirolo ed è dunque portato fin da giovanissimo ad interrogarsi sulle conseguenze di sentimenti di appartenenza etnica esageratamente forti. Dopo la maturità, conseguita a Bolzano nel 1964, studia a Firenze dove frequenta i nascenti movimenti del dissenso cattolico e dove si laurea nel 1968 in Scienze Giuridiche. Dal febbraio 1968 fino al giugno 1972, insegna storia e filosofia nei licei di Bolzano e Merano (Bz). Nel 1970 inizia la sua collaborazione con il quotidiano "Lotta Continua", di cui diventa per un breve periodo direttore responsabile. Nel luglio 1972 consegue la laurea in Sociologia presso l'Università di Trento e, subito dopo, svolge il servizio militare come artigliere in montagna. Dal 1975 al 1978 insegna storia e filosofia al XXIII Liceo Scientifico Statale di Roma. Ritorna successivamente in Sudtirolo e viene eletto, nel 1978, consigliere regionale della Neue Linke/Nuova Sinistra, una lista appoggiata dal Partito Radicale. Rifiuta la schedatura etnica nominativa al censimento 1981 assieme a migliaia di obiettori, perdendo per questo il posto d'insegnante. Negli anni '80 è tra i promotori del movimento

politico dei Verdi in Italia, come forza innovativa e trasversale, concretizzatasi nel 1986 nella Federazione dei Verdi, nata dal raggruppamento in un unico soggetto politico di tutte le Liste Verdi precedentemente esistenti. Durante gli anni dei suoi due mandati al Parlamento Europeo (1989 e 1994) ha l'opportunità di promuovere e gestire numerose iniziative sulle tematiche dell'ecologia e del pacifismo. Dal gennaio 1991 è presidente della delegazione del Parlamento europeo per i rapporti con l'Albania, la Bulgaria e la Romania, compiendo numerose missioni ufficiali e compilando diversi rapporti e risoluzioni approvate dal Parlamento. Dopo la caduta del muro di Berlino aumenta il suo impegno nel contrastare i crescenti nazionalismi, sostenendo le forze di conciliazione interetnica nei territori dell'ex-Jugoslavia. Al fine di contrastare la politica di divisione etnica, in occasione del censimento del 1991, rifiuta per la seconda volta di aderire alla schedatura etnica nominativa. Questa scelta gli causa l'esclusione dalla candidatura a sindaco di Bolzano. Alexander Langer decide di interrompere la propria vita il 3 luglio 1995, all'età di 49 anni.
Quella di Alexander Langer è stata una vita ricca di cultura, di riflessione, di esperienze, di impegno, di studio e di feconda operatività, di profezia e di realismo, di politica rigorosa.

2. Noi e loro: esperimenti di convivenza interetnica in Sudtirolo

Alexander Langer conosce bene i sentimenti di ostilità fra persone "linguisticamente diverse", dato che la sua infanzia e la sua gioventù sono legate alla situazione sudtirolese, in cui gli attriti e i conflitti tra comunità linguistiche sono molto frequenti: egli impara in maniera molto precoce e naturale cosa vuol dire "identità etnica", "identità linguistica" e "identità nazionale" e che la percezione del mondo avviene normalmente seguendo una consapevolezza del "noi" da cui deriva inevitabilmente anche una coscienza del "loro", cioè di tutte le persone che, per diverse ragioni, non appartengono alla nostra comunità. Alexander Langer porta questa sua esperienza di sudtirolese in tutte le battaglie a favore della pace fra i popoli, soprattutto egli testimonia con forza l'importanza di «chiamarsi fuori dalla compattezza del fronte conflittuale» (Langer, 1996, p. 12), di non partecipare alle iniziative e alle mobilitazioni del fronte etnico al fine di cercare soluzioni alternative al conflitto. Lui capisce fin da giovanissimo l'importanza di comprendere le lingue delle altre persone, specialmente in contesti plurilingui come quello sudtirolese: di madrelingua tedesca, diventa presto perfettamente in grado di parlare e comprendere italiano e tedesco, ma poi diventa anche trilingue, quadrilingue. Questo perché parlare una lingua per lui è conoscere altri mondi direttamente, senza bisogno di mediazioni. Attraverso l'esperienza sudtirolese (plurietnica e multiculturale) Langer comprende meglio la realtà europea, dove le lingue non dovrebbero avere valenza di confine bensì di superamento dello stesso; lui l'"altro" non vuole soltanto conoscerlo, vuole sapere quali sono i suoi bisogni, vuole rispettarli e accoglierli; egli si rende conto che «il sistema non si fonda sulla coesistenza pacifica, bensì sulla segregazione pacifica, sulla separazione e l'isolamento consapevole ("uguali ma divisi") e questo non lo accetta. E come persona che pensa in termini politici, non vuole limitarsi a soffrire, ma agire e tentare di trovare compagni e alleati per fare qualcosa» (Denicolò, 2005, p. 109). È opportuno ricordare che Alexander Langer utilizza il termine "etnico" come «il più comprensivo delle caratteristiche nazionali, linguistiche, religiose, culturali che definiscono un'identità collettiva» (Lerner, 2007, p. 179), come una parola che raccoglie contemporaneamente il significato di "linguistico", "nazionale" e "religioso".
Alexander Langer ha il pregio di comprendere che bisogna avere una lingua materna e poi impararne moltissime altre, che bisogna avere un piccolo paese che è il proprio e poi andare nel mondo, che bisogna riconoscere il proprio prossimo e al tempo stesso essere innamorati degli antipodi. Fondamentale dunque è conservare una propria identità, una propria modalità di essere sé stessi, ma mantenendo un costante dialogo con l'alterità. Il Sudtirolo è dunque il laboratorio di esperienze concrete e di riflessioni in cui egli affina la sua sensibilità rispetto ai conflitti di carattere etnico-nazionale e alla loro pericolosità. Lui cerca di utilizzare la sua esperienza di sudtirolese come un costante impulso a ripensare relazioni più grandi della ristretta realtà altoatesina; il Sudtirolo è così il punto di

partenza per analizzare la più grande realtà europea e mondiale, per pensare in maniera locale ed agire in maniera globale.
Langer sostiene l'importanza di «essere minoranza, senza per questo chiudersi in lamentele e nostalgie; coltivare le proprie peculiarità, senza per questo scegliere il "ghetto" e finire nel razzismo; sperimentare le potenzialità di una convivenza pluri-culturale e pluri-etnica; partecipare a movimenti etno-nazionali, senza assolutizzare il lato etnico: lavorare per la comunicazione intercomunitaria…» (Langer, 2001, p. 24). Bisogna che sempre più persone diventino Grenzgänger (esploratori di frontiera), cioè «gente che si muove lungo le frontiere. Cioè che prova, verifica, assaggia, cerca di capire quando la frontiera si può attraversare e quando va rispettata, quando è solida e quando è sottile. Mettere alla prova la frontiera: anche questa è arte della convivenza» (Dello Sbarba, 2005, p. 113). Determinate quindi è l'esperienza di gruppi, anche piccoli, capaci di unire al proprio interno persone appartenenti ai diversi schieramenti, non solo etnici, ma anche religiosi, politici, artistici e culturali: questa è una cartina di tornasole che Langer utilizza per tutta la vita; lo sforzo da fare, in ogni occasione di conflitto fra comunità, è quello di cercare e scoprire qualcosa in comune, anche semplicemente un interesse ecologico o culturale.

3. Europa

La profonda coscienza multiculturale e multietnica portano Alexander Langer a sentire la fortissima necessità di re-inventare un'Europa che sia un continente ospitale verso tutti i suoi abitanti ed amica del resto del pianeta, fondata sull'uguaglianza, sulla convivenza pacifica e interetnica. Il significato comune contemporaneo del concetto di "Europa" è di tipo istituzionale poiché «tende ad identificare un continente dai confini incerti con un numero indefinito di Paesi, accomunati da un legame sovranazionale che ne determina la riduzione di onnipotenza, entro il quale essi si assoggettano volontariamente ad un sistema di poteri limitato. Il legame sovranazionale più intenso, il nucleo duro, è rappresentato dall'Unione Europea (è questo che comunemente si intende dicendo "Europa", come spesso si hanno in mente gli Stati Uniti dicendo "America"), anche se essa stessa è tutt'altro che un monolite giuridico: molte politiche importanti, dalla difesa alla moneta, dall'immigrazione allo stato sociale, sono (variabilmente) comuni solo ad alcuni paesi, e non ad altri. Talvolta, specie pensando all'area balcanica e alla parte più orientale del continente, si ha di "Europa" un concetto istituzionale più vasto, coincidente con il Consiglio d'Europa o con l'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OSCE), forme di integrazione più deboli ed ampie e tuttavia frutto del medesimo processo di limitazione del potere» (Palermo, 2005, p. 82). Langer si batte quindi per distruggere questa concezione di Europa e favorirne una che corrisponda effettivamente all'intero continente che ne porta il nome, un'Europa capace di affrontare, agire, reagire alla sua complessità, perché un'Europa che evita e teme la complessità non può che inaridire e morire: essa può fiorire solamente se decide di affondare le sue radici nella complessità e di attivarsi per intervenire all'interno di ogni conflitto, anche quello apparentemente più locale, evitando che esso si trasmetta immediatamente a ogni livello del sistema.
Langer vive in prima persona uno degli eventi più importanti per la storia europea: la caduta del muro di Berlino il 23 agosto 1989 da cui consegue il disfacimento della netta separazione tra Ovest e Est; improvvisamente l'Europa occidentale si trova a entrare in contatto con l'Europa orientale con tutte le sue aspettative di integrazione. L'Europa dell'Est è affascinata dall'Europa dell'Ovest, soprattutto per l'idea di un'unità politica capace finalmente di superare i confini nazionali e pronta a favorire ordinamenti e solidarietà sovranazionali; si tratta di un vero e proprio "bisogno di Europa", avvertito però soprattutto dai paesi ex-comunisti e molto meno dall'Europa Comunitaria (Langer, 1992, pp. 196-197). Langer, che si trova a vivere attivamente e con forti sofferenze i grandi mutamenti politici dell'Est Europa, denuncia la mancata propensione ad aprire realmente la cortina di ferro per permettere e promuovere la riunificazione del continente, per garantire a tutti gli stessi diritti umani e civili, le stesse possibilità di autodeterminazione: «chi oggi pratica una dimensione civile ed europea nel proprio impegno organizzato, non ha più diritto di escludere l'Europa ex-

comunista dal suo orizzonte. Chi perpetuasse, nei suoi schemi, i vecchi confini di blocco, finirebbe, oltretutto, per avere una visione del tutto strabica dell'Europa» (Langer, 1992, p. 198). La questione dell'Est per Alexander Langer non è che il punto di coagulazione di tante domande e di tante ferite che segnano il suo percorso di uomo di "minoranza"; egli crede fermamente che «la questione dell'allargamento, o meglio l'inclusione di altri paesi dell'Europa orientale e centrale nella casa comune che si chiama Unione Europea è determinante per il futuro dell'Europa. Perché se l'Europa non include questi paesi sulla base degli standard accettati dagli altri, queste "parti indesiderate d'Europa" saranno sempre più portate a causare problemi in quanto fonte di instabilità per l'Europa. La migliore Europa dell'Est sarà quella integrata, e l'Europa occidentale l'aiuterà non fungendo da donatore, ma aprendosi all'integrazione nei propri territori, non più "introducendo" dall'esterno lo stato di diritto, ma facendolo valere dall'interno su un territorio che è già suo. Il vero aiuto è quello che promuove lo sviluppo, l'apertura, l'integrazione» (Dobruna, 2005, p. 73). In particolare, Langer soffre per la situazione dell'Albania, dell'ex-Jugoslavia e della Bosnia.

Il desiderio più forte e più profondo che Alexander Langer, uomo di pace, insegue per tutta la vita, a cui si dedica totalmente e senza esitazioni è quello di una società globale dominata dalla tolleranza e dalla giustizia tra i popoli e tra i singoli; la sua "utopia concreta" più bella e più grande è la "cultura della convivenza". La convivenza è una difficile arte che deve essere praticata giorno dopo giorno, con costanza, per arrivare a essere la normalità, non l'eccezione, anche perché non vi è altra alternativa ragionevole e non violenta: «che la soluzione plurietnica, plurilingue, pluriculturale, plurireligiosa offra di più, mi pare facilmente dimostrabile. Dovunque, infatti, la diversità e la pluralità sono più ricche dell'uniformità, semplicemente perché offrono un tessuto di relazioni, una possibilità di espressione e di rapporti tra le persone molto più articolati, con molte più opzioni. Di sicuro anche molto più problematiche: non mi faccio alcuna illusione, non sono sostenitore della facile idea del "plurietnico è bello" o cose del genere» (Langer, 1996, pp. 22-23).

Langer vede nel concetto stesso di "nazione" un tarlo o una truffa delle democrazie occidentali che impedisce un reale percorso democratico di coesistenza planetaria. Concretamente, l'idea che ogni etnia debba avere un proprio stato nazionale è assurda e «lo stato nazionale inteso come stato di un popolo per un solo popolo, di una nazione per una sola nazione, di una lingua per una sola lingua, di un'etnia per una sola etnia, oltretutto è anche concettualmente impossibile, a meno di attuare appunto o una politica di assimilazione o una politica di espulsione» (Langer, 1996, pp. 81-82).

L'esperienza dimostra che è difficilissimo, o addirittura impossibile, tracciare dei confini "giusti", "corretti", "etnicamente rispondenti", e ancora più difficile è tradurli in maniera pacifica. Le vicende umane, gli spostamenti delle popolazioni rendono artificiale ogni tipo di frontiera, quindi il concetto di Stato nazione è decisamente inadeguato a fronteggiare il problema della convivenza tra i popoli e forse è la più grande barriera che ostacola la coesistenza pacifica. Occorre trovare nuove vie, a livello di pratica politica e culturale, per l'autoaffermazione dei popoli, capaci di valorizzare il diritto all'identità, alla diversità e all'essere se stessi; allo stesso tempo occorre limitare le sovranità per andare verso autorità sovranazionali, valorizzando la dimensione territoriale assai più che la dimensione etnica o nazionale. La proposta di Langer è quella di andare verso una forma di federalismo caratterizzato come contestuale spostamento dei poteri verso il basso, attraverso il rafforzamento delle autonomie locali, e verso l'alto, attraverso la costruzione di un'autorità e di ordinamenti sovranazionali. Concretamente, l'autorità sovranazionale di cui si parla e verso cui si guarda con speranza è la Comunità Europea: «certo, la C.E. oggi non rappresenta propriamente un sogno di democrazia, di autonomie, di federalismo, eppure si tratta di quell'"Europa realmente esistente" che viene presa come punto di riferimento, in positivo o in negativo; l'Europa che si loda, si critica, si cerca di imitare o si ritiene di dover combattere» (Langer, 2001, pp. 81-82): non più un'Europa delle "patrie" ma un'Europa delle "regioni". Dopo averne messo ampiamente in luce gli errori durante i conflitti nei Balcani, Langer vede nella Comunità Europea l'unica autorità sovranazionale potenzialmente in grado di garantire e promuovere la pace in Europa. Alcuni passi sono però ancora da fare per rendere la C.E. più democratica e federalista: si dovrebbe affermare il primato della politica piuttosto che quello dell'economia, inserire reali elementi democratici nel processo di integrazione

europea, realizzare una piena apertura a tutti quei paesi che desiderano entrare nella Comunità, garantire e favorire il regionalismo, l'autonomia e la tutela delle minoranze come elementi essenziali della struttura della Comunità.

4. La convivenza interetnica

Il forte impegno di Alexander Langer a favore della convivenza interetnica coinvolge appieno anche la realtà delle migrazioni, nuove tipologie di minoranza. Nel corso della storia non ci sono periodi in cui grandi masse di persone non si siano spostate per le ragioni più varie: cambiamenti climatici, ragioni di sussistenza, ragioni politiche, ragioni economiche o ragioni sociali; in pratica, quando si verifica un grande squilibrio, nascono disagi e necessità che spingono a cercare altrove un riequilibrio. Negli ultimi anni l'immigrazione è diventata però un fenomeno piuttosto complesso, capace di mettere in crisi e cogliere impreparati i cosiddetti paesi di accoglienza, cioè i paesi verso cui il flusso migratorio si muove, che reagiscono spesso con politiche basate sull'omologazione o, peggio, sull'espulsione. L'immigrazione, essendo un processo complesso, radicato nelle condizioni politico-sociali del paese di partenza e nelle trasformazioni globali degli ultimi decenni, necessita di risposte adeguate, studiate prendendo in considerazione tutti i fattori che intervengono e senza omettere le responsabilità di ciascuno. Langer sostiene che «il problema delle migrazioni richiederà alle nostre società una forte capacità di risposta con politiche della convivenza. Ed a questo proposito personalmente non ritengo sia una soluzione auspicabile la semplice integrazione, cioè il semplice mescolarsi o melting pot, come viene definito negli Stati Uniti. Così pure non ritengo possibile una politica della separazione» (Laner, 1996, p. 24). Anche se non è facile, c'è sempre qualcosa di molto arricchente in una compresenza di lingue, culture, identità ed esperienze, c'è sempre un valore inestimabile nell'incontro con gli "altri", che comunque ci mancherebbero se non ci fossero perché sono ormai una componente della nostra identità e del nostro modo di vivere. L'auspicio è quindi verso una risposta, sicuramente più complicata da offrire, ma basata sulla pluralità e sulla possibilità di mantenere e coltivare le diversità, coscienti che da questo possono nascere ancora nuove diversità.
Alexander Langer trova quindi giusta l'aspirazione di ogni comunità ad una certa forma di autonomia e di autogoverno, ad una certa valorizzazione delle proprie particolarità linguistiche, culturali o religiose, ma ciò che è del tutto infondato, impensabile e assurdo è «l'idea che dove è insediata un'etnia, un popolo, una confessione, una cultura… non ci sia posto per nessun altro. Certo, occorre che i nuovi arrivati vengano messi nelle condizioni di poter trovare forme di integrazione o comunque di inserimento soddisfacente, e che viceversa le popolazioni precedentemente insediate non vengano sopraffatte o emarginate: ovviamente c'è qui un ampio ventaglio di differenti esperienze storiche, anche secondo la differente forza economico-sociale e culturale che i diversi gruppi possono mettere in campo: i turchi a Berlino arrivano da proletari, gli italiani nel Tirolo erano magari anche soggettivamente spesso dei proletari, ma con il regime fascista alle spalle. Ma non vedo alternative alla "cultura della convivenza", perché saranno sempre più rare le situazioni "pulite" dove etnia, nazione, stato ecc. coincidono: e quindi bisognerà decidersi: o si pensa davvero di poter costruire un'Europa con tante patrie-stato mono-etniche (in fondo dei piccoli ghetti, magari dorati e volontari, ma oggi impensabili e neanche desiderabili), o si trovano le soluzioni per una convivenza plurilingue, pluriculturale, senza voler forzatamente trasformare i positivi elementi di identità e di differenza in altrettanti motivi di ostilità e di incompatibilità» (Langer, 2005a, pp. 71-71).
Langer desidera riconsiderare con maggior distacco la sua esperienza, vuole fare il punto di quanto acquisito ed elaborare una teoria più organica per il suo pensiero, valida sia per le questioni di convivenza sia per la conversione ecologica: «mi rendo conto che condensare in un breve testo – per giunta astratto, cioè non riferito ad una singola situazione – un insieme di considerazioni su situazioni di contatto e conflitto inter-etnico (o inter-culturale, inter-confessionale, inter-razziale, ecc.) può far correre il rischio di genericità. Ma sono anche convinto che ormai il tempo sia più che maturo perchè ci si occupi non solo e non tanto della definizione dei "diritti etnici" (o nazionali, o con-

fessionali, ecc.), ma della ricerca di criteri per costruire un ordinamento della convivenza pluriculturale, che ovviamente non potrà essere in primo luogo concepito come un insieme di norme e di statuizioni legali, ma soprattutto di valori e di pratiche della mutua tolleranza, conoscenza e frequentazione» (Langer, 2005b, pp. 293-294). Il testo di cui si parla è il "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica", pubblicato per la prima volta il 23 marzo 1994 sulla rivista "Arcobaleno" di Trento con il titolo "Decalogo per la convivenza interetnica". Questo testo è probabilmente il più maturo dal punto di vista intellettuale, dal punto di vista culturale e dal punto di vista di una teoria strettissimamente legata alla prassi, alla pratica sociale. Il testo è strutturato in dieci punti, costituiti da altrettante proposizioni iniziali a cui seguono delle riflessioni esplicative ricche di esempi, di riferimenti concreti e di questioni lasciate aperte.

All'inizio del decalogo, Langer chiarisce che la compresenza sullo stesso territorio di comunità di diversa lingua, cultura, religione ed etnia è attualmente un dato di fatto, una cosa normale, non un'eccezione, un fenomeno destinato a crescere; a questo stato di cose si può rispondere affrontando il problema seguendo la logica dell'esclusivismo etnico o quella della convivenza pluri-etnica, da vivere come un arricchimento in più invece che come una condanna, a patto che venga posta sempre in relazione con l'identità: la convivenza deve essere garantita lasciando spazio sia alla conoscenza reciproca sia a momenti di "intimità etnica" (Langer, 2001, p. 35). A questo proposito, a volte può essere giusto e legittimo optare per un'organizzazione etnica della comunità, purché sia una libera scelta: è da accettare la possibilità di associazioni, scuole o club etnici, ma senza dimenticare che ogni persona ha anche tantissime altre opportunità a base inter-etnica: «è essenziale che le persone si possano incontrare e parlare e farsi valere non solo attraverso la "rappresentanza diplomatica" della propria etnia, ma direttamente: quindi è assai rilevante che ogni persona possa godere di robusti diritti umani individuali, accanto ai necessari diritti collettivi, di cui alcuni avranno anche un connotato etnico (uso della lingua, tutela delle tradizioni, ecc.); non tutti i diritti collettivi devono essere fruiti e canalizzati per linee etniche (per esempio diritti sociali – casa, occupazione, assistenza, salute... – o ambientali)» (Langer, 2001, p. 36). Si apre quindi, al quinto punto del decalogo, il discorso relativo all'identità del singolo e della comunità. L'identità etnica, essendo il frutto di storia, tradizione, educazione e abitudini, prima che di volontà e libera scelta, non è e non deve essere delimitabile, essa è una nozione flessibile e fluida, aperta ad una certa osmosi con gli altri. Tutti devono sentirsi "a casa" e «l'autodeterminazione dei soggetti e delle comunità non deve partire dalla definizione delle proprie frontiere e dei divieti di accesso, bensì piuttosto dalla definizione in positivo dei propri valori e obiettivi, e non deve arrivare all'esclusivismo e alla separatezza. Deve essere possibile una realtà aperta a più comunità, non esclusiva, nella quale si riconosceranno soprattutto i figli di immigrati, i figli di "famiglie miste", le persone di formazione più pluralista e cosmopolita» (Langer, 2001, p. 37). Identità e dignità etniche devono essere radicate tra le persone ma anche garantite da un adeguato quadro normativo, da adeguate leggi, istituzioni e strutture al fine di sviluppare concretamente una Heimat comune. Per passare da una condizione di conflittualità etnica a una di convivenza inter-etnica occorrono persone capaci di collocarsi volontariamente al confine tra le comunità e di promuovere la conoscenza, il dialogo, la cooperazione, di favorire la sensibilizzazione e la mediazione fra comunità differenti; sono quelli che Langer chiama "traditori della compattezza etnica", coloro cioè che si dedicano all'esplorazione e al superamento dei confini, che però non si devono mai trasformare in transfughi: lui vede in questi "traditori" il primissimo strumento della convivenza. Tutti noi abbiamo bisogno, in qualche modo, di tradire in qualche misura la nostra appartenenza ricevuta, la nostra identità, senza però passare al nemico; «in una certa misura siamo tutti traditori delle nostre identità originarie. E il gesto della rottura con un'appartenenza che diviene gabbia spesso si rivela una necessità, talvolta si prospetta come una scelta rischiosa ma nobile» (Lerner, 2007, p. 184). È impossibile pensare che la convivenza interetnica non generi mai tensioni, competizioni e conflitti ma la necessità principale, fra tutte le altre, è probabilmente quella di bandire ogni forma di violenza; spesso non bastano le leggi ma occorre un «convinto e convincente no alla violenza» (Langer, 2001, p. 41). Viene quindi ribadita l'importanza dei gruppi misti inter-etnici per sperimentare le difficoltà e le opportunità della convivenza perchè «saranno in ogni caso il ter-

reno più avanzato di sperimentazione della convivenza, e merita pertanto ogni appoggio da parte di chi ha a cuore l'arte e la cultura della convivenza come unica alternativa realistica al riemergere di una generalizzata barbarie etno-centrica» (Langer, 2001, p. 41).
Il decalogo non si presenta dunque come un richiamo a grandi e inavvicinabili valori, a ideologie incomprensibili dalle masse; si tratta di una serie di semplici consigli, che vanno dalla necessità di creare gruppi e strutture su basi interetniche per sperimentare la convivenza "in piccolo", a costituire delle "zone grigie", in cui la tensione etnica è meno forte, fino ad arrivare alla cosa fondamentale, cioè ad avere il coraggio essere traditori, senza mai diventare transfughi. Il "Tentativo di decalogo sulla convivenza interetnica", probabilmente anche per la sua semplicità, è di estrema attualità, si può rileggere oggi, a distanza di una quindicina di anni, come se fosse stato scritto oggi stesso. Non ha perso nulla della sua attualità, soprattutto per le sue indicazioni concrete.
Concludendo, il pensiero di Alexander Langer su minoranze, conflitti etnici, convivenza e nonviolenza può essere sintetizzato efficacemente da due simboli: «il ponte e il pendolo: il primo unisce, l'altro divide; il primo somma, l'altro sottrae, il primo affratella, l'altro inimica; il primo dischiude mondi, l'altro li serra; sul primo ci si muove in entrambe le direzioni, l'altro si sposta a senso unico. Nella logica del pendolo la politica è ridotta a legge fisica dei moti e dei gravi. [...] Nella logica del pendolo, ciascuno cerca il luogo che gli è più favorevole. Nella logica del ponte ciascuno sa di essere contemporaneamente maggioranza e minoranza. Far crescere questa consapevolezza è "arte della convivenza"» (Dello Sbarba, 2005, p. 110).

Bibliografia

Dello Sbarba, R. (2005). Reggersi in bilico su un cippo di frontiera. Testimonianze, 48, 4, luglio-agosto, (442), 111-114.
Denicolò, G. (2005). Della fatica di costruir ponti. Testimonianze, 48, 4, luglio-agosto, (442), 106-110.
Dobruna, V. (2005). La gente europea dei Balcani. Testimonianze, 48, 4, luglio-agosto, (442), 72-73.
Langer, A. (1996). Dal Sud-Tirolo all'Europa: autonomie dei popoli e autorità sovranazionali. Bergamo: Fondazione Serughetti la Porta.
Langer, A.(2005a). Fare la pace, Scritti su "Azione Nonviolenta" 1984-1995. Verona: Movimento Nonviolento, Coedizione Cierre.
Langer, A. (2005b). Il viaggiatore leggero, Scritti 1961-1995. Palermo: Sellerio.
Langer, A. (2001). La scelta della convivenza. Roma: E/O.
Langer, A. (1992). Vie di pace-Frieden Schliessen. Rapporto dall'Europa-Berichte aus Europa. Trento: Edizioni Arcobaleno.
Lerner, G. (2007). Tu sei un bastardo. Milano: Feltrinelli.
Palermo, F. (2005). La linfa vitale della complessità. Testimonianze, 48, 4, luglio-agosto, (442), 81-84.

Imparare ad argomentare. Per una pedagogia dell'incontro
di Emanuela Recchia

La ricerca si propone di ripensare la formazione degli insegnanti a partire dalle moderne teorie sull'argomentazione, in particolare dalla pragma-dialettica, che fornisce un modello ideale di come dovrebbero svolgersi dispute, discussioni o confronti verbali tra posizioni divergenti per giungere all'accettabilità o meno di una tesi. Tale presupposto teorico può diventare il punto di partenza di un'ibridazione intesa come "accoglimento ragionevole dell'altro" dietro il rispetto di regole condivise.

The research aims to ponder over the teachers training starting from the modern theories of argumentation, in particular from the Pragma-dialectics which provides an ideal model of how disputes, verbal discussions or comparisons between different positions should take place, in order to reach the acceptability or not of a thesis. This theoretical assumption can become the starting point of an hybridization understood as the reasonable acceptance of the other, within the respect of shared rules.

1. Il valore dell'argomentazione nell'educazione

L'argomentazione costituisce una dimensione importante nella vita quotidiana e professionale. In particolare nelle società democratiche essa rappresenta il cuore del ragionamento filosofico e della ricerca scientifica, intervenendo quando non ci si limita al riscontro dei dati o alla manifestazione dei propri sentimenti, ma si vuole spiegare, giustificare, motivare, dar ragione di quel che diciamo. L'argomentare è, quindi, una possibilità del nostro linguaggio, sia se ci proponiamo di conoscere la realtà, sia se ci proponiamo di cambiarla. Ed è attraverso l'argomentazione che si struttura la convivenza, si formano le categorie della valutazione, si crea il consenso, nasce e si compone il conflitto (Rigotti & Greco Morasso, 2009).
Si intuisce, dunque, quale significativo contributo essa possa offrire all'educazione, non solo come competenza che deve essere appresa, ma anche come mezzo per favorire l'apprendimento in filosofia, storia, scienze, matematica e in molte altre discipline. Nell'ultimo decennio l'argomentazione è stata oggetto di attenzione sotto molteplici profili, in quanto processo linguistico, logico, dialogico e psicologico che sostiene o suscita il ragionamento e l'apprendimento: l'arte dell'argomentare, infatti, implica la manifestazione del proprio atteggiamento in modo esplicito e pubblico e la giustificazione di esso a un'altra persona o a se stessi.
In ambito strettamente educativo, le pratiche argomentative si traducono nell'invito fatto ai discenti a comprendere e a utilizzare le regole del ragionamento che sono impiegate nel lavoro scientifico: la ricerca delle ragioni, l'esame dei dati disponibili, la verifica di ipotesi alternative. Chi argomenta si impegna a ragionare e a ricercare informazioni, a migliorare la capacità di decentramento, a essere coautore di un processo socio-cognitivo nella prospettiva di un apprendimento lontano dalla semplice acquisizione di informazioni o dall'appropriazione di conoscenze preconfezionate.
Argomentare per apprendere o apprendere ad argomentare sollevano interrogativi teorici e metodologici. Come e quando i processi d'apprendimento divengono argomentativi? Ciò si applica a tutte le discipline? Come si programmano in modo efficace le attività argomentative?
Introdurre nel panorama didattico-educativo una programmazione calibrata sull'argomentazione è una vera e propria sfida, poiché richiede specifiche competenze, cognitive e sociali, e assorbe l'attenzione a diversi livelli. A livello interpersonale, argomentare implica un confronto con le prospettive altrui e spesso le persone tendono ad evitare situazioni simili, perché le percepiscono come pericolose nei confronti di se stessi e del rapporto che si crea o si è già consolidato con gli altri. A livello formale o istituzionale, talvolta le attività argomentative vengono considerate come un sovraccarico temporale nei confronti di curricula già oltremodo "strabordanti".

Le relazioni tra argomentazione ed apprendimento, apparentemente intricate, si comprendono alla luce del contributo che la prima fornisce alla seconda: essa è un potente veicolo d'arricchimento di una comprensione condivisa; è un'insieme di requisiti che attengono al ragionamento critico; è strumento di posizionamento sociale.
Come tale, non può appesantire curricoli; non rappresenta una 'programmazione' in più da inserire nel panorama didattico, ma trasversalmente offre il quadro di riferimento teorico per affrontare in modo critico ogni contenuto disciplinare.
L'argomentazione, dunque, come strumento transdisciplinare. Dialettica e retorica antiche hanno contribuito notevolmente allo studio scientifico dell'argomentazione così intesa, e la moderna teoria dell'argomentazione ne è sicuramente debitrice. Come sostiene De Nardis "se la persuasione è il tentativo costante del pensiero naturale, se la lingua è la caratteristica più specifica dell'uomo e se gli esseri umani tendono a sostenere le loro ragioni, allora la retorica è la chiave più adatta per studiare la lingua di tutti i giorni e i fenomeni associati alla persuasione. L'analisi retorica deve essere intesa, dunque, come un'analisi della apertura all'altro" (2010).
In particolare il testo noto come Rhetorica ad Herennium (I sec. a.C.), che da alcuni studiosi viene attribuito a Cicerone, presenta una tecnica raffinata e puntuale per elaborare un intervento argomentativo, prevedendo come contesto non un'aula scolastica ma una corte giudiziaria: sebbene non ci si focalizzi sullo scambio dialogico di turni con le sue imprevedibili dinamiche, si dà risalto al discorso che ogni argomentatore sostiene e a quello che lo segue avanzato dalla controparte. È possibile scorgere, a una lettura attenta del testo antico, un interessante parallelismo tra le cinque partes orationis, inventio, dispositio, elocutio, memoria e actio e gli stages previsti dal modello pragma-dialettico. In realtà, per dire qualcosa, occorre trovare e raccogliere tutte le idee che si vogliono comunicare (inventio), poi deve essere scelto uno specifico percorso, stabilendo ciò che verrà detto e in quale punto (dispositio); devono anche essere adottati strumenti linguistici adeguati a trasmettere la res inventa (elocutio). Una volta pianificato il discorso, l'oratore – nel contesto scolastico il docente – deve impararlo (memoria) nel senso di farne esperienza, di interiorizzarlo prima di proporlo.
Lo stesso Aristotele, nel primo libro della sua Rhetorica, identifica tre principali generi di testi argomentativi. I primi due prevedono l'applicazione dell'argomentazione in due specifici contesti: l'ecclesia e la corte; il terzo genere, il discorso epidittico, che trova applicazione nel contesto della celebrazione della festa della città e concerne la stima o il biasimo di una persona in riferimento alle sue azioni e ai suoi comportamenti. Si può, quindi, affermare (Rigotti & Greco Morasso, 2009) che non c'è stata un'evoluzione ininterrotta tra retorica e argomentazione moderna. Perciò il nuovo interesse sviluppatosi in tempi recenti sullo studio dell'argomentazione in ambito scientifico, con relativa costruzione di modelli e teorie, è semplicemente identificabile con una rinascita dell'argomentazione. Nel 1958 sono stati pubblicati due importanti testi ispirati al bisogno di comprendere l'uso della ragione nelle pratiche sociali, The use of argument di Stephen Toulmin e La novelle rhetorique di Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca. Da questa data significativa il rinnovato interesse per l'argomentazione ha suscitato numerosi studi: solo nel panorama europeo possiamo ricordare i logici dialogici e i dialettici formali come Lorenzen e i suoi collaboratori tedeschi, meglio conosciuti come Scuola di Erlangen e i logici e filosofi olandesi Barth and Krabbe. Particolare attenzione nel nostro lavoro è stata mostrata, considerando i moderni e contemporanei sviluppi dell'argomentazione, alla Scuola di Argomentazione di Amsterdam, che ha originato un programma di ricerca articolato e sistematico chiamato Pragma-dialettica, il quale ha contribuito in maniera notevole alla diffusione della teoria dell'argomentazione come disciplina autonoma [1].

2. Pragma-dialettica: riflessioni teoriche e implicazioni pedagogich

La Pragma-dialettica fornisce il modello ideale di conduzione della discussione critica, dove entrambe le parti, protagonista e antagonista, 'risolvono' la loro differenza di opinioni attraverso un'argomentazione ragionevole. L'aspetto ragionevole e quello critico collaborano nell'ambito di

ciò che i fondatori di questa teoria, van Eemeren e Grootendorst (2004) definiscono "critical discussion", discussione critica.
L'approccio dialettico all'argomentazione sin dal periodo classico ha previsto la maniera in cui valutare le tesi in una discussione argomentativa, soffermandosi su di essa. Di fronte ad una divergenza di opinioni in merito all'accettabilità di una tesi l'obiettivo della discussione è di risolvere tale divergenza mediante lo scambio di punti di vista condotto nel rispetto delle regole precedentemente stabilite.
Nella dimensione pragma-dialettica tutto ruota intorno alla nozione di discussione critica. Quest'ultima si verifica quando si scambiano punti di vista in una divergenza di opinioni e le parti coinvolte di volta in volta determinano se le tesi presentate sono difendibili da dubbi o obiezioni. Tale visione supera quella della dialettica formale poiché presenta una dimensione pragmatica nel momento in cui le mosse per risolvere la divergenza di opinioni sono pensate come atti linguistici, ovvero attività verbali, all'interno di un evento comunicativo su uno specifico sfondo storico-culturale. L'approccio pragma-dialettico, quindi, si inserisce all'interno dell'analisi del discorso, della comunicazione verbale. Dal momento che la linguistica, quando si riferisce allo studio del linguaggio nel suo senso più ampio, ricorre alla definizione di pragmatica, la posizione assunta dai teorici di Amsterdam nei confronti dell'argomentazione è stata definita pragma-dialettica. Senza esaminare nel dettaglio la teoria nei suoi principi meta-teorici, ci soffermeremo ad esplorare le quattro fasi dialettiche da rispettare nel processo di risoluzione di una divergenza di opinioni, ovvero le fasi della discussione critica. Esse possono essere attraversate senza un ordine preciso e anche implicitamente, ma devono essere necessariamente considerate. Le riportiamo di seguito, accompagnate da una loro rilettura in chiave educativa.
1. Fase del confronto: è il momento in cui la differenza di opinioni si fa evidente, rispetto ad una o più tesi, messe in dubbio o contraddette (mista, non mista o multipla). Senza confronto non esiste discussione critica.
Implicazione pedagogica: senza l'alterità non esiste identità. A scuola, del resto, si incontra l'altro e si impara a conoscerlo, poiché proprio la scuola è il terreno di integrazione in cui le diversità vengono accolte e valorizzate (la scuola 'si fa di tutti' mediante normative come, ad esempio, la legge 517/77, relativa all'integrazione dei disabili).
2. Fase di apertura: le parti coinvolte nella divergenza di opinioni stabiliscono l'esistenza di una base comune (valori, conoscenze ecc.) che permetta di condurre la discussione in modo soddisfacente. L'impegno è quello di trovare un punto di partenza comune. Spesso tale fase rimane implicita e quando gli interlocutori si manifestano come parti coinvolte si determina contestualmente l'esistenza della base comune.
Implicazione pedagogica: La figura dell'insegnante come mediatore culturale all'interno della classe garantisce che il confronto tra le diverse posizioni presenti in classe, palesato o implicito, risulti ispirato ai valori riconosciuti ed universalmente condivisibili di cui i Programmi didattici a livello nazionale si fanno promotori e garanti [2].
3. Fase dell'argomentazione: Il protagonista presenta le argomentazioni volte a sostenere la tesi o a confutare le antitesi proposte dall'antagonista. Quest'ultimo valuterà se gli argomenti proposti risultano convincenti, in caso contrario fornirà altri argomenti per replicare. Si innescherà così una discussione critica, in cui le argomentazioni vengono proposte da entrambe le parti, ma sempre sottoposte ad esame critico.
Implicazione pedagogica: A scuola si può! Si può sbagliare per poi ripartire con la consapevolezza che la scuola è palestra di vita, ma non è la vita stessa, è un area franca in cui potersi mettere in gioco. Esercitarsi a valutare proposte argomentative e a fornirne di convincenti forma l'attitudine a discutere in modo critico e ragionevole, attività ormai sempre più rara nei contesti comunicativi vicini ai giovani e purtroppo anche nei contesti ufficiali deputati alla gestione della vita pubblica.
4. Fase della conclusione: due sono i possibili scenari. La tesi del protagonista viene ritenuta accettabile dalle parti e pertanto l'antagonista deve ritirare i suoi dubbi, oppure è la tesi dell'antagonista ad essere accolta. La divergenza è risolta solo tramite l'accettazione di una conclu-

sione. Da questo momento può iniziare una nuova discussione, cambiando premesse alla discussione conclusa o iniziando una nuova avventura discorsiva, sempre osservando ognuna delle quattro fasi considerate.

Implicazione pedagogica: Alla base di un confronto che presuppone la possibilità di riconoscere la superiorità dell'argomentazione altrui e l'accettazione della tesi di un antagonista può trovare spazio la prospettiva interculturale. Quest'ultima infatti secondo la definizione di Pinto Minerva (2002) è un progetto che "presuppone […] l'idea (e l'impegno) a ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto e un dialogo costruttivo e creativo […]. In tal senso presuppone la capacità e la volontà di promuovere situazioni di analisi e comparazione di idee, valori, culture differenti alla ricerca di intese e di punti di incontro che non annullino le differenze ma che esaltino, attraverso un intreccio dialettico di scambi necessari per il reciproco riconoscimento" (p. 13).

Oltre alle quattro fasi della discussione critica, gli argomentatori ragionevoli devono rispettare dieci regole che rappresentano i comportamenti basilari per il richiesto standard di ragionevolezza. Si tratta di una sorta di contratto che le parti devono accettare come interlocutori nell'argomentazione. L'elenco completo delle dieci regole sarà riportato nel paragrafo che segue sul valore ibridante dell'argomentazione in cui alcune voci saranno oggetto di specifica considerazione. Basterà qui sottolineare la natura euristica e non algoritmica delle regole, poiché con l'argomentazione ci si introduce in un'attività sociale e non in un processo meccanico i cui risultati sono sempre garantiti. A che scopo allora fornire chiari comandamenti?

A questa domanda rispondono gli stessi teorici della pragma-dialettica (van Eemeren & Grootendorst, 2008): "la procedura pragma-dialettica per discutere in modo critico è troppo tecnica perché possa essere utilizzata direttamente nel contesto di una discussione ordinaria: è un modello teorico per esaminare discorsi e testi argomentativi. […]. Invece di stabilire tutte le regole che devono essere prese in considerazione nel contesto di un discussione critica, i comandamenti sono una lista di divieti relativi a mosse che possono impedire od ostacolare la risoluzione di un divergenza di opinioni in un discorso o testo argomentativo" (p. 157).

Costantemente le persone coinvolte, protagonista ed antagonista, esercitano le loro capacità critiche mettendo in dubbio, nel senso popperiano, le tesi altrui, e lo scopo principale della discussione critica è quello di mettere alla prova una tesi contestata e non quello di essere d'accordo su tutto. E le regole devono essere intese come linee guida che, pur partendo da un livello di astrazione e da un ideale filosofico, sostengono coloro che aspirano ad assumere il ruolo di interlocutore in una discussione critica.

Attraverso l'insegnamento è possibile trasferire in ambito pratico ciò che della pragma-dialettica abbiamo tentato di definire a livello teorico. Per fare ciò, occorre che nei vari campi d'applicazione, cioè nelle diverse discipline, esistano criteri validi che si attengano alle conclusioni ottenute nell'ambito filosofico, teorico, analitico ed empirico. Tra le condizioni necessarie all'introduzione della pragma-dialettica a scuola, sempre dai suoi teorici, viene identificata la disponibilità dell'Istituzione ad accogliere i metodi proposti. Questo significa creare degli spazi all'interno del curricolo in cui esercitare l'autonomia scolastica in funzione della crescita qualitativa della pratica comunicativa, così come utilizzare criteri nella ripartizione del monte ore annuale destinato alle singole discipline, all'interno della flessibilità prevista a livello normativo, che favoriscano gli insegnanti che desiderano sperimentare la valenza educativa delle teorie argomentative attuali. È oltremodo importante per i docenti sperimentatori conoscere in primis gli studi sull'argomentazione in modo da padroneggiare ciò che intendono trasmettere. Negli ultimi anni si è cercato di rendere disponibili i risultati che alcuni studiosi ed insegnanti hanno ottenuto applicando in classe i principi teorici argomentativi (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009) ma non esiste ancora un manuale in cui viene giustificato didatticamente e pedagogicamente ogni minimo dettaglio della teoria dell'argomentazione. D'altro canto il successo dell'applicazione a scuola della pragma-dialettica o di altre teorie legate al panorama argomentativo è subordinato alla capacità di procedere gradualmente verso gli obiettivi d'insegnamento calibrando gli interventi sulle caratteristiche dei discenti (interessi, età e capacità).

3. L'argomentazione come accoglimento ragionevole dell'altro

I dieci comandamenti pragmadialettici, come su richiamato, nascono con lo scopo di facilitare la critical discussion tra interlocutori che si impegnano ad essere ragionevoli.
Ma è possibile utilizzarli in chiave ibridante, cioè considerarli strumenti che a scuola creino un ambiente favorevole al meticciamento, all'incontro con l'altro, che suscitino possibilità di trasformazione per tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo? Nel tentativo di rispondere a questo interrogativo riportiamo le dieci regole per poi commentare alcune di esse all'interno di un framework interculturale.
Le dieci regole per interlocutori ragionevoli (van Eemeren & Grootendorst, 2008):

1) REGOLA DELLA LIBERTA'
Non è consentito impedire alla controparte di avanzare o mettere in dubbio una tesi.
2) REGOLA DELL'OBBLIGO DI DIFESA
Chi avanza una tesi non può rifiutarsi di difenderla qualora gli venga chiesto di farlo.
3) REGOLA DELLA TESI
Non è consentito criticare una tesi che non sia stata realmente avanzata dalla controparte.
4) REGOLA DELLA PERTINENZA
Non è consentito difendere una tesi attraverso qualcosa che non sia un argomento o attraverso un argomento che non sia pertinente per la tesi in questione.
5) REGOLA DELLE PREMESSE INESPRESSE
Non è consentito attribuire alla controparte in modo surrettizio premesse implicite, né rifiutarsi di assumere l'onere della prova per le premesse che si sono lasciate inespresse.
6) REGOLA DEL PUNTO DI PARTENZA
Non è consentito presentare qualcosa come punto di partenza condiviso, se non lo è, o negare che qualcosa sia un punto di partenza condiviso, se invece lo è.
7) REGOLA DELLA VALIDITÀ
Un ragionamento presentato come formalmente conclusivo non può essere logicamente invalido.
8) REGOLA DELLO SCHEMA ARGOMENTATIVO
Non è consentito considerare difese in modo conclusivo tramite argomentazioni tesi che non siano presentate come basate su un ragionamento formalmente conclusivo, qualora la loro difesa non abbia luogo attraverso schemi argomentativi appropriati applicati in modo corretto.
9) REGOLA DELLA CONCLUSIONE
Non è consentito continuare a sostenere una tesi che non sia stata difesa in modo conclusivo o continuare a dubitare di una tesi che sia stata difesa in modo conclusivo.
10) REGOLA GENERALE DELL'USO DEL LINGUAGGIO
Non è consentito usare formulazioni insufficientemente chiare o talmente ambigue da creare confusione, né interpretare in modo deliberatamente tendenzioso le formulazioni della controparte.

Il sistema delle dieci regole è ibridante già nella sua stessa natura poiché prevede il libero scambio di vedute e la tutela delle posizioni di entrambi, protagonista ed antagonista, nella discussione. In particolare la regola n°1 e la regola n°10 si prestano ad alcune considerazioni sulla diversità culturale e sulla sua promozione.
"Non è consentito impedire alla controparte di avanzare o mettere in dubbio una tesi", recita la prima regola. La pluralità si nutre di libertà, quella che si sperimenta nel cogliere nel viso di chi ci ascolta la disponibilità a prendere in considerazione ciò che stiamo affermando: è il contrario dell'atteggiamento di difesa che si assume troppo spesso quando la rigidità dell'ascoltatore si palesa con frasi stereotipate e pregiudiziali a cui corrispondono pensieri celati e custoditi nel silenzio dell'anima per paura di essere scoperti nella propria identità. Quanto spreco di umanità favorisce la chiusura nei propri recinti del sapere, del credere, dell'agire! Si può correre il rischio di cernierarsi

nella sicurezza della condivisione con i pochi o i tanti come noi, in cui l'Io paradossalmente si perde.
La pragmadialettica pone tra i suoi requisiti la possibilità per la controparte di avanzare una tesi facendosi garante di una libertà a cui ogni allievo aspira. Non è, infatti, così scontato che ciò avvenga nelle nostre classi, in cui compaiono sempre più volti di colori diversi. E così il bambino, l'adolescente, il ragazzo, a seconda dell'ordine scolastico al quale appartiene, può provare "la mortificazione per il rifiuto che si avverte nello sguardo degli altri, l'ostilità delle risposte a domande di inserimento e di integrazione […] l'indifferenza. L'accorgersi di 'essere niente', di non esistere per l'altro è la ferita più profonda e bruciante alla propria identità" (Pinto Minerva, 1996, p. 27).
L'applicazione della prima regola induce, inoltre, all'educazione all'ascolto, che non è frutto di un accidentale trasporto emotivo ma di un confronto e scontro costruttivo alimentato da pensieri divergenti, le argomentazioni dell'antagonista in termini pragmadialettici, che permettono di conoscere visioni del mondo nuove ma anche di far emergere situazioni comuni apparentemente insospettabili (Pinto Minerva, 2002). Mediante il primo comandamento si impara a mescolarsi all'altro, ma in modo consapevole e critico, e la pragmadialettica assomiglia così ad una palestra di democrazia e civiltà, mezzo, tra gli altri, che concorre alla cultura della pace.
La riflessione legata alla decima regola, quella relativa all'uso del linguaggio, evidenzia la potenzialità insita nella teoria argomentativa di cui ci occupiamo: evitare "formulazioni insufficientemente chiare o talmente ambigue da creare confusione, né interpretare in modo deliberatamente tendenzioso le formulazioni della controparte" si traduce in lotta al pregiudizio e alla stigmatizzazione di comportamenti verbali e non. Il pregiudizio scaturisce spesso da una conoscenza insufficiente e parziale della realtà ed un modo per poter contrastare questa ambiguità, che crea confusione, come espresso nel decimo comandamento, è quello di pretendere da se stessi e dagli altri chiarezza comunicativa, conoscenze articolate e non superficiali, e fornire una pluralità di strumenti di ricerca per diffondere esatte rappresentazioni della realtà. Chi accetta di discutere in modo ragionevole, coerentemente con le regole della critical discussion, non può permettersi di mistificare il punto di vista espresso dall'altro, di torcerlo per giustificare un pensiero chiuso e intollerante. Il corretto atteggiamento nei confronti delle posizioni altrui, che si traduce in vero ascolto ed in chiara comunicazione, riduce il rischio della formazione di stereotipi e luoghi comuni, che discriminano e diffondono ostilità. La corretta comunicazione di sé e la corretta interpretazione dell'altro favoriscono il viaggio andata e ritorno verso gli altri: andata che è esplorazione e comprensione del diverso da noi; ritorno che è un percorso verso di sé arricchito di esperienze che ci valorizzano e ci rendono maggiormente consapevoli della nostra identità.

4. Conclusione

L'approccio pragma-dialettico esaminato, seppure a grandi linee, ci ha permesso di comprendere meglio il valore dell'argomentazione nell'ambito dell'educazione improntata al pluralismo culturale.
È vero, la presenza di più opinioni è da sollecitare ed auspicare in una società che vuole definirsi democratica, ma c'è ancora bisogno di riflettere sugli strumenti volti a tutelarla. La moderna teoria dell'argomentazione parte dal presupposto della necessità della molteplicità di voci, ma va oltre, pretendendo che le opinioni vadano espresse solo se fondate su solidi argomenti e se rispettose delle regole della discussione ragionevole. Parlare tanto per parlare non è difficile in un contesto come quello odierno in cui tutti devono per forza dire la loro, in cui è diffusa la mania di volere per forza avere un'opinione. Il ruolo degli insegnanti allora può consistere nello spiegare agli allievi, colpiti sempre più dalla malattia dell'opinionismo, che cosa non funzioni nel loro modo di argomentare e perché. Questo significa, in fondo, usufruire degli strumenti pragma-dialettici, e quindi insegnare le regole per discutere in modo ragionevole e argomentare bene, avvalendosi di uno strumento didattico assolutamente innovativo.

Passare in rassegna le teorie e regole pragma-dialettiche porta ad interrogarsi sul significato della divergenza di opinioni, sulla differenza esistente tra l'avere ragione ed ottenere ragione, sul perché sia necessario avere un approccio ragionevole alla discussione e argomentare in modo pertinente. Lo sguardo sociologico o psicologico sulla teoria (e pratica) dell'argomentazione spinge a condurre analisi diverse, a metterne in luce il potere inclusivo ed ibridante, a partire dall'opening stage, la fase iniziale di ogni discussione critica, in cui la disponibilità al confronto è momento imprescindibile che conduce a problematizzare la propria posizione e a relativizzare il proprio parere; a conoscere le posizioni divergenti oltrepassando i confini del proprio sapere, del proprio patrimonio didattico. Allora la pragma-dialettica si traduce in trasgressione culturale, in generatrice di esperienze condivise nel panorama ampio di una alfabetizzazione culturale, e non semplicemente nel micro mondo della singola disciplina impartita dal docente autoreferenziale. I primi attori disponibili al meticciamento culturale dovrebbero essere i docenti, da coinvolgere in primis nell'impegno ad una formazione all'argomentazione. Le conseguenze pedagogiche derivanti non potranno che condurre all'emarginazione degli stereotipi e ad una diffusione di apertura, fiducia e collaborazione.

Note

[1] Ogni 4 anni ad Amsterdam l'Associazione Internazionale di Studi sull'Argomentazione, a partire dal 1986, organizza una Conferenza Internazionale alla quale partecipano studiosi di tutto il mondo per dialogare sullo stato dell'arte dell'argomentazione.

[2] Cfr. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, Decreto ministeriale del 3 giugno 1991 (Gazzetta Ufficiale n. 139, del 15 giugno 1991).

Bibliografia

Aristotle (1991). On Rhetoric. A Theory of Civic Discourse. (Ed.G.A.Kennedy). New York/Oxford: Oxford University Press.
Cancelli, F. (a cura di). (1992). La retorica a Gaio Erennio. Milano: Mondadori.
De Nardis, V. (2010). Genera dicendi and theological models. Paper presented at the meeting 'Rhetoric in Society III'. Antwerpen, Belgium.
van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2004). A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmadialectical Account. Cambridge: Cambridge University Press.
van Eemeren, F., & Grootendorst R. (2008). Una teoria sistematica dell'argomentazione, l'approccio pragma-dialettico. Milano: Mimesis.
Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A-N. (Eds.). (2009). Argumentation and education, Theoretical foundations and Practices. New York: Springer.
Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation. Bruxelles: l'Université de Bruxelles.
Pinto Minerva, F. (a cura di). (1996). Le parole dell'intercultura. Bari: Adda.
Pinto Minerva, F. (2002). L'intercultura. Roma-Bari: Laterza.
Rigotti, E., & Greco Morasso S. (2009). Argumentation as an object of interest. N. Muller Mirza & A-N. Perret-Clermont (Eds.). Argumentation and education, Theoretical foundations and Practices. New York: Springer.
Toulmin, S. (1958). The Use of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Le eredità della non identità
di Jolanta Grebowiec Baffoni

Negli ultimi tempi il dibattito pedagogico in Polonia si incentra, sempre più spesso, sulle preoccupazioni degli educatori e degli insegnanti circa le incertezze della giovane generazione polacca e sulla sua paura di affrontare e vivere autonomamente la propria esistenza. Tali problemi sembrano rispecchiare le incertezze e le paure delle generazioni precedenti, dei loro nonni e dei genitori nati e cresciuti all'epoca del regime comunista. I giovani polacchi , liberi dall'influenza diretta del comunismo, in possesso di ampi saperi scientifici, si classificano ai primi posti nelle competizioni internazionali atte a valutare la loro formazione scientifica (soprattutto matematica e informatica [1]), ma nonostante ciò spesso perdono nei confronti della vita stessa. Si sentono smarriti quando si tratta di intraprendere un percorso di vita personale e, di conseguenza, non si sentono capaci di proporsi come persone competenti.

In the last time, Polish pedagogists are worry about the difficulties of the young generations in deal with their own existences. These problems seem derived from the previous generation that lived under comunist regime. The young Poles even if have a good scientific formation, many times they don't succeed in to deal with life. They often undervalue their possibilities to demostrate the competences that they have.

Il socialismo, imposto con la forza nei paesi dell'est dopo la seconda guerra mondiale, paradossalmente divenne, nonostante la forma che assunse materialmente, sinonimo di democrazia e garante dello sviluppo delle masse popolari. Il piano di un veloce sviluppo industriale non si accompagnò allo sviluppo personale, anzi, spesso costituiva un freno per i talenti e per le diversità che non riconducibili al rigido schema imposto dalle gerarchie del tempo. Se da un lato lo sviluppo delle masse corrispondeva all'espansione delle città, delle ferrovie, delle industrie, delle case e dell'educazione stessa, dall'altra esso promosse attraverso le sue imposizioni una nuova forma di vita rigida e non disposta a mettersi in discussione. In effetti il sistema socialista racchiudeva in sé la paradossalità di una libertà non libera, dove l'uguaglianza della povertà significava democrazia e dove ogni diversità rappresentava un pericolo da tenere sotto controllo. La diversità, quindi, non come ricchezza sociale, ma come pericolosa istanza da mantenere sotto controllo, pericolo per la "democrazia". Questa idea di popolo, una massa formata nel puro credo stalinista, era alla base della società nuova dell'epoca. Tale sistema diede un nuovo senso alla libertà e all'uguaglianza, partendo dalla famiglia e dalle istituzioni culturali ed educative, costrette a uniformarsi a modelli non propri, ispirati a un'idea di felicità pesantemente ideologizzata. Tale sistema diede vita ad una società ibrida in cui cittadini capaci di leggere il "manifesto della libertà" [2], erano al contempo privati della possibilità di comprensione del senso e del significato del valore "libertà". Il risultato fu un saper leggere senza poter leggere.
L'insegnamento fu centrato sulla glorificazione del lavoro di massa che divenne un valore atto a difendere la patria. La propaganda ideologica, toccando le corde dei sentimenti personali, divulgò un nuovo modo di intendere il patriottismo, ovvero come totale e cieco uniformarsi alla grigia massa di uomini e donne che sembravano innanzitutto privi di ogni desiderio.
Vero è, come detto, che oggi le condizioni appena descritte non si danno più, essendo state superate, e tuttavia le giovani generazioni sembrano ancora soffrire delle inibizioni che hanno vissuto i loro padri prima di loro. Situazione che mutila, in modi occulti e spesso indiretti, le loro personalità e la loro dignità.
In questo scritto mi propongo di ripercorrere brevemente alcune emergenze della formazione socialista, sperando di riuscire a contribuire alla comprensione delle ragioni di alcune problematiche che colpiscono i giovani polacchi e per individuare possibili strade da intraprendere per una consapevole progettualità formativa.

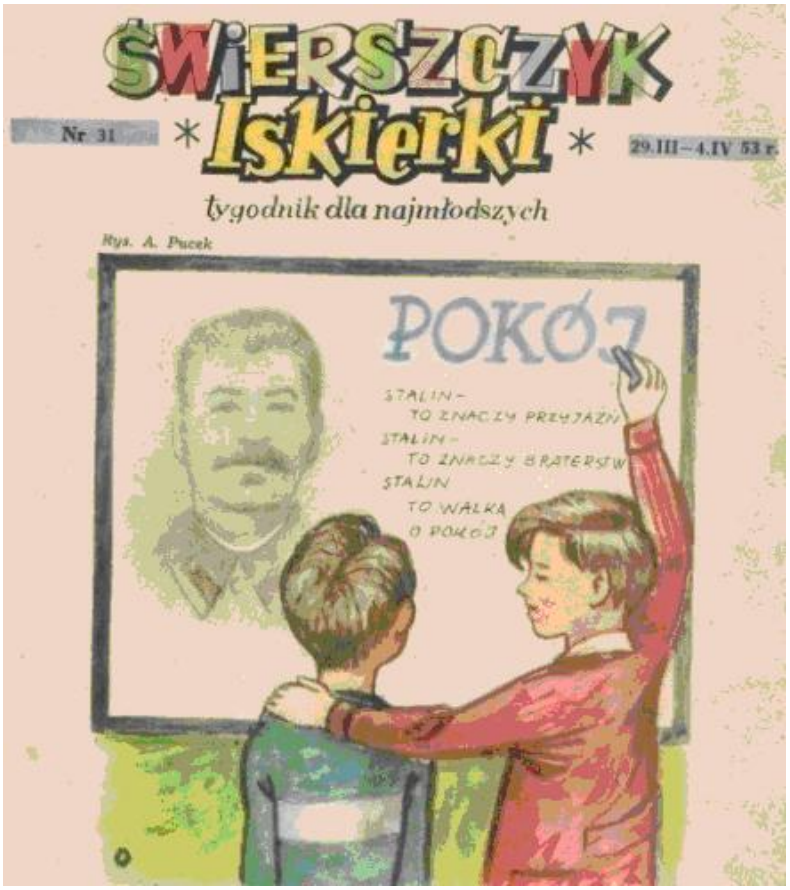
1. La formazione della massa

Nei Paesi dell'est europeo il comunismo si presenta come un imponente programma di "liberazione" volto non solo a salvare l'uomo, prima dalla guerra e poi dalla fame, ma soprattutto a elevarlo a essere uguale agli altri, garantendo gli uguali diritti al lavoro, al miglioramento della propria condizione economica e allo sviluppo. Vero è che in Polonia, come del resto nella maggioranza dei paesi dell'est, i moti di entusiasmo per il socialismo sono per lo più il risultato di una imposizione Sovietica, legittimato in questa azione per il determinante contributo offerto per la liberazione dall'occupazione nazista della Seconda Guerra Mondiale. L'eliminazione degli esponenti della classe intellettuale, dapprima da parte dei nazisti e successivamente dei comunisti, doveva facilitare l'affermarsi di tale sistema attraverso l'affermazione di una generale omogeneità di classe e di una prospettiva di vita all'insegna della tranquillità.
In tal senso l'uguaglianza assunse i tratti di una parificazione del livello economico ma non del riconoscimento del valore del singolo. Ogni azione veniva svolta nel nome della massa, realizzata da una nuova forma di potere, celata sotto gli slogan della democrazia e diritti per tutti.
Se, da una parte, il modello di una produzione organizzata è riuscito a porre fine alla disoccupazione e alla fame, dall'altra ha esonerato l'uomo dal pensare. L'organizzazione meccanica della produzione non soltanto non lasciava spazio e tempo al pensare creativo ma ricadeva pesantemente anche sullo stesso e sull'organizzazione (meccanica) della visione del mondo. "con lo sviluppo dell'industria il proletariato non solo cresce di numero; esso si coagula in grandi masse, diventa più forte e più consapevole della sua forza. Gli interessi, le condizioni di vita dei proletari diventano sempre più simili, poiché le macchine annientano le differenze nel lavoro e precipitano il salario quasi dappertutto verso una stessa modesta soglia" (Marx & Engels, 1872).
Se, da una parte, condizioni di vita simili garantiscono un certo modo di vivere tranquillo anche se molto modesto, il "coagularsi" del proletariato in grandi masse, più forti e più consapevoli della loro forza, minano la possibilità di pensarsi come un essere "differente", lasciando aperta la strada a una inconscia percezione [3] di sé in quanto ingranaggio sostituibile di una grande macchina sociale.
La percezione di essere una cellula uguale alle altre, formava l'abitudine a percepirsi sempre in base al metro sociale: per la società, con la società e secondo la società. Nelle nuove vite desiderose di essere riconosciute nella loro diversità, si opprimeva, così, ogni eccezionalità e ogni tensione e desiderio al poter fare e essere.
Essere uguale agli altri: se, da una parte, dà una certa garanzia di esistere, dall'altra non offre l'opportunità di vivere la propria vita, di svilupparsi secondo propri principi e talenti. Il concetto del differente e della diversità non aveva, al tempo, diritto né di esistere, né di evolversi. L'educazione che propaganda l'uguaglianza delle classi, allo stesso tempo la tradisce se la interpreta come uguale pensiero, desiderio, creatività, immaginario. Le differenze furono, al tempo di cui stiamo parlando, poste sotto stretto controllo, la creatività guidata unidirezionalmente, essendo il sistema volto solo a promuovere una massa solida e compatta. L'uguaglianza come motivo di felicità delle masse, come principio di giustizia, era il compito e l'obiettivo del processo dell'educazione e il prodotto auspicato da quel socialismo. Un processo che, invero, tradiva e produceva l'esatto opposto di ciò che propagandisticamente poneva alle proprie radici.

2. Contro le identità

In questa temperie le più importanti istituzioni formative, fra le quali ruolo primario era riconosciuto alla scuola, subivano importanti mutamenti. Il compito essenziale della scuola era quello di preparare le masse che avrebbero dovuto spingere la società. Le lunghe liste dei contenuti da imparare per un corretto funzionamento del singolo uomo nella società, dovevano sostituire il pensare e il desiderare individuale. In poche parole, compito della scuola era quello di preparare uomini "funzio-

nanti" anche tramite la continua ridondanza di slogan sul benessere della propria patria e sulla giustezza dei valori offerti dal regime.
Il pensiero autonomo fu sostituito da regole di pensiero. Il concetto di patriottismo fu ampiamente confuso e mistificato assecondando le ideologie dominanti e, in tal modo, veniva inculcato nei giovani sulla base di sistematiche revisioni storiche. Ponendo fiducia nell'apprendimento cieco e appassionato dei giovani ci si affidò alle loro mani e ai loro cuori, rinunciando alle loro teste. E, questo, attraverso false promesse di una vita sana e tranquilla, che anticipava la formazione di un pensiero fedele e obbediente pensiero alle logiche della massa. Tutto ciò che si adeguava all'ideologia promossa dal regime veniva protetto e promosso nelle scuole. Il resto veniva semplicemente negato, umiliato e, finanche "cancellato".
Accanto alla scuola, nel compito di educazione delle masse, adulte e dei più piccoli, ruolo di prim'ordine era riconosciuto all'azione di propaganda messa in atto dai mass media, dai centri di cultura e dagli artisti stessi: "Se volessimo elencare le istituzioni che si occupavano della sua diffusione, dovremmo in effetti elencare ogni organo dello stato dell'epoca. Poiché non esisteva un'istituzione che non eseguisse […] i compiti imposti dall'alto, di carattere propagandistico" (Kamiński, 2004, pp. 10-13).
Educazione e ideologia erano due termini che diventarono, a quel tempo, un concetto solo, coniugato, ingranato e orientato verso la fedeltà a Stalin. La Pace, che faceva da sfondo all'ideologia, non doveva derivare tanto dalla volontà e dall'impegno di ogni uomo, quanto dalla sovraumana levatura di Stalin. "PACE: Stalin significa l'amicizia, Stalin significa la fratellanza, Stalin è la lotta per la Pace", si legge sul frontespizio di Il Grilletto, settimanale per i bimbi più piccoli del 1953 (Świerszczyk – Iskierki – 29.04-4.04.1953 n. 31). Identificare e personificare il valore della Pace su un solo individuo aveva anche il fine di elevarlo al di sopra degli uomini per renderlo più simile a un dio a cui si poteva/doveva affidare tutto, anche se stessi.



La fragilità dei bambini veniva in questo modo violentata da un massiccio bombardamento di messaggi, nei quali Stalin si mostrava come amico, come giusto, come "divino". Anzi, uno dei compiti della propaganda era esattamente quello di sostituire il vecchio Dio con un "dio" nuovo ugualmente buono, giusto e portatore di pace, con un vantaggio significativo però, quello della presenza, della visibilità e corporeità terrena. Stalin parlava direttamente a tutti, particolarmente ai bambini, li prendeva in braccio, li accarezzava. Il vecchio Dio invece non lo faceva più. Tutto questo dispositivo faceva leva proprio sull'efficacia comunicativa e persuasiva del concreto, visibile e toccabile. Proprio per operare in questa direzione era necessario che i mezzi di comunicazione propaganda fossero efficaci soprattutto sui bambini, proponendo loro – o piuttosto imponendo – una immagine di Stalin come fosse un padre a cui affidare il proprio destino, come colui che si sarebbe preso cura della nuova generazione di polacchi. Ai genitori non restava che guidare i bambini verso sto "porto sicuro", questo punto di riferimento fondamentale quale era l'ideologia stalinista. «L'amicizia» e la «cura» di Stalin che attendeva e pre-tendeva di essere ricambiata con l'amore dei bambini, si appropriava dell'amore infantile, strappandolo sistematicamente dai cuori dei genitori.

3. Il ruolo della famiglia

Uno degli obiettivi più importanti del regime comunista polacco fu l'educazione di "uomini nuovi". Una azione che può esser fatta risalire all'agosto del 1930, durante la manifestazione contro l'educazione borghese in presenza di quindicimila bambini. In tale occasione fu tenuto da Volodymyr Zatonskyj, un membro del governo di allora, un esplicito discorso in cui si diceva alla folla: "la vostra famiglia è il partito comunista, che deve sostituire la famiglia borghese" (Kuśnierz, 2005). L'idea del partito come famiglia, si fece viva negli slogan in Polonia subito dopo la Seconda Guerra Mondiale e perdurò fino agli anni '80, ovvero fino alla nascita di Solidarność. L'abile costruzione delle convinzioni di regime, l'intelligente "meccanismo" atto ad appassionare i giovani, coinvolse moltissimi bambini e adolescenti [4].
Si trattò di qualcosa di simile a quanto accadde in Unione Sovietica nel 1930, nell'ambito dell'azione di propaganda per l'"alimentazione sociale". Tale azione doveva indurre la popolazione a servirsi delle mense comuni a scapito del desco casalingo. Si trattava, anche, di liberare la donna dalle incombenze della cucina, in modo che potesse lavorare in fabbrica. G. Szachranowicz sulla Pravda del 7 aprile del 1930 scrisse: "'l'alimentazione sociale' dei bambini permette non solo di liberare la donna dalla cucina ma diminuisce anche la sua dipendenza materiale dalla famiglia. […] Con ciò si amplierà la possibilità dell'influenza comunista sui bambini, ma anche di stabilire un sistema di educazione comunista più efficace" (Kuśnierz, 2005).
La colonizzazione anche dei tempi del convivio significava privare la famiglia di attimi di intimità, di valorizzazione dei suoi membri, del legame e quindi della sua importanza sociale e interpersonale. I bambini nelle mense affollate a colazione, pranzo e cena, in giorni festivi e feriali, perdevano occasioni per vivere e riconoscersi nei loro familiari e, di conseguenza, in loro stessi, di riconoscersi nelle loro radici affettive. Perdevano, quindi, l'occasione di riconoscersi come esseri unici, fra gli obblighi della scuola e del lavoro. Alla pace e alla tranquillità della famiglia, anche quella più povera, che assicurava un posto esclusivo per ogni suo bambino, veniva contrapposto il rumore della mensa, la numerosità dei bambini, dove ognuno di loro diventava uno dei tanti, un frammento della massa.
Se questo sistema era in grado di assicurare un sostentamento ai bambini, la stessa cosa non si può dire per gli adulti, oltretutto sottoposti al rischio di perdere la propria vita per ogni minimo furto, fosse anche spinto dalla fame più nera. Era, infatti, vigente a quel tempo un decreto che comunemente veniva detto delle "Cinque spighe", essendo questa la quantità sufficiente per procedere alla condanna a morte nell'eventualità si fosse scoperti a rubare. L'educazione di regime che liberava dai retaggi della famiglia tradizionale, formava bambini "coraggiosi" nel denunciare anche i propri familiari . Sottratti alla protezione e al calore della casa, incastrati nella massa grigia che distruggeva i valori principali del nucleo familiare. "I bambini educati secondo il bolscevismo terrorizzavano

[…] i contadini, che salvandosi dalla morte di fame tagliavano di nascosto il grano sui campi dei colcos" (Kuśnierz, 2005).
Nuovo risultato dell'educazione e simbolo indiscutibile della fedeltà al regime fu il caso del 1932 di Pavlik Morozov, un quattordicenne ucraino che denunciò il proprio padre che, invece di consegnare il grano ai magazzini statali, lo nascose in casa. Il padre di Pavlik fu condannato a morte e fucilato, il ragazzo invece morì per mano dei propri familiari inferociti e addolorati. La morte di Pavlik lo elevò al rango di un martire del comunismo. Il quattordicenne "eroe" e "martire" "divenne un simbolo, un'icona che doveva rappresentare il più grande sacrificio per il paese comunista. Il suo atto veniva riportato da tutti i giornali, i bambini studiavano a scuola la sua storia. Gli venivano dedicati i canti e le poesie, innalzati i monumenti. Il suo ritratto veniva stampato anche sulle scatole dei fiammiferi, ed [egli stesso] è stato riconosciuto come il pioniere [n.d.t. una figura tipo scout ma di regime] mitico, fondatore di Komsomol [n.d.t. Unione comunista della gioventù]. Doveva diventare l'esempio da seguire per tutti i bambini del nuovo e 'migliore' mondo comunista" (Napieralski, 2008).
Il simbolo di Pavlik, divenne abbastanza efficace. Molti bambini ne seguirono l'esempio, denunciando loro parenti e conoscenti. Spesso provocando violente ritorsioni da parte degli adulti. Solo sotto Stalin si contarono 56 casi di uccisione di bambini che accusarono i loro genitori e parenti. (Napieralski, 2008) Fra tanti esempi, uno: Pronia Kolybin incolpò sua madre di raccogliere sui campi di colcos le spighe di grano stese per terra, per sfamare lui stesso. Condannata, la madre finì in carcere. Suo figlio in vacanza premio (Napieralski, 2008).
Tale modello "di eroismo" diffuso in tutti i paesi dell'est, la cui forza si basava, fra l'altro, sulle denuncie non solo dei "crimini" contro le proprietà dei comunisti ma, anche, dei comportamenti in generale sospetti scaturiva spesso più dall'invidia che per amor di patria. L'invidia e il desiderio di pareggiare i conti, causavano spesso denuncie di bambini e adulti contro familiari, contro vicini, contro amici e colleghi.
L'uomo si riduceva spesso al rango di un robot telecomandato, privo di sentimenti, buonsenso e dignità. E molte sono, a detta dello storico tedesco Stefan Wolle, studioso dei crimini dei comunisti contro la popolazione della Germania dell'Est, ancora le pagine buie di questo periodo storico: "Esiste però anche un mondo oscuro […] di denuncie ai membri della propria famiglia, di orgliamenti e di sangue sul muro di Berlino. Questo non lo possiamo dimenticare, per questo motivo dobbiamo continuare a studiare gli atti" (Woś, 2007) perché non si possono voltare le pagine della storia senza averle conosciute.
È vero che tale l'educazione del giovane sovietico portò qualche "successo" sporadico, tuttavia bisogna tener presente che la maggior parte dei bambini (soprattutto in campagna) soffriva la fame e moriva insieme ai genitori. Perché l'uomo, anche se sottoposto alle più intensive trasformazioni, ai più violenti processi di disumanizzazione, ai più impensabili crimini contro la sua individualità, nonostante tutto rimarrà sempre l'uomo.

Note

[1] I mass media polacchi frequentemente riportano i successi riportati dai giovani polacchi nei concorsi internazionali di matematica e informatica. Per citare soltanto qualche esempio: nel 2011 gli studenti dell'Istituto Tecnico di Rybnik hanno ottenuto il titolo "Maestri della rete" nel Concorso Internazionale di Informatica in Reppublica Ceca, (http://www.zstrybnik.pl/sukcesy-uczniow-informatykow.html). Sempre nel 2011 uno studente della terza classe dell'Istituto Elletronico in Połaniec, Marcin Rędziński ha conquistato il primo posto nel concorso IT Junior Open 2011 (http://biznes.onet.pl/polski_uczen_wygral_miedzynarodowy_konkurs,18515,4228878,1,onet-wiadomosci-detal). Nel 2010 gli studenti della facoltà di Matematica e Informatica dell'Università di Varsavia hanno vinto il primo premio nel Campionato dell'Europa Centrale di Programmazione Informatica svoltosi a Wrocław in Polonia (http://www.uw.edu.pl/sukcesy/2010/prog_mistrz.html). Nel 2009, a Il Cairo, al Concorso Image Cup le squadre dei ragazzi dei licei polacchi hanno vinto

tre medaglie d'oro (http://nt.interia.pl/news/sukces-polakow-pod-piramidami,1335202). Nel 2008, a Las Vegas, concorso TopCoder Open, hanno vinto due medaglie d'oro. Sempre lo stesso anno, alla Marathon Competition, uno studente di matematica e informatica dell'Università di Varsavia, Przemysław Dębiak, ha raggiunto il primo posto. Lo stesso studente negli hanni 2007, 2006 ha conquistato le medaglie d'oro ai concorsi di Microsoft Image Cup. Dal 2005 l'Università di Varsavia si vanta delle vittorie ai concorsi TopCoder. Questa università supera, quanto a numero di vittorie, cocorrenti quali la Stanford University o il Massachusetts Institute of Technology (http://www.uw.edu.pl/sukcesy/stud_inf/topcoder.html).

[2] Come esempio della concezione della libertà si può citare il "Manifesto del Comitato Polacco della Liberazione Nazionale" pubblicato il 22 luglio del 1944 a Chełm, che richiamava il popolo a unirsi nella lotta all'Armata dell'Unione Sovietica contro i nazisti. "Compatrioti! – diceva il manifesto – l'alleata Armata Rossa con il suo eroismo e il sacrificio ha inflitto alla Germania hitleriana colpi distruttivi. L'Armata Rossa come armata della liberazione è entrata in Polonia. Il Comitato Polacco della Liberazione Nazionale chiama il popolo e tutte le autorità sottostanti a una stretta collaborazione con l'Armata Rossa […]. Siate pronti alla lotta per la libertà della Polonia, per far risorgere la Pomerania polacca e la Slesia di Opole, la Prussia Orientale […] alla Madre-Terra". Nella restante parte del documento il Comitato prometteva le riforme dell'agricoltura, dell'industria e della proprietà terriera che, effettivamente, sono state svolte dopo la fine della guerra, togliendo la terra ai proprietari e distribuendone una parte fra i contadini, mentre una sua ampissima parte veniva destinata alla produzione agricola di stato (PGR). Destino simile toccò i proprietari di case e di industrie che furono trasformate in centri di assistenza, di cultura o industrie statali. Sotto il regime comunista il 22 luglio era la data della più importante festa nazionale, la "festa della libertà". I comunisti polacchi davano molta importanza a tale ricorrenza: il 22 luglio 1952 nacque la Costituzione della Repubblica Popolare Polacca. Il 22 luglio 1954 ha avuto luogo la prima colata della ghisa nei forni a Nowa Huta (Nuova Acciaieria). Il 22 luglio 1974 è stato inaugurato il percorso della più importante strada statale, la Łazienkowska, a Varsavia, e un anno dopo vi fu l'inaugurazione della Stazione Centrale a Varsavia. Molte vie, piazze e stabilimenti industriali portavano il nome del "22 Luglio". In occasione di questa ricorrenza venivano distribuite al mecato merci che normalmente erano al di fuori della portata dei più. Inoltre, in questo giorno, durante il periodo comunista più volte è stata annunciata l'amnistia (http://kalendarium.polska.pl/wydarzenia/article.htm?id=51777). Tale tipo di propaganda aveva per obiettivo distogliere l'attenzione dalle rivendicazioni legate all'effettivo valore della libertà e del benessere della persona.

[3] Una reale presa di consapevolezza delle proprie condizioni di vita fu presa, nei rispettivi paesi dell'est, solo a seguito delle numerose rivolte. Le più importanti: del 1956 in Ungheria e Polonia, del 1968 in Cecoslovacchia e Polonia, ancora nel 1970 in Polonia dove, infine, nel 1980 nacque Solidarność. Il sindacato che portò alle elezioni libere nel giugno 1989 e che avviò quel processo storico che condusse fino alla caduta del muro di Berlino nel novembre dello stesso anno.

[4] I miei ricordi mi riportano all'infanzia e all'insegnamento come veniva tenuto nelle scuole materne. La propaganda su Lenin ebbe un potente effetto, al punto che, ero solita, a casa, ritagliare dai giornali le immagini di Lenin per incollate sulle pareti accanto alle immagini per me sacre.

Bibliografia

Kamiński, Ł. (2004). Struktury propagandy w PRL in P. Semkow (A cura di), Propaganda PRL. Wybrane problemy, pp. (10-13). Gdańsk: IPN

Kuśnierz, R. (2005). Nie tylko Pawlik Morozow. Mówią Wieki, 9, 26-30

Marx, K. Engels, F. (1872 Giugno 24). Manifesto del partito comunista, Londra, p. 14. Disponibile in http://www.dispense.byethost8.com/download4.php?nome_file=download_file/Karl%20Marx%20-%20Il%20Manifesto%20del%20Partito%20Comunista.pdf. [10 giugno 2011]

Napieralski, G. (2008). Józef Stalin – Pawlik Morozow i sowiecka propaganda. Polska Krasnoludkowa, Disponibile in http://krasnoludowa.blox.pl/2008/06/Jozef-Stalin-Pawlik-Morozow-i-sowiecka-propaganda.html [8 giugno 2011]
Pucek, A. (1953 aprile 04). Pokój (illustrazione). Świerszczyk – Iskierki – 31, frontespizio Świerszczyk – Iskierki – 29.04-4.04.1953 n. 31 Woś, R. (2007.05.11). Niemieccy komuniści kazali strzelać do kobiet i dzieci, in Dziennik.pl.
Świat. Disponibile in http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/220403,niemieccy-komunisci kazali-strzelac-do-kobiet-i-dzieci.html [11 giugno 2011]

Formarsi al cambiamento nel mondo del lavoro. Ripensare l'impresa in termini comunitari
di Severo Cardone

L'articolo intende affrontare il tema della flessibilità del lavoro inquadrandolo come fenomeno strettamente connesso alle caratteristiche dell'attuale fase della modernità ed in particolar modo alla globalizzazione economica. Nel tentativo di delineare gli strumenti volti a promuovere una "flessibilità più sostenibile", l'impresa concepita in termini comunitari, orientata ai valori cooperativi e partecipativi, appare una soluzione in grado di superare le incertezze e i rischi prodotti dal moderno cambiamento flessibile.

The present article faces the thematic of the flexibility of job and it frames it as strongly connected phenomenon to the characteristics of current phase of modernity with particular attention to the economic globalization. In the attempt to delineate the instruments for the promotion of one "supportable flexibility", the "community enterprise", oriented to the values of the cooperation and the participation, it appears a solution in degree to exceed the uncertainties and the risks produced from the modern flexible change.

"Il lavoro ha come sua caratteristica che, prima di tutto, esso unisce gli uomini,
ed in ciò consiste la sua forza sociale:la forza di costruire una comunità"
(Giovanni Paolo II, Laborem Exercens)

"Ai fini della elevazione economica e sociale del lavoro
e in armonia con le esigenze della produzione,
la Repubblica riconosce il diritto dei lavoratori a collaborare,
nei modi e nei limiti stabiliti dalle leggi, alla gestione delle aziende"
(art. 46, Costituzione della Repubblica Italiana)

1. La "modernità liquida" o post-modernità: tra stabilità e cambiamento, sicurezza e rischio e altre antinomie

Mai come nell'attuale società complessa si è continuamente alla ricerca di un equilibrio tra due istanze apparentemente conflittuali come la stabilità e il cambiamento. Se il concetto di stabilità tende a legarsi a quelli di sicurezza, certezza, solidità, continuità, prevedibilità, ma può significare anche eccessivo immobilismo, conformismo, conservatorismo, lo stesso può dirsi per il cambiamento, che nell'accezione positiva è sinonimo di progresso, trasformazione, sviluppo, creatività, ma che nella sua valenza negativa può tradursi in disorientamento, insicurezza, rischio, discontinuità, dispersione, precarietà.
Questa oscillazione continua tra "stabilità" e "cambiamento" vede protagonista indiscusso l'uomo, come individuo, cittadino e lavoratore, che si interroga sulla propria identità, sul proprio ruolo sociale, sulle prospettive lavorative esistenti e che manifesta continuamente le proprie inquietudini, le proprie insicurezze, il proprio disagio esistenziale. Spesso l'opposizione al cambiamento nasconde l'incapacità della persona di adeguarvisi repentinamente, questa paura genera confusione, disorientamento e quindi la ricerca di sicurezza e stabilità. Tra i tanti interrogativi che plasmano la moderna società complessa, l'unica certezza sembra risiedere nella capacità degli uomini di imparare a convivere con l'incertezza, l'imprevedibilità e l'insicurezza, adattandosi rapidamente alle regole imposte dal cambiamento.
Come sostiene Isabella Loiodice (2004): "nel volgere di pochi anni, il carattere di complessità della società contemporanea ha modificato radicalmente l'organizzazione complessiva dei sistemi di vita di uomini e donne, sostituendo alle categorie della stabilità e della certezza quelle della precarietà, del dubbio, della provvisorietà" (p. 7).

Zygmunt Bauman (2002) considera la "liquidità" o la “fluidità” come metafore utili per comprendere la natura “mutevole” di questa nuova fase della modernità:
Laddove i corpi solidi hanno dimensioni spaziali ben definite […] i fluidi non conservano mai a lungo la loro forma e sono sempre pronti e inclini a cambiarla; […] i fluidi viaggiano con estrema facilità. Essi “scorrono”, “traboccano”, “si spargono”, “filtrano”, “tracimano”, “colano”, “gocciolano”, “trapelano”; a differenza dei solidi non sono facili da fermare: possono aggirare gli ostacoli, scavalcarli, o ancora infiltrarvisi (pp. VI –VII).
Non possiamo, pertanto, decifrare le regole imposte dal moderno “cambiamento” senza rivoluzionare il nostro modo di pensare e di comprendere la complessità e la fluidità della realtà. Solo rimettendo in discussione le nostre “solide” certezze, i nostri punti di vista dogmatici, dando “spazio a forme di pluralismo cognitivo capaci di andare oltre il ‘lineare’ e il ‘sistematico’ e di moltiplicare il ‘reticolare’ e il ‘complesso” (Loiodice, 2004, p. 15), potremo arginare le fluide categorie dell’incertezza e dell’imprevedibilità e della precarietà che permeano continuamente la nostra società.
Una delle conseguenze più evidenti del “passaggio da una società delle regole condivise a una società dei rischi individualizzati” (Bocchi & Ceruti, 2004, pp. 6-7) è di aver creato nella gente un forte desiderio di comunità, reazione fin troppo prevedibile all'accelerata “liquefazione” della vita moderna: "la comunità ci manca perché ci manca la sicurezza, elemento fondamentale per una vita felice, ma che il mondo di oggi è sempre meno in grado di offrirci e sempre più riluttante a promettere" (Bauman, 2001, p. V).
La parola comunità, nel nostro immaginario, ha sempre rappresentato un luogo "caldo", intimo e confortevole, un "tetto" sotto cui trovare protezione o un "fuoco" dinanzi al quale scaldarsi. Il mito comunitario, dunque, sembra incarnare l'ideale utopico di quel mondo che non c'è e che invece dovrebbe esserci, dove conciliare libertà e sicurezza in un’unione indissolubile.
Tuttavia la società contemporanea, che si configura sempre più come “società del rischio” (Beck, 2008) e della disgregazione sociale, non è in grado di fornire nessuna abitazione comune, nessun porto sicuro per i tanti “naufraghi” che intendono sottrarsi al moderno processo di individualizzazione. A coloro che intendono rinunciare ai rischi della post-modernità “individualizzante” non resta che la fuga verso comunità “a tempo determinato”, o come le chiama Bauman (2002), verso “comunità guardaroba” (p. 236) - edificabili secondo necessità e in grado di aggregare sotto uno stesso tetto individui diversi accomunati da un evidente stato di disorientamento e alla ricerca di una comune protezione - o ancora peggio verso il “freddo” mondo dell’indifferenza e del disimpegno anomico.

2. Le trasformazioni nel mondo del lavoro: la transizione dal “capitalismo pesante” al “capitalismo flessibile”

La ricerca di un equilibrio tra stabilità e cambiamento si fa più esplicita nel mondo del lavoro. Lo stesso Bauman (2002), sottolinea il ruolo imprescindibile che il fattore lavoro ha rivestito per l’uomo nella capacità di controllare e raggiungere un futuro possibile e prevedibile:
Qualunque fosse, tra le sue molte virtù, quella che il lavoro aveva elevato al rango di principale valore dei tempi moderni, la sua meravigliosa, o meglio magica, capacità di dare forma all’informe e durata al transitorio si stagliava su tutte. Grazie a tale capacità si poté assegnare al lavoro un ruolo prioritario, finanche decisivo, nell'ambito della moderna ambizione di soggiogare, imbrigliare e colonizzare il futuro al fine di sostituire il caos con l’ordine e la casualità con una sequela di eventi prevedibile e dunque controllabile (p. 156).
La stabilità riscontrabile nell’era del “capitalismo pesante” delle grandi fabbriche e del taylorfordismo, dovuta ad interessi contrapposti ma conciliabili in una reciproca dipendenza, aveva prodotto nel lavoratore quella sicurezza psicologica del “lungo termine”, ma anche condizioni di lavoro fin troppo alienanti e routinarie. Con l’avvento del “capitalismo flessibile” (Sennett, 2000) la stabilità occupazionale e la fedeltà reciproca tra capitale e lavoro stanno scomparendo, sostituiti dalle ca-

tegorie del cambiamento e dell'incertezza che, correlate all'innovazione tecnologica continua e ad un'economia che si fa sempre più dinamica e globale, rischiano di generare forme croniche di sfruttamento e precarietà sempre più difficili da gestire.
Il lavoro sta dunque perdendo la capacità di orientare la vita degli uomini, il senso di smarrimento che deriva dalla sua eccessiva "precarizzazione" si traduce in una profonda insicurezza esistenziale in grado di avvolgere anche la dimensione sociale, psicologica e privata dell'individuo-lavoratore.
La "flessibilità", nella post-modernità, diventa un dogma che le aziende accolgono favorevolmente in nome dell'efficienza e della competitività imposti dalla globalizzazione economica, ma che i lavoratori stentano a comprendere e ad accettare. Secondo Aris Accornero (2000):
La flessibilità è oggi richiesta dalla fine del lavoro massificato e uniformato, quello che ha dato tante sofferenze ma anche tante certezze, tanta subordinazione ma anche tante garanzie. La flessibilità chiude con l'epoca nella quale l'aspirazione e il destino dei più era di fare il medesimo lavoro, a tempo pieno, per tutta la vita (p. 126).
La flessibilità ha cancellato i percorsi lineari tipici delle carriere, ha mutato la natura e il significato del lavoro e il rapporto tra lavoro e lavoratori, ai quali oggi viene chiesta una maggiore versatilità, di essere pronti a cambiamenti continui e con breve preavviso, di consentire al lavoro stesso di "sconfinare" nella dimensione privata. Nel capitalismo flessibile, pertanto, il comportamento umano dovrebbe tendere alla flessibilità, ovvero dovrebbe sapersi adattare, senza farsi "spezzare", alle mutevoli esigenze del lavoro, metabolizzando rapidamente il cambiamento continuo cui è soggetto (Gallino, 2001).
Il lavoro sta dunque perdendo la centralità valoriale che rivestiva nel '900 e allo stesso tempo la capacità di fornire una precisa direzione alla vita degli uomini. Diventa meno omogeneo e più diversificato, meno stabile e più flessibile, forse meno alienante, ma sicuramente più individualizzato, frammentario, fluido e precario. All'orizzonte, non sembra esserci però la "fine del lavoro", ma sicuramente una sua radicale trasformazione che riguarda soprattutto:
- l'orario di lavoro, che diventa meno rigido, più flessibile ed elastico;
- il contenuto del lavoro, la prestazione diventa meno manuale, faticosa e individuale, più cognitiva e immateriale, finalizzata soprattutto al controllo di processo;
- le modalità di lavoro, si lavora anche rimanendo a casa collegati attraverso una piattaforma tecnologica (telelavoro) o condividendo il posto di lavoro con altri colleghi;
- l'organizzazione del lavoro, meno gerarchica, più piatta, flessibile e partecipativa;
- il contratto di lavoro, con il passaggio da durate contrattuali a tempo indeterminato verso durate a tempo determinato o a "termine".

Tuttavia alla base del cambiamento flessibile vi è una contraddizione di fondo che deve essere attentamente considerata dalle imprese perché in grado di inficiare seriamente gli sforzi compiuti dalle stesse verso quella sempre maggiore richiesta di efficienza e competitività:
- se da una parte, considerando i propri dipendenti risorse inalienabili su cui è indispensabile investire per la propria crescita, chiedono al lavoratore non solo di eseguire come in passato, un preciso compito in cambio di un determinato compenso, ma anche di "pensare", di "progettare", di "partecipare", di "cooperare", di "condividere" competenze e rischi, di "formarsi" continuamente, di essere "flessibile" negli orari, nelle mansioni e nelle retribuzioni;
- dall'altra, però, chiedono ai governi di liberalizzare il mercato del lavoro e flessibilizzare "quantitativamente" (Gallino, 2001, pp. 30-32) [1] la forza lavoro, per alleggerirsi all'occorrenza dei vincoli contratti, ritenendo, nei momenti di difficoltà, gli stessi dipendenti non più una "risorsa" in grado di generare valore ma un "costo" assai oneroso da sostenere.

Oggi il moderno capitalismo flessibile chiede al lavoratore un maggiore coinvolgimento, di mostrare quelle capacità progettuali e creative che lo stesso capitalismo gli ha sempre negato storicamente, ma in cambio non è in grado di offrire quella garanzia occupazionale indispensabile per generare un clima cooperativo improntato sulla reciproca fiducia e fedeltà e trasformare l'azienda in una vera comunità.
Un concetto che ci viene chiarito efficacemente da Aris Accornero (2000):

Chi obiettasse: come si fa a parlare di sicurezza e di stabilità del lavoro, in tempi di competizione globale, farebbe meglio a chiedersi come si fa a parlare di qualità del lavoro con lo spauracchio del licenziamento? Il problema è che questa sicurezza viene minacciata mentre dovrebbe essere rafforzata. Come può un lavoratore partecipare se conosce soltanto imprese dove passa qualche mese e basta? Questa instabilità è nemica della partecipazione proprio come lo era l'estraniazione (p. 135). La concezione "comunitaria" dell'impresa non può che nascere da un radicale cambiamento di prospettiva, che vede nella fidelizzazione del collaboratore non un costo da ammortizzare nel tempo, quanto piuttosto un valore aggiunto e costante in termini competitivi, difficilmente "alienabile" in cambio di una presunta maggiore efficienza aziendale.

3. Partecipazione e cooperazione nell'impresa comunitaria: una prospettiva pedagogica

Prendere atto della inevitabilità della "flessibilità", quale strumento indispensabile all'azienda per rendere il lavoro più funzionale alla produttività, non può e non deve significare l'accettazione passiva di una flessibilità illimitata e senza regole. "La flessibilità va disciplinata, regolamentata, limitata, altrimenti diventa inevitabilmente disagio sociale" (Treu, 2005) e questo obiettivo può essere realizzato: promuovendo il passaggio da una flessibilità "a senso unico" ad una "plurale" e da una flessibilità "imposta" ad una "scelta"; dando spazio alla dimensione potenzialmente positiva della flessibilità - la flessibilità qualitativa (Gallino, 2001, pp. 32-34); sviluppando politiche aziendali fortemente orientate alla centralità e al benessere del lavoratore (welfare aziendale) e ad un corretto bilanciamento tra i tempi del lavoro e quelli della vita privata (work-life balance); diffondendo una nuova cultura organizzativa fortemente orientata a considerare l'impresa come un "sistema complexus", dove gli interessi, le competenze, le aspettative, le motivazioni degli attori coinvolti non sono più tra loro conflittuali come in passato, ma in strettissima relazione e quindi interconnesse e interdipendenti, come appunto la "trama di un tessuto" (Morin, 1991) [2].
Nella prospettiva comunitaria rendere la flessibilità più "sostenibile" significa: creare all'interno dell'impresa spazi di maggiore partecipazione (circoli di qualità o gruppi di miglioramento) e rappresentanza (codecisione, codeterminazione, cogestione) [3]; creare un "legame" stabile e duraturo tra lavoratore e organizzazione del lavoro, individuando nella stessa un contesto privilegiato di apprendimento, di integrazione sociale e di sviluppo multidimensionale della persona (comunità di pratiche); avviare percorsi di formazione e aggiornamento professionale continui e fortemente personalizzati, in grado di consentire ai singoli lavoratori di essere protagonisti di un processo di apprendimento permanente (lifelong learning); diffondere sistemi di learning organization e di empowerizzazione delle risorse umane; individuare, certificare e valorizzare al meglio le competenze acquisite dai singoli dipendenti attraverso una loro migliore allocazione all'interno dell'azienda (bilancio e certificazione delle competenze); conferire valore ai "beni immateriali o intangibili" ed in particolar modo al "capitale umano" (D'Egidio, 2007; Fabbri & Rossi, 2010), rappresentato dalle competenze, dalle attitudini e dai comportamenti che i dipendenti e il management condividono nel comune interesse di far crescere l'organizzazione (capitale intellettuale e bilancio degli intangibili); promuovere un nuovo capitalismo cooperativo, "dal volto umano", in grado di generare, attraverso l'adozione di modelli partecipativi collaborativi e integrativi, una nuova alleanza strategica tra capitale e lavoro (capitalismo della partecipazione) (Baglioni, 1995; Scarpellino, 2001).
Tuttavia non possiamo promuovere una flessibilità più sostenibile se prima non formiamo adeguatamente i molteplici attori protagonisti dell'impresa ad una nuova concezione comunitaria della stessa, facendo emergere quella comune "comprensione" (Tonnies, 1963) che lega il singolo lavoratore all'organizzazione in una unione indissolubile finalizzata al raggiungimento di un comune destino, che non può che essere nello sviluppo complessivo dell'impresa stessa.
Pedagogicamente, quindi, l'impresa concepita in termini comunitari non può che nascere da una profonda riforma del pensiero organizzativo e manageriale. Una riforma che deve consentire ai diversi attori dell'impresa di "formarsi" a un pensiero dialogico, responsabile e antidogmatico, meno rigido, conflittuale e utilitaristico rispetto al passato, e allo stesso tempo utopico perché capace di

ricercare possibili soluzioni condivisibili ed in grado di "adattarsi" e non "spezzarsi" dinanzi ai pericoli e alle paure generate dal cambiamento “liquido-flessibile”. Un obiettivo che può essere raggiunto solo se management e dipendenti saranno in grado di diffondere all’interno dell’organizzazione quello che la Pinto Minerva (2002) definisce un pensiero migrante: ”un pensiero dinamico ed erratico capace di uscire dal proprio punto di vista per conoscere e incontrare quello degli altri, per poi ritornare in se stesso arricchito dell’esperienza del confronto e dello scambio con pensieri e punti di vista divergenti” (Pinto Minerva, 2002, p. 24).
Sviluppare all’interno dell’impresa un pensiero migrante, flessibile, dialogico, responsabile, significa: per il management sposare il principio della corporate social responsability, un comportamento organizzativo socialmente ed eticamente responsabile in base al quale l’impresa deve impegnarsi “attivamente” nella prevenzione e risoluzione delle problematiche che possono investire la comunità lavorativa o gli stakeholders aziendali; per il personale dipendente “partecipare” attivamente allo sviluppo complessivo dell’organizzazione co-costruendo il sapere aziendale, collaborando alla creazione di una cultura e di una identità aziendale, condividendo forme di “partecipazione economica” (Baglioni, 1995, p. 196) [4] e collaborando con il management nell’assunzione di decisioni che riguardano sia il lavoro che la gestione d’impresa (power sharing o democrazia industriale) [5]. Accogliendo la prospettiva "comunitaria" il lavoratore parteciperebbe attivamente alle vicende dell'impresa nella direzione e/o controllo della gestione (power sharing), nella possibilità di beneficiare dei risultati d'impresa come la partecipazione agli utili (profit sharing), ed eventualmente nella proprietà della stessa (employee ownership), accettando in cambio quella flessibilità retributiva e qualitativa che, soprattutto nei periodi di congiuntura sfavorevole, consentirebbe all'impresa di garantire la stabilità occupazionale e contemporaneamente di accogliere le richieste di efficienza e competitività provenienti dal moderno capitalismo globale.
Partecipare vuol dire vivere l’impresa come un “organismo vivente”, all’interno del quale ogni singola risorsa, mettendo in gioco il proprio impegno e le proprie competenze, coopera efficacemente al processo dinamico di crescita dell’impresa stessa, contribuendo attivamente alla costruzione di un’identità aziendale sempre più distintiva e competitiva. La "cooperazione", pertanto, diventa modello valoriale e organizzativo da perseguire per realizzare compiutamente la relazione che si genera tra lavoratori dipendenti, collaboratori e management, in modo che, rispettando un condiviso e reciproco senso di responsabilità, i differenti interessi in gioco siano posti in secondo piano rispetto a quelli più generali e comunitari dell'impresa.
L’impresa “partecipata”, dunque, rappresenterebbe non un modello antitetico alla tradizionale impresa capitalistica, bensì un suo possibile perfezionamento, che, in virtù della comune “comprensione” tra capitale e lavoro, consentirebbe all'impresa di qualificarsi, senza snaturare la sua principale missione, come comunità di uomini che “cooperano” pacificamente per soddisfare i propri bisogni e per costruirsi un comune destino, in cui possono convivere stabilità e cambiamento, flessibilità e partecipazione, sicurezza e rischio.
L'impresa orientata ai valori cooperativi e comunitari, in grado al suo interno di scambiare la flessibilità quantitativa con una maggiore “partecipazione”, rappresenterebbe una valida risposta a quella contraddizione di fondo emersa nel mondo del lavoro con il passaggio dall'era del capitalismo pesante a quello flessibile, riassumibile nel seguente quesito: come può un’azienda avere a disposizione contemporaneamente un lavoratore “flessibile” e un collaboratore “fedele”? Come sottolinea Accornero (2000), l'accoglimento della prospettiva cooperativa e partecipativa è una rivoluzione che può dare un posto meno marginale al lavoratore, e per questa via modificare le relazioni sociali fra capitale e lavoro e i significati stessi del lavoro, proprio perché direzione ed esecuzione non sarebbero più separati in casa. […] Il processo lavorativo sta insomma descrivendo una traiettoria storica che dall'esecuzione rigorosa porta alla cooperazione intelligente (pp. 130-131).
In tale prospettiva emerge con forza l’importanza della formazione continua e dell’apprendimento per tutta la vita, quali risorse insostituibili in grado di accompagnare, sostenere e orientare l'individuo-lavoratore nella difficile gestione del cambiamento, consentendogli di acquisire quelle competenze non solo tecnico-professionali, ma anche cognitive, relazionali, emotive e strategico-

trasversali indispensabili per raggiungere gli obiettivi di crescita individuale, di integrazione sociale e di inserimento lavorativo. Perché sarà proprio nella capacità o incapacità di accedere ai saperi, di acquisire, negoziare e condividere le competenze e in generale di essere protagonisti di un processo di apprendimento permanente che ogni individuo si garantirà o meno l'effettiva possibilità di "codificare" il nuovo e l'incerto, di "adattarsi" al cambiamento e quindi di "partecipare" attivamente alla costruzione di una comunità di uomini responsabili, consapevoli dei rischi ma anche delle infinite potenzialità riscontrabili in una società aperta al possibile, in grado di prefigurare e raggiungere un destino comune attraverso l'agire quotidiano.

Note

[1] La flessibilità quantitativa o numerica consiste per l'azienda nella possibilità, assumendo o licenziando, di far variare in più o in meno il numero dei propri dipendenti in stretta relazione con il proprio ciclo produttivo, con l'andamento del mercato di riferimento, o con il raggiungimento o meno di determinato obiettivi gestionali.
[2] Secondo Edgard Morin è complexus, "ciò che viene tessuto insieme, e il tessuto deriva da fili differenti e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano, dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità della complessità; ma l'unità del complexus non viene con ciò eliminata dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l'hanno intessuto" (1991, p. 56).
[3] La codecisione "comprende molteplici situazioni nelle quali le rappresentanze dei lavoratori, istituzionalizzate e/o riconosciute, sono espressamente delegate per tutelare gli interessi dei rappresentati all'interno dell'impresa e, nel contempo favoriscono il normale funzionamento delle strutture e delle attività produttive"; la codeterminazione "si riferisce ad esperienze nelle quali i rappresentanti dei lavoratori collaborano con l'imprenditore nell'assunzione di decisioni che riguardano sia il lavoro che l'impresa. Tali decisioni, assunte congiuntamente in organi istituzionali dell'impresa, sono dovute al riconoscimento di un'area di interessi comuni alle due parti, con il superamento potenziale o effettivo della tradizionale distinzione di ruoli e di responsabilità delle parti stesse"; la cogestione, infine, "riguarda la possibilità (non sperimentata) di partecipare alle decisioni dell'impresa, con i rappresentanti dei lavoratori in numero uguale a quelli della proprietà all'interno del consiglio di amministrazione e, quindi, pienamente coinvolti nelle scelte strategiche dell'impresa"(Baglioni, 1995, p. 323).
[4] La partecipazione economica ai risultati d'impresa comprende: il Profit sharing, ovvero "gli istituti e le pratiche che, in aggiunta al salario fisso, assegnano ai lavoratori una quota retributiva variabile, commisurata ai risultati dell'impresa e determinata in base a specifici indicatori di performance"; l'Employee ownership, ovvero l'accesso dei dipendenti a quote azionarie del capitale d'impresa (Baglioni, 1995, p. 196).
[5] In questa forma rientra il diritto di informazione e di consultazione dei dipendenti, la codecisione, la codeterminazione e la cogestione. Tuttavia l'esperienza più nota e convincente è riscontrabile nella codeterminazione tedesca (Mitbestimmung), che consente ai rappresentanti dei lavoratori di codeterminare nel consiglio di sorveglianza, organo antecedente il consiglio di amministrazione, le scelte strategiche dell'impresa senza direttamente interferire sui processi organizzativi decisionali (Baglioni, 1995, pp. 153- 175; Scarpellino, 2001, pp.139- 150).

Bibliografia

Accornero, A. (2000). Era il secolo del lavoro. Bologna: Il Mulino.
Alessandrini, G. (2007). Comunità di pratica e società della conoscenza. Roma: Carocci.
Argyris, C., & Schon, D. (1998). Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e prassi. Milano: Guerini.
Baglioni, G. (1995). Democrazia impossibile?. Bologna: Il Mulino.
Bauman, Z. (2001). Voglia di comunità. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2002). Modernità liquida. Roma-Bari: Laterza.
Beck, U. (2008). Conditio humana. Il rischio nell'età globale. Roma-Bari: Laterza.
Bocchi, G.,& Ceruti, M. (A cura di). (2004). Educazione e globalizzazione. Milano: Raffaello Cortina.
D'Egidio, F. (2007). Il valore dell'equipaggio. Strumenti per misurare e sviluppare il capitale umano. Milano: Etas.
Fabbri, L., & Rossi, B. (2010). Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione. Milano: Guerini.
Gallino, L. (2001). Il costo umano della flessibilità. Roma-Bari: Laterza.
Loiodice, I (A cura di). (2004a). Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione. Bari: Adda.
Loiodice, I. (2004b). Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta. Milano: FrancoAngeli.
Manuti, A., & Minimmi, G. (2008). Il senso dell'organizzazione. Lo sguardo della psicologia culturale. Roma: Carocci.
Morin, E. (1991). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (A cura di), La sfida della complessità. Milano: FrancoAngeli.
Pinto Minerva, F. (2002). L'intercultura. Roma-Bari: Laterza.
Rossi, B. (2008). Pedagogia delle organizzazioni. Milano: Guerini.
Sennett, R. (2000). L'uomo flessibile. Milano: Feltrinelli.
Scarpellino, S. (2001). Il capitalismo della partecipazione. Roma: Settimo Sigillo.
Stewart, T. A. (2004). Il Capitale Intellettuale. La nuova ricchezza. Milano: Ponte alle Grazie.
Tonnies, T. (1963). Comunità e società. Milano: Edizioni Comunità.
Treu, T. (2005, October 17). Legge 30 da modificare, ma la flessibilità non è un tabù. CorrierEconomia.

Quando le righe di una storia raccontano il mondo. La fiaba: un'identità multipla per un congegno complesso
di Rossella Caso

Intorno alla funzione educativa della fiaba si è scritto tanto, in pedagogia come in psicologia; in antropologia come in psicoanalisi: la fiaba è metafora della vita dell'uomo e della realtà in cui il bambino vive. All'interno di questo contributo si cercherà di definirne l'identità e la complessità, sia di quella classica che di quella moderna, per capire se l'antica arte del raccontare possa avere ancora un senso e se orchi, principi e principesse possano ancora contribuire, come ormai da millenni accade, alla crescita delle giovani generazioni.

Much has been written about the educational role of fairy tales, in pedagogy as well as in psychology; in anthropology as well as in psychoanalysis: the tale is a metaphor of human life and the reality in which the child lives. In this article I will try to define the identity and the complexity of fairy tales, both classical and modern, to see if the ancient art of storytelling may still have a sense and if ogres, princes and princesses can still contribute to the growth of the younger generations, as it happens since thousand years.

1. Biancaneve, Cenerentola e il Principe Azzurro a rischio scomparsa. Chi vuole ancora fiabe?

Biancaneve, Cenerentola e la Bella addormentata nel bosco devono scomparire dalle letture dei nostri bambini. Lo ha decretato un anno fa il ministro dell'Eguaglianza del premier socialista spagnolo Josè Luis Zapatero. Le fiabe, sostengono a gran voce gli iberici, trasmettono una visione patriarcale e maschilista della società. I racconti che parlano di principesse salvate da principi azzurri, oltre a essere sorpassati, condizionano i più piccoli, trasmettendo loro stereotipi difficili da estirpare. Esse, inoltre, trasmettono una visione ormai superata del mondo e della vita. Il sindacato degli insegnanti Fete-Ugt ha quindi realizzato un opuscolo, Educando nell'uguaglianza, in cui la fiaba La principessa differente tratteggia un nuovo tipo di eroina: la protagonista è Alba Aurora, una principessa «delicata e amabile, ma anche molto agile e sportiva e a cui piaceva, tutti i sabati, scalare le montagne o fare camping in spiaggia» (Orighi, 2010) [1]. Un giorno un bel principe bussa alla sua finestra, chiedendole di liberarla da un mago malvagio o da un enorme orco. La risposta di Alba Aurora è: «Io non ne conosco, ma se così fosse stato avrei trovato da sola il modo di liberarmene» (Fete-Ugt, 2010). Il principe, preso dalla tristezza, sta per andare via, quando all'improvviso la principessa lo richiama e gli propone di visitare insieme la Muraglia Cinese in moto. Lui accetta con entusiasmo, montano sul bolide e da quel momento in poi «diventarono buoni amici» (Ibidem). Cappuccetto Rosso, lupo e orchi non sono meno violenti di certi videogame come L.A. Noire, Grand Theft Auto, Carmageddon, Soldato di Fortuna o Caccia all'uomo: lo ha decretato una recente sentenza della Corte Suprema Americana. Giocando con il significato letterale della parola grim, che vuol dire letteralmente sinistro, i giudici hanno sentenziato che certi videogiochi violenti non sono peggiori delle fiabe, per esempio quelle dei Grimm, che venivano narrate ai bambini prima dell'avvento dei computer e dei videogame (Zucconi, 2011).
Se tutto questo è vero; se le fiabe educano la mente del bambino allo stereotipo e se non sono meno violente né più educative di certi videogame, ha senso raccontare ancora? E, soprattutto, cos'è la fiaba?
Sulla sua funzione educativa si è scritto tanto, in pedagogia come in psicologia; in antropologia come in psicoanalisi: partendo dall'ipotesi che essa sia una metafora della vita dell'uomo e della realtà in cui il bambino vive, ne è stato messo in evidenza il carattere storico e psicologico. Il contenuto simbolico della fiaba, in questa prospettiva, non può che rappresentare, sotto il velo della metafora, gli aspetti della realtà. (V. Propp, 1966) [2]. È proprio questa dimensione del congegno fiabesco a essere educativa, in quanto, mentre trasmette modelli di comportamento, la fiaba risponde a un bisogno psicologico profondo del bambino: quello di spiegare e di conferire un senso alla realtà nella

quale vive. (B. Bettelheim, 1975) Nei paragrafi seguenti si cercherà di definirne l'identità e la complessità, sia di quella classica che di quella moderna, per capire se l'antica arte del raccontare possa avere ancora un senso e se orchi, principi e principesse possano ancora contribuire, come ormai da millenni accade, alla crescita delle giovani generazioni.

2. Quando le righe di una storia raccontano il mondo: identità e complessità della fiaba classica e della fiaba moderna

«C'era una volta, in un villaggio lontano una bambina, la più carina che mai si sia veduta; la sua mamma non vedeva che per gli occhi suoi, e la sua nonna non era da meno. La brava donna le aveva fatto fare un cappuccetto rosso: e le stava così bene che tutti ormai la chiamavano Cappuccetto Rosso» (Perrault, 2007).
«Pioveva. Non si poteva scendere in cortile e la televisione trasmetteva un programma noioso. Che fare? Alice prese di malavoglia un vecchio libro di favole illustrato…» (Rodari, 1995).
Che l'incipit di una storia ci introduca in un tempo antico e sospeso e in luogo indefinito o in un cortile qualunque di una casa qualunque, di una città qualunque, in uno qualunque dei giorni del nostro tempo; che la bambina in questione si chiami Cappuccetto Rosso o Alice Cascherina, la fiaba parla di noi, del nostro patrimonio psico-sociale, degli archetipi che abitano il nostro immaginario, della nostra vita. Che venga dal passato, e quindi ci racconti dei tempi lontani – quelli, appunto, del C'era una volta e di un Altrove pieno di fascino e di mistero – o che sia opera di autori moderni o contemporanei, essa traccia percorsi esistenziali e gallerie di destini.
Nella fiaba classica l'eroe/ina parte per un viaggio, durante il quale sarà costretto/a a superare delle prove; sarà esposto/a a pericoli e dovrà vincere innumerevoli ostacoli prima di approdare al traguardo finale, ovvero le nozze con la fanciulla amata o promessa – nel caso che la protagonista della storia sia una dolce fanciulla, con il principe amato – o la conquista del bene agognato (un luogo, un simbolo, un oggetto). Nel suo percorso potrà avere a che fare con incantesimi; con anelli o bacchette magiche, o incontrare animali parlanti o oggetti che si animano e ancora fate, orchi, elfi, streghe, abitanti di castelli o di giardini incantati che si aprono all'improvviso lungo la strada o nel folto del bosco (nella fiaba magico di per se stesso).
Intere generazioni sono cresciute ascoltando queste storie: storie di fate, di streghe, di principi azzurri e di cenerentole, di pollicini e di piccoli hansel e gretel. Storie che hanno nutrito l'immaginario raccontando della società e della cultura dell'epoca nella quale sono nate, offrendo al lettore, piccolo e grande, quello che Italo Calvino ha definito un vero e proprio catalogo dei destini umani (Calvino, 1973).
Nella fiaba moderna materia del racconto è sempre il viaggio di un eroe o di un'eroina, ma il bosco intricato e incantato è diventato la metropoli – più o meno trasfigurata fantasticamente – luogo di piacere e di libertà, ma anche di avventure e di crescita, e le prove quelle che ogni bambino ed ogni bambina si trovano a dover affrontare quotidianamente: l'ingresso a scuola, la visita dal dottore o, come nel caso della piccola Alice Cascherina nata dalla fantasia di Gianni Rodari, un pomeriggio solitario e noioso a casa. Un pomeriggio nel quale, come vedremo, la lettura si fa magia e la bambina vive le più straordinarie avventure incontrando i personaggi delle fiabe che da sempre la mamma le ha letto prima di dormire.
Fiaba contemporanea, come ha scritto Gianni Rodari, «sarà quella che tenterà di inserire nella dimensione fiabesca cose, persone, problemi del nostro tempo; o che semplicemente userà il linguaggio fiabesco per parlare, con i bambini di oggi, delle cose di oggi; o che muovendosi sulla stessa linea, tenterà di rinnovare il linguaggio fiabesco» (Rodari, 1970).
La fiaba moderna è, dunque, una trasfigurazione fantastica della realtà odierna, un complesso intreccio di fantasia e realtà; una realtà che, come messo in evidenza dallo scrittore Marcello Argilli, non è mai stata tanto fantastica quanto oggi, perché l'umanità è riuscita a realizzare ciò che per secoli è stata in grado solo di immaginare: «per secoli i bambini hanno fantasticato di volare a cavalcioni su una scopa o su un tappeto volante e oggi si vola; hanno sognato di viaggiare alla fantastica

velocità del cavallo (…) e oggi corrono in treno e in automobile; hanno fantasticato di vedere a distanza con una magica sfera di cristallo e oggi lo fanno quotidianamente con la televisione; di avere ogni risposta dalla pietra filosofale e oggi hanno le calcolatrici elettroniche e i computer; ascoltando le fiabe popolari hanno sognato spade invincibili e archi infallibili e oggi esistono missili capaci di entrare e di distruggere una città distante migliaia di chilometri; le bacchette magiche delle fate oggi sono realmente nelle mani, spesso irresponsabili, degli scienziati e si è realizzata la miracolistica possibilità di produrre qualsiasi cosa». (Argilli, in Cambi, 1999, pp. 176-177).
Ora, se la fiaba classica ha rappresentato la proiezione fantastica dell'universo sociale, culturale e antropologico delle società agricolo-artigianali, la fiaba moderna elabora nuovi ambienti, personaggi, simboli, che altro non sono che la trasposizione sul piano dell'immaginario del mondo tecnologico e massmediale della società industriale.
Che sia classica o moderna, la fiaba cattura il reale per dominarlo, per spiegarlo e per mettervi ordine: traccia percorsi di vita, che rassicurano e ammaestrano e in questo senso risponde a un bisogno tipicamente umano, che è appunto quello di spiegare la realtà: è la dimensione del racconto. Essa – in ciò la sua funzione pedagogica – parla delle esperienze fondamentali della formazione, con i suoi personaggi, i suoi simboli, i suoi percorsi; evoca paradigmi di crescita, itinerari di prove, pratiche di iniziazione, figure simboliche, che agiscono sospese tra reale e fantastico. In questo senso parla di formazione e agisce sulla formazione, a partire dall'immaginario, preparando all'esperienza e a tutta la varietà e la complessità che la caratterizza, anche nei suoi aspetti di durezza e di crudeltà (Cambi, in Cambi 1999; Filograsso, 2005; Bernardi, 2007; Bernardi, 2010).
Possiamo rintracciare, dunque, nella narrazione fiabesca i cinque elementi che Franco Cambi ha definito come quelli fondamentali del genere, seppur nella sua accezione classica (ma che, come si è visto, è possibile applicare anche alla fiaba moderna) e dalla cui ibridazione deriva l'identità complessa e plurale del congegno fiabesco: il racconto, legato dapprima all'oralità e poi alla scrittura – e pregna di oralità è, del resto, anche la fiaba scritta - ; il viaggio iniziatico e le pratiche di iniziazione; i processi di magia; la dimensione del fantastico; il significato/valore pedagogico. (Cambi, 1999 cit.) [3].
Ibridazione è l'intreccio di questi cinque elementi; è ancora, l'unione di meraviglioso e naturale, vicino e lontano, comprensibile e incomprensibile (Luthi, 1979), ma è anche la commistione di avventura e magia, sentimentale e grottesco, realismo e fantasia, logica e fantastica, che caratterizza la produzione fiabesca dall'antichità fino alla moderna fiaba d'autore.
Ora, la domanda è: questa complessità educa ancora? E raccontare ha ancora un senso? O Biancaneve, Cappuccetto Rosso, la Bella addormentata e il Principe Azzurro, ma anche la piccola Alice Cascherina, possono scomparire dalla fantasia dei bambini, sostituiti dalla principessa femminista Alba Aurora o dal Soldato di Fortuna dei videogame?

3. Raccontare ancora? Si, per guardare il mondo a testa in giù!

Contro ogni demonizzazione della fiaba; contro ogni impoverimento del suo messaggio, psicologi, pedagogisti, studiosi di letteratura per l'infanzia continuano ancora oggi a confermare quanto già nel secolo scorso fa affermarono, tra gli altri, Bruno Bettelheim e, in Italia, Italo Calvino: le fiabe sono vere! (Bettelheim, 1975; Calvino, 1973). Sono vere e nutrono la mente del bambino, formandola. Il loro impianto strutturale e tematico risponde infatti pienamente alla natura della mente infantile, e alla modalità di conoscenza con la quale ogni bambino si dispone di fronte alla vita: quella magica e animistica (Frabboni, Pinto Minerva, 2008).
L'ibridazione di meraviglioso e naturale, vicino e lontano, comprensibile e incomprensibile e, ancora, di avventura e magia, sentimentale e grottesco, alimenta l'immaginario del bambino, che proprio attraverso le avventure di Biancaneve e dei Sette Nani, di Cappuccetto Rosso e del lupo, della Bella addormentata nel bosco e del Principe Azzurro, di Alice Cascherina e dei suoi amici, entra nei mondi possibili della fantasia. Ancora, educa alle emozioni, nella misura in cui ogni fiaba ne è un piccolo inventario. Rassicura, perché la stessa struttura che la caratterizza è un piccolo esempio di

quella che Bruno Bettelheim chiama pedagogia della riuscita: l'eroe, per quanto piccolo e indifeso, alla fine vince sempre. La fiaba fa capire al bambino che esistono molti modi diversi di essere e di esistere e quindi gli permette di conoscere le differenze e di vivere, se pure sul piano dell'immaginario, le prime forme di incontro interpersonale e interculturale. (Ibidem).
L'ibridazione di realismo e fantasia, di logica e fantastica, allena il pensiero: le narrazioni, infatti (sia quelle ascoltate che quelle prodotte in prima persona), costituiscono la base per lo sviluppo delle funzioni mentali superiori. L'altalena tra reale e immaginario aiuta inoltre il bambino a mettere ordine, a trovare un senso al fluire spesso disordinato degli eventi: le storie gli offrono dei modelli di comprensione della realtà e lo aiutano a impadronirsi fino in fondo del reale, rimodellandolo, e a utilizzare il patrimonio esperienziale del passato per affrontare il presente e per orientarsi verso un futuro a cui da solo non sa ancora pensare (Rodari, 1997) [4]. Realismo e fantasia, logica e fantastica, promuovono il pensiero divergente e la creatività, facoltà necessarie per costruire una testa ben fatta. Leggere fiabe, dunque, significa coltivare delle menti creative; generare bambini e ragazzi con la testa all'ingiù, ovvero «capaci di mettersi sul naso occhiali anticonformisti e trasgressivi con i quali poter guardare un mondo/rovesciato» (Frabboni, 2010, p. 3; Frabboni, Pinto Minerva, 2001). Bambini e ragazzi desiderosi di avventurarsi lungo i sentieri dell'immaginazione, dell'inattuale, dell'inedito, dell'ignoto; bambini e ragazzi capaci di rotture cognitive per osare molteplici e differenti linguaggi espressivo-creativi: quelli, appunto, della fantasia. Leggere fiabe ai bambini, quindi, significa dare loro le ali per volare nei cieli del sentimento e della fantasia e le gambe per camminare sui sentieri della quotidianità, dotati di conoscenza e di creatività, poiché l'incursione nel mondo fantastico li fa tornare alla realtà più forti e più sicuri (Frabboni, cit.).
Così la piccola Alice Cascherina, in un pomeriggio di pioggia, apre di malavoglia un vecchio libro di favole illustrato. Dopo qualche sbadiglio però la storia la coinvolge così tanto che... «casca nel libro a capofitto» e incontra tutti i personaggi delle fiabe che la mamma le legge ogni sera: la Bella addormentata nel bosco, Cappuccetto Rosso e il lupo e il Gatto con gli stivali. Ormai arrivata all'ultima delle storie, è proprio il Gatto con gli stivali a riportarla fuori dal vecchio libro, dopo che Alice gli ha ribadito a gran voce: «io non appartengo al mondo delle favole: io vengo dal mondo delle cose vere!» (Rodari, 1995) Se la fiaba è palestra di emozioni e di fantasia, se nell'intreccio tra logica e fantastica che la caratterizza forma, come si è visto, il pensiero creativo e divergente dei bambini, allora raccontare storie ha ancora un senso e un valore educativo. Biancaneve, Cenerentola, Cappuccetto Rosso, il Principe azzurro, devono, allora, continuare a nutrire la fantasia dei bambini per dotarli di una facoltà fondamentale: la capacità di pensare. È così che, più forti, potranno risolvere i piccoli problemi del crescere nella realtà vera… a testa in giù!
Una volta tornata nella sua camera, la piccola Alice «guardò di nuovo fuori dalla finestra. La pioggia era ormai cessata: si poteva scendere in cortile a giocare» (Ibidem).

Note

[1] L'opuscolo può essere scaricato sul sito www.educandoenguildad.com (20 agosto 2011)
[2] Per ulteriori approfondimenti, si rimanda a Levi Strauss, C. (1966). La struttura e la forma. Riflessioni sulla fiaba di Vladimir Ja. Propp. In Propp, V. Morfologia della fiaba (pp. 197-220). Torino: Einaudi; al lavoro dello stesso Propp sulla fiaba russa, Id. (1990). La fiaba russa. Torino: Einaudi. Per ulteriori approfondimenti critici, si vedano: Calvino, I. (2004). Sulla fiaba. Milano: Mondadori; Cardarello, R. (1995). Libri e bambini. La prima formazione del lettore. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia; Filograsso, I. (2005). Polisemia della fiaba. Roma: Anicia e Denti, R. (2007). La fiaba di tradizione orale alla base di ogni narrazione. In Blezza Picherle, S. (a cura di), Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi (pp. 241-250). Milano: Vita e Pensiero.
[3] Altri interessanti studi sulla fiaba sono stati pubblicati in tre volumi, curati, tra gli altri, anche da Franco Cambi: Cambi, F., Rossi, G. (a cura di). (2006). Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi. Roma: Armando; Cambi, F., Landi, S., Rossi, G. (a cura di). (2008). L'immagine della socie-

tà nella fiaba. Roma: Armando; Cambi, F., Landi, S., Rossi, G. (a cura di). (2010). La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni. Roma: Armando.
[4] Sullo stesso argomento si vedano anche Mattia, L. (2011). A scuola di narrazione. Come e perché scrivere con i bambini. Casale Monferrato: Sonda e Bacchetti, F. (a cura di). (2010). Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione. Napoli: Liguori.

Bibliografia

Argilli, M. (1999). La fiaba attuale: un «excursus». In Cambi, F. (a cura di), Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure (pp. 171-187). Pisa: ETS.
Bacchetti, F. (a cura di). (2010). Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione. Napoli: Liguori.
Bernardi, M. (2007). Infanzia e fiaba, Bologna: Bononia University Press.
Bernardi, M. (2010). Tante storie in una. Un esempio di densità ed espansione metaforica della fiaba. Infanzia, 2, 84-88.
Bettelheim, B. (1975). Il mondo incantato. Milano: Feltrinelli.
Blezza Picherle, S. (a cura di). (2007). Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi. Milano: Vita e Pensiero.
Calvino, I. (1973). Fiabe Italiane. Torino: Einaudi.
Calvino, I. (2004). Sulla fiaba. Milano: Mondadori.
Cambi, F. (1999). Struttura e funzione della fiaba. In Cambi, F. (A cura di), Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure (pp. 15-26). Pisa: ETS.
Cambi, F., Rossi, G. (a cura di). (2006). Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi. Roma: Armando.
Cambi, F., Landi, S., Rossi, G. (a cura di). (2008). L'immagine della società nella fiaba. Roma: Armando.
Cambi, F., Landi, S., Rossi, G. (a cura di). (2010). La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni. Roma: Armando.
Cardarello, R. (1995). Libri e bambini. La prima formazione del lettore. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia.
Denti, R. (2007). La fiaba di tradizione orale alla base di ogni narrazione. In Blezza Picherle, S. (A cura di), Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi (pp. 241-250). Milano: Vita e Pensiero.
Fete-Ugt. (2010). Educando nell'uguaglianza. Disponibile in: www.educandoenguildad.com [20 agosto 2011].
Filograsso, I. (2005). Polisemia della fiaba. Roma: Anicia.
Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). Manuale di pedagogia generale. Roma-Bari: Laterza.
Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2008). La scuola dell'infanzia. Roma-Bari: Laterza.
Frabboni, F. (2010). Gianni Rodari e i bambini con le ali. Il Pepe Verde, 43, 3-4.
Levi Strauss, C. (1966). La struttura e la forma. Riflessioni sulla fiaba di Vladimir Ja. Propp. In Propp, V. Morfologia della fiaba (pp. 197-220). Torino: Einaudi.
Luthi, M. (1979). La fiaba popolare europea. Milano: Mursia.
Mattia, L. (2011). A scuola di narrazione. Come e perché scrivere con i bambini. Casale Monferrato: Sonda Orighi, G. A. (2010). Svegliati Biancaneve, non hai bisogno del principe azzurro. La Stampa, 11 aprile.
Perrault, C. (2007). Le fiabe di Perrault. Milano: Hoepli.
Propp, V. (1966). Morfologia della fiaba. Torino: Einaudi.
Propp, V. (1990). La fiaba russa. Torino: Einaudi.
Rodari, G. (1970). Pro e contro la fiaba. James Bond litigherà con il lupo cattivo?. Paese Sera, 11 dicembre.
Rodari, G. (1995). Alice nelle figure. Trieste: El.

Rodari, G. (1997). Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi.
Zucconi, V. (2011). I videogiochi violenti? Come Cappuccetto Rosso. Salta il divieto ai minori. Corriere della sera, 28 giugno.

H. Gardner, H. Gruber, Menti Ribelli, da Psychology Today, July 1981

Ci sono documenti la cui rilevanza può andare ben oltre il contenuto materiale delle informazioni che essi stessi presentano (1). Il tono della conversazione, le affinità che rivelano tra personaggi della cultura e della scienza, i rimandi rievocati non-sistematicamente e oltre la logica del saggismo e via dicendo. Questo è il caso dell'intervista del 1981 che presentiamo di seguito tradotta in italiano (la versione originale è presente sul sito: http://davidlavery.net).

Nonostante gli anni intercorsi dall'incontro tra Gardner e Gruber di cui queste parole sono l'esito, le tematiche trattate risultano ancora di estremo interesse sia per i pedagogisti, sia per gli esperti di comunicazione didattica, sia, ancora per gli psicopedagogisti. E, questo, perché la conversazione, nel sincopato botta-e-risposta tra due eminenti figure del sapere contemporaneo, lascia spazio all'emergere di una - certo non l'unica - matrice interpretativa ed epistemologica per pensare e riflettere sulle caratteristiche creative, divergenti, formative, trasformative dell'uomo e della donna. Tra l'altro, l'intervista propone materiale di riflessione denso, profondo ed efficacemente trasponibile in diverse e ampie problematizzazioni di carattere pedagogico e didattico nel segno dell'"ibridazione", ossia del tema del nostro primo numero.

In una introduzione che si rispetti sarebbero dovute essere elencate le "parole chiave" che si potranno incontrare nel corso della lettura ma, dal mio punto di vista, ciò avrebbe anche significato togliere parte del gusto di scoprire, nella leggerezza del testo, la rilevanza dei concetti esposti.

Corre l'obbligo, infine, di ringraziare Howard Gardner per il suo appoggio alla nascita della rivista. Sostegno di cui le sue gentili mail e lo stesso mettere a disposizione questo suo lavoro sono testimonianza, nella personale certezza che lui e i suoi collaboratori vorranno partecipare al tentativo di far nascere una comunità di pratiche, riflessione e cultura intitolata alla costruzione di "Mondi educativi".

Nota

(1) Traduzione di Giuseppe Annacontini

Giuseppe Annacontini

Howard Gruber è una rarità tra gli psicologi, un ricercatore formato nel rispetto di metodi rigorosamente sperimentali che studia le vite creative di individui nella loro piena complessità.

Per rendere il compito ancora più originale, Gruber ha scelto i suoi "soggetti" fra persone che possono essere considerate eccezionali: scienziati di prim'ordine. Ci sono voluti dieci anni di lavoro per dar vita al suo acclamato scritto *Darwin on Man: A Psychological Study of Scientific Creativity*, del quale una seconda edizione è stata pubblicata dalla University of Chicago Press. E, inoltre, ha lavorato per più di un decennio alla raccolta di materiali utili a ricostruire la biografia intellettuale del suo mentore e amico Jean Piaget, l'eminente psicologo della sviluppo svizzero morto lo scorso anno [nel 1980 n.d.t.].

Gruber è ora professore di psicologia alla Rutgers, dove dirige l'Istituto di Studi Cognitivi. Con i suoi colleghi e giovani ricercatori sta cercando di comprendere i processi che sono alla base e rendono possibile le scoperte rivoluzionarie in campo scientifico e artistico.

Gruber stesso ha sviluppato alcuni metodi e un nuovo vocabolario specialistico per rendere possibile la continuazione di questo lavoro. Tra i termini che egli utilizza ricordiamo il *network of enterprises* che indica i molteplici interessi che continuamente intramano la vita intellettuale di un creativo; il *bracketing* ossia la tecnica che i creativi utilizzano per gestire parte di un problema che ancora non si è in grado di risolvere; le *images of wide scope* con cui allude a quelle metafore che custodiscono la chiave di una innovazione creativa.

Il risultato è un modello funzionante che mostra come le innovazioni emergano da un processo lungo e complesso e non siano, invece, il risultato di una illuminazione.

Gruber è giunto a definire il suo specifico campo di ricerca – lo studio di casi riferito a scienziati – relativamente tardi. Formatosi come psicologo sperimentale al Brooklyn College della Cornell University nel 1940, ha condotto ricerche sulla percezione visuo-spaziale, sulla percezione della causalità e anche della permanenza oggettuale piagetiana nei giovani gatti. Ha insegnato alla Cornell, l'Università del Colorado, e alla New School for Social Research.

Anche se Gruber trascorre le sue giornate da ricercatore sondando i pensieri delle grandi menti, la sua *network of enterprises* conta una serie di interessi da attivista. Uno, in particolare, ha attraversato la sua intera vita: da socialista, durante la guerra in Vietnam, fu fondatore e presidente dell'organizzazione pacifista e antirazzista *Psychologists for Social Action*. Nello stesso periodo, passò molto tempo a diretto contatto con la resistenza organizzata per esaminare le fasi di personale maturazione della scelta di aderire a movimenti di resistenza.

Gruber è convinto che la maggior parte dei processi che ha scoperto nelle menti di scienziati eccezionalmente creativi possono essere osservati al lavoro anche in altre menti: nei normali ricercatori, nelle matricole che lui stesso inizia alla psicologia e nei bambini piccoli che scoprono il loro mondo.

Howard Gardner ha incontrato Gruber in qualità di redattore della rivista *Psychology Today* per dialogare sugli elementi che fanno da comune denominatore al processo creativo.

Qui di seguito porzioni del loro dialogo.

Howard Gardner: Il tuo approccio allo studio della creatività è alquanto differente da quello di altri ricercatori. Ci spieghi in quali termini?

Howard Gruber: Alcuni ricercatori, influenzati da Freud o dalla teoria della personalità, hanno cercato le caratteristiche personali dei soggetti creativi, qualità come il non conformismo o la sessualità sublimata. Lavoro importante e interessante ma che non offre la spiegazione dello sviluppo del contributo eccezionale della singola persona in ambito accademico o artistico o scientifico, quello che io sto cercando. Alcuni ricercatori, ed io tra questi, si sono interessati agli aspetti cognitivi della creatività ma pressoché tutti, senza eccezione, hanno cercato una particolare caratteristica cognitiva – la tolleranza all'ambiguità, per esempio, o il "pensiero divergente" – e poi hanno cercato di ritrovare quella caratteristica in soggetti ritenuti creativi quali, ad esempio, gli architetti di successo.

Gardner: E il tuo metodo?

Gruber: Io comincio con l'individuare un soggetto la cui creatività sia fuori discussione – un Charles Darwin o una Jean Piaget. E poi cerco di mappare, con la massima cura possibile, ciò che stava accadendo nella mente di quella persona nel periodo in cui esso ha prodotto le sue creazioni più originali. A differenza dello storico e del biografo, io e gli psicologi come me cerchiamo di costruire un modello per comprendere i cambiamenti di fondo nel pensiero e per scoprire il percorso seguito nella soluzione dei problemi.

Gardner: Puoi farmi un esempio?

Gruber: Nel mio libro su Darwin, la mia indagine mirava a mappare i cambiamenti nel pensiero di Darwin durante i 18 mesi successivi al suo ritorno a Londra dal viaggio del Beagle. Si trattò di un periodo di intenso lavoro teorico, condotto molto privatamente e registrato nei suoi meravigliosi *Transmutation Notebooks*. Nei circoli scientifici, il giovane Darwin era, allora, famoso e molto ricercato, eppure ha saputo trovare il tempo e la tranquillità per mettere ordine agli epocali pensieri che avrebbero prodotto la teoria dell'evoluzione.

Gardner: Potresti spiegare più precisamente come lavori? Come, per esempio, hai utilizzato lo scritto di Darwin?

Gruber: I *Notebooks* sono un crogiolo di tutto, in cui gran parte delle cose scritte è resa con la terminologia idiosincratica di Darwin, le sue abbreviazioni e un suo linguaggio personale. Io ho proceduto come un esploratore in un nuovo territorio leggendo attentamente i *Notebooks* più e più volte, cercando di capire su cosa stava ponendo specificamente attenzione, quale fosse il significato delle sue criptiche note, cercando di ricostruire lo sviluppo dei suoi processi di pensiero da un giorno all'altro. Poi ho provato a fotografare la corrente del suo pensiero nei punti cruciali. Una cosa che ho scoperto è stato quanto tempo porta via dar vita a una nuova idea.

Gardner: Qualcuno può non essere d'accordo con te?

Gruber: Naturalmente, e lo sono. Uno dei libri più conosciuti sulla creatività è *The Act of Creation* di Arthur Koestler. Già solo il titolo ci dice tutto: l'atto. Koestler afferma che l'evento essenziale per lo sviluppo di nuove idee è la *bisociation*: l'improvvisa combinazione di due "cose" mai prima entrate in contatto. Tuttavia non ha mai spiegato perché solo due. Un altro esempio del formarsi istantaneo di nuove idee è l'improvvisa riorganizzazione come descritta dalla teoria della Gestalt. La natura del processo è abbastanza differente ma la velocità con la quale si realizza è la stessa.

Gardner: Puoi accompagnarci attraverso le fasi del pensiero di Darwin nel periodo da te studiato? Per esempio, Darwin aveva già in mente una teoria dell'evoluzione quando cominciò a redigere i suoi appunti?

Gruber: Oh si. Una teoria abbastanza strana rispetto al moderno punto di vista. Agli inizi del 1837, Darwin arrivò a credere che esistessero forme elementari di vita separate, chiamate monadi, che emergevano alla vita spontaneamente. Una monade (anche Lamarck usò questo termine) era una ipotetica forma di vita elementare. Una volta create, le monadi cominciavano ad evolvere a mo' di un irregolare albero con

molti rami e le specie "proliferavano" su ciascun ramo. Ma Darwin da subito si pose un problema: come è potuto accadere che certe specie si siano estinte?

Gardner: Aveva una risposta?

Gruber: Solo una insoddisfacente. Egli creò un parallelo tra un individuo e una specie: forse la sopravvivenza di una specie dipendeva dalla monade dalla quale derivava; quindi, quando il tempo di una monade fosse arrivato a termine, la vita sarebbe terminata anche per le diverse specie che da essa erano evolute. Presumibilmente ci sarebbe dovuta essere una traccia geologica della "morte" di massa delle specie collegate alla monade.

Gardner: Immagino non ci sia traccia di ciò.

Gruber: No, non c'è! Ma la mancanza di prove non è il solo problema. Darwin aveva appena passato gli ultimi cinque anni della sua vita scervellandosi per trovare una alternativa alla così detta teoria catastrofista della storia terrestre. Lui non riponeva più alcuna fiducia nel racconto biblico del diluvio universale ed era scettico circa la possibilità che qualsiasi tratto permanente potesse essere il risultato di un improvviso disastro su scala globale.

Gardner: In tal modo la teoria della monade non ha retto al suo stesso peso?

Gruber: Esattamente, dando così inizio alla sua teoria del "divenire". Successivamente, nel 1837, Darwin realizzò l'idea che alcune specie più antiche avrebbero potuto dare origine ad altre più recenti. Fu una svolta importante perché le testimonianze fossili mostravano che talvolta vecchie specie sopravvivevano, talaltra no. Tuttavia Darwin doveva ancora trovare un modo per distinguere

quali specie avrebbero potuto appena sopravvivere e quali avrebbero invece potuto generare discendenze.

Gardner: Aveva bisogno del concetto della selezione.

Gruber: Precisamente. E probabilmente il più importante indizio per procedere alla soluzione del mistero giunse a Darwin quando, nel Settembre del 1838, gli capito tra le mani il saggio sulla popolazione di Malthus che egli lesse – così dice – per "divertimento". La descrizione di Malthus della lotta per l'esistenza suggerì a Darwin

che le variazioni favorevoli di una specie tendono a preservarsi e quelle sfavorevoli, invece, a essere distrutte. E che il risultato di tutto ciò sarebbe l'emergenza di una nuova specie. Tuttavia dovettero passare ancora alcuni mesi prima che Darwin giungesse alla formulazione del principio della selezione naturale. Cosa che rende possibile vedere quanto sia lungo e complesso il processo di riflessione che portò alla grande teoria darwiniana. Teoria che, dunque, non fu il risultato di un momento particolarmente ispirato.

Gardner: Tu non sei il solo psicologo a pensare che i processi della mente siano caratterizzati da uno sviluppo lento.

Gruber: No, naturalmente, e questo è ciò che rende il mio lavoro di ricerca eccitante. Piaget, lavorando con i bambini, trovò che lo sviluppo delle loro idee è un processo che si dipana per anni. Ora che stiamo imparando a leggere in questo nuovo modo il lavoro creativo degli adulti, possiamo mettere a confronto questi due processi di sviluppo che, per quanto radicalmente differenti, tuttavia hanno alcuni importanti punti in comune che si chiariscono reciprocamente.

Gardner: Il metodo che utilizzi per studiare la creatività è lo studio di caso, una osservazione intensiva del lavoro di una singola mente. È difficile giungere a generalizzazioni empiricamente valide con un n=1.

Gruber: Io apprezzo la ricerca quantitativa, ma solo quando è la cosa giusta da fare. Se il tuo obiettivo è comprendere una struttura – ad esempio, l'emergere di una teoria notevolmente organizzata –, la misurazione di variabili isolate ti può condurre in un vicolo cieco. L'elemento più importante nello sviluppo della teoria dell'evoluzione delle specie si è rivelato essere una immagine – quella dell'irregolare ramificarsi di un albero –. Questo è stato il primo diagramma che Darwin disegno per rappresentare la sua teoria. E poi lo revisionò più e più volte ancora. Quel diagramma, in una versione ampiamente rivista, è il solo presente ne *Origin of Species*. Io ho provato a recuperare tutti i diagrammi ad albero approntati da Darwin nel corso degli anni, ciascuno dei quali presenta piccole differenze che riguardano qualche specifico aspetto. Se, invece, mi fossi concentrato esclusivamente su una variabile – ad esempio, sulle sue citazioni riguardanti uno specifico concetto quale l'ibridazione – non sarei stato in grado di vedere la struttura evolutiva delle sue argomentazioni.

Gardner: Questi alberi darwiniani sono conosciuti?

Gruber: No. Naturalmente tutti conoscono quello presente ne *Origin of Species*. Ma

la maggior parte degli altri sono sepolti tra le carte della collezione di manoscritti. Il mio amico Martin Rudwick ha scritto che i suoi colleghi storici della scienza, come la maggior parte degli psicologi, tende a essere troppo verbale, non mostrando interesse per il linguaggio visuale della scienza. La dimenticanza che circonda gli alberi di Darwin ne è un buon esempio. Da parte mia, chiamo questo tipo di rappresentazioni *image of wide scope*.

Gardner: Sono immagini diffuse nei processi di innovazione creativa?

Gruber: Probabilmente esse sono essenziali. Quando Einstein aveva 16 anni, egli si immaginò a cavallo di un fascio di luce. Questa immagine empatica dell'osservatore che viaggia con la cosa osservata è stata riportata nella versione matura della sua teoria della relatività.

Gardner: Solo le persone creative posseggono tali immagini?

Gruber: Immagino che le abbiano tutti. La differenza sta nel fatto che le persone creative ne producono di nuove e quindi le usano costantemente nella loro attività. Le *images of wide scope* non sono solo uno strumento di rappresentazione. La stessa immagine può servire per spiegare metaforicamente un ampio numero di circostanze differenti. Prendi ad esempio l'immagine di un gas compresso in un contenitore ermeticamente sigillato. Questa immagine può essere usata per rendere conto di tutti

i tipi di situazioni esplosive: vulcani, rivoluzioni sociali o comportamenti sessuali. Se stiamo cercando di comprendere il pensiero di Freud, ad esempio, potremo voler vedere in che occasione egli usi questa immagine vulcanica.

Gardner: Tu non hai dedicato molto tempo solo allo studio di Darwin e Piaget ma hai anche ripercorso le vite di molte altre personalità creative nei settori delle arti e delle scienze. Quali caratteristiche distinguono le persone altamente creative?

Gruber: Beh, la cosa su cui puoi essere sicuro è che non ne troverai mai due uguali. Ciò che attira la nostra attenzione è proprio l'unicità della loro opera. Perchè, allora, dovremmo aspettarci di riscontrare somiglianze tra di loro? Possiamo dire che Piaget è divenuto col tempo sempre più astratto, mentre possiamo dire che Darwin, dopo aver raggiunto il suo massimo grado di astrattezza in giovane età, è poi rimasto a quel livello di astrazione per lungo tempo o che è cresciuto in un certo qual modo in concretezza intorno alla vecchiaia. Non solo essi lavoravano in modi profondamente differenti, ma anche a una analisi storica del loro modo di pensare mette in luce quanto fossero diversi.

Gardner: Ciò significa che i soggetti creativi non hanno niente in comune?

Gruber: No, no. è certo che ci siano alcune caratteristiche generali. Per prima cosa, per essere creativi si ha bisogno di possedere un'ampia conoscenza e di coltivare i propri talenti. Darwin studiò i

cirripedi per otto anni e così divenne la massima autorità in materia. Leonardo disegnò migliaia di mani.

Gardner: Si potrebbe dire che sono stati molto determinati.

Gruber: Assolutamente si. Il tratto che si rivela accomunare in maniera più stabile le vite creative è il duro lavoro probabilmente per un lungo periodo di tempo; naturalmente, nel corso del lavoro il soggetto stesso si trasforma e ciò che risulterebbe essere difficile per gli altri diventa facile per lui. Freeman Dyson, il fisico, racconta come durante l'adolescenza scoprì il calcolo e come dedicò una intera estate a lavorare come un matto, risolvendo tutti i problemi riportati in un grosso manuale di calcolo. Dopodiché tale attività gli sembrò assumere più che altro una parvenza di istinto.

Gardner: Fai sembrare questo duro lavoro divertente.

Gruber: Si, questa è un'altra caratteristica. Per le persone creative il più grande divertimento è il lavoro. Immagino che abbia notato quando ho riportato le parole di Darwin che diceva di aver letto Malthus "per divertimento".

Gardner; In questo modo le persone creative combinano il gusto per il lavoro la capacità di giocare. Non sono allora solo maniaci del lavoro.

Gruber: George Santayana una volta disse che un fanatico è una persona che raddoppia i suoi sforzi quando perde di vista il suo obiettivo. Le persone di cui stiamo parlando non perdono di vista i loro obiettivi. *Ergo*, non sono maniaci del lavoro.

Gardner: Gli psicanalisti che scrivono della creatività sottolineano il ruolo delle motivazioni inconsce. Tuttavia le tue osservazioni implicano il riferimento a un conscio "senso dello scopo".

Gruber: Si, tutte le persone che ho studiato tendono a essere risolute, forti e piene di energia. Hanno un generale senso dello scopo, la percezione di dove esse siano e di dove vogliono arrivare. Questo essere orientati all'obiettivo guida alla scelta di un insieme di compiti e decide su quale singolo compito concentrarsi in un dato momento. Le persone creative posseggono un *network of enterprises*. Esse diventano quel genere di persone che possono con facilità gestire attività che apparentemente possono sembrare differenti ma che invece sono profondamente interconnesse. Esse diventano degli acrobati eccezionalmente abili. Naturalmente, non tutto il processo è

cosciente, ma molto si.

Gardner: Mi puoi fare un esempio di "impresa acrobatica"?

Gruber: Prendi Bertrand Russell. Per un periodo molto lungo della sua vita ha perseguito una serie di interessi nel campo della filosofia della matematica e un'altra serie di interessi nel campo della politica mondiale, in particolar modo del pacifismo e, successivamente, del disarmo nucleare. Non erano certo progetti specifici con dei dichiarati punti d'arrivo quanto, piuttosto, compiti permanenti, sempre in corso di sviluppo. Russel è riuscito a orchestrare tali compiti in maniera alquanto abile. Verso la fine della Prima Guerra Mondiale, fu imprigionato dal governo britannico a causa dei suoi scritti contro la guerra. In prigione, scrisse una serie di articoli filosofici, così come la *Introduction to Mathematical Philosophy*. Questa è acrobazia!

Gardner: Ogni persona creativa ha un *network of enterprises* tanto ampio quanto quello di Russell o degli altri giganti che hai studiato?

Gruber: Stiamo appena cominciando ad avere una percezione di questa realtà. Io non penso che tutte le reti creative siano così profonde. Probabilmente esse differiscono tra loro per più caratteristiche, per la loro ampiezza e complessità, per il loro grado di interconnessione, per la durata dei progetti e via dicendo. Fino a questo momento, le persone che abbiamo osservato presentano un alquanto complesso e resistente insieme di scopi.

Gardner: Questi soggetti hanno una tecnica per mantenere un compito "in sospeso" mentre sono occupati da un'altro?

Gruber: Penso di si. Le persone creative hanno una particolare abilità nel sospendere i problemi. Cioè essi sanno che quando un problema è fondamentale ma non può essere risolto, è necessario poterlo mettere da parte, metterlo tra parentesi, sospenderlo [bracket it], almeno per un po', e concentrarsi sul lavoro che può essere fatto.

Gardner: Questa sospensione è una buona pratica per chiunque?

Gruber: Certo è molto utile, ma può anche essere rischioso fare di essa un'abitudine. Si può sospendere una questione con imprudente leggerezza, qualcosa che potrebbe rivelarsi essere il cuore del problema e che si sarebbe comunque potuta gestire se, appunto, non la si fosse sospesa. Tuttavia gli scienziati lavorano in prossimità dei confini di ciò che è conosciuto, ragione per cui per loro poter sospendere problemi spesso ha una particolare importanza. Nel caso di Newton, quando postulò l'esistenza della gravità egli ipotizzò che i corpi potessero agire su altri corpi a distanza, un'idea strana che non gli suonava bene più di quanto potesse suonar bene a chiunque altro. Newton sospettò che la causa di ciò avesse a che fare con la struttura interna della materia ma i tempi non erano maturi per esserne certi, non c'erano a quel tempo conoscenze sufficienti circa tale questione. Così, di fatto, egli sospese il problema. Darwin ebbe una difficoltà analoga nello sviluppo della teoria dell'evoluzione. Egli doveva elaborare delle ipotesi che rendessero conto dell'ereditarietà di determinati caratteri, tuttavia non vi era alcuna teoria dei geni che fosse in uso a quel tempo, il lavoro di Mendel sarebbe stato conosciuto solo più tardi.

Gardner: Uno psicologo, Phillip Johnson-Laird, ha suggerito che gli scienziati hanno bisogno di una *destruction machine* per liberare la loro attenzione da quei problemi sui quali possono rimanere arenati per anni senza significativi passi avanti.

Gruber: Darwin non ha proceduto in questa maniera, o almeno non lo ha fatto esattamente. Invece di "distruggere" il problema della genetica, lui lo ha sospeso più volte, per riaffrontarlo di tanto in tanto. La pratica di dare un'occhiata occasionale a tali infidi problemi mi sembra possa essere assimilata a una mappa medioevale in cui le aree inesplorate sono indicate con prasi seducenti come "mari ignoti" oppure "da qui draghi".

Gardner: Certamente non erano seducenti per i marinai medioevali!

Gruber: Questo suggerisce un'altro aspetto delle persone creative molto importante. La maggior parte di noi quando incontra un problema o una difficoltà ha la tendenza a chiudere gli occhi, a catalogare tale situazione come "sconosciuta". Le persone creative che ho studiato preferiscono osare, sfidare il mondo. Anche se Darwin è spesso descritto come un uomo cauto e cagionevole, dimostrò grande coraggio nell'intraprendere un viaggio di cinque anni alle Beagle nelle sue condizioni fisiche. E dimostrò grande coraggio intellettuale nel pubblicare una teoria che gli sarebbe certamente valsa l'ira della sua famiglia e dei suoi amici, per non parlare dell'establishment religioso dell'Inghilterra.

Gardner: Toccava una questione alquanto delicata. É possibile avere persone creative in società che impongono severe sanzioni contro le forme di divergenza? Alcuni giapponesi, ad esempio, sono ossessionati dal perché così pochi fra i loro scienziati abbiano vinto il premio Nobel. Una spiegazione è che i giapponesi riconoscono grande valore al non uscire dal gruppo, motivo per cui un singolo individuo è molto cauto quando si tratta di mostrare troppa iniziativa. In tal modo, mentre in Giappone si hanno grandi progressi tecnologici grazie al lavoro dei team, non emerge alcuna solitaria figura faustiana tipica della scienza occidentale.

Gruber: Questa domanda solleva due questioni. La prima inerente la solitaria figura faustiana. Personalmente non penso che ne esistano molte. Per esempio, anche quando Einstein era immerso anima e corpo nelle questioni più astratte aveva comunque persone con le quali parlare, e con alcune di queste parlava moltissimo. La seconda questione riguarda il grado di conformità sostenibile da una società. Io non conosco molto il Giappone, ma nessuna società è completamente monolitica, anche quando aspira a esserlo. È possibile che in Giappone la spinta conformista cui fai riferimento si combini con una interpretazione della natura che differisce dalla prospettiva occidentale. Supponiamo di avere una visione dell'uomo come un elemento della natura, piuttosto che suo padrone, nozione tipica dell'occidente. Stando agli obiettivi intellettuali che abbiamo raggiunto fino a ora, questo può non essere l'approccio più fruttuoso. Tuttavia lascio aperta la possibilità che una diposizione più rispettosa nei confronti della natura possa rivelarsi più illuminata e feconda nel rispondere alle nostre future necessità.

Gardner: Sono sorpreso di sentirti sostenere l'idea che le persone creative tendono a essere isolate.

Gruber: Questa idea è di solito esagerata. Darwin e Piaget erano entrambi estremamente abili nel collaborare con gli altri. Newton può essere considerato il caso più estremo di isolamento scientifico che si conosca. E anche lui ha avuto importanti, fruttuose relazioni scientifiche con suoi colleghi contemporanei.

Gardner: Ma allora come fanno le persone creative a interagire con i

colleghi? I creativi non lavorano in gruppi prestabiliti di colleghi, o è così?

Gruber: Questo è un quesito interessante. Le persone creative devono usare le loro abilità per concepire ambienti che favoriscano il loro lavoro. Essi devono inventare nuovi gruppi di colleghi in base alle esigenze dei loro progetti. Essere creativi significa saper prendere nuove direzioni senza seguire e senza accettare relazioni prestabilite, cosa che richiede capacità di sopportazione e la disponibilità a restare da soli per un po'.

Gardner: C'è una chiara componente di coraggio, quindi, nell'essere creativi?

Gruber: Si, e non solo nel dire le cose nuove e potenzialmente pericolose che necessitano di essere dette ma anche il coraggio di rimodellare il proprio personale mondo.

Gardner: Come si sviluppa questo coraggio?

Gruber: Talvolta non si matura se non in tarda età, quando il lavoro di una persona giunge al punto in cui la propria sola e unica voce è sufficiente. Altre volte invece emerge presto. Quando Bertrand Russell aveva 15 anni, cominciò a scrivere circa i suoi dubbi religiosi che, per lui, erano fonte di profondo dolore. Egli annotò i suoi pensieri in un taccuino molto personale. Infatti, si prese la briga di inventare un codice segreto che metteva insieme l'alfabeto greco e in una trascrizione fonetica dell'inglese. Russel non aveva il coraggio di dire alla sua famiglia che non credeva più nell'esistenza di un'anima immortale, tuttavia aveva il coraggio di formulare pensieri per lui dolorosissimi. Quando divenne un adulto, cinquanta anni dopo, egli ha avuto il coraggio di difendere queste idee pubblicamente, cosa che gli costò il posto di lavoro al City College di New York.

Gardner: Coraggio, lavoro duro, acrobazia, imprese in continua ridefinizione. A dispetto di quel che hai detto sul divertimento, tutto ciò sembra soffocante.

Gruber: Fare un passo nell'ignoto è una cosa seria, ma è anche esaltante. Man mano che procedo con la mia ricerca, scopro che le persone creative amano il loro lavoro e non si sognano neanche di fare qualcos'altro. Essi hanno altissime aspirazioni, e li eccita sapere che stanno realizzando grandi cose. È il massimo per loro, come il sesso.

Gardner: Questo è un collegamento difficile da seguire. Ma ti voglio fare un'ulteriore

domanda. Mi puoi nominare due o tre artisti o scienziati di cui ti piacerebbe esplorare il pensiero a partire dalla loro creatività?

Gruber: Mi sono interessato all'interpretazione dei differenti livelli dell'esperienza e alle relazioni fra le diverse modalità del pensiero. Questo mi porta a cercare le persone che lavorano utilizzando più di un *medium* o le cui modalità di pensiero sono particolarmente interessanti. L'artista-e-poeta William Blake ne è un esempio. L'inventore-e-teorico Thomas Edison ne è un altro. La sua struttura concettuale deve ancora essere rivelata, ma sarà sicuramente affascinante.

Gardner: C'è un ultimo punto che desideri chiarire?

Gruber: Si. Noi sappiamo troppo poco su come le persone lavorino insieme. Conosciamo alcune meravigliose collaborazioni: Marx e Engels, Russell e Whitehead, Wordsworth e Coleridge, Helen Keller e Anne Sullivan, Picasso e Braque, Inhelder e Piaget, Marie e Pierre Curie. Il modo in cui le persone conservano la loro individualità mentre combinano i loro sforzi e i loro talenti rendendo possibile sviluppare una comprensione che li trascende: questo è vitale per la sopravvivenza dell'umanità.

Gardner: Perché?

Gruber: Abbiamo inventato strumenti per porci nelle condizioni di distruggere il nostro ambiente e noi stessi attraverso ogni specie di inquinamento ma, specialmente, attraverso un conflitto termonucleare, cosa che ha richiesto anni di paziente lavoro collaborativo di molte persone creative. Questo processo di autodistruzione sta incalzando rapidamente. Abbiamo bisogno del più grande sforzo creativo e poliedrico che il mondo abbia mai conosciuto per inventare e dar corso a nuove soluzioni. Questo non è un compito per un genio solitario. La soluzione deve essere un nuovo modo di pensare e di agire. Si tratta di una invenzione sociale e la sua realizzazione non può, quindi, che essere un processo sociale.

The Gruberian oath

Ernest Howard (Howie) Gruber, è morto il 25 gennaio 2005 a New York, ed è stato uno psicologo cognitivista in senso molto ampio. Per quanto sia nato negli Stati Uniti, è stato comunque profondamente influenzato dalle correnti di pensiero europeo. Ne è prova il fatto che il suo lavoro articola e mette insieme l'ambizione teorica degli psicologi europei più influenti con l'ingenuità sperimentale e la scrupolosa attenzione ai dati, caratteristica propria della migliore psicologia americana. Gruber era tra i più importanti studiosi della creatività umana degli ultimi decenni; il suo lavoro pionieristico sui *Notebooks* di Charles Darwin è stato fondamentale per dare nuova direzione a un'intera area di ricerca. Oltre al suo importante studio, Gruber credette fervidamente nella responsabilità, propria degli studiosi, nell'indirizzare la vita sociale e politica, e così ha coerentemente dedicato gran parte della vita che gli restava da vivere all'analisi di quei problemi contemporanei che considerava essere di primaria importanza.

Gruber è nato a Brooklyn nel 1922. Ha studiato nelle scuole pubbliche di New York, si è laureato al Brooklyn College nel 1943 e si è addottorato presso la Cornell University nel 1950. Ha insegnato in

molte istituzioni, quali la Queens University (1950-1952), l'Università del Colorado (1952-1963), la Graduate School della New School for Social Research (1963-1965), la Rutgers University (1966-1987), l'Università di Ginevra (1983-1988), e il Columbia Teachers College, dove ha tenuto il suo ultimo incarico di docenza fino al 1988.

Mentre era studente, Gruber fu profondamente influenzato dal marxismo e dalla psicologia della Gestalt. Ha avuto l'opportunità di lavorare direttamente con Max Wertheimer, uno degli psicologi della originale teoria della Gestalt. Wertheimer alimentò i nascenti interessi di Gruber per la percezione visiva e, inoltre, lo introdusse alle questioni più complesse della cognizione umana, come il problem solving e la creatività umana. Questioni che erano state largamente ignorate negli Stati Uniti durante il periodo di massimo splendore del comportamentismo e della learning theory.

Consapevole dell'importanza di queste tendenze europee, e dei limiti della psicologia americana del tempo, Gruber organizzò un importante simposio sulla cognizione nel 1955. Riuscì, così, a mettere in contatto un gruppo di illustri psicologi americani, che andavano da Fritz Heider a Jerome Bruner, psicologi pronti a lanciare la rivoluzione cognitiva.

Ma piuttosto che condividere la prospettiva dell'information-processing, Gruber scelse di lavorare con Jean Piaget, il grande psicologo evolutivo che per decenni era stato il promotore degli studi pionieristici dell'intelligenza dei bambini. Gruber è diventato, così, uno dei principali interpreti di Piaget. Con Jacques Vonèche ha collazionato la più importante raccolta di suoi scritti, *The Essential Piaget*, in cui introduceva in modo particolareggiato i principali filoni di ricerca del lavoro di Piaget. Con merito, Gruber ha preso servizio presso la stessa cattedra dell'Università di Ginevra che era stata precedentemente occupata da Bärbel Inhelder, il più importante collaboratore di Piaget.

Il lavoro per il quale Gruber è maggiormente noto ebbe inizio nella metà degli anni Cinquenta del Novecento, in occasione del suo viaggio in Europa per la Ford Foundation Fellowship. In qualità di studioso della creatività, Gruber sostenne che importanti indizi per sciogliere le ambiguità circa il funzionamento il processo creativo potevano essere trovati analizzando gli appunti di studiosi autorevoli.

Motivo per cui si imbarcò in uno scrupoloso e lungo studio degli appunti di Darwin sulla metafisica, sul materialismo e sulla mente, scritti negli anni successivi al suo epocale viaggio sul Beagle. A partire da questo studio, condotto insieme a Paul Barrett, Gruber elaborò una linea di ricerca estremamente originale: una analisi di stampo cognitivo della storia della scienza. Il volume che ne risultò, *Darwin on Man*, fu ampiamente e favorevolmente recensito (ad esempio, da Stephen Jay Gould sul *New York Times*), ricevette diversi premi, rimando in stampa ed essendo molto citato nei decenni successivi.

Basandosi su questo lavoro, Gruber e i suoi collaboratori avviarono una serie di istruttivi studi di caso sull'atto creativo di artisti e scienziati. Il gruppo di Gruber fu pioneristico nell'uso di questo metodo e introdusse concetti importanti e influenti, come il "network of enterprise" proprio delle personalità creative, le "images of wide scope", il "guiding sense of purpose", e l'"evolving systems approach" alla creatività. Lavori, questi, ben rappresentati nella collezione *Creative People at Work*. Inoltre, per molti anni Gruber studiò la creatività di Piaget. Egli pubblico dei saggi brevi su questo argomento ma non quella *magnum opus* che probabilmente solo lui avrebbe potuto dare alla luce.

Nel corso dei decenni Gruber ha sempre mostrato interesse per le questioni di bruciante attualità. Ha organizzato la più grande sezione locale di SANE. Come membro fondatore degli Psychologists for Social Action e come co-presidente del Social Scientists against Nuclear War, Gruber protestò atti-

vamente contro la guerra del Vietnam, nelle campagne per contenere e ridurre gli armamenti nucleari, si impegnò nello studio della creatività nel campo della morale.

Gruber è uno di quelli studiosi la cui impronta – allo stesso modo del suo mentore, Max Wertheimer – permane in maniera significativa negli studenti e colleghi, in ragione del suo esempio personale di vita, di studioso rigoroso e attivista appassionato. Egli combinò umorismo sottile e gentilezza esemplare con alti ideali e potenti visioni del mondo, alle quali ha aderito.

Gruber si sposò due volte: con Valmai Lewis, con la quale ebbe due figli, Simon L. and Sarah V.; e con Doris Wallace, che collaborò anche agli studi sul lavoro delle persone creative.

Howie Gruber amava moltissimo citare il giuramento ateniese, stando al quale scopo della vita di ciascuno è lasciare il mondo "un po' meglio" rispetto a come lo si è trovato. Chi ha conosciuto Gruber e la bontà dei suoi lavori concorderà che lui ha vissuto rispettando fino in fondo questo giuramento.

Elogio funebre di Howard Gardner, Hobbs Professor of Cognition and Education, Harvard Graduate School of Education .

La depressione materna e gli effetti sulla diade madre-bambino
di Grazia Terrone

La ricerca mira a valutare la possibile influenza della depressione materna sui pattern interattivi alimentari e valutare se tale sia indipendente o interagisca con il modello di attaccamento della madre. Il campione selezionato è composto da 60 coppie madre (range 28-39 anni) e bambino (range 18-36 mesi): 30 madri con Depressione Maggiore e 30 che non presentano nessuna psicopatologia. Tutte le diadi sono state osservate mediante una videoregistrazione di venti minuti durante il pasto e codificate usando la scala di valutazione SVIA. I risultati dimostrano che le madri depresse presentano minore sensibilità materna, minore cooperazione, maggiore conflitto interattivo e stati affettivi negativi. I dati confermano che una valutazione multidimensionale è fondamentale per la prevenzione e la valutazione dei disturbi alimentari infantili.

The research aims to estimate the possible influences of depression during maternity upon food interaction patterns and if this influence is either independent or if it interacts with the 'attachment model' of the mother. The chosen sample is composed by 60 mothers (aged between 28-39), in pairs with 60 children (aged between 18-36 months): 30 mothers with Major Depression and 30 with no psychopathological evidence. All the dyads had been observed through a 20 minutes video registration during the meal and encoded using the SVIA evaluation scale. The outcomes demonstrate that the mothers with depression show less maternal sensitivity and less cooperation. They respond more often with conflicts and their emotional state is less constructive. The results confirm that a multidimensional evaluation is essential for the prevention and for the estimation of children's eating disorders.

1. Introduzione

L'interesse rivolto alla depressione materna deriva dalla possibilità di esaminare le ripercussioni di tale fenomeno sulla prima relazione madre-bambino in un'ottica che pone in rilievo la bidirezionalità dell'influenza tra madre e figlio.
La ricerca scientifica ha rilavato che la psicopatologia materna può costituire un fattore di rischio rilevante nello sviluppo infantile per la comparsa di problemi emotivi e comportamentali nei primi anni di vita (Chatoor, Ganiban, Hirsh, Borman-Spurrell, & Mrazek, 2000; Sameroff, 2000; Thomas, Chess, & Birch, 1968).
Negli ultimi decenni l'Infant research e la Developmental Psychopathology hanno messo in luce consistenti evidenze empiriche sull'associazione tra la qualità del sistema di caregiving e i fattori di protezione e di rischio nella psicopatologia dell'infanzia.
Mattejat (2002) e Papousek (2002) sottolineano che l'interazione tra le madri con diagnosi di depressione e dei loro figli è gravemente compromessa. Ciò che sembra essere particolarmente perturbato è la continuità dell'interazione emotiva a causa o di un maggiore ritiro e perdita dell'iniziativa o di un'iperstimolazione intrusiva. La depressione, infatti può compromettere la capacità materna e, di conseguenza, anche quella della diade madre-bambino, di regolare reciproca- mente l'interazione (Cohn & Tronick, 1989).
Le madri depresse mostrano minore calore emotivo nel rapporto con il figlio, sono meno sensibili alle sue manifestazioni di disagio e meno capaci di discriminare le frequenze fondamentali di differenti tipi di pianto; sono meno coinvolte con il figlio, lo toccano di meno e si impegnano di meno in attività condivise (Cohn et al., 1989; Tronick, 2005); la mancanza di una regolazione reciproca, nel contesto di accudimento, può influire sugli scambi sociali e sulla regolazione degli affetti, determinando interazioni povere, a-sincrone, disimpegnate, caratterizzate da emozioni negative (Goodman & Gotlib, 1999). Di conseguenza sono meno pronte a rispondere in modo adeguato alle richieste e ai segnali dei propri bambini. Rispetto alle madri normali, inoltre, esse mostrano maggior disimpe-

gno ed un atteggiamento più critico, intrusivo ed ostile nei confronti dei figli (Goodman, Rouse, Connell, Broth, Hall & Heyward, 2011; Hammen, 1991).
Nell'interazione faccia a faccia, inoltre, esse presentano perlopiù stili interattivi distaccati o intrusivi, che hanno entrambi effetti negativi, sia pure differenti, sui bambini e provocano in loro, a seconda dei casi, una riduzione dell'attività o risposte disforiche di rabbia o di isolamento sociale (Cohn & Campbell, 1992; Cohn & Tronick, 1987; Field,1998).
In particolare, alcuni studi clinici hanno approfondito la probabile influenza dello status depressivo materno sull'instaurazione e persistenza dei disturbi alimentari infantili e hanno dimostrato che in campioni di madri con depressione, ansia, disturbi della personalità, atteggiamenti alimentari disfunzionali (impulso alla magrezza: drive for thinness) e disturbi alimentari (anoressia e bulimia nervosa, disturbi alimentari non altrimenti specificati), i loro bambini presentavano spesso un disturbo nella regolazione dei ritmi dell'alimentazione e un rifiuto del cibo, caratterizzato da disimpegno e comportamenti oppositivi del bambino negli scambi comunicativi con il caregiver (Ammaniti, 2004; Chatoor et al., 2000; Cramer, 1996; Stein, Woolley & McPherson, 1999; Stein et al., 2001). In queste situazioni, la diade non riesce a stabilire un "ritmo condiviso", essenziale durante l'alimentazione, e il bambino non impara a regolare i suoi crescenti desideri di autonomia e di individuazione (ad es., interrompere il pasto per interessarsi all'ambiente circostante o prendere l'iniziativa nell'assunzione di cibo) con il bisogno di essere nutrito e rassicurato dalla presenza del caregiver. La madre, infatti, non lascerà lo spazio necessario al figlio per sperimentare il proprio turno (pausa esplorativa) imponendo ritmi alimentari incalzanti e rigidi e interferendo ansiosamente con le iniziative spontanee del bambino. Il caregiver, in queste situazioni, si presenta estremamente "controllante", cioè riprende e critica spesso il bambino, ha difficoltà ad utilizzare strategie di risoluzione attraverso la negoziazione, creando un conflitto durante il pasto: il bisogno di autonomia emergente nel bambino è ostacolato dalla rigidità materna, che limita la possibilità del piccolo di misurarsi con le sue crescenti capacità di individuazione (Ammaniti, Lucarelli, Cimino, D'Olimpio & Chatoor, 2010; Chatoor, Ganiban, Surles & Doussard-Roosevelt, 2004; Haycraft & Blissett, in press; Stein, Murray, Cooper & Fairburn, 1996).
I sintomi depressivi possono interferire con l'abilità materna di rappresentare un adeguato partner sociale per il figlio e di incontrare i suoi bisogni emotivi e sociali. Tali sintomi possono anche influenzare la disponibilità materna alla comunicazione e/o il legame emotivo con il proprio figlio creando, nello specifico, un'accentuata vulnerabilità nei confronti dei problemi comportamentali internalizzanti ed esternalizzanti rispetto ai bambini le cui madri non sono depresse (Cummings & Davies, 1994; Goodman et al., 2011; Gotlib & Lee, 1996; Wissman, Prusoff, Gammon, Merikangas, Leckman & Kidd, 1984).
Cicchetti e Rogosch (1996) hanno confermato che la relazione tra depressione materna e problemi di internalizzazione non era significativamente più alta della relazione esistente tra depressone materna e problemi esternalizzanti. Nei bambini con madri depresse si evidenziano comportamenti di ritiro, e isolamento (Connell & Goodman, 2002; Lovejoy, 2000; Patrizi, Rigante, De Matteis, Isola & Giamundo, 2010) e problemi aggressivi, di disregolazione e sentimenti di rabbia (Cohn et al., 1992; Lee & Gotlib, 1989; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Richardson, Susman & Martinez, 1994).
Un contesto di accudimento insensibile si dimostra estremamente disorganizzante per lo stato mentale e affettivo del bambino, che può sviluppare strategie relazionali inadeguate e modelli mentali di attaccamento insicuro al proprio caregiver (George & Solomon, 1999; van IJzendoorn, 1995). Molti ricercatori esaminando gli stili di attaccamento dei bambini di madri depresse hanno scoperto che questi bambini sono caratterizzati da attaccamento insicuro (Gelfand & Teti, 1990; Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski, & Chapman, 1985).
Inoltre, il comportamento di attaccamento disorganizzato nei bambini è correlato sia alla gravità, sia alla cronicità della depressione materna (Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009; Campbell & Conn, 1997; Gelfand et al., 1990).
Van IJzendoorn e Bakermans-Kranenburg (2008) con la loro meta-analisi su campioni clinici, hanno permesso di illustrare come i disturbi depressivi siano prevalentemente associati a strategie insi-

cure, cioè ad una iperattivazione dell'attaccamento legata sia alla passività, sia ad uno scarso sviluppo del senso di sé.
In particolare si è visto come la depressione materna, associata a un attaccamento insicuro-disorganizzato predispone a comportamenti ostili e disturbi esternalizzanti in età scolare, mentre associata a un attaccamento insicuro-evitante porta più frequentemente allo sviluppo di sintomatologie internalizzanti (Lyons-Ruth, Connell, Zoll & Stahl, 1987; Lyons-Ruth, Connell, & Grunebaum,1990).
La rassegna della letteratura scientifica ha stimolato lo svolgimento dello studio empirico che presentiamo, in cui ci proponiamo di analizzare specifici meccanismi di trasmissione associati all'instaurazione e alla persistenza della depressione materna nell'interazione madre-bambino.

2. Obiettivi

Il presente contributo di ricerca ha come obiettivo principale quello di rilevare l'influenza della depressione materna sui pattern interattivi alimentari tra madre e bambino e di valutare se tale azione sia indipendente o interagisca con il modello di attaccamento della madre; come obiettivo secondario si propone l'analisi dei problemi emotivo-comportamentali del bambino.
In particolare, questo studio si è posto i seguenti obiettivi specifici:
- verificare se vi siano differenze tra madri depresse e non depresse nei pattern interattivi nell'ambito del contesto alimentare (misurati con la S.V.I.A.);
- verificare se vi è una correlazione tra la depressione materna e i problemi emotivo-comportamentali del bambino (misurate con la CBCL);
- verificare se vi è una relazione tra i modelli di attaccamento sicuro versus insicuro (misurato con l'AAI) e i pattern interattivi alimentari (misurati con la S.V.I.A.);
- verificare se vi è un'interazione tra attaccamento e depressione sui pattern interattivi alimentari.

3. Metodo

3.1. Descrizione del campione

Il campione selezionato è composto da 60 madri, di cui 30 presentano una Depressione Maggiore [1] di età media di 31,5 anni (range 28-39 anni) (gruppo clinico) e dei loro bambini di età media di 26 mesi (range 18-36 mesi), appaiato con 30 coppie di madre-figlio che non presentano nessuna psicopatologia (gruppo di controllo).
L'appaiamento dei soggetti appartenenti ai due gruppi è stato effettuato per età delle madri, per il genere e l'età del bambino e per il livello socio-economico (SES; valutato secondo i criteri di Hollingshead) (1a1).
Il gruppo clinico è stato selezionato da una équipe medico-psichiatrica all'interno dell'Unità Operativa di Psichiatria del Policlinico Tor Vergata.
Per il reclutamento del gruppo di controllo sono stati contattati alcuni consultori familiari delle Aziende Sanitarie Locali e gli Asili nido del Comune di Roma.
In entrambi i gruppi, clinico e di controllo, il periodo gestazionale di tutti i bambini esaminati ed il loro sviluppo psicomotorio si presentavano nella norma. La maggior parte dei bambini nei due gruppi ha avuto un allattamento al seno (gruppo-clinico=74%; gruppo-controllo=78%).
Attraverso la somministrazione di un questionario sociodemografico è stato possibile rilevare il livello socio-culturale delle coppie madre-bambino esaminate. La maggior parte delle madri era coniugata (gruppo-Clinico=90%; gruppo-controllo=93%), ed aveva conseguito un Diploma di scuola secondaria superiore (gruppo-clinico=74%; gruppo-controllo=70%) o Laurea (gruppo-clinico=13%; gruppo-controllo=15%). Molte delle coppie appartengono ad un livello socio-economico medio (gruppo-clinico=69%; gruppo-controllo=73%).

3.2. Strumenti

Valutazione dei pattern interattivi madre-bambino nel contesto dell'alimentazione: La Scala di Valutazione dell'interazione alimentare madre-bambino (S.V.I.A.) misura una ampio spettro di comportamenti interattivi e identifica modalità relazionali normali e/o a rischio tra la madre e il bambino durante gli scambi alimentari (Lucarelli et al., 2002); la Scala è applicabile ai bambini di età compresa tra 1 e 36 mesi. Le diadi sono state filmate una volta durante il pasto del bambino; per ricreare in laboratorio l'esperienza quotidiana dell'alimentazione è stato chiesto alla madre di portare il tipo di cibo abitualmente offerto al bambino. Le madri sono state invitate a comportarsi spontaneamente con i loro bambini, così come generalmente accade nelle interazioni giornaliere. Poiché la S.V.I.A si applica ai bambini da 1 a 36 mesi, le differenze di sviluppo sul piano comportamentale sono valutate da item specifici per bambini più piccoli o più grandi; ad esempio, l'item che riguarda il comportamento - il bambino si addormenta e smette di mangiare - si riferisce ai bambini piccoli, mentre l'item che descrive il comportamento - il bambino allontana o getta il cibo - interessa i più grandi. Similmente alcuni comportamenti del caregiver - la madre è rigida nel tenere il bambino, posiziona il bambino senza il sostegno di cui ha bisogno - possono essere osservati nelle madri dei più piccoli. Gli studi condotti per valutare le proprietà psicometriche della versione statunitense e italiana della Scala (Chatoor et al., 1997; Lucarelli, Cimino, Perucchini, Speranza, Ammaniti & Ercolani, 2002) hanno confermato una buona attendibilità tra codificatori e una soddisfacente validità di costrutto e discriminante. La Scala creata per la versione italiana si compone di 40 item raggruppati in quattro sottoscale: Stato affettivo della madre, Conflitto interattivo, Comportamenti di rifiuto alimentare del bambino, Stato affettivo della diade. Per ciascun item è attribuito un punteggio su una scala Likert a quattro punti (mai, poche volte, abbastanza, spesso); la somma dei punteggi ottenuti dalla madre e dal bambino indicano il punteggio totale per ogni sottoscala, che viene confrontato con i valori normativi della standardizzazione italiana. I dati osservativi sono stati codificati da due esaminatori indipendenti, addestrati all'uso dello strumento, senza alcuna informazione sul gruppo di appartenenza della diade (in cieco). L'attendibilità tra codificatori, stimata tramite coefficienti di correlazione intraclasse, è risultata compresa tra 0.82 and 0.92; l'analisi discriminante usata per valutare la capacità della Scala di classificare correttamente i bambini sulla base dell'appartenenza al Gruppo-NC e al Gruppo-C ha indicato un valore compreso tra 82% e 92% (Lucarelli et al., 2002).

La sottoscala Stato affettivo della madre rileva sia le difficoltà del caregiver di manifestare affetti positivi, come gioia e piacere, sia la frequenza e la qualità di affetti negativi, come tristezza, distress e distacco emotivo; valuta, inoltre, le capacità di interpretare i segnali del figlio e di facilitare scambi reciproci ed empatici durante l'interazione alimentare. Più è elevato il punteggio in questa sottoscala, maggiori sono le difficoltà della madre di esprimere nella relazione affetti positivi e di leggere correttamente i segnali comunicativi del bambino e di sintonizzarsi con essi. La sottoscala Conflitto interattivo valuta sia la presenza, sia l'intensità di scambi conflittuali nella diade; il punteggio globale è elevato quando, ad esempio, la madre forza il bambino nell'alimentazione, non è flessibile nel regolare le pause e l'alternanza dei turni con il figlio e dirige il pasto lasciandosi guidare soltanto dai propri sentimenti e dalle proprie intenzioni, piuttosto che dal feedback comunicativo dato dai segnali del bambino; dalla parte del bambino, gli item di questo fattore valutano i comportamenti di distress, di evitamento dell'interazione e di rifiuto del cibo in risposta al controllo e all'intrusività del caregiver. La sottoscala Comportamenti di rifiuto alimentare del bambino include item che esplorano le caratteristiche individuali dei pattern alimentari del bambino, che indicano rifiuto alimentare, scarsa assunzione di cibo e una difficile regolazione di stato durante il pasto, come ad esempio l'irritabilità, la facile distraibilità, l'opposizione e il negativismo; questa sottoscala esamina inoltre i comportamenti materni non contingenti. Un alto punteggio indica la mancanza di un adattamento reciproco tra i due partner e un'elevata frequenza di rifiuto alimentare del bambino. La sottoscala Stato affettivo della diade, infine, valuta ulteriormente la qualità affettiva della relazione madre-bambino; un alto punteggio in questa sottoscala rileva un coinvolgimento negativo della diade, in cui prevalgono affetti di rabbia e di ostilità.

Valutazione dei problemi emotivo-comportamentali del bambino:
La Child Behavior Check List, CBCL 1-5 è uno strumento, elaborato da T.M. Achenbach (1992), utile per valutare comportamenti ed emozioni di bambini in varie aree del loro funzionamento. I dati di valutazione sono forniti dai genitori dei bambini e da altre persone significative che, separatamente, sono chiamati ad esprimere una loro valutazione sulle affermazioni della CBCL 1-5.
La CBCL 1-5 costituisce una procedura di indagine clinica standardizzata che esplora ampie aree dell'adattamento e del funzionamento quotidiano. Esse sono tradotte nelle affermazioni dei 99 item che esplorano varie aree: l'attività, l'interesse, l'attenzione, la paura, il gioco, l'interazione con i pari e con gli adulti, lo stato d'ansia, le condizioni e i problemi somatici, lo stato dell'umore, l'aggressività e la responsività affettiva, la risposta ai cambiamenti e convergono a definire sei sindromi all'interno di scale "internalizzanti", "esternalizzanti" e "né internalizzanti né esternalizzanti". Le scale intemalizzanti comprendono: le sindromi di Reattività emotiva, Ansia-depressione, Ritiro; Problemi somatici.
Le scale dei problemi estemalizzanti includono: Problemi di attenzione e Comportamento aggressivo; e infine le scale dei problemi né internalizzanti né estemalizzanti identificano le sindromi dei Problemi del sonno e di Altri problemi non esclusivamente associati ad altri sintomi delle scale internalizzanti o esternalizzanti. Inoltre, è presente un ultimo item aperto che chiede ulteriori informazioni riguardanti qualche eventuale aspetto non contenuto nei precedenti item.
Per ogni item chi valuta è chiamato ad esprimere un punteggio su una scala Likert a 3 punti (0= non vero, 1= in parte vero, 2= molto vero). I comportamenti contrassegnati da chi compila la CBCL 1-5 devono riferirsi ad osservazioni avvenute non oltre i due mesi precedenti poiché i bambini piccoli sono soggetti a rapidi mutamenti insiti nel processo evolutivo.
Lo strumento include l'uso di scale orientate alle categorie e ai criteri diagnostici del DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000), allo scopo di integrare la misurazione che può essere ottenuta dalle Scale Internalizzanti, Esternalizzanti e dalle Scale né Internalizzanti, né Esternalizzanti (Achenbach & Rescorla, 2001)

Valutazione del modello di attaccamento della madre:
L'Adult Attachment Interview, è un'intervista semistrutturata ideata da Mary Main e dai suoi collaboratori (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).
L'AAI, della durata di circa un'ora, si articola in 18 domande che indagano sui ricordi e sulle esperienze dell'infanzia. Ai soggetti vengono chiesti cinque aggettivi che descrivono la loro relazione nell'infanzia con ognuno dei genitori e, poi, dei ricordi che esemplifichino la scelta di ogni aggettivo. Viene chiesto, quindi, di indicare il genitore al quale si sentivano più vicini e per quale motivo, e inoltre di dire se i genitori sono stati minaccianti con loro in qualche modo. Vengono poi esplorate diverse aree esperienziali concernenti la qualità delle prime relazioni con il caregiver, tra cui malattia fisica, disagio emozionale, esperienze di separazione, perdita, rifiuto, abuso. Ai soggetti viene chiesto poi di valutare come queste esperienze possano aver influenzato la loro personalità. Data la specificità del campione esaminato nel presente contributo empirico è stata somministrata una versione dell'Adult Attachment Interview modificata, con domande aggiuntive atte a rilevare in modo approfondito e specifico eventuali esperienze di abuso vissute dal soggetto.
In generale, lo scopo di questo metodo narrativo è quello di fornire una valutazione e una classificazione dello "stato mentale" attuale dell'adulto rispetto all'attaccamento. Il sistema di codifica si basa sull'ipotesi che le regole dei modelli operativi interni si manifestino nell'organizzazione del pensiero e del linguaggio sui temi relativi all'attaccamento affrontati nel corso dell'intervista. La classificazione si fonda sull'analisi della narrazione in base alla coerenza del pensiero e all'integrazione degli aspetti cognitivi e affettivi relativi all'attaccamento. Più che i contenuti o la veridicità dei ricordi, quello che è decisivo, ai fin della classificazione, è il grado di organizzazione della narrazione. La codifica valuta l'autoconsapevolezza riflessiva. Essa si focalizza sulla capacità del soggetto di monitorare, nel corso dell'intervista, la propria produzione e di tenere in mente lo stato mentale

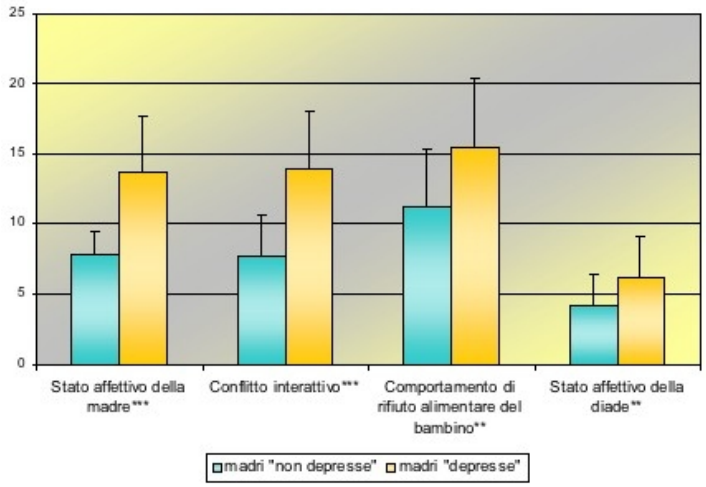
dell'ascoltatore.
Ciascuna intervista è stata audioregistrata e trascritta integralmente, così che i giudici, che codificano in modo indipendente, hanno potuto lavorare esclusivamente sulla trascrizione dell'intervista. Preliminarmente il trascritto viene letto per valutare la "probabile esperienza con le figure di attaccamento durante l'infanzia" (Scales for experience) e la qualità emotiva attribuita al rapporto con i caregiver. Su ciascuna delle cinque scale – Affetto, Rifiuto, Trascuratezza, Pressione a riuscire, Inversione di ruolo – vengono attribuiti punteggi su scale a nove punti.
In seguito il trascritto viene letto nuovamente per valutare lo "stato attuale della mente" rispetto all'attaccamento (Scales for states of mind). Anche in questo caso i punteggi sono attribuiti su scale a nove punti. Le scale sono le seguenti: Idealizzazione, Rabbia, Insistenza sull'incapacità di ricordare l'infanzia, Processi metacognitivi, Passività dei processi di pensiero, Paura della perdita, Mancata risoluzione del lutto-trauma, Coerenza del trascritto, Coerenza globale della mente.
Al termine della valutazione, sulle singole scale viene attribuita una classificazione generale che riflette l'adesione o la violazione della coerenza del discorso come definita da Grice: a) la qualità, essere veritieri e fornire evidenze per quanto affermato; b) la quantità, essere succinto ma completo; c) la rilevanza, fornire risposte pertinenti all'argomento; d) il modo, essere chiari e ordinati nell'esposizione. I protocolli delle interviste sono stati integralmente trascritti e quindi classificati in base al sistema di codifica elaborato da M. Main e R. Goldwin (1998), secondo le seguenti categorie: sicuro-autonomo (F), distanziante (Ds), preoccupato/invischiato (E), irrisolto nei confronti di traumi o lutti (U), Cannot Classify (CC). Le prime tre categorie sono a loro volta suddivise in sottocategorie che permettono di cogliere in maniera più precisa le peculiarità di espressione del modello operativo prevalente.

4. Risultati

I risultati verranno esposti in relazione agli obiettivi specifici indicati:

a. Verificare se vi siano differenze tra madri depresse e non depresse sui pattern interattivi nel contesto alimentare (misurati con la S.V.I.A.).

Per verificare se vi siano differenze tra madri "depresse" e "non depresse" sui pattern interattivi nel contesto dell'alimentazione è stata eseguita un'Analisi della Varianza Univariata (ANOVA). Le analisi univariate hanno mostrato una differenza statisticamente significativa tra i gruppi nelle sottoscale della S.V.I.A. Stato affettivo della madre ($F=37,335$; $df=1$; 58; $p<0,001$), Conflitto interattivo ($F=31,454$; $df=1$; 58; $p<0,001$), Comportamenti di rifiuto alimentare del bambino ($F=8,762$; $df=1$; 58; $p<0,01$), Stato affettivo della diade ($F=5,352$; $df=1$; 58;$p<0,01$).
(Figura 1: Punteggi medi ottenuti alle quattro sottoscale della S.V.I.A. in funzione del Gruppo di appartenenza)

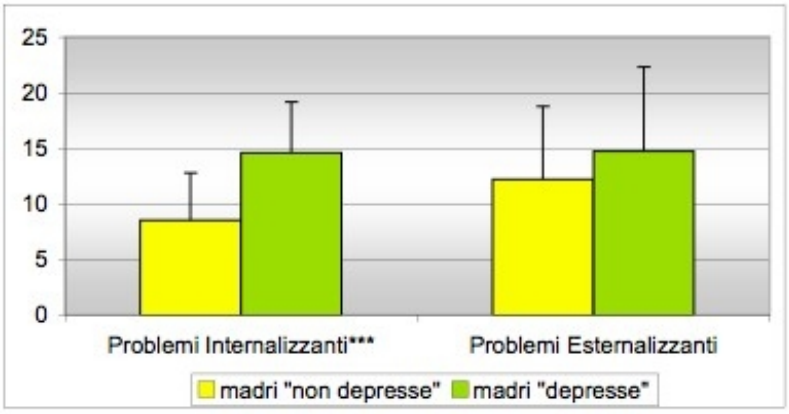


**=p<.01
***=p<.001

b. Verificare se vi è una correlazione tra la depressione materna e i problemi emotivo-comportamentali del bambino (misurate con la CBCL).

Per valutare le eventuali differenze tra il gruppo di madri depresse e quello di controllo rispetto ai problemi emotivo-comportamentali dei bambini è stata effettuata un'Analisi della Varianza Univariata (ANOVA), che evidenzia una differenza significativa in funzione della variabile Gruppo di appartenenza per la scala dei Problemi Internalizzanti (F=19,010; df=1; 58; p>0,001): i figli delle madri "Depresse" ottengono un punteggio medio più elevato nella Scala Sindromica Internalizzante (14,6 vs 8,5).

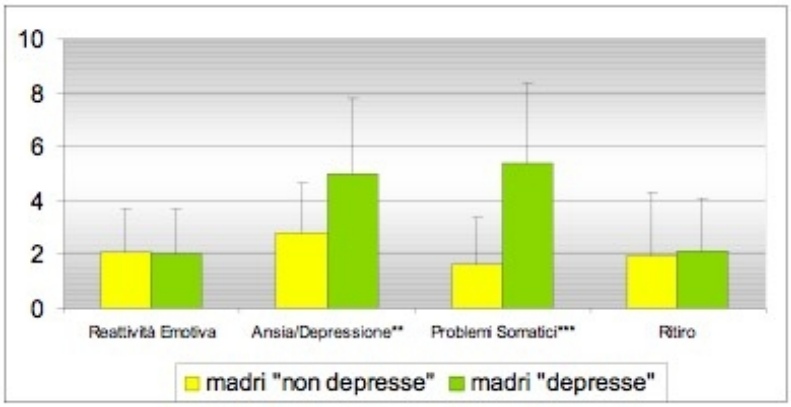
(Figura 2: Punteggi medi alle scale dei Problemi Internalizzanti ed Esternalizzanti della CBCL in funzione del Gruppo di appartenenza)



***=p<.001

Inoltre, è stata condotta un'analisi esplorativa univariata (ANOVA) sull'andamento dei punteggi del CBCL in relazione al Gruppo di appartenenza ("madri depresse" – "madri non depresse"). In particolare, sono emerse differenze statisticamente significative nelle seguenti sottoscale: Ansia/Depressione (F=8,546; df=1; 58; p>0,01) e Problemi Somatici (F=23,925; df=1; 58;p>0,001), in cui i figli di madri "depresse" presentano punteggi più elevati.

(Figura 3: Punteggi medi alle sottoscale dei Problemi Internalizzanti della CBCL in funzione del Gruppo di appartenenza).

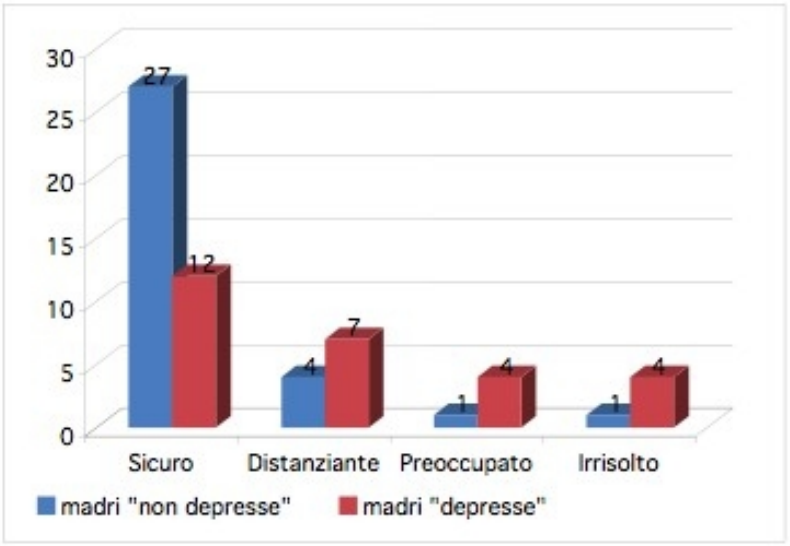


**=p<.01
***=p<.001

c. Verificare se vi è una relazione tra i modelli di attaccamento sicuro versus insicuro (misurato con l'AAI) e i pattern interattivi alimentari (misurati con la S.V.I.A.).

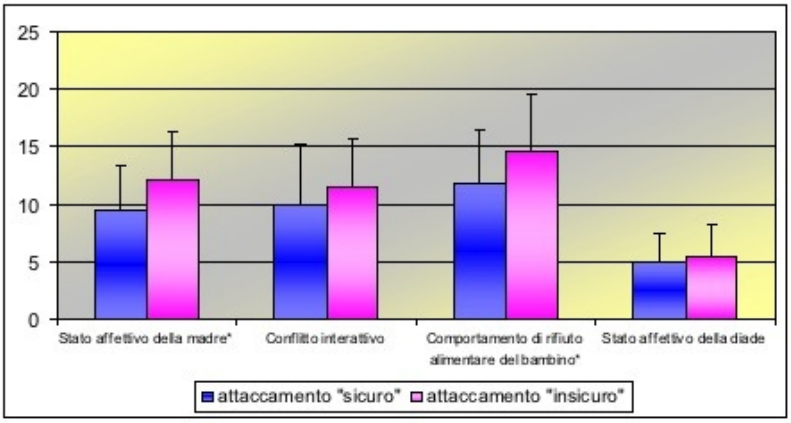
È stato condotto un primo livello di analisi di tipo descrittivo, per individuare la distribuzione degli stili di attaccamento (sicuro, distanziante, preoccupato, irrisolto), delle madri dell'intero campione. Dall'analisi delle frequenze sulle quattro categorie dell'AAI si osserva che il 66% delle donne (N=39) ha un modello sicuro/autonomo, il 18% (N=11) un modello distanziante, il 8% (N=5) un modello preoccupato/invischiato e il 8% (N=5) un modello inclassificabile/irrisolto. L'analisi del Chi quadrato ha individuato delle differenze statisticamente significative (χ^2=10,227, df=3, p=0,017).
In particolare, i dati mettono in luce una maggiore frequenza dello stile di attaccamento sicuro/autonomo nel gruppo di controllo (N=27; 44,73%) e, in modo minore, nelle madri con depressione (N=12; 20%). In quest'ultimo gruppo, tuttavia, si osserva una maggiore frequenza dello stile di attaccamento distanziante (N=7; 11,8%) rispetto al campione di controllo, nel quale questo stile di rileva solo nel 6,5% (N=4) delle madri. Anche lo stile di attaccamento ambivalente risulta essere più rappresentato (N=4; 6,5%) nel campione di donne con depressione rispetto al gruppo di controllo, nel quale questo modello si rileva solo nell'1,3% (N=1) delle madri. Infine, nel campione di donne con depressione si evidenzia, una maggiore presenza di stili di attaccamento irrisolti/inclassificabili (N=4; 6,3%) rispetto al gruppo di donne senza alcun fattore di rischio (N=1; 1,2%).

(Figura 4: Distribuzione delle stili di attaccamento nel campione)



Per testare la terza ipotesi della ricerca è stata condotta un'Analisi della Varianza Univariata (ANOVA) sulle quattro sottoscale della S.V.I.A vs i Modelli di attaccamento della madre (Sicuro-Insicuro).
L'analisi univariata ha evidenziato un effetto significativo dei modelli di attaccamento (sicuro versus insicuro) sulle sottoscale: Stato affettivo della madre ($F=4,401$; $df=1; 58$; $p<0,05$) e Comportamento di rifiuto alimentare del bambino ($F=3,235$; $df=1; 58$; $p<0,05$).

(Figura 5: Punteggi medi ottenuti alle quattro sottoscale della S.V.I.A. in funzione dei Modelli di attaccamento della madre)



*=p<.05

d. Verificare se vi è un'interazione tra attaccamento e depressione sui pattern interattivi alimentari.

Per verificare l'eventuale presenza di un'interazione tra i modelli di attaccamento e il gruppo di appartenenza sui pattern interattivi alimentari è stata condotta un'Analisi della Varianza Multivariata (MANOVA).
I risultati hanno rilevato un effetto non significativo dell'interazione ($\lambda=0,936$; $Rao=10,564$; $df= 4; 53$; NS).

5. Discussione

I risultati emersi hanno messo in luce interessanti evidenze empiriche che confermano i principali obiettivi della ricerca, offrendo diversi elementi di approfondimento e di riflessione.
L'analisi della prima ipotesi ha permesso di rilevare l'influenza della depressione materna sui pattern interattivi alimentari, mediante le sottoscale della S.V.I.A., mostrando punteggi medi più elevati nelle dimensioni relazionali valutate nel contesto dell'alimentazione.
La sottoscala Stato affettivo della madre rileva sia le difficoltà nell'espressione di stati d'animo positivi come gioia e piacere, sia la frequenza e la qualità di affetti negativi, come tristezza e distacco. Un caregiver che ottiene punteggi alti in questa scala non riesce ad interpretare correttamente i segnali del figlio e a sintonizzarsi con essi, come avviene in una madre depressa (Lucarelli et al., 2002; Stein, Wooley, Cooper, Fairburn, 1994; Weinberg & Tronick, 1997).
La sottoscala Conflitto interattivo permette di valutare la presenza di scambi conflittuali, in cui la madre forza l'alimentazione del bambino e non regola l'alternanza dei turni, lasciandosi guidare soltanto dai propri sentimenti; il figlio, a sua volta, rifiuta il cibo in risposta al controllo e all'intrusività materna. Questa modalità relazionale è stata osservata da vari autori nel quadro clinico dell'anoressia infantile (Benoit, 1993; Chatoor, Loeffler, McGee & Menvielle, 1998; Chatoor et al.,2004; Kreisler, 1985).
La sottoscala Comportamenti di rifiuto alimentare del bambino indaga i pattern alimentari del bambino nelle loro caratteristiche regolative o disregolative, con particolare riferimento a dimensioni temperamentali, quali emozionalità e livello di attivazione, irritabilità e negativismo; esamina inoltre i comportamenti materni inappropriati e non contingenti durante gli scambi con il figlio (Chatoor, 2001; Maldonado-Durán et al., 2002).
La sottoscala Stato affettivo della diade, infine, analizza se, e in quale misura, i modelli alimentari del bambino siano il risultato o meno di una regolazione diadica adeguata, volta principalmente a facilitare l'emergere di iniziative autonome da parte del bambino (Chatoor, 1995; Gianino & Tronick, 1988).
Riassumendo, rispetto al gruppo di madri "non depresse", queste coppie madri–bambini in cui vi è la presenza di madri con un disturbo depressivo maggiore mostrano una mancanza di comunicazione sintonica e collaborativa e un coinvolgimento negativo, caratterizzato da tristezza, distacco emotivo, rabbia, distress; si evidenziano ripetuti fallimenti interattivi nello scambio alimentare, in cui il bambino presenta comportamenti oppositivi di rifiuto del cibo, denotati da negativismo e disimpegno (Chatoor, et. al., 1997; Lucarelli, Ambruzzi, Cimino, D'Olimpio & Finestrella, 2003; Stein, et. al., 1999).
Si può, quindi, affermare che queste coppie di madri "depresse" e dei loro bambini hanno difficoltà ad esprimere nella relazione affetti positivi, a riconoscere e interpretare i segnali reciproci e sintonizzarsi con essi; gli scambi della diade, nel contesto alimentare, possono divenire intensamente conflittuali e a-sincroni (Goodman et al., 1999).
Le strategie difensive controllanti di queste madri sarebbero all'origine della difficoltà di modulare e negoziare le interazioni conflittuali con i loro bambini nel momento del pasto (Chatoor, et al., 2000; Stein, et al., 1999).
Infine, le analisi hanno evidenziato una relazione significativa tra le madri che presentano un disturbo depressivo maggiore e la presenza di interazioni disfunzionali, caratterizzate da bassa reciprocità diadica, da scarsa collaborazione empatica durante gli scambi alimentari e da comportamenti di rifiuto alimentare e disimpegno del bambino (Ammaniti, et al., 2010).
Rispetto al gruppo di madri "non depresse", sono quindi emerse modalità relazionali maggiormente disfunzionali e problematiche nelle diadi dove la madre presentava un disturbo depressivo maggiore, in cui il controllo materno, il conflitto interattivo, i ripetuti fallimenti comunicativi e il coinvolgimento negativo della coppia interferiscono con i pattern alimentari di sviluppo dei bambini, ostacolando la stabilizzazione dei ritmi biologici di fame/sazietà e i processi di autonomia e di individuazione (Ammaniti, et al., 2010; Chatoor & Ammaniti, 2007).

I risultati della ricerca hanno messo in luce le interconnessioni e le reciproche influenze tra le esperienze affettive e relazionali della coppia madre-bambino e i processi di sviluppo delle abilità alimentari durante i primi tre anni di vita nel contesto interattivo dell'alimentazione. Nelle diadi di madri "depresse" le caratteristiche disfunzionali della relazione di caregiving, maggiore controllo, intrusività, difficoltà nel riconoscimento empatico dei segnali comunicativi e affetti negativi, sembrano mediare la trasmissione del rischio psicopatologico dalla madre al bambino e costituire un terreno predisponente per l'esordio e per la persistenza di un disturbo alimentare nella prima infanzia (Ammaniti, Ambruzzi, Lucarelli, Cimino & D'Olimpio, 2004; Chatoor et al., 2000; Chatoor et al., 2004).

I risultati dell'obiettivo, analizzare la valutazione materna dei problemi emotivo-comportamentali del figlio, forniscono dati interessanti relativamente ad una percezione maggiormente elevata del figlio da parte delle madri, che presentano un disturbo depressivo maggiore; in particolare, nelle sottoscale Ansia/Depressione e Problemi somatici. È stato infatti evidenziato come le madri "depresse" descrivono i loro figli come "difficili" sul piano relazionale attribuendogli stati d'animo di rabbia, ostinazione, tristezza e problemi somatici della sfera cardiovascolare e/o della sfera gastrointestinale (Cicchetti, & Toth 2009; Goodman et al., 2011; Wardle, Guthrie, Sanderson & Rapoport, 2001). Questi risultati trovano conferma in ulteriori ricerche che sottolineano come il costrutto del "temperamento difficile" abbia un valore predittivo sulla psicopatologia infantile, se studiato all'interno di un modello interattivo che tenta di interpretare i processi dinamici che promuovono, od ostacolano, uno sviluppo infantile ottimale (Anders, 1994; Attili & Vermigli, 2002; Lengua, 2002; Lindberg, Bohlin, Hagekull & Thunstrom, 1994; Sameroff & Fiese, 1990; Vaughn, Lefever, Seifer & Barglow, 1989; Zeanah, Keener & Anders, 1986).

In questi processi dinamici, tanto le differenze individuali nelle capacità di autoregolazione, quanto le differenti relazioni di caregiving, possono influenzare gli stili emotivo-comportamentali del bambino, incidendo sulle sue capacità di modulare l'input sensoriale, di mantenere uno stato affettivo calmo e positivo, e di sviluppare la capacità di regolare affetti e comportamenti. Questo dato appare di particolare interesse perché consente di ribadire il ruolo del bambino come partner attivo e competente, capace di influenzare la relazione con la madre, venendone inevitabilmente influenzato, in un complesso sistema interattivo caratterizzato da reciprocità e mutua regolazione (Ammaniti et al., 2011; Chatoor et al., 2000; Goodman et al., 1999).

È emerso che la comprensione del bambino e dei suoi disturbi è inseparabile dal contesto delle relazioni significative. All'interno di questa prospettiva, qualsiasi disfunzione relazionale è considerata come un fattore che può limitare o distorcere le esperienze cognitive, emotive-affettive e sociali del bambino, mettendo a rischio le sue potenzialità adattive nei contesti della quotidianità (Anders, 1989; Emde, 1989; Sameroff & Emde, 1989).

La presente ricerca ha altresì voluto indagare il ruolo che le esperienze infantili della madre e il suo attuale stato della mente rispetto ai modelli dell'attaccamento possono avere nel determinare il suo coinvolgimento nella relazione con il bambino.

La valutazione dello stato mentale nei confronti dell'attaccamento delle madri "depresse" valutate con l'Adult attachment Interview ha rilevato un'alta percentuale di modelli di attaccamento distanzianti.

I risultati dei dati confermano l'ipotesi secondo la quale le capacità genitoriali possono essere influenzate dai modelli di attaccamento, in particolare sono stati evidenziati punteggi medi alti nelle sottoscale Stato affettivo della madre e Comportamento di rifiuto alimentare del bambino da parte di madri con attaccamenti insicuro.

Per quanto riguarda la distribuzione degli stili di attaccamento nei due gruppi di madri, i dati mettono in luce una prevalenza dello stile di attaccamento sicuro sia nel campione di controllo che in quello di madri con depressione, sebbene in quest'ultimo gruppo questo stile sia significativamente meno rappresentato. Le madri con uno stile di attaccamento sicuro mostrano uno stato della mente rispetto all'attaccamento sufficientemente equilibrato, che corrisponde all'internalizzazione di un'esperienza infantile con figure di attaccamento sensibili e pronte a rispondere ai propri segnali

affettivi. Si tratta di madri che hanno elaborato in modo coerente la propria relazione infantile con i genitori, riconoscendo ad essa un valore rilevante nella propria storia e nel proprio stato mentale attuale. Non è decisivo che la propria storia infantile sia stata positiva o negativa, quanto piuttosto il modo in cui è stata vissuta e viene elaborata mentalmente in età adulta. Queste madri valorizzano le relazioni, mantengono una visione equilibrata di sé nei rapporti con gli altri, sono coerenti nel descrivere le esperienze precoci e non idealizzano i propri genitori. Le rappresentazioni sicure dell'attaccamento si basano così sul riconoscimento sia degli aspetti positivi che di quelli negativi delle relazioni nell'ambito di una modalità narrativa interna coerente, attendibile e ben organizzata che permetterebbe alle madri di leggere un'ampia gamma di stati affettivi del proprio bambino, e di rispondere ad essi in modo flessibile ed empatico rispetto ai suoi bisogni emergenti, promuovendo nel proprio figlio l'emergere di una capacità di autoregolazione autonoma (Bakermans-Kranenburg et al., 2009). Nelle madri depresse, si evidenzia, invece, una maggiore presenza di stati della mente insicuri. Tra questi, lo stile di attaccamento distanziante sembra essere particolarmente rappresentativo dello stato mentale attuale delle madri con diagnosi di depressione maggiore. Queste ultime, nel riflettere sulla propria storia personale, tentano di limitare l'influenza delle prime esperienze significative nei pensieri, nei sentimenti e nella vita quotidiana, mediante un'organizzazione del pensiero che permette all'attaccamento di rimanere relativamente deattivato. Questo obiettivo è raggiunto mediante una limitazione dell'accesso alla memoria e ai ricordi e attraverso la minimizzazione degli effetti delle esperienze precoci sullo sviluppo della personalità. Queste madri non valorizzano le relazioni di attaccamento e possono apparire affettivamente distaccate nel ricordare aspetti dolorosi legati alle prime relazioni con le figure significative. Dal momento che i modelli rappresentazionali influenzano la capacità del genitore di comprendere lo stato affettivo del proprio bambino e di rispondere in modo efficace ai suoi segnali, uno stile di attaccamento dominato da contraddizioni, distorsioni o emozioni negative potrebbe interferire negativamente con questa capacità materna, rendendo più difficoltoso il processo di riconoscimento empatico delle comunicazioni del proprio figlio. L'enfasi sull'indipendenza e sull'autonomia che connota lo stato mentale dei soggetti distanzianti potrebbe, inoltre, indirizzare le aspettative materne rispetto ad una precoce capacità autoregolatoria del proprio figlio, e promuovere così lo sviluppo di strategie secondarie (Main, 1999) volte alla minimizzazione dei bisogni correlati all'attaccamento nell'ambito della relazione con lui (Belsky & Pasco Fearon, 2002).

Nel gruppo di madri con depressione anche gli stati mentali invischiati ed irrisolti rispetto all'attaccamento risultano più frequenti rispetto alle donne del campione di controllo, mettendo in luce sia tematiche irrisolte di dipendenza e di conflittualità nei confronti delle figure significative, sia la presenza di aspetti traumatici legati alle esperienze precoci.

La mancata risoluzione del trauma si riferisce ad uno stato della mente non risolto rispetto ad esperienze precoci di perdita o di abuso (Hesse & van Ijzendoorn, 1999), che risulta predittivo di uno stile di attaccamento infantile disorganizzato/disorientato alla Strange Situation (Ainsworth, Blehar, Watwrs & Wall, 1989). Questa scala è stata nel tempo modificata dagli autori (Main & Goldwyn, 1984), proprio in seguito alla crescente evidenza della natura del legame tra lo stato mentale dell'adulto e quello infantile (Main & Hesse 1990), e si riferisce attualmente ad un stato della mente irrisolto/disorganizzato/disorientato che si manifesta nel ragionamento, nel discorso o nel comportamento, in quanto indici di una forma particolare di esperienza irrisolta, che include una possibile ideazione che suscita spavento (Main et al., 1984; Main et al., 1990). Lo stato mentale irrisolto/disorganizzato appare connotato dalla mancanza di integrazione e dalla presenza di affetti che suscitano angoscia associati con l'esperienza della perdita o dell'abuso. Questi affetti penosi renderebbero il comportamento del genitore impaurito e allo stesso tempo in grado di suscitare paura nel bambino, il quale si troverebbe così di fronte ad un conflitto irrisolvibile perché il genitore è allo stesso tempo fonte di paura e di conforto (Main et al., 1990). Questa situazione risulta particolarmente opprimente per un bambino piccolo, poiché ciò che impaurisce il genitore non è identificabile. L'allarme nel bambino è ulteriormente accresciuto dal fatto che il genitore, mentre rivela la presenza di un pericolo, mostra contemporaneamente il desiderio di evitare la vicinanza o persino la

presenza stessa del bambino (Main et al., 1990). Questo conflitto è all'origine di comportamenti contraddittori e non integrati dei bambini rispetto al caregiver, i quali risultano indicativi di una disorganizzazione dell'attaccamento (Main & Solomon, 1990). Lo stato mentale irrisolto indica così un crollo di strategia organizzata rispetto all'attaccamento, in seguito alla mancata integrazione all'interno della consapevolezza dell'evento traumatico e delle sue implicazioni immediate.
Più recentemente, Lyons-Ruth e collaboratori (2005), hanno proposto di ampliare la categoria "irrisolto" di Main e Goldwyn (1984), partendo dalla considerazione che, sebbene la correlazione tra mancata risoluzione rispetto al lutto o al trauma e la disorganizzazione infantile sia stata messa in luce da un certo numero di studi (Van IJzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999), la metanalisi di van Ijzendoorn (1995), effettuata su nove di essi, ha evidenziato una corrispondenza più debole tra lo stato della mente irrisolto e la categoria disorganizzato/disorientato, se confrontata con quella di altre categorie dell'attaccamento adulto e della loro controparte infantile.
Specificamente, alcuni degli stati della mente dei genitori descritti nella letteratura clinica e probabilmente collegati alla disorganizzazione infantile non possono essere rilevati dalla scala di Main e Goldwyn (1998), in quanto quest'ultima presuppone che sia avvenuto realmente un trauma o un abuso nella vita del soggetto. Secondo Lyons-Ruth e collaboratori (2005), invece, gli stati della mente irrisolti rilevabili dall'AAI possono essere legati non solo all'abuso fisico o sessuale o alla perdita, ma anche ad un trauma relazionale cronico che può condurre a forme di discorso caratterizzate da un atteggiamento ostile e allo stesso tempo indifeso (Hostile/Helpness).
George e Solomon (1996) hanno messo in luce che la disorganizzazione dell'attaccamento può influenzare il sistema di cura materno, inducendo nel genitore la percezione di sé come totalmente incapace di utilizzare e trovare le risorse per accudire in modo efficace i propri figli. Questa "rinuncia alla cura" potrebbe rendere disorganizzato e disfunzionale il sistema di accudimento ed evidenziarsi in disturbi precoci dell'interazione madre e bambino, che risulterebbe così connotata dalla paura e dalla mancanza di risorse.

6. Conclusione

In conclusione, sulla base dei risultati emersi, per comprendere e studiare i disturbi alimentari infantili, sembra opportuno prendere in esame il complesso intreccio tra caratteristiche del bambino, della madre, della loro relazione e i compiti evolutivi che entrambi devono affrontare in considerazione dei processi di separazione-individuazione e della crescente autonomia del bambino. Gradualmente, il bilanciamento fra l'attaccamento sicuro materno e l'autonomia emergente del bambino dovrebbe essere rispecchiato dal compito del caregiver di bilanciare in modo flessibile i comportamenti protettivi con i comportamenti di "lasciar fare" al bambino, facilitando in lui le iniziative di autonomia, l'esperienza del Sé come agente, la spinta ad autoregolarsi e a padroneggiare le situazioni (mastery) (Ammaniti, 2001; Lieberman & Slade, 2001; Speranza, 2001). Al contrario i modelli di attaccamento insicuro nelle coppie di madri e di bambini sembrano influenzare in modo importante i pattern comunicativi dell'interazione e risultano essere all'origine non solo di una disturbata regolazione alimentare del bambino, ma anche dell'emergere in quest'ultimo di oppositività, negativismo e disimpegno che possono ostacolare lo sviluppo di adeguati pattern di esplorazione, autonomia e individuazione e di capacità nelle relazioni interpersonali (Stern, 2004).
I risultati emersi enfatizzano, quindi, l'utilità clinica dello studio rispetto all'identificazione precoce dei bambini a rischio per l'instaurazione di un disturbo alimentare e una sindrome di non organic failure to thrive e confermano l'importanza, nell'assessment clinico-diagnostico dei disturbi alimentari infantili, di monitorare la qualità dei pattern relazionali della diade madre-bambino, al fine di analizzare le connessioni possibili tra le varie psicopatologie materne e i disturbi alimentari infantili nella formulazione di strategie di prevenzione e di intervento mirate ed efficaci (Beekman, Smit, Stek, Reynolds & Cuijpers, 2010).
Questo contributo riporta dati ancora in discussione e che richiedono ulteriori verifiche empiriche su un campione più rappresentativo; pertanto ha messo in luce l'importanza di approfondire la valu-

tazione sul funzionamento e sui modelli di sviluppo del sistema di caregiving per la formulazione di strategie di intervento in modo adeguato rispetto a delle problematiche complesse e multifattoriali, atte a prevenire eventuali disfunzioni dello sviluppo psicologico del bambino.
Inoltre, l'analisi della letteratura sull'argomento dell'attaccamento suggerisce che, un genitore, ossia la figura d'attaccamento primaria, tende ad avere una maggiore influenza dell'altro genitore nella costruzione dei modelli operativi interni del bambino (Main, Kaplan & Cassidy, 1985; van Ijzendoorn, 1995). Dal momento che la madre tende ad essere la figura d'attaccamento privilegiata, soprattutto nella cultura occidentale, ci si potrebbe attendere che la qualità della relazione con lei risulti maggiormente correlata allo sviluppo dell'intimità e della vicinanza nelle relazioni sociali. Nondimeno, sebbene diversi studi abbiano messo in luce che l'attaccamento alla madre risulti essere un fattore maggiormente predittivo dell'attaccamento del bambino e del suo sviluppo altre ricerche hanno sottolineato l'importanza del ruolo giocato dalla figura paterna (Haycraft et al., 2011; Kerns & Barth, 1995; Youngblade, Park & Belsky, 1993;).
Inoltre, l'attaccamento al padre e alla madre valutato complessivamente, risulta essere più predittivo della competenza sociale nei bambini, di quanto non lo sia l'attaccamento alla madre valutato isolatamente (Haycraft et al., 2011; Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Il ruolo svolto dalla figura paterna, pertanto, potrebbe essere più importante di quanto finora ritenuto, potendo contribuire a determinare, insieme alla qualità dell'attaccamento alla madre, il modo in cui il bambino percepisce se stesso all'interno delle nuove relazioni significative. È in quest'ottica che potrebbero essere dirette delle ricerche future.

Note

[1] L'intervista diagnostica strutturata utilizzata dall'équipe di psichiatri è stata la SCID. La quale ha permesso di effettuare una selezione della popolazione da studiare e di garantire che tutti i soggetti studiati abbiano soltanto un disturbo che soddisfi i criteri per la Depressione Maggiore del DSM IV (American Psychiatric Association, 2000).

Bibliografia

Achenbach, T. M. (1992). Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 Profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Watwrs, E., & Wall, S. (1989). Patterns of Attachment: A Psychological Study of Strange Situation. Erlbaum, Hillsdale.
American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Text Revision. Washington DC: American Psychiatric Association, 2000.
Ammaniti, M. (a cura di). (2001). Manuale di psicopatologia dell'infanzia. Milano: Raffaello Cortina.
Ammaniti, M., Ambruzzi, A. M., Lucarelli, L., Cimino, S., & D'Olimpio, F. (2004). Malnutrition and dysfunctional mother-child feeding interactions: Clinical assessment and research implications. J Am Coll Nutr, 23, 259–271.
Ammaniti, M., Lucarelli, L., Cimino, S., D'Olimpio, F., & Chatoor, I. (2010). Maternal psychopathology and child risk factors in infantile an- orexia. International Journal of Eating Disorders, 43, 233–240.
Anders, T. F. (1989). Sindromi cliniche, disturbi delle relazioni e loro valutazione. In Sameroff, A.J., & Emde, R.N. (a cura di) I disturbi delle relazioni nella prima infanzia (pp. 136-155). Torino: Bollati Boringhieri.
Anders, T. F. (1994). Infant sleep, night time relationships and attachment. Psychiatry, 57, 11-21.
Attili, G., & Vermigli, P. (2002). Attaccamento insicuro della madre, temperamento difficile del bambino e costruzione della relazione madre-figlio. Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, 69,

29-41.
Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2009). No reliable gender differences in attachment across the lifespan. Behavioral and Brain Sciences, 32, 22–23.
Beekman, A. T. F., Smit, F., Stek, M. L., Reynolds, C. F., & Cuijpers, P. C. (2010). Preventing depression in high-risk groups. Current Opinion in Psychiatry, 23(1), 8–11.
Belsky, J., & Pasco Fearon, R. M. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. Development and Psychopathology, 14, 293-310.
Benoit, D. (1996). Difficoltà di accrescimento e disturbi alimentari. In: Fava Vizziello, G. (a cura di), Manuale di Salute Mentale Infantile(pp. 317-331). Milano: Masson
Campbell, S. B., & Conn, J. F. (1997). The timing and chronicity of postpartum depression: Implications for infant development. In Murray P. (Ed.) Postpartum depression and child development (pp. 165-197). New York: Guilford Press.
Chatoor, I. (1995). Feeding and other disorders of infancy or early childhood. In Tasman, A., Kay, J. & Lieberman, J. (Eds), Developmental psycopatology theory and methods (pp. 638-701). Philadelphia: Psychiatry, Saunders.
Chatoor, I. (2002 aprile). Feeding Disorders in infants and toddlers: diagnosis and treatment. Child and Adolescent Psychiatry Clinies North American, 11, 163-183.
Chatoor, I., & Ammaniti, M. A. (2007). Classification of feeding disorders in infancy and early childhood. In Narrow WE, First MB, Siro- vatka PJ & Regier DA, (Eds.) Age and Gender Considerations in Psychiatric Diagnosis: A Research Agenda for DSM-V (pp. 227–242). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
Chatoor, I., Ganiban, J., Hirsh, R., Borman-Spurrell, E., & Mrazek, D. A. (2000). Maternal characteristics and toddler temperament in infantile anorexia. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39, 743–751.
Chatoor, I., Ganiban, J., Surles, J., & Doussard-Roosevelt, J. (2004). Physiologi- cal regulation and infantile anorexia: A pilot study. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43, 1019–1025.
Chatoor, I., Loeffler, C., McGee, M., & Menvielle, E. (1998). Observational Scale for Mother-Infant Interaction During Feeding (2nd ed.). Washington DC: Children's National Medical Center.
Chatoor, I., Ganiban, J., Hirsch, R., Borman-Spurrel, E., & Mrazek, D. (2000). Maternal characteristics and toddler temperament in Infantile Anorexia. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39(6), 743-751.
Chatoor, I., Getson, P., Menvielle, E., Brasseaux, C., O'Donnel, E., Rivera, Y., & Mrazek, D. A. (1997). A Feeding Scale for research and clinical practice to assess mother-infant interactions in the first three years of life. Infant Mental Health Journal, 18, 76-91.
Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. Development and Psychopathology, 8, 597–600.
Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2009 gennaio-febbraio). The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50, 16–25.
Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1987). Mother-infant face to face interaction: The sequence of dyadic states at 3, 6, and 9 months. Developmental Psychology, 23, 68-77.
Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1989). Specificity of infants' response to mothers' affective behaviour, Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 28, 242-248.
Cohn, J., & Campbell, S. (1992). Influence of maternal depression on infant affect regulation. In Cicchetti, D., & S. Toth (Eds.), Developmental Perspectives on Depression (Vol. 4, pp. 103-130). Rochester, NY: University of Rochester.
Connell, A. M., & Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: A meta- analysis. Psychological Bulletin, 128, 746–773.

Cramer, B. (1996). Segreti di donne. Le relazioni precoci tra madre e figlia. Milano: Raffaello Cortina.
Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 73-112.
Emde, R. N. (1989). L'esperienza relazionale nel bambino piccolo: aspetti evolutivi e affettivi. In Sameroff, A.J., & Emde, R.N. (a cura di), I disturbi delle relazioni nella prima infanzia. Torino: Bollati Boringhieri.
Field, T. M. (1998). Depressed mothers and their newborns. Paper presented at the llth Biennial Conference on Infant Studies, Atlanta, GA.
Field, T., Healy, B., Goldstein, S., & Gutherz, M. (1990). Behavior-state matching and synchrony in mother-infant interaction of non depressed versus depressed dyads. Developmental Psychology, 26, 7-14.
Gelfand, D. M., & Teti, D. M. (1990). The effects of maternal depression on children. Clinical Psychology Review, 10, 329-353.
George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. Infant Mental Health Journal, 17, 198–216.
George, C., & Solomon, J. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In Cassidy, J. & Phillip, R. S. (Eds), Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications (pp. 287-316). New York: Guilford Press.
Gianino, A., & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: the infants' self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In: Field, T., Mc Cabe, P., & Schneiderman, N. (Eds), Stress and Coping (pp. 47-68). New York: Erlbaum, Hillsdale.
Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. Psychological Review, 106, 458–490.
Goodman, S. H., Rouse, M. H., Connell, A. M., Broth, M. R., Hall, C. M., & Heyward, D., (2011). Maternal Depression and Child Psychopathology: A Meta-Analytic Review. New york: Sprinter.
Gotlib, I. H., & Lee, C. M. (1996). Impact of parental depression on young children and infants. In Mundt, C., Goldstein, M. J., Hahlweg, K., & Fiedler, P. (Eds.), Interpersonal factors in the origin and course of affective disorders (pp. 218-239). London: Royal College of Psychiatrists.
Hammen, C. (1991). Depression runs infamilies: The social context of risk and resilience in children of depressed mothers. New York: Sprinter.
Haycraft, E., & Blissett J. (in press). Predictors of Paternal and Maternal Controlling Feeding Practices with 2- to 5-year-old Children. Journal of Nutrition Education and Behavior.
Hesse, E., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Propensities towards absorption are related to lapses in the monitoring of reasoning or discourse during the Adult Attachment Interview. Attachment & Human Development, 1, 67–91.
Hollingshead, A. B. (1975). Four Factors Index of Social Status. New Haven CT: Yale University Department of Sociologo.
Kerns K. A., & Barth J. (1995). Parent-child attachment and phisical play: Convergence across components of parent-child relationship and their relations to peer competence. Journal of Social and Personal Relationship, 12, 243-260.
Kreisler, R. (1985). Conduites alimentaires dèviantes du bébé. A. L'anorexie mentale. B. La rumination ou méryicisme. C. Les vomissements psychogénes. In Lebovici, S., Diatkine, R., & Soulè, M. (Eds) Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (pp. 2061-2080) Paris: PUF, Quadriga.
Lee, C. M., & Gotlib, I. H. (1989). Clinical status and emotional adjust- ment of children of depressed mothers. American Journal of Psychiatry, 146, 478-483.
Lengua, L.J. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. Child Development, 73(1), 144-161.
Lieberman, A. F., & Slade, A. (2001). Parenting toddlers: developmental and clinical considera-

tions. In Osofsky, J.D., & Fitzgerarld, H.E. (Eds). WAIMH Handbook of Infant Mental Healt. Vol. 3, Parenting and Child Care. New York: Wiley & Sons.
Lindberg, L., Bohlin, G., Hagekull, B., & Thunstrom, M. (1994). Early Food Refusal: Infant and Family Charateristics. Infant mental Health Journal, 15(3), 262- 277.
Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E., & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. Clinical Psychology Review, 20(5), 561–592.
Lucarelli, L., Ambruzzi, A. M., Cimino, S., D'Olimpio, F., & Finestrella, V. (2003). Feeding disorders in infancy: an empirical study on mother-infant interaction. Minerva Pediatrica, 55, 243-259.
Lucarelli, L., Cimino, S., Perucchini, P., Speranza, A. M., Ammaniti, M., & Ercolani, A. P. (2002). I disturbi alimentari nella prima infanzia: validazione di uno strumento osservativo dell'interazione madre-bambino. Infanzia e Adolescenza. 2, 113-124.
Lyons-Ruth, K., Connell, D. B., Zoll, D., & Stahl, J. (1987). Infant at social risk: Relations among infant maltreatment, maternal behavior, and infant attachment behavior. Developmental Psychology, 23 (2), 223-232.
Lyons-Ruth, K., Connell, D. B., & Grunebaum, H. U. (1990). Infants at social risk: maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. Child Development, 61, 85-98.
Lyons-Ruth, K., Yellin, C., Melnick, S., & Atwood, G. (2005). Expanding the concept of unresolved mental states: Hostile/Helpless states of mind on the Adult Attachment Interview are associated with disrupted mother–infant communication and infant disorganization. Development and Psychopathology, 17, 1–23.
Main, M. (1999). Una visione d'insieme sulla teoria dell'attaccamento. In Carli L. (a cura di), Dalla diade alla famiglia (pp. 1-13). Roma: Raffaello Cortina.
Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation, Monographs of the Society for Research, Child Development, 1-2 serie, 209, 66-103.
Main, M., & Goldwyn, R. (1984). Adult attachment scoring and classification system. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.
Main, M., & Solomon, J., (1990). Discovery of a disorganized attachment pattern. In T.B. Brazelton, T.B., & Yogman, M.W. (Eds). Affective Development in infacy (pp. 95-124). New york: Norwood.
Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In Greenberg, M., Cicchetti, D., & Cummings, E.M (Eds), Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention (pp. 161–184). Chicago: University of Chicago Press,
Main, M., Hesse, E., & Goldwyn, R. (2008). Studying differences in language usage in recounting attachment history: An introduction to the AAI. In Steele, H. & Steele, M. (Eds.), Clinical applications of the Adult Attachment Interview (pp. 31–68). New York: Guilford.
Maldonado-Duràn, J. M., Helming, L., Karacostas, V., Moody, C., Millhuff, C., Selbee, P., & Vansickle, G. (2002). Implicazioni diagnostiche e terapeutiche nella valutazione clinica dei Disturbi Alimentari e della Regolazione della prima infanzia. Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, 69, 61-77.
Mattejat, F. (2002). Kinder depressiver eltern. In Braun- Scharm, H. (Hrsg.), Depressionen und komorbide stoerungen bei kindern und jugendlichen (pp. 231–245). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
Papousek, M. (2002). Wochenbettdepression und ihre auswirkung auf die kindliche entwicklung. In Braun- Scharm, H. (Hrsg.), Depressionen und komorbide stoerungen bei kindern und jugendlichen (pp. 201–229). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
Patrizi C., Rigante L., De Matteis E., Isola L., & Giamundo V., (2010). Caratteristiche genitoriali e stili di parenting associati ai disturbi internalizzanti in età evolutiva. Psichiatria e Psicoterapia, 2, 63-77.

Radke-Yarrow, M., Cummings, E. M., Kuczynski, L., & Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two- and three-year olds in normal families and families with parental depression. Child Development, 56, 884-893.
Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C , Richardson, D. T., Susman, A., & Martinez, P. (1994). Caring behavior in children of clinically depressed and well mothers. Child Development, 65, 1405-1414.
Sameroff, A. J. (2000). Developmental system and psychopathology. Development and Psychopathology, 12, 297-312.
Sameroff, A. J., & Emde, R. N. (a cura di). (1989). I disturbi delle relazioni nella prima infanzia. Torino: Bollati Boringhieri.
Sameroff, A., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S.J. Meisels, J.P. & Shonkoff (Eds.), Handbook of early childhood intervention (pp. 119-149). New York: Cambridge University Press,.
Speranza, A. M. (2001). I Disturbi dell'attaccamento. In Ammaniti, M. (a cura di), Manuale di psicopatologia dell'infanzia. Milano: Raffaello Cortina.
Stein, A., Wooley, H., Cooper, S. D., Fairburn, C. G. (1994) An observational study of mothers with eating disorders and their infants. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 733-748.
Stein, A., Murray, L., Cooper, P., & Fairburn, C. G. (1996). Infant growth in the context of maternal eating disorders and maternal depression: a comparative study. Psychological Medicine, 26, 569-574.
Stein, A., Woolley, H., & McPherson, K. (1999). Conflict between mothers with eating disorders and their infants during mealtimes. British Journal of Psychiatry, 175, 455-461.
Stein A., Woolley, H., Murray, L., Cooper, P., Cooper, S., Noble, F., Affonso, N., & Fairburn C. G. (2001). Influence of psychiatric disorder, postnatal depression and a healthy comparison group. British Journal of Psychiatry, 179, 157-162.
Stern, D. N. (2004). The motherhood constellation: therapeutic approaches to early relational problems. In Sameroff, A. J., McDonough S. C., & Rosenblum, K.L, (Eds), Treating Parent-Infant Relationship Problems. Strategies for Interventio (pp. 29–42). New York: The Guilford Press.
Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation to preschool: From dyadic to individual organization of the self. International Journal of Behavioral Development, 15 (1), 43-65.
Thomas A., Chess S., & Birch H. G. (1968). Temperament and behavior disorders in children. New York: Universities Press.
Van Ijzendoorn M. H. (1995). Adult Attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview, Psychological Bulletin, 117, 001-0017.
Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. Development and Psychopathology, 11, 225–249.
Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). The distribution of adult attachment representation in clinical group: Meta-analytic search for patterns of attachment. In H Steele, M Steele (eds) Clinical application of the Adult Attachment Interview, pp. 69-96. New York. Guilford Press.
Vaughn, B. E., Lefever, G. B., Seifer, R., & Barglow, P. (1989). Attachment behavior, attachment security, and temperament during infancy. Child Development, 60, 728-737.
Wardle, J., Guthrie, C. A., Sanderson, S., & Rapoport, L. (2001). Development of the Children's Eating Behaviour Questionnaire. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 963–970.
Weinberg, M. K., & Tronick, E. Z. (1997). Maternal depression and infant maladjustment: a failure of mutual regulation. In Noshpitz J. (Ed.), The Handbook of Child and Adolescent Psychiatry. New York: Wiley.
Wwissman, M. M., Prusoff, B. A., Gammon, G. D., Merikangas, K., Leckman, J., & Kidd, K.

(1984). Psychopathology in the children (Ages six-Eighteen) of Depressed and Normal Parents. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23(1), 78-84.
Youngblade L. M., Park K. A., & Belsky J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two indipendent assessment systems and their association with attachment security. International Journal of Behavioral Development, 16, 563-607.
Zeanah, C. H., Keener, M. A., & Anders, T. F. (1986). Developing perceptions of temperament and their relation to mother and infant behavior. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 27, 499-512.

La ricerca sull'insegnamento nel XV Congresso ISATT. Temi e prospettive
di Loredana Perla

Dal 5 all'8 luglio 2011 ha avuto luogo presso l'Università del Minho, a Braga (Portogallo), il XV Congresso Biennale dell'ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) dal titolo Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research. Qui di seguito presenterò una rassegna di sintesi dei contributi più significativi ospitati nelle quattro giornate non prima, però, d'aver posto in relazione l'evento con le ragioni che lo giustificano, biennalmente, da più di un quarto di secolo.
Per questo il contributo è scandito in tre parti.
Nella prima effettuerò una ricognizione storica, sia pure non esaustiva, dei passaggi costitutivi e degli sviluppi dell'associazione ISATT [1], a partire dalla sua nascita sino ad oggi.
Nella seconda offrirò una sintesi dei contributi più rilevanti presentati nel corso dell'ultima Biennale, richiamandoli dal punto di vista dei modelli teorici che li hanno ispirati e dei temi specifici di indagine che sono stati presentati nelle assisi del Convegno.
Nell'ultima proverò a individuare le direzioni di marcia della ricerca didattica emerse nel corso di quelle giornate, soprattutto in relazione al tema della formazione degli insegnanti oggi quanto mai al centro, in Italia, di un interesse istituzionale e scientifico al quale la pluralità di voci della Biennale ha risposto con punteggiature interessanti, talvolta inedite.

1. La storia: una nascita nel segno dell'anti(tesi)

L'ISATT nasce nel 1982 con un obiettivo preciso (che in breve tempo identificherà anche la sua missione): costruire un'alternativa scientificamente accreditata ai paradigmi neopositivisti e comportamentisti dominanti negli anni Ottanta nella ricerca didattica internazionale. Guardando a tale obiettivo Rob Halkes, John Olson, Alan Brown,Christopher Clark, Erik De Corte e William Reid, i padri fondatori, gettano le basi dello statuto della società al termine della prima conferenza tenutasi a Tilburg, in Olanda, nell'ottobre del 1983. Nasce così l'ISATT, piccola organizzazione scientifica battezzata col nome di International Study Association on Teacher's Thinking, poco dopo modificato in International Study Association for Teachers and Teaching.
La definizione statutaria, avviata nel 1983, viene completata due anni dopo, sempre a Tilburg, in una Conferenza alla quale parteciparono studiosi e ricercatori già di 12 Paesi del mondo. La comunità era cresciuta in poco tempo, segno del bisogno dei ricercatori di Didattica di individuare luoghi di incontro ove poter avviare un confronto e cominciare a costruire un vocabolario comune.
Mi pare significativo qui ricordare uno dei commenti che accompagnò l'annuncio dello statuto della neo-associazione alla comunità scientifica internazionale (insieme al cambio di nome) poiché indica chiaramente l'orientamento che si intendeva intraprendere:"Isatt is about the academic spirits unfettered inquiry and the generation of possibilities. Many organizations respond to shifting trends and educational change. ISATT members anticipate and write about these changes in some cases decades before the broader learning community comes to full grasp" (Kompf & Denicolo, 2005, p. 1).
Sin dall'alba della sua nascita, l'ISATT intendeva porsi come "apripista" del dibattito intorno alle grandi questioni mondiali dell'innovazione dei sistemi educativi, anticipando tendenze, schiudendo orientamenti interpretativi, tratteggiando proposte concrete da offrire ai decisori politici. Il tutto nello spirito di una ricerca intellettualmente libera e deontologicamente prudente nell'accostare il lavoro dei pratici-insegnanti.
Una ricerca con le Scuole e non sulle Scuole (Lieberman, 1986).
Lo spirito che animava lo statuto dei padri nobili (ai nomi già citati si aggiungeranno presto quelli di Maureen Papa, Università di Reading e di Christopher Day, Università di Nottingham) era insomma quello di porre in "dialogo" l'ideale del lavoro scientifico del ricercatore di Didattica con l'ideale politico-istituzionale che, nel caso della ricerca sull'insegnamento, veniva assunto in stretta correlazione col primo.

In questo spirito l'ISATT chiamava a raccolta tutti i giovani ricercatori di Didattica non-positivisti, moltissimi europei, accomunati dall'interesse per lo studio del pensiero insegnante (teachers' thinking (Clark & Peterson, 1986; Elbaz, 1993)) e della cognizione implicita dell'insegnamento.
Dal punto di vista teorico l'ISATT sollecitava, infatti, la messa in discussione di una tesi epistemologica assai diffusa alla fine degli anni Ottanta, ovvero che la ricerca didattica potesse aspirare all'accreditamento scientifico solo soggiacendo al paradigma naturalistico, intendendo con tale categoria l'orientamento che non riconosce l'esistenza di altra realtà che non quella naturale e/o per estensione, sperimentalmente comprovata. Da tale tesi discendeva che il contrassegno scientifico della teorizzazione della Didattica fosse da rintracciare nella sua verificabilità empirica, per cui il sapere didattico doveva fornire spiegazioni e previsioni dei suoi oggetti di studio. E il suo avanzamento poteva avvenire solo in ragione della sussunzione di casi individuali sotto leggi generali. L'ISATT rifiuta il riduzionismo della teoria didattica a un sistema esplicativo unitario, governato da un sostanziale monismo metodologico, e inaugura una svolta epistemologica che è stata paragonata da molti a una vera e propria rivoluzione copernicana: la valorizzazione del "pensiero-insegnante" nella ricerca e il ribaltamento del rapporto teoria-pratica in funzione di una nuova centralità assegnata all'"attore", ovvero all'insegnante. Ne conseguiva il ridimensionamento della conoscenza astratta sull'insegnamento a tutto vantaggio della pratica che diventava centrale per la comprensione del lavoro insegnante. Eppoi, effetto non da poco, l'accreditamento dello sguardo insegnante sulle pratiche e sul suo sapere professionale emergente dalle pratiche stesse. Questo sguardo veniva accreditato dagli studiosi dell'ISATT come fonte di conoscenza di primo grado: una conoscenza maturata per l'esperienza in presa diretta con la realtà dell'insegnamento. È lo sguardo che ho definito inside practice, inside practitioner (Perla, 2010), diverso ma non meno importante di quello del ricercatore, "titolare" di uno sguardo di "secondo grado" sull'insegnamento, reso possibile dagli strumenti e dal supporto metodologico che rinviene dalla pratica della ricerca.
Dagli studi coltivati in seno all'ISATT si viene così negli anni sempre più evidenziando ciò che mi piace definire la sinopia [2] del sapere dell'insegnamento: quella conoscenza alternativa, creativa, idiosincratica, situazionale, implicita (Perla, 2010) prodotta dagli insegnanti e in grado di spiegare (e risolvere) problemi spesso giudicati insuperabili dalla teoria.
La "voce" insegnante diventa fondamentale ai fini della comprensione dell'insegnamento e, dunque, comincia ad affiorare la convinzione che valga la pena dedicare tempo ed energia a lavorare in partnership con gli insegnanti e con le Scuole, in aperto dissenso con tutti i modelli prescrittivistici e deduttivistici orientati a "dire" agli insegnanti cosa "debbono fare" in aula.
I ricercatori dell'ISATT non si limitano, tuttavia, a studiare ciò che gli insegnanti fanno mentre insegnano, ma cercano anche di capire cosa pensano e sentono in situazione, nei contesti stessi della loro attività professionale. È una svolta radicale che sancisce la definitiva chiusura della stagione delle modellizzazioni comportamentiste in Didattica ("teacher-effectivness" [3] e "processo-prodotto" (Dunkin & Biddle, 1974)) e apre a quella di un "eclettismo" teorico e metodologico rivolto all'indagine dei pensieri e delle pratiche di insegnamento-apprendimento in situazione tutt'oggi in corso [4].
In più, tale svolta ha il merito di aver orientato la ricerca didattica contemporanea verso l'individuazione di quei cambiamenti che l'azione insegnativa introduce "scolarizzando" i contenuti disciplinari. Che le si chiami ricontestualizzazione, trasposizione didattica (Chevalard, 1995), mediazione, capire le forme di questa trasformazione permetterà di comprendere sempre meglio le dinamiche dell'insegnamento-apprendimento e il peso della soggettività del pratico nell'azione insegnativa (Jedlowski, 2008).
Nella costruzione del sapere dell'insegnamento grande rilevanza oggi assumono alcune dimensioni non osservabili: le visioni professionali (Goodwin, 2003), l'eticità Damiano, 2007b), l'intuizione circa i modi del fare, l'artistry (Schön, 2011), che maturano per esperienza [5] e non per apprendimento formale. Dimensioni del saper-ci fare che testimoniano del valore gnoseologico della soggettività insegnante, destinata ad essere assunta sempre più a oggetto di studio per la sua capacità di validare l'intelligibilità di quanto fa e del perché lo fa.

Oggi l'ISATT è diventata una grande realtà scientifica internazionale che riunisce centinaia di ricercatori. Essa promuove il confronto fra le risultanze delle loro ricerche con gli insegnanti e sull'insegnamento e contribuisce alla formalizzazione di una teoria della Didattica non solo tesa a far avanzare il sapere sull'insegnamento ma, anche, a migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione professionale degli insegnanti.
Diverse le linee della ricerca promosse in seno all'ISATT, inizialmente circoscritte al "pensiero insegnante" (Teacher Thought), eppoi sempre più estese a comprenderne "l'azione" (Teacher Action) [6] perché "It is self-evident that research into teachers' thinking runs the risk of excessive cognitivisme" (Ben-Peretz, Bromme & Halkes, 1986) [7].
Anche gli "oggetti" delle ricerche sono molteplici. Qui di seguito richiamo quelli più indagati dalla nascita dell'associazione:

1. Le credenze e le teorie implicite di insegnanti e di studenti
2. Le intenzioni e i processi decisionali
3. Il "sentire" dell'insegnamento, dell'insegnante, dello studente
4. I fattori contestuali che influenzano il "pensiero insegnante"
5. Le visioni professionali del lavoro d'aula
6. Le routine dell'insegnamento
7. La riflessività nell'insegnamento
8. La comunicazione fra mentor e mentee
9. La cultura di scuola
10. L'insegnamento come attività morale
11. La pratica riflessiva.

Come si vede, si tratta di "oggetti" di ricerca che implicano lo studio di variabili pedagogiche, psicologiche, sociologiche, culturali dell'insegnamento e che lasciano emergere - a mò di sinopia - una nuova immagine di insegnante: quella di "giudice della legittimazione del ricercatore" (Damiano, 2006, p. 76). Comincia così ad essere superato il pregiudizio intellettualistico secondo il quale il ricercatore è l'elaboratore unico di conoscenza, mentre l'insegnante ha al più "solo" za. Grazie al lavoro compiuto dai ricercatori dell'ISATT oggi si comincia a riconoscere all'insegnante il giusto spazio nella ricerca, sentendolo direttamente - attraverso interviste, osservazioni, videoriprese, scritture - coinvolgendolo nell'esame e nell'interpretazione dei dati raccolti nelle indagini, identificando gli ambiti stessi della sua esperienza meritevoli di esplorazione ai fini della conoscenza didattica. Questo coinvolgimento trova conferma nelle pubblicazioni degli ultimi Handbook dedicati alla ricerca con gli insegnanti che testimoniano sempre più l'effervescenza di un movimento turbinoso in atto nel cantiere della ricerca didattica (Damiano, 2006) ma, anche, mi piace aggiungere, dell'eccezionale rilevanza generativa del pensiero insegnante.

2. I temi: ritorno al futuro

E siamo alla Biennale 2011 di Braga.
"Ritorno al futuro: lasciti, continuità e cambiamenti nelle politiche educative, nella pratica e nella ricerca" ne è stato il titolo. Vi hanno partecipato 240 ricercatori di tutte le Università del mondo le cui comunicazioni sono state organizzate in assisi parallele organizzate in sei sottotemi: teacher education e sviluppo professionale; leadership educativa in contesti diversificati; comunità di apprendimento e networks; l'insegnamento nell'era della cultura digitale; i cambiamenti nella formazione secondaria superiore; il cambiamento nella conoscenza e nella ricerca sull'insegnamento.
I relatori invitati hanno invece animato una serie di simposi di grande interesse strutturati sul modello della diade chairs-discussants.
Le dodici sessioni di simposio hanno ulteriormente specificato i sottotemi in presentazioni.
Di seguito sono riportati i temi dei Simposi e gli oggetti delle ricerche che ne costituiscono le decli-

nazioni: credo offrano un panorama abbastanza esaustivo degli ambiti attualmente "frequentati" dai ricercatori ISATT.

Primo simposio: Il ruolo dell'identità insegnante nell'apprendimento e nello sviluppo professionale.
Presentazioni:
1. Il "traguardo" della coerenza nell'identità insegnante: i modi in cui il futuro insegnante cerca di negoziare e di collegare più posture del Sé.
2. Il "posizionamento" pedagogico come terreno per la creazione e l'adozione di significato. Dinamica dello sviluppo dell'identità professionale dei futuri insegnanti.
3. Una comunità docente per lo sviluppo di identità e competenze professionali.
4. Apprendere a diventare "allenatori" alla luce delle proprietà di agency e di sensemaking.

Secondo simposio: I fattori critici nel contesto dell'istruzione secondaria superiore.
Presentazioni:
1. La preparazione dello studente alla transizione verso la formazione universitaria.
2. La comunicazione come obiettivo della supervisione delle tesi di master.
3. La qualifica di insegnamento per i dottori di ricerca.
4. Il divario di alfabetizzazione: valutare le asimmetrie.

Terzo simposio: Tendenze internazionali nello studio dell'insegnante e della formazione insegnante.
Presentazioni:
1. Il dialogo interiore del futuro insegnante.
2. Il mentoring "incorporato" nella diversità: un quadro concettuale all'accompagnamento pratico.
3. Formazione insegnanti e Sé-amato.
4. Associazioni tra identità, il benessere e l'efficacia.
5. La reificazione delle pratiche di insegnamento: un problema di ricerca e formazione.

Quarto simposio: Ricerca, conoscenza e cambiamento: il ruolo dei GSR: graduate student researcher (particolare tipologia di specialisti di ricerca diffusa nelle Università degli Stati Uniti e simile ai nostri assegnisti di ricerca, post-dottori, specializzandi) nella trasformazione dell'insegnamento.
Presentazioni:
1. Una ricerca che dura dieci anni: una rassegna sui laureati.
2. L'efficacia dei conflitti cognitivi come strategie di istruzione.
3. L'impatto della sottocultura di gruppo sul concetto del Sé-studente.
4. L'impatto delle aspettative degli insegnanti sul concetto del Sé-studente.

Quinto simposio: Transizioni e trasformazioni: la costruzione identitaria come luogo di frontiera dei formatori degli insegnanti.
Presentazioni:
1. Attraversando i confini del sostegno di gruppo riflessivo: il supporto ai cambiamenti dell'identità professionale insegnante.
2. Conciliare i ruoli nella ricerca: l'insegnamento e la pratica accademica.
3. Lo sviluppo professionale attraverso la conversazione.

Sesto simposio: Riflettendo sulla riflessione: non è solo la riflessione sull'azione che conta; è la costruzione della conoscenza e dell' agency per la pratica (n.d.r.: il concetto di agency corrisponde all'italiano "agentività umana" ed è stato formulato da Bandura nell'ambito della psicologia socio-cognitiva per indicare la capacità umana di contribuire a causare gli eventi senza, tuttavia, determinarli).
Presentazioni:

1. Divulgare la competenza: la conoscenza professionale insegnante emergente dalla riflessività.
2. Exempla narrativi di riflessione: immagini "in tensione" di insegnamento.
3. Scoprire la complessità dell'insegnamento. Sostenere lo sviluppo dell'agency dei futuri insegnanti durante la formazione iniziale.

Settimo simposio: Lo sviluppo professionale e la pratica insegnante nell'era della cultura digitale.
Presentazioni:
1. L'apprendimento coinvolgente: un futuro molto presente nel curriculum di laurea e postlauream.
2. Media education nel processo di insegnamento-apprendimento:riflessioni e opportunità.
3. Dall'homo sapiens all'homo zappiens:la sofferenza degli insegnanti nella transizione.

Ottavo simposio: La conoscenza pedagogica del contenuto nello sviluppo professionale del docente universitario: tre case-study con tre università spagnole.
Presentazioni:
1. PCK negli insegnanti-novizi universitari.
2. PCK nei novizi avanzati.
3. PCK negli insegnanti competenti.

Nono simposio: Sfocando i confini fra ricerca e pratica nella formazione degli insegnanti: sfide e opportunità.
Presentazioni:
1. La conoscenza appresa nell'occhio di una tempesta: il primo anno di insegnamento.
2. Ricerca, pratica e identità professionale: confini sfocati per i formatori dei novizi.

Decimo simposio: L'apprendimento insegnante è ciò che conta: prospettive internazionali.
Presentazioni:
1. Cosa fa l'efficacia dello sviluppo professionale? Una rassegna della letteratura di riferimento.
2. Un modello multi-metaforico della conoscenza insegnante e dell'apprendimento dei novizi.
3. Il potenziale trasformativo delle voci insegnanti e delle voci studenti: riconfigurare le relazioni di apprendimento.
4. Lo sviluppo professionale dell'insegnante attraverso un "creatore" insegnante-come-curriculum.
5. Gli incidenti critici come euristica per trasformare l'apprendimento e l'identità docente.
6. Esplorando la pratica discorsiva dei futuri insegnanti in una comunità professionale cinese.

Undicesimo simposio: La cultura digitale emergente nella scuola elementare: pensieri circa l'apprendimento, l'insegnamento e la cittadinanza in differenti iniziative.
Presentazioni:
1. Computer portatili per studenti: forza e debolezza dell'iniziativa portoghese.
2. Un'iniziativa di computer portatili attraverso due continenti.
3. Alfabetizzazione digitale e costruzione di significato.
4. L'emancipazione attraverso la cittadinanza digitale: un "regime"neo-cognitivo per l'uso dei computer portatili nelle scuole?
5. Contenuti digitali per l'insegnamento?

Dodicesimo simposio: Il mentorato per i neoinsegnanti: prospettive internazionali.
Presentazioni:
1. Il mentorato per gli insegnanti novizi: il contesto norvegese.
2. Modelli concorrenti per il mentorato agli insegnanti novizi.
3. I bisogni del mentore.
4. Il successo al costo della formazione dei nuovi insegnanti in Scozia.

3. Le prospettive: i raggi di attenzione della ricerca ISATT 2011

Le tendenze di ricerca in atto in seno all'ISATT convergono verso alcuni punti focali.
Mi soffermo su quelli a mio parere meritevoli di attenzione, specie se assunti comparativamente con gli studi e le ricerche didattiche italiane in corso: anticipano scenari e offrono possibili direzioni di orientamento alle politiche dell'istruzione scolastica e universitaria del nostro Paese.
Il primo è la ricerca sulla formazione dell'identità professionale dell'insegnante unitamente agli studi sulle metodologie a supporto della formazione iniziale e dello sviluppo professionale in servizio. "L'apprendimento insegnante è ciò che conta" è stato il titolo di un simposio che ben sintetizza l'urgenza di questa attenzione alla ricerca sulle metodologie di miglioramento della qualità dell'insegnamento. Sono due temi ancora poco esplorati in Italia. Lisimberti ha recensito soltanto 200 studi svolti nel nostro Paese sul primo dei due nel lunghissimo arco temporale 1960-2004 (Lisimberti, 2007). Fatta salva la tradizione di ricerca micro-pedagogica e di pedagogia fenomenologica (Demetrio, 1992; Mortari, 2007, 2009) [8] che in più occasioni ha rivolto attenzione alla formazione identitaria degli insegnanti entro un quadro di riferimento chiaramente pedagogico, degli studi italiani recensiti colpisce la matrice teorica di riferimento, perlopiù psico-sociologico-statistica e soprattutto la "povertà" dei protocolli metodologici, laddove le ricerche ISATT presentano sempre protocolli sofisticati, articolati su mixed methods e ancorati a framework rigorosamente bottom-up. "Gli strumenti più diffusi (64,8%) sono il questionario o il test psicologico, autosomministrati; anche l'intervista gode di una buona diffusione ma la percentuale ad essa relativa è molto inferiore rispetto a quella della categoria precedente. Gli altri strumenti sono impiegati meno spesso a causa della complessità e dei tempi richiesti dall'elaborazione, somministrazione e interpretazione dei dati; l'osservazione e il focus group sono indicati in meno del 5% dei casi, le metodiche narrative come la biografia, le storie di vita e lo studio di caso sulla scuola o su un particolare contesto sono presenti nel 2,6% delle indagini" (Lisimberti, 2007, p. 93).
Un secondo centro focale verso cui convergono le ricerche presentate riguarda l'esplorazione del "pedagogical content knowledge" (PCK), conoscenza pedagogica della materia, che è stata oggetto di alcune presentazioni di grande interesse. PCK è la dimensione tacita della pratica insegnante che attinge a fonti diversissime, interne ed esterne all'insegnamento. In essa confluiscono repertori di figurazioni pre-simboliche e pre-concettuali, rappresentazioni culturali, teorie ingenue, pratiche sociali, memorie, insomma: un universo variegato di contenuti non facilmente oggettivabili ma capaci di "accendere" l'apprendimento e di dar luogo alla "trasposizione didattica" (Develay, 1995), che altro non è se non il modo di orchestrazione personale che di tali contenuti sa fare l'insegnante competente, quello che mi piace definire l'insegnante-Maestro (Perla, 2011a).
È stato l'americano L. S. Shulman a portare per primo l'attenzione della ricerca didattica sul PCK. La prospettiva entro la quale lo studioso si muoveva era cognitiva e faceva riferimento al concetto di trasformazione introdotto da Dewey: "La chiave per comprendere la conoscenza dell'insegnamento si trova…nella capacità di un insegnante di trasformare il contenuto della materia che egli possiede in forme che sono potenti e educativamente calibrate alle variazioni di capacità da parte degli studenti" (Shulman, 1987, p. 15). Dove e come avviene tale trasformazione? Dove è depositato tale sapere? Come entra nella pratica? (Clark & Peterson, 1986) Sono le domande cui cercano di rispondere questi studi perché è questa peculiare forma di sapere trasformato a fare la differenza fra un docente di materie scientifiche e uno scienziato, fra un insegnante di materie letterarie e un letterato, fra un insegnante esperto e uno alle prime armi (Cochran, 1986; Cochran, King & Deruiter, 1991).
Un terzo punto focale riguarda la ricerca sulle funzioni di tutorato e di mentorato dei giovani insegnanti. Si tratta di indagini che pongono a loro oggetto l'azione-relazione di accompagnamento dell'insegnante inesperto (novice) da parte di un veterano e, in generale, l'impianto dei programmi di induzione alla pratica attiva di insegnamento. Tale azione-relazione avviene soprattutto sotto forma di didattica dell'implicito (Perla, 2010), trattandosi di una comunicazione nella quale contano

molto le abilità di phronesis ancor più della conoscenza teorica. In Italia la ricerca su tali temi è avviata da circa un decennio, ma non esistono studi longitudinali. E questo benché la pratica del tirocinio formativo sia in Italia regolamentata da tempo (il D.M. 26 maggio 1998 prevede il raccordo fra tutor-coordinatore, ex supervisore di tirocinio, e mentore accogliente nella formazione del futuro maestro) e sia ormai chiara, anche alla percezione di senso comune, la differenza che intercorre fra le funzioni del mentore-accogliente (interno alle Scuole ,come previsto in Italia anche dal D.M. 30/7/2008 sui tirocini formativi attivi per la formazione dell'insegnante di Scuola secondaria,TFA) e quelle del tutor interno alle Università, deputato ad accompagnare il tirocinante nei percorsi di apprendimento riflessivo decontestualizzati. Se il primo attua una didattica dell'implicito basata sull'osservazione-modellizzazione-riproduzione dell'esperienza, il secondo attua invece una didattica dell'esplicito basata sulla decontestualizzazione-riflessione-esplicitazione dell'esperienza, secondo la circolarità Pratica-Teoria-Pratica. Questo a dimostrazione che ormai il tirocinio va acquistando, anche nel nostro Paese, un ruolo centrale nei curricola di formazione del futuro insegnante in ragione della centralità assegnata, appunto, alla practice. Ma la ricerca su come formare tutor e mentori ai compiti dell'accompagnamento ancora latita.
Un quarto punto focale comprende le ricerche sullo sviluppo della competenza digitale. La digital literacy è stata al centro di numerose presentazioni dalle quali è emersa un'interpretazione totalmente emancipata da riduzionismi tecnicistici: le indagini tendono ad esplorare le possibili integrazioni fra capacità e abilità di natura cognitiva con cui necessariamente la competenza digitale si sovrappone (problem posing, problem solving, metacognizione), osservate in contesti d'uso. Non sono mancate, qui la novità rispetto alle indagini europee più centrate sul costrutto di alfabetizzazione alle competenze digitali, gli studi sulle analisi previsionali (anche politiche) degli effetti a lungo termine della cultura digitale: l'impatto della rivoluzione tecnologica sulla costruzione del senso di comunità; l'analisi delle transizioni da Web 2.0 al Mobile Learning e le loro conseguenze nella costruzione identitaria di insegnanti e studenti; lo studio delle modificazioni dei comportamenti di apprendimento indotte dal Mobile Learning: direzioni che lasciano intravvedere sviluppi assai interessanti.
Ultimo punto, ma non ultimo per rilevanza, è l'esplorazione del nesso ricerca-insegnamento nella formazione insegnante. Qui le indagini della Biennale mi sono parse come tante "prove di convergenza" (Damiano, 2006) di quella frontiera nuova del lavoro collaborativo fra ricercatori e insegnanti che va "sfocando" i confini territoriali delle reciproche competenze, non senza qualche legittima preoccupazione da parte dei ricercatori. Nel corso delle giornate ISATT sono stati esplorati soprattutto i territori che vedono l'innesto delle metodologie della ricerca didattica nei percorsi della formazione insegnante iniziale e in servizio e, dunque, in qualche modo la funzionalizzazione della ricerca stessa al conseguimento della metacompetenza riflessiva che solo la pratica della ricerca in verità riesce a promuovere estesamente. Ciò che è emerso a questo proposito è che, allo stato attuale, il panorama di problematizzazione di tale nesso è in fieri, da esplorare nei confini e nelle contaminazioni possibili fra competenza insegnante e competenze del ricercatore di Didattica. L'obiettivo del ricercatore resta tuttavia - anche attraverso queste forme di incontro con i pratici insegnanti - quello di riuscire ad illuminare più nitidamente le opacità del sapere emergente dalle pratiche.
La finalità, più a lungo termine, è la conoscenza dell'insegnamento, a partire dalla esplicitazione di quel sapere. E i lavori, come è facile intuire, sono in corso perché il "cantiere della Didattica" (Damiano, 2006) è aperto.
La prossima Biennale ISATT avrà luogo a Ghent, in Belgio, nel 2013.

Note

[1] Chi scrive è membro dell'ISATT dal 2007.
[2] La sinopia è la pitturazione di colore rosso-bruno di incerta composizione usata un tempo nella tecnica dell'affresco per tratteggiare il disegno preparatorio sull'arriccio. Qui la uso come metafora

di rappresentazione delle dimensioni implicite del sapere dell'insegnamento sulle quali gli studi compiuti in seno all'ISATT hanno per primi cominciato a gettare luce. Sino ad allora, invece, solo la didattica del chiaro, rappresentata dal triangolo insegnante-insegnamento-allievo e dalle relative variabili esplicite, era stata resa oggetto di ricerca dalla Didattica.

[3] N.L. Gage ne presenta una ricognizione completa nella prima edizione dell'Handbook Research on Teaching, nel 1963, enfatizzando approcci metodologici mutuati da altri settori ma soprattutto dalla psicologia comportamentista, al fine di "misurare" le correlazioni fra le caratteristiche osservabili del comportamento insegnante e i relativi apprendimenti elicitati negli studenti (Gage, 1963).

[4] «Quale stile di ricerca e obiettivi perseguire per far avanzare la comprensione (dell'insegnamento, n.d.r.)? Una strategia mista: censimenti e esperimenti in laboratorio, monitoraggi e approcci antropologici, modelli matematici e osservazioni non strutturate". (Shulman 1986a, p. 33). Farà da controcanto a questo indirizzo la proposta di Luigina Mortari del "meticciamento dei metodi" (Mortari, 2007; cfr. anche Perla, 2011b).

[5] Essere un soggetto, come scrive Jedlowski (2008), vuol dire stabilire un fine per il proprio agire, dare un senso all'esperienza, dare espressione al principio di elaborazione del desiderio e del senso comune.

[6] Per una ricostruzione storica puntuale dell'evoluzione e dell'allargamento delle prospettive di studio dell'ISATT dal pensiero all'azione vedi Denicolo & Kompf (2005, p. 1). Qui basti dire che la terza Biennale tenutasi a Leuven, Belgio nel 1986, produsse un tomo di 717 pagine ripubblicato tre anni dopo con una selezione delle ricerche più rilevanti e nella cui prefazione di Lowyck e Clark precisarono che quando durante gli anni Settanta emerse il paradigma "Teacher Thinking" l'enfasi era portata quasi esclusivamente sui processi mentali interni dell'insegnante; le ricerche erano focalizzate su rappresentazioni, intenzioni, piani di azione, timori, convinzioni, credenze, nodi, problemi soggettivi ecc. Questa concezione iniziale dell'insegnamento si riflette nella prima pubblicazione dell'ISATT del 1983 ma già nella successiva Biennale vengono evidenziati i limiti di una descrizione dell'insegnante nei termini di un "narratore di metafore" e appaiono molti altri quadri teorici che concettualizzano "teachers' routines"; "interactive thougts"; "teacher strategies" a testimoniare l'allargamento del focus attenzionale delle ricerche ISATT su costrutti meno mentalisti (cognitivisti) e più interazionisti (costruttivisti).

[7] Per inciso va ricordato che di lì a poco, in Francia, la ricerca sulle pratiche insegnanti diventerà dispositivo di formazione professionale integrato nei currricola degli IUFM. Le ricerche d'oltralpe (si pensi soltanto a quelle di Marguerite Altet che accolgono il modello dei processi interattivi contestualizzati e dell'analyse plurielle des pratiques enseignantes) ricalcano le linee teoriche anglosassoni ma privilegiano un approccio pluridisciplinare allo studio dei processi di insegnamento-apprendimento. Sul piano metodologico, invece, notevoli sono le affinità: i protocolli sono empirici, induttivi, comparativi perché, sulla scia della lezione etnografica, la pratica chiede "sguardi plurali" (Laneve, 2010).

[8] Si pensi anche a tutta l'area di studi empirici fioriti intorno ad Encyclopaideia, la rivista fondata nel 1996 da Piero Bertolini.

Bibliografia

Chevalard, Y. (1995). La transposition didactique. Paris: La Penséè Sauvage.
Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' Thought Process. M.C. Wittrock (Eds.). Handbook of Research on Teaching. New York: Mac Millan Publishing Company.
Cochran, K.F. (1986). Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. Journal of Teacher Education. 44 (4), pp. 263-272.
Cochran, K.F., King, R.A., & Deruiter, J.A. (1991). Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

Damiano E. (2004). L'insegnante. Identificazione di una professione. Brescia: La Scuola.
Damiano E. (2006). La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica. Brescia: La Scuola.
Damiano, E. (2007a). Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni. Milano: Franco Angeli.
Damiano, E. (2007b). L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale. Assisi: Cittadella Editrice.
Demetrio, D. (1992). Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione. Scandicci: La Nuova Italia.
Denicolo, P. M., & Kompf, M. (2005). Teacher Thinking and Professional Action. New York: Routledge.
Develay, D. (1995). Savoir scolaires et didactique des disciplines. Paris: ESF.
Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). The Study of Teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Elbaz, F. (1993). Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge. London: Croom Helm.
Gage, N.L. (Eds.). (1963). Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.
Goodwin, C. (2003). Il senso del vedere, Roma: Meltemi.
Jedlowski, P. (2008). Il sapere dell'esperienza. Roma: Carocci.
Kompf, M., & Denicolo, P. M. (2005). Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education. The Netherlands: Swets and Zeitlinger Publisher.
Laneve, C. (2010). Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche. Brescia: La Scuola.
Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working with, not Working on. Educational Leadership, 43(5), pp. 28-32.
Lisimberti, C. (2007). Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.
Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2009). Ricercare e riflettere. La formazione dell'insegnante professionista. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. Giornale Italiano della Ricerca Educativa. 6, pp.119-130.
Perla, L. (2010). Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa. Brescia: La Scuola.
Perla, L. (2011a). L'eccellenza in cattedra. Dal sapere insegnante alla conoscenza dell'insegnamento. Milano: FrancoAngeli.
Perla, L. (2011b). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 6, pp.119-130.
Schön, D. (2011). Formare il professionista riflessivo. Milano: FrancoAngeli.
Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective, in M.C. Wittrock (Eds.), Handbook of Research on Teaching. New York: Mac Millan Publishing Company.
Shulman, L. S. (1986b). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, pp. 4-14.
Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, pp. 1-22.

La pratica filosofica di comunità
di Marianna Scarangella

Che cosa è la filosofia? Perché filosofare? Da sempre la filosofia si configura come "prassi", come pratica: vita nel pensiero, vita filosofica (Brentari, Madera, Natoli & Tarca, 2006). Filosofare, sosteneva Platone nel Teeteto, non è altro che "un fermarsi a pensare". Ma in che cosa consiste il pensiero filosofico?
La filosofia è sguardo critico, dialogo riflessivo che abbraccia l'alterità, flessibilità e capacità d'integrazione, movimento nella libertà. E allora esiste un luogo in cui fare filosofia? Esistono attività filosofiche al di fuori degli ambienti accademici?
Da alcuni anni si sta diffondendo nella società un forte interesse, un bisogno di avvicinarsi alla filosofia, realizzando spazi d'incontro, confronto, crescita, riscoperta delle potenzialità più profonde dell'essere umano in luoghi solitamente non deputati alla ricerca filosofica. È, questa, la scommessa del CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica), un'associazione di promozione socio-culturale senza fini di lucro, fondata da Antonio Cosentino nel 1991, con sede a Roma, e con sezioni locali sul territorio nazionale.
Il CRIF ha promosso, sperimentato e monitorato la ricerca relativa alla pratica filosofica negli ambiti definiti con l'acronimo P4C (Phylosophy for Children), realizzata, in misura diversa, in più di 300 scuole italiane. La P4C è un progetto educativo creato intorno agli anni Settanta del Novecento da Lipman, un professore di Logica americano, e costituito da una serie di racconti in forma dialogica in cui i protagonisti affrontano problemi di natura filosofica emergenti dalla loro esperienza, stimolando la discussione all'interno della "Comunità di ricerca".
Dal 2000 in poi, il CRIF ha avviato sperimentazioni e ricerche in ambiti extra-scolastici con progetti destinati a operatori sociali, università della terza età, gruppi informali di cittadini, organizzazioni lavorative, carceri e comunità per tossicodipendenti, sviluppando la pratica filosofica come Philosophy for community.
Annualmente il CRIF organizza un Corso Internazionale di Formazione Professionale ad Acuto, in provincia di Frosinone. Quest'anno il corso si è svolto dal 20 al 29 luglio con una giornata a Roma, dove si è tenuta una tavola rotonda, il 25 luglio alle ore 17:00, a Palazzo Valentini, sede della Provincia, sul tema "A cosa serve la filosofia oggi".
La tavola rotonda, introdotta dal Consigliere provinciale, Nicola Galloro, e coordinata dal professor Alessandro Volpone, ha coinvolto docenti di fama nazionale e internazionale quali Ermanno Bencivenga, professore di Logica presso l'Università della California; Antonio Cosentino, professore di Filosofia nei licei e nell'università, Fondatore e Direttore del CRIF; Walter Kohan, professore di Filosofia dell'infanzia presso l'Università di Rio De Janeiro in Brasile; Maura Striano, professoressa di Pedagogia presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II"; Lucio Saviani, professore di Filosofia Estetica presso l'Università "La Sapienza" di Roma. In tale contesto, Bencivenga ha definito la filosofia "come un'interrogazione coraggiosa e sostenuta sui veri fondamenti dell'umanità, un'interrogazione critica, propositiva, argomentativa che si realizza in assoluta libertà".
Secondo il professore di Logica dell'università californiana, la filosofia è, invece, "prassi, ossia attività fine a se stessa che trova in se stessa la propria giustificazione e la propria validità come il gioco". Egli paragona, infatti, la filosofia a un gioco intellettuale che, esprimendosi come attività libera, non può servire a nessuno. E allora perché si fa filosofia?
Come ricorda Bencivenga, "la filosofia è una passione, un amore; pertanto, l'unica vera risposta a questa domanda è che, come per ogni forma d'amore, non se ne può fare a meno". Nell'uomo è connaturato il bisogno di pensare e interrogarsi responsabilmente sul proprio essere. La filosofia può anche essere distruttiva ma, insieme alla distruzione, porta consapevolezza. L'uomo ha la straordinaria possibilità di poter oscillare fra "compiere delle azioni responsabili e pensarci su, metterle in gioco e aprirsi a uno spazio di critica di sé e degli altri".
Bencivenga ritiene, tuttavia, che la filosofia possa essere presente in una sola di queste oscillazioni poiché, per lui, la filosofia accade quando ci si mette in gioco. Secondo il Cosentino, la filosofia ha

inscritto da sempre nella sua identità l'inutilità. La filosofia, sottolinea Cosentino, deve "rimettere in gioco la sua identità fondamentale, quella di essere impresa critica, impegno di smascheramento, disegno di mondi possibili, gioco che non si lascia imbrigliare dal senso comune degli ordini stabiliti, ma che opera per trasformarli e non fugge rifugiandosi in un altro mondo, impegnandosi anche nella piazza".
Si tratta di una partita rischiosa, una sfida che, tuttavia, non si può non affrontare. L'impegno filosofico, ha ricordato ancora Cosentino, dev'essere anche un impegno etico, un dover essere, un traguardo, un obiettivo affinché, con le opportune strumentazioni e occasioni, il pensiero di stile filosofico, riflessivo si risvegli e offra un'opportunità reale a quanti vogliano avventurarsi in questo viaggio.
Kohan afferma che "la filosofia serve a trovare una nuova aria nel pensiero, ma anche nella vita perché, senza filosofia, è difficile respirare. La filosofia serve anche a cercare e a trovare insieme; è una ricerca per la propria ricerca. È indubbiamente difficile trovare una risposta soddisfacente, ma è anche impossibile non porsi la domanda. È necessario cercare questa impossibilità. Sembra una contraddizione, ma è la filosofia stessa".
Secondo Saviani, la filosofia, citando Bodei, non serve a niente. La filosofia è la pratica della domanda, dell'ascolto, della parola, del silenzio. La filosofia nasce dal taumazein, dalla meraviglia che, spiega Saviani, "è anche un essere colpiti, una sorta di trauma, la filosofia è il tentativo di rispondere a questo colpo che riceviamo, cioè non è semplicemente meraviglioso ciò che viviamo, siamo colpiti anche nella dura contingenza di una realtà che scorre via piuttosto che niente. È un dolore sopportabile, come un dolore reumatico. La filosofia non può permettersi di promettere una felicità a buon mercato, benessere, una sorta di spa spirituale, anzi la filosofia serve come antidoto, serve a curarci da tutto questo, ossia da queste tentazioni conformistiche, anche di moda".
Il sentiero da intraprendere è fatto di scommesse, sacrifici, incertezze, conflitti, ma anche di amicizia, amore, dialogo, incontro. È questo carattere 'agoretico' della filosofia che è necessario recuperare oggi.
Che cosa può dirci allora la filosofia? La Striano definisce la filosofia "come un dispositivo autentico per promuovere lo sviluppo umano e sociale, un dispositivo in grado di innalzare i livelli di consapevolezza, ma anche di partecipazione. La filosofia ci permette di esercitare una partecipazione attiva, responsabile e riflessiva all'interno dei diversi contesti di vita associata". La Striano ritiene, dunque, che la filosofia abbia una doppia valenza: da un lato (pars destruens) aiuta a decostruire i valori, le rappresentazioni, i concetti, i pregiudizi, e quindi ha una funzione di critica radicale; dall'altro (pars costruens) ha la funzione di aiutare a costruire valori, ideali come prospettiva di sviluppo per la vita, le azioni, l'impegno sociale dell'uomo.
Terminata la tavola rotonda, alle 20:00, il dibattito è proseguito in Campo de' Fiori, sotto la statua di Giordano Bruno, dove è stato realizzato un cerchio nel quale si è discusso su "La Verità e i suoi travestimenti" per uscire dalle aule dell'università e portare la filosofia in piazza e in mezzo alla gente, come ai tempi dell'antica Grecia.
I convitati hanno assunto nomi siderali quali Giove, Nettuno, Venere, Marte, Andromeda, Alfa Centauri. In realtà i protagonisti erano sempre gli stessi. Al circolo intellettuale si sono uniti inoltre studenti e curiosi di ogni età. Il dialogo tra "pianeti" ha raggiunto le alte vette del pensiero filosofico ma, allo stesso tempo, non si è perso nell'Iperuranio, in quel mondo platonico oltre la volta celeste dove risiedono le idee, ha attraversato gli sguardi, ha permesso il confronto di opinioni, ha realizzato una partecipazione attiva e consapevole.
Attraverso l'arma del dubbio, lo strumento filosofico per eccellenza, la filosofia si è posta come "torpedine marina", capace di scuotere l'uomo dal suo torpore intellettuale, come "tafano" socratico in grado di stimolare il dialogo, sottoponendo l'uomo a una serie di martellanti domande, mettendo in discussione convinzioni errate, comunicando la sete di conoscenze autentiche, invogliando alla ricerca del vero.
È questo un monito a praticare e vivere la filosofia come una ricerca inesauribile e mai conclusa verso una verità che l'uomo non possiede mai totalmente, ma sulla quale è doveroso continuare in-

cessantemente e interrogarsi. Come direbbe Jaspers (as cited in Piovani, 1969/2000) “l’essenza della filosofia sta non nel possesso della verità ma nella sua ricerca […] filosofia significa essere in cammino”.

Bibliografia

Brentari, C., Màdera, R., Natoli, S., & Tarca L. V. (2006). Pratiche filosofiche e cura di sé. Milano: Bruno Mondadori.
Lipman, M. (2003/2005). Educare al pensiero. Milano: Vita e Pensiero.
Piovani, P., (1969/2000). Morte (e trasfigurazione?) dell'università. Napoli: Guida.

Un processo di contaminazione tra culture, lingue e approcci didattici differenti: l'esperienza dell'Intensive Programme Erasmus

di Francesco Mansolillo

This paper tells the experience of the Intensive Programme Erasmus 2011, entitled "Innovative teaching methodologies for the education of adult women", organized by the Faculty of Education of the University of Foggia within the framework of Lifelong Learning Programme (LLP). Specifically, it identifies and analyzes the process of hybridization generated in it: that breeders have sprung up in it: between forms of thought, cultures and languages, including different disciplinary approaches and teaching, digital and classical storytelling, and finally, between cognitive and emotional skills.

Il presente articolo racconta l'esperienza dell'Intensive Programme Erasmus 2011, dal titolo "Metodologie didattiche innovative per l'educazione delle donne adulte", organizzata dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia nell'ambito del Lifelong Learning Programme (LLP). Nello specifico individua e analizza i processi ibridatori che in esso si sono generati: tra forme di pensiero, culture e lingue diverse, tra approcci disciplinari e didattici differenti, tra narrazione classica e narrazione digitale e infine, tra competenze cognitive e competenze emotive.

1. Un'esperienza di contaminazione culturale e linguistica

La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia, nell'ambito del Lifelong Learning Programme, ha organizzato tra la fine del mese di giugno e l'inizio di luglio (26 Giugno - 9 Luglio 2011) un Intensive Programme, un corso intensivo di due settimane dedicato alle "Metodologie didattiche innovative per l'educazione delle donne adulte".
Il corso si pone in continuità e come prosecuzione di una precedente esperienza di Intensive programme sulle "Metodologie didattiche innovative per l'età adulta" realizzata nel febbraio 2010, i cui esiti sono riportati in una recente pubblicazione (Loiodice, Plas & Rajadell, 2011): "Le choix de proposer, dans le cadre du Programme d'Apprentissage tout au long de la vie (LLP), un Erasmus Intensive Programme (Erasmus IP) sur des thèmes de l'éducation des adultes a donc été motivé par la volonté de réunir dans un même projet des groupes de recherche européens qui – à partir de différents points de vue disciplinaires – travaillent depuis des années sur des thèmes concernant l'âge adulte, la crise (existentielle, familiale, professionnelle, politique et culturelle) que les adultes sont en train de traverser par rapport aux transformations provenant de l'apparition d'une société complexe et du changement permanent" (p. 8).

Come per la prima esperienza, anche il secondo intensive programme ha visto coinvolti sei studenti italiani, sei francesi e sei spagnoli, e contestualmente i docenti delle tre Università partner del progetto: l'Università degli studi di Foggia (Facoltà di Scienze della Formazione), con funzioni di capofila, l'Università di Barcellona (Dipartimento di Pedagogia) e l'Università di Parigi 13 (Facoltà di Diritto, Scienze Politiche e Sociali).
I moduli formativi hanno affrontato tematiche generali legate al lifelong learning, alla didattica e alle metodologie innovative per la formazione degli adulti, con particolare riguardo alla dimensione di genere, che è stata affrontata anche dal punto di vista della sociologia e della legislazione in tema di discriminazione sessuale, di occupazione femminile e di politiche attive del lavoro. Nucleo concettuale centrale dell'intensive programme è stato il tema della formazione come strumento di emancipazione per e delle donne, anche attraverso nuovi concetti quali la capacitazione e la teoria delle capacità umane applicate alla pedagogia delle differenze di genere; o, anche, i temi relativi al riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze di cura; alla costruzione di

un percorso di Bilancio di Competenze, con particolare riferimento al Bilancio di genere; e infine, ai temi della leadership al femminile e delle narrazioni digitali.
Prima ancora che delinearsi come valida e pregnante esperienza formativa per quanti vi hanno preso parte (studenti, docenti e tutor), il percorso di Intensive programme ha rappresentato certamente per l'intera comunità accademica una valida ed estremamente arricchente esperienza di "contaminazione" culturale e linguistica:

- una contaminazione tra forme di pensiero e culture differenti. L'incontro tra ragazzi e docenti appartenenti a culture diverse è stato motivo di scambio e arricchimento culturale e ha promosso l'esercizio di un pensiero antidogmatico, migrante e interculturale;
- una contaminazione linguistica che ha visto la commistione di forme linguistiche diverse per la compresenza di studenti provenienti da diversi paesi e in possesso di diverse competenze linguistiche (italiano, francese, spagnolo e inglese);
- una contaminazione tra differenti approcci disciplinari. Le tematiche trattate durante il percorso formativo sono state affrontate da punti di vista disciplinari diversi (pedagogia, sociologia, antropologia, psicologia, filosofia e storia) e secondo un approccio interdisciplinare;
- una contaminazione tra diverse estrazioni formative. Gli studenti provenivano da differenti facoltà (pedagogia, sociologia e scienze politiche) e università (di Foggia, di Parigi 13 e di Barcellona) con impostazioni didattico-metodologiche diverse;
- una contaminazione tra differenti approcci didattici, prodotta dall'alternanza di momenti di formazione teorica e attività laboratoriali, basate su un approccio narrativo e ludico;
- una contaminazione tra narrazione classica e digitale, data dall'uso di più linguaggi e più strumenti nell'esercizio della pratica narrativa;
- una contaminazione tra competenze cognitive ed emotive, favorita dalla pratica della narrazione condivisa e delle metodologie adottate da alcuni docenti del corso. Nei laboratori narrativi, le storie, i saperi e i vissuti emotivi legati a esperienze, valori e culture differenti, attraverso il confronto, la condivisione e la successiva reinterpretazione, hanno acquisito un senso e un significato differente.

Tutte forme di contaminazione che hanno certamente favorito il ripensamento della "identità culturale" di ogni singolo partecipante, del ristretto gruppo di lavoro e della più ampia comunità accademica attraverso l'esercizio di un pensiero problematico, capace di decentrarsi, di uscire dal proprio modo di guardare e di interpretare il mondo e "aprirsi" all'altro, generando un confronto e uno scambio su un piano di autentica parità.
Come sostiene Franca Pinto Minerva (2004), del resto, "la disponibilità a confrontarsi con la differenza comporta, pertanto, la capacità di problematizzare la propria posizione e, in conseguenza di ciò, la capacità di relativizzare il proprio pensiero […]" (p.12).
Ciascun corsista dell'IP ha potuto adeguare il proprio pensiero, impegnandosi in esercizi di pensiero aperto, flessibile e dialogico. Tutto ciò ha comportato la disponibilità ad uscire dai propri confini per entrare nei territori delle culture altre, per andare verso la "diversità", al fine di ritornare alla propria cultura arricchito dall'esperienza del confronto.
"Questa esperienza - riporta una corsista - e, in particolare, l'incontro con questi ragazzi, mi ha risvegliato, mi ha aperto gli occhi. Quello che ho visto è che in ognuno di loro c'era qualcosa di me e che lo 'straniero' è molto più vicino a noi di quel che sembra. E che anzi, se ti sembra di non riuscire a trovare il tuo posto nel mondo, forse guardandoti intorno, ti potresti accorgere che il tuo posto è un po' in ogni singola persona che incontri lungo il tuo cammino".
Se è vero, come scrive Jerome Bruner (1997) che "l'identità si forma e si sviluppa a partire dall'incontro con l'altro" (p. 12) e che attraverso l'ascolto e l'incontro di "storie" è possibile essere più consapevoli della nostra esistenza e del nostro esistere insieme agli altri, allora è possibile affermare che ogni partecipante a questa esperienza formativa, attraverso l'incontro con l'altro e la diversità, ha inevitabilmente trasformato il proprio modo di essere, di pensare e quindi la propria identità.
Una trasformazione accompagnata anche da uno sforzo di "incontro" linguistico che ha, forse anche non intenzionalmente, reso il setting formativo una piccola comunità multilingue. La mescolanza di

suoni differenti, di significati differenti dati alle parole, accompagnato dallo sforzo di ciascuno di rendere il più efficace possibile la comunicazione ha generato una nuova forma di comunicazione basata su un approccio translinguistico e capace di creare un nuovo codice linguistico, in grado di alimentarsi attraverso l'utilizzo di termini appartenenti alle diverse lingue in gioco (italiano, francese, spagnolo e inglese).
"In un modo o nell'altro - racconta un'altra corsista - abbiamo trovato il modo di comunicare. Dopo la prima settimana, infatti, eravamo diventati tutti un po' confusi per l'utilizzo simultaneo di francese, spagnolo, italiano e inglese assieme. Diciamo che ha avuto il sopravvento il nostro "istinto di sopravvivenza" o forse sarebbe meglio chiamarlo "istinto di socializzazione": pur di comunicare si ricercavano termini in tutte le lingue possibili. Le differenze (in alcuni casi le difficoltà) linguistiche, invece di essere motivo di "distanza", sono state motivo di unione poiché durante le lezioni si era stabilito un rapporto di reciproco aiuto".
L'utilizzo contemporaneo di lingue diverse ha generato, inizialmente, una forma di disorientamento linguistico, che se in un primo momento ha determinato alcune difficoltà, successivamente ha creato un metalinguaggio, in grado di fondere termini, sintassi e significati.

2. Un'esperienza di didattica innovativa e interdisciplinare

Si è trattato, certamente, poi, anche di una esperienza didattica di notevole interesse che ha al contempo visto diversi approcci disciplinari scendere in campo sulle stesse tematiche e diverse metodologie didattiche utilizzate.
La contaminazione interdisciplinare generata non è stata data solo dai diversi punti di vista disciplinari esposti, ma anche e soprattutto dalla capacità dei partecipanti di mettere in gioco e rivisitare i personali bagagli culturali e formativi, che spaziavano dalla sociologia alle scienze politiche e alla pedagogia.
Il confronto, lo scambio, l'arricchimento reciproco, la condivisione di saperi ed esperienze diverse ha consentito al gruppo in formazione di generare, co-costruendola attraverso un processo di negoziazione, una nuova conoscenza in grado di alimentarsi e trasformarsi progressivamente, attraverso i contributi forniti dai singoli corsisti e dalle discipline coinvolte.
Partendo dalla matrice costruttiva e sociale dell'apprendimento e, più in generale della conoscenza, che fa del soggetto un agente epistemico che costruisce e co-costruisce conoscenza attraverso l'interazione con il mondo circostante e con l'altro, l'Intensive Programm Erasmus, utilizzando una "didattica innovativa", ha generato una contaminazione tra differenti approcci didattici attraverso l'alternanza di momenti di formazione teorica e di attività laboratoriali.
Sono state, infatti, privilegiate metodologie didattiche attive che sposano, nei principi epistemologici e didattici, una forma mentis laboratoriale che promuove la condivisione e co-costruzione della conoscenza, facendo spazio all'analisi, all'ascolto, al dialogo e alla riflessione.
Recuperando la dimensione laboratoriale è stato realizzato un intervento formativo atto a recuperare i tratti più caratteristici dell'apprendimento significativo, valorizzando le potenzialità insite nell'esperienza del fare, nel learning by doing, nel lavoro di gruppo, nel pensiero produttivo e nella forza creativa e trasformativa delle emozioni.
Il laboratorio si offre come un contesto d'azione e non di ascolto, uno spazio non solo fisico, utile a favorire il passaggio consapevole e graduale dalle conoscenze alle competenze, ma soprattutto come metodo didattico, orientato alla partecipazione attiva dello studente e alla co-costruzione delle conoscenze (Baldacci, 2002; Baldacci, 2004; Bladacci, 2006). Nel laboratorio si apprende dall'esperienza, perché il discente è impegnato attivamente nel fare, nello sperimentare e nell'osservare le conseguenze realizzando le sette istanze dell'apprendimento significativo (Jonassen, 1994) che si configura dunque essere attivo, collaborativo, conversazionale, riflessivo, contestualizzato, intenzionale e costruttivo.
Le metodologie adottate, infatti, hanno valorizzato la partecipazione dei corsisti, il loro bagaglio di esperienze, hanno dato visibilità e capitalizzato il setting formativo attraverso l'utilizzo di un ap-

proccio narrativo, la realizzazione di attività laboratoriali tese a promuovere forme di apprendimento e intelligenza condivise nonché a favorire la socializzazione tra i partecipanti.
L'obiettivo è stato quello di superare alcuni limiti delle forme tradizionali di insegnamento, della funzione prevalentemente ricettiva e quindi passiva dello studente nel processo di apprendimento, impegnato "soltanto" a decodificare termini e concetti trasmessi oralmente attraverso un linguaggio comune o scientifico. L'idea è stata quella di passare da forme di apprendimento accademiche a forme di apprendimento attivo (Quaglino, 1985) ovvero passare da "una modalità di conseguimento del sapere vincolata all'ascolto e all'attenzione" ad una basata "sul coinvolgimento attivo, in prima persona dell'allievo e che al sapere per trasmissione se ne sostituisce uno per elaborazione, per analisi, soluzione e discussione dei problemi" (p.126).
Si è voluto dunque realizzare una esperienza formativa basata sulla trasformazione e sul cambiamento, proponendo allo studente le vie operative del fare pratica e non semplici esercizi e teorie; una esperienza in grado di porre lo studente nella condizione di poter affrontare un problema quanto più vicino alla realtà e di intraprendere azioni simulative, finalizzate alla sua soluzione (Galliani, 2007).
A partire dalla circolarità virtuosa teoria-prassi-teoria, pertanto, gli studenti si sono cimentati nella costruzione di apprendimenti, muovendo da un approccio teorico di base, da dati statistici tratti da articoli di giornale o da riviste e, attraverso un processo di negoziazione di significati sono giunti a una reinterpretazione condivisa del sapere teorico di partenza e a una modificazione dei propri assunti di base.
Si è creato, così, un ambiente di apprendimento cooperativo, in cui i docenti – anche loro diversi per nazionalità, lingua, formazione e settore disciplinare – hanno abbandonato la logica della mera trasmissione di contenuti nozionistici per adottare un metodo "interattivo" e coinvolgente che sostiene l'interesse, genera un atteggiamento epistemico e suscita il conflitto socio-cognitivo tra studenti e docenti.

3. Un'esperienza di narrazione e di educazione alle emozioni

Fermo restando l'importanza dell'esperienza realizzata sul piano cognitivo-disciplinare, non si può certo negare quanto essa sia stata anche e soprattutto un'esperienza di crescita personale, e dunque esistenziale, per tutti i protagonisti che l'hanno vissuta. Non solo l'incontro tra persone, culture, ambiti disciplinari differenti ma anche le pratiche didattiche utilizzate hanno stimolato e lavorato sulle dimensioni implicite dei processi di apprendimento e socializzazione, ovvero sulla dimensione emotivo-comunicativo-relazionale.
In particolare le pratiche narrative utilizzate nei laboratori hanno contribuito alla crescita individuale maturando nel soggetto la capacità di percezione del proprio sé interiore e della propria intelligenza personale (intra e interpersonale). La letteratura scientifica nazionale e internazionale, del resto, concorda sul fatto che la narrazione autobiografica si offra al soggetto come "spazio" e "tempo" per la formazione di un pensiero problematico e riflessivo che, attraverso continue attività di ricostruzione, di analisi, di comprensione e di interpretazione delle esperienze vissute, si fa agente di crescita e di trasformazione esistenziale in direzione progettuale e formativa.
La narrazione, nello specifico, ha rappresentato il filo conduttore dell'intera esperienza formativa dell'IP, caratterizzando tutte le attività laboratoriali, e attraverso l'uso di più linguaggi (orale e digitale) e strumenti (fotografie, filmati, disegni e rappresentazioni grafiche) ha generato una ulteriore inedita contaminazione tra forme di narrazione tradizionali (scritte e orali) e forme di narrazione innovativa quale quella digitale.
Il digital story telling è stato un ulteriore strumento didattico messo a disposizione dei corsisti che ha al contempo rappresentato un valido strumento per l'acquisizione di competenze tecniche ma anche per lo sviluppo e l'esercizio di competenze emotive personali e sociali.
"Ricordo - riporta una corsista - che attraverso il laboratorio pomeridiano del primo giorno di lezione, abbiamo avuto la possibilità di rompere il ghiaccio e conoscerci meglio. Attraverso la narrazio-

ne, infatti, ognuno di noi ha dovuto rappresentare se stesso attraverso un disegno e presentarsi agli altri attraverso di esso: ho notato che ognuno aveva paura di apparire per quello che non era e di dare una prima impressione di se stesso errata. In un altro laboratorio, invece, abbiamo cercato immagini di stereotipi femminili e maschili che vediamo intorno a noi; ognuno, successivamente ha poi dato una propria interpretazione alle immagini trovate. Infine, un'esperienza della narrazione, ancora più accentuata è stata quella del digital story telling, che ci ha visti impegnati nella creazione di una personale narrazione digitale".

"La narrazione condivisa, infatti, nella dimensione ludica che la caratterizza, rappresenta lo strumento fondamentale di alfabetizzazione cognitiva ed emotiva, poiché si traduce, nella maggior parte dei casi in motivazione al cambiamento, alla trasformazione e alla crescita" (De Serio, 2007, p. 90).

Il percorso narrativo compiuto in più modi e fasi, ha permesso a ogni studente di ancorare le teorie e i contenuti presentati nei moduli formativi all'esperienza concreta; di narrarsi in prima persona e di sviluppare, dunque, la capacità di dare un ordine, un rilievo e un senso ai fatti della vita personale e sociale; di diventare capace di affrontare le situazioni nuove, inaspettate, imprevedibili ed eccezionali, e, infine, di immaginare il futuro e progettare soluzioni per costruirlo attivamente. Il soggetto, infatti, attraverso la narrazione ordina, ricostruisce e reinterpreta continuamente i propri vissuti esistenziali, acquisendone una maggiore consapevolezza, indispensabile per riprogettare e orientare al meglio il proprio futuro.

Attraverso la pratica della narrazione autobiografica e della successiva condivisione in gruppo della propria storia e delle proprie esperienze, i vissuti emotivi e personali narrati hanno acquisito, nella dimensione comunitaria, un senso e un significato differente, generando in questa maniera anche una contaminazione tra competenze cognitive ed emotive, tra ragione ed emozione.

In tale prospettiva, nell'esperienza formativa dell'IP, gli studenti hanno imparato ad allenare, oltre che le competenze cognitive, anche quelle emotive, esercitando un tipo di apprendimento olistico in cui non solo gli aspetti intellettivi ma anche quelli sociali ed emotivi sono stati perfettamente integrati.

"Essere in grado di conoscere, riconoscere e controllare le proprie e le altrui emozioni e con ciò di gestire le relazioni sembrano, del resto, oggi rivelarsi competenze indispensabili e trasversali per perseguire i propri obiettivi, avere performance migliori, gestire lo stress e i fallimenti, assicurarsi il successo formativo e orientarsi nella società del cambiamento" (Dato, 2007, p. 59).

In tale prospettiva, ciascun corsista ha imparato a leggere e a gestire emotivamente le proprie relazioni con gli altri, sviluppando capacità empatiche, l'ascolto attivo e di comprensione.

Le attività di debriefing realizzate durante il corso, del resto, hanno evidenziato la straordinaria ricchezza di tale esperienza sia dal punto di vista cognitivo che emotivo. Gli studenti, come i docenti, ne sono usciti arricchiti e cresciuti sia per l'elevato interesse dei temi trattati, sia per le metodologie adottate, sia per gli "elementi" di vita vera che hanno potuto conoscere e condividere.

Bibliografia

Baldacci, M. (2002). Una scuola a misura d'alunno. Torino: Utet Università.
Baldacci, M. (Eds.). (2004). I modelli della didattica. Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2006). Personalizzazione o individualizzazione? Trento: Erickson.
Batini, F., & Giusti, S. (2008). L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti. Trento: Erickson.
Batini, F., & Del Sarto, G. (2007). Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo. Roma: Carocci.
Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.). (1991). La sfida della complessità. Milano: Feltrinelli.
Bruner, J. (1997). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.
Bruner, J. (1988). La mente a più dimensioni. Bari: Laterza.

Bruner, J. (1992). La ricerca del significato. Per una psicologia culturale. Torino: Bollati Boringhieri.
Cambi, F. (2002). L'autobiografia come metodo formativo. Bari: Laterza.
Dato, D. (2004). La scuola delle emozioni. Bari: Progedit.
Dato, D. (2007). Formazione e affetti. Il Pbl all'università. In A. Lotti (Ed.), Apprendere per problemi. Bari: Progedit.
Dato, D. De Serio, B., & Lopez, A. G. (2007). Questioni di "potere". Milano: FrancoAngeli.
Demetrio. D. (1998). Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri. Roma: Meltemi.
Demetrio, D. (1996). Raccontarsi. Milano: Raffaello Cortina.
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2005). Introduzione alla pedagogia generale. Bari: Laterza.
Galliani, L. (2007). Le nuove forme della didattica in una Università cambiata, Università italiana Università europea. La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007.
Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology, toward a costructivistic design model, in "Educational technology", XXXIV, Aprile, pp. 34-37.
Loiodice, I. (2004). Non perdere la bussola. Milano: FrancoAngeli.
Loiodice, I. (1998). Orientamento e formazione nella società del cambiamento. Bari: Adda.
Loiodice, I. (Eds.), (2009). Orientamenti. Bari: Progedit.
Loiodice, I., Plas, P., & Rajadell Puiggròs, N. (sous la direction de). (2011). Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes. Paris: L'Harmattan.
Lotti, A. (Eds.). (2007). Apprendere per problemi. Bari: Progedit.
Pinto Minerva, F. (2004). L'intercultura. Roma-Bari: Laterza.
Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile. Roma: Carocci.
Quaglino, G. P. (1985). Fare formazione. Bologna: Il Mulino.

La Community dance: prospettive di inclusione sociale e di equità nel sistema dell'istruzione e della formazione

di **Guido Benvenuto, Elena Viti, Theodor Rawyler**

Assicurare l'acquisizione di competenze chiave nell'ottica dell'inclusione sociale è tra gli obiettivi centrali di una recente Raccomandazione del 2006 del Parlamento Europeo del Consiglio dell'UE, che punta a promuovere tutte la azioni necessarie a sviluppare una prospettiva educativa e formativa per tutti i giovani, fornendogli un metodo di apprendimento valido anche per il futuro.

Si sottolinea la necessità di puntare allo sviluppo delle potenzialità educative, rimuovendo ostacoli e barriere di ogni natura. Nell'ottica di un Quadro di Riferimento Europeo [1] si punta, quindi, ad «assicurare che:

1. l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa;
2. si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative;
3. gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze».

La prospettiva di aggiornamento delle competenze si muove quindi lungo l'asse continuo e permanente dell'educazione, abbracciando la formazione iniziale e quella degli adulti in un'ottica di life long learning. Accanto a queste azioni più propriamente formative si propongono, a livello sociale, occasioni e offerte progettuali per la riduzione delle ineguaglianze e degli svantaggi personali. Il campo del sociale si interseca, quindi, a quello delle istituzioni di istruzione formalizzata, nella prospettiva di contrasto alle esclusioni e per garantire forme di integrazione e socializzazione.
Le problematiche connesse all'educazione e al sociale diventano, così, campo di indagine e di intervento di quella pedagogia sociale intesa come riflessione sul come la società possa svolgere la sua funzione educatrice (Agazzi, 1965; Moscati, Nigris & Tramma, 2008; Benvenuto, 2011).
L'educazione intesa come fattore di inclusione sociale si richiama, così, ad ambiti di attenzione e di intervento non più soltanto scolastici o della formazione, come nel caso del recupero dei drop-out o dell'integrazione interculturale tra i banchi, ma si allarga a quei settori in cui l'assistenza e la cura affiancano strumenti clinici, terapeutici e progetti culturali-educativi.
In questo contributo si vuole portare alla luce proprio uno di questi interventi culturali ed educativi che, puntando sull'arte del movimento e della danza per il reinserimento sociale, ha riguardato una struttura pubblica sanitaria, intrecciando finalità di recupero di ordine psico-fisico con obiettivi sia di promozione della socializzazione/relazione, sia di valorizzazione dell'individualità e identità personale.
Molti sono stati gli interventi di tal genere in questi ultimi anni, a livello nazionale e internazionale. Un recente quaderno di ricerca (Fondazione Cariplo, 2009) ha indagato su molti di questi progetti ricordando quanto sia importante «distinguere le iniziative di semplice sviluppo dell'accesso in contesti socialmente difficili (ad es. introduzione di agevolazioni all'ingresso, ampliamento degli orari di apertura, rimozione delle barriere fisiche o sensoriali, creazione di scaffali multietnici nelle biblioteche, singole azioni di outreach nelle scuole, negli ospedali, nelle carceri, nei quar¬tieri periferici) dai progetti che si propongono in modo esplicito di affrontare un 'problema' di esclusio-

ne/marginalità sociale e culturale (ad esempio, contribu¬ire a risolvere i conflitti interetnici in un quartiere, come nel caso del progetto Sul tappeto volante, promosso dal Castello di Rivoli e dalle scuole di San Salvario; offrire opportunità di formazione, di aggregazione e di avvicinamento alla dimensione creativa ai giovani a rischio di devianza, abbandono scolastico ecc., come ad esempio a Scampia)».
L'esperienza riportata in questo contributo muove da un progetto pluridisciplinare teso a sviluppare una riflessione teorica sulle metodologie promosse in interventi di danza sociale (dance inclusion), sviluppati principalmente in Inghilterra, e legati al disagio sociale giovanile e alla prevenzione della delinquenza minorile e, al contempo, una riflessione pratica sull'integrazione e valorizzazione di competenze professionali di ordine artistico in strutture di ordine assistenziale e sanitario.
L'occasione per riflettere sulle connessioni interdisciplinari tra pedagogia sociale, educazione al movimento, psicologia, tecniche artistiche e arti mediche è stata offerta dal lavoro di Theodor Rawyler, coreografo e danzatore, per organizzare laboratori per l'inclusione e la risocializzazione in un Centro Diurno di una struttura sanitaria di Roma.

1. La Community dance

A partire dagli anni '70 si è assistito a un progressivo ampliamento delle possibilità di inserimento della danza in varie situazioni e contesti. La diffusione degli studi sulla danza moderna e sulle nuove tecniche di movimento ha consentito, infatti, una maggiore articolazione delle proposte e la costruzione di percorsi coreutici destinati a utenze diverse.
Alle idee, avviate da Rudolf Laban [2] fin dagli anni '30, sul valore educativo della danza, si aggiungevano le esperienze di danzatori e coreografi che, grazie anche a un clima politico democratico, desideravano sempre più collegarsi alla società. Superando il concetto di trasmissione di tecniche specifiche e di percorsi finalizzati alla formazione di danzatori, si cercavano nuove vie per coinvolgere gruppi che potessero trarre da un incontro con la danza un arricchimento di tipo diverso.
Dopo che in alcune nazioni (Inghilterra, Stati Uniti, Francia per prime) erano già stati introdotti specifici programmi di danza educativa nella scuola pubblica, cominciarono a diffondersi esperienze analoghe anche fuori dai contesti educativi e scolastici, esperienze che condividevano le stesse idee di base, fortemente incentrate sull'affermazione della possibilità che ciascun individuo potesse danzare ed essere creatore della propria danza. Il desiderio, comune in quegli anni agli artisti di tutte le arti sceniche e performative, di riavvicinare l'arte alla comunità portò, quindi, non solo a scegliere per le rappresentazioni professionali tematiche più vicine alla vita sociale, ma anche a cercare nuovi modi per coinvolgere direttamente il pubblico. L'evoluzione di queste esperienze, unite alla necessità di trovare una strada per intervenire in situazioni di disagio sempre più evidenti nella vita sociale, portò a una serie di sperimentazioni che sempre più si radicavano nel territorio.
In Inghilterra, dove possiamo situare i primi riconoscimenti ufficiali a queste pratiche operative, venne coniato il termine community dance, a indicare una forma di danza adatta a contesti diversi, utile per coinvolgere tutte le persone che costituiscono una comunità e ne condividono le problematiche. Questa tipologia di intervento si è poi diffusa in Europa e in America sviluppandosi in stretto collegamento con l'evoluzione sia della società che della danza. Anche se il termine community dance ha un'accezione molto ampia, oggi praticare quest'attività significa, nella maggior parte dei casi, scegliere di coinvolgere in una esperienza di danza gruppi di persone che possono essere collegati a vario titolo per mezzo di una istituzione con finalità assistenziali (centro sociale, ospedale, carcere, comunità di recupero ecc.) o accomunati dall'appartenenza a una categoria per qualche motivo disagiata (anziani, portatori di handicap, senzatetto, emarginati per povertà o appartenenza a gruppi etnici ecc.).
Possiamo considerare come appartenenti a questo stesso ambito di intervento anche tutte le esperienze che, in ambito scolastico, propongono progetti specificamente finalizzati a favorire l'inclusione, la socializzazione e la coesione di gruppi che necessitano di speciale attenzione. In

questi casi, infatti, alle generali istanze educative, si affianca la necessità di trovare nuove vie per creare una base di condivisione e reciproca accettazione, che alcuni contesti socialmente e culturalmente disagiati ostacolano, orientando i contenuti delle esperienze di danza educativa verso specifiche scelte molto vicine a quelle proprie della community dance.
Non è facile organizzare e gestire progetti di tipo comunitario perché necessitano di molte cautele dovute prima di tutto al tipo persone cui si rivolgono che, essendo socialmente escluse, sono per definizione difficili da raggiungere e coinvolgere, poi per la necessità di mantenere una flessibilità rispetto alla possibilità che i partecipanti si sentano spaventati dal prendere un impegno o abbiano partecipazioni saltuarie, senza per questo diminuire il livello delle prestazioni offerte.
Allo stesso tempo, anche se introdurre un laboratorio di community dance all'interno di strutture già frequentate dagli utenti può facilitarne il coinvolgimento, si deve evitare di dare l'idea che possa trattarsi di una forma di trattamento medico o punitivo (particolarmente nel caso di carceri, ospedali o centri di recupero).
Per realizzare questi interventi, sempre condotti da esperti (nella maggior parte dei casi professionisti della danza) in collaborazione con persone interne alle istituzioni o al territorio, si attinge alle diverse tecniche di danza moderna e contemporanea che consentono di proporre un percorso che offra a tutti la possibilità di esprimersi, comunicare e creare attraverso il movimento. Per questo anche il modo di proporre i contenuti di ciascun incontro segue il principio della condivisione, per aiutare i partecipanti a sentirsi parte attiva e propositiva, esplorando, di volta in volta, la possibilità di esprimersi interpretando liberamente gli stimoli offerti, di guidare e proporre in un'ottica di reciproco scambio e collaborazione. Se si considera l'assoluta democraticità che contraddistingue questa attività, per la quale non è necessario altro che il proprio corpo, e che non richiede alcun tipo di istruzione, divengono evidenti i vantaggi che offre rispetto ad altre attività formative.
Una performance finale viene di solito considerata una conclusione adeguata, in genere molto apprezzata dai partecipanti. Anche in questo caso sarà sempre il modo in cui avviene questa proposta a determinarne l'efficacia. Fermo restando il principio che è il percorso nel suo complesso ad avere valore, costruire insieme al gruppo una dimostrazione che dia modo di portare all'esterno la propria esperienza aggiunge un elemento fondamentale per confermare la propria presenza all'interno di una situazione condivisa anziché emarginata. Oltre a dare, in molti casi, una reale soddisfazione per la possibilità di mostrarsi senza sentirsi in qualche modo "menomati" rispetto ai normali standard.
Dati specifici sulla riuscita di iniziative di questo genere ci vengono sia dall'Europa sia dagli Stati Uniti e riguardano progetti realizzati da associazioni, compagnie di danza o liberi professionisti finanziati dalle autorità locali. Nella maggior parte dei casi si tratta di interventi legati al disagio sociale giovanile e alla prevenzione della delinquenza minorile, nella convinzione che un incontro con l'arte possa agire in modo profondo per far ritrovare fiducia in se stessi e nella società. In particolare, è interessante segnalare una esperienza che ha avuto luogo in Inghilterra nel 2002 intitolata Dance Inclusion: towards good practice in dance and social inclusion. In quella occasione sono stati finanziati dall'Arts Council England sei progetti, presentati da altrettante compagnie o associazioni di danzatori, realizzati non solo con lo specifico scopo di coinvolgere gruppi che ne avessero la necessità, ma anche di monitorare e valutare i risultati per poter determinare parametri positivi e migliorare le successive proposte [3].
Più difficile risulta avere dati nazionali per via della mancanza di agenzie governative che possano costituire dei punti di riferimento per le numerose iniziative presenti sul territorio e che, a fronte di molti interessanti risultati, non riescono ad avere i riconoscimenti e la visibilità che meriterebbero.
L'esperienza condotta da Theodor Rawyler, coreografo e danzatore, che riportiamo in forma autobiografica nel paragrafo seguente, ci permette di esplicitare non solo le modalità organizzative e di sviluppo dell'azione di danza sociale in un contesto socio-assistenziale, ma di sottolineare le prerogative e la dimensione educativa che tali esperienze possono avere.

2. Coreografia in ambito clinico: percorsi di integrazione e di reinserimento sociale

«Nel 2003 ho iniziato a lavorare come conduttore di un laboratorio di danza presso il Centro Diurno di Via Monte Santo 71 DSM ASL RME. Al di fuori dei consueti spazi scenici e dei tradizionali canoni fisici ed estetici, è iniziata così una ricerca coreografica che si è sviluppata nel tempo parallelamente alla mia attività di danzatore della Compagnia Excursus, della quale condivido la direzione artistica insieme al coreografo Ricky Bonavita.
Rinomata per l'impronta autoriale e contemporanea delle produzioni, la nostra compagnia è anche sostenuta dal MiBAC (Ministero per i Beni e le Attività Culturali). Secondo la nostra accezione il danzatore si definisce come performer tout court, che nel suo movimento può richiamare i linguaggi della danza, ma che si distingue per una performance personalizzata che nello spazio scenico acquisisce valore come segno, atto, rappresentazione.
Il lavoro nel laboratorio presso il Centro Diurno si è presentato fin dall'inizio diverso dai processi di produzione cui ero abituato ed è stato, dunque, necessario ridefinire i diversi momenti della produzione artistica, come l'allenamento, la creazione, le prove, lo spettacolo. Inoltre si è modificata la natura del dispositivo teatrale, definita dall'interrelazione fra palcoscenico e platea, dando spazio a momenti di condivisione che presuppongono un pubblico diversamente motivato a confrontarsi con lo spettacolo dal vivo.
La mia attività di docenza si è ampliata nel corso degli anni, si sono aggiunti altri laboratori con diversi enti romani, un Centro Diurno della Cooperativa Cospexa in periferia, un Centro Servizi per il Cittadino Anziano della Cooperativa Meta, infine un laboratorio nell'ambito di un progetto più ampio di CORE (Coordinamento Regionale della danza contemporanea e delle arti performative del Lazio), che ha coinvolto diversi Centri Diurni e Comunità Terapeutiche dell'ASL di Frosinone [4].
L'intensità dell'attività richiede riflessioni e confronti.
Tutti i laboratori hanno dei momenti di condivisione pubblica attraverso lezioni aperte, performance o spettacoli, pertanto possono essere inseriti nel più ampio contesto della community-dance, o danza sociale. Questo tipo di lavoro ottiene molto consenso sia nel settore artistico, che in quello clinico, che ne gestisce e supervisiona gli aspetti terapeutici e risocializzanti. I laboratori diventano strumento d'intervento nel loro contesto sociale accanto ad altre attività con le quali vengono integrati, secondo un'analisi dei bisogni che ha come oggetto finalità cliniche e sociali. Per questo motivo coreografi interessati a simili progetti si vedono confrontati prima di tutto con un'istituzione con cui accordarsi per il progetto da sviluppare, stabilire ruoli, confini, contenuti e modalità nel rispetto delle diverse competenze e delle diverse mission. Solo dopo questa fase preliminare si possono affrontare questioni di ordine estetico, tenendo conto che i partecipanti sono selezionati dall'istituzione secondo esigenze di ordine clinico.
In quest'ambito non è possibile esporre in maniera esaustiva la complessità delle motivazioni per cui nel settore psichiatrico si promuovono delle attività di danza, ma si può dire che in progetti simili va tenuto conto che la danza deve agire su due livelli fondamentali, uno rivolto all'individuo, l'altro alla collettività.
Che la pratica della danza abbia effetti benefici sull'individuo è largamente riconosciuto; essa è infatti legata per definizione al corpo e al movimento; nelle sue componenti di spazio, tempo ed energia mira alla stimolazione propriocettiva, base dello sviluppo dello schema corporeo.
L'acquisizione di tale schema costituisce il prerequisito per lo sviluppo della funzione cognitiva e simbolica, e sta alla base delle capacità relazionali.
Sul piano rivolto alla collettività si può affermare che la danza offre la possibilità di costruire percorsi di integrazione e reinserimento sociale. Questi percorsi si configurano come elementi imprescindibili di quest'esperienza, non solo perché consentono lo sviluppo di originali ed efficaci collaborazioni, ma soprattutto perché diventano tappe essenziali nella lotta allo stigma e al pregiudizio, ancora presenti in molti contesti sociali.
Riassumendo si può affermare che l'uso del dispositivo teatrale come setting condiviso dalla collettività (abili e diversamente abili) permette di esprimere la complessità relazionale di una società in rapida evoluzione in maniera artistica e creativa, prescindendo dalle forme verbali.
È facile intuire il fascino di un'arte che si presenta socialmente utile, ma al di là dell'apparenza il

lavoro coreografico in ambito clinico solleva questioni estetiche davvero affascinanti: per esempio che tipo di coreografia possa essere creata in una condizione che non permette di sapere esattamente chi dei danzatori si presenterà il giorno dello spettacolo, mentre allo stesso tempo si deve tenere conto della possibilità di accogliere qualcuno che non è stato presente alle prove. Con questi limiti si è imposta la creazione di un linguaggio di movimento condiviso e di strutture coreografiche forti e "accoglienti", che potessero essere realizzate da un numero variabile di danzatori, tutti in grado di eseguire diversi ruoli all'interno della struttura. Solo così era possibile garantire un evento pubblico alla fine del processo creativo, permettendo altresì l'inserimento in tempi anche brevissimi di danzatori ospiti.
All'interno di una struttura coreografica dove i ruoli sono paritari risulta a volte difficile distinguere gli utenti da altri tipi di partecipanti (per esempio gli operatori, i tirocinanti o anche i professionisti del settore danza). Il coinvolgimento emozionale è forte per il pubblico che assiste agli spettacoli, in particolare colpisce la capacità di coesione e di integrazione del gruppo, e in rapporto alla struttura coreografica l'omogeneità dei danzatori nella loro diversità. Ogni laboratorio è costituito da un gruppo eterogeneo, oltre agli utenti sono presenti operatori sanitari, tirocinanti, danzatori professionisti. Diversi danzatori della mia compagnia vengono coinvolti nei laboratori e negli spettacoli: per loro sono esperienze forti e coinvolgenti, che arricchiscono il bagaglio professionale ed umano.
È necessario parlare della figura del conduttore, che è collocata al punto d'incontro fra ambito artistico e ambito clinico. Dal punto di vista artistico, il gruppo che si viene a costituire in un laboratorio può essere considerato una compagnia di danzatori o attori, il conduttore riveste il ruolo del capocomico, al quale è richiesto di gestire le dinamiche del gruppo, il talento, le doti ma anche le fragilità di ogni singolo artista, al fine di arrivare a un risultato professionale attraverso i processi di creazione e le collaborazioni che riesce ad attivare. La qualità del risultato, cioè lo spettacolo, determina la capacità di sopravivenza della compagnia. Dal punto di vista clinico la posizione del conduttore è diversa, poiché rappresenta una competenza professionale esterna, il cui coinvolgimento in un processo terapeutico più ampio è ritenuto utile dall'istituzione sanitaria. A questo proposito posso dire che per quanto nel contratto propostomi dall'ASL RME ci sia il riferimento alla finalità terapeutica e risocializzante del mio intervento, in quasi dieci anni di lavoro non ho mai letto una cartella clinica, ma sono stato accompagnato, corretto e supervisionato nel mio lavoro dall'equipe del Centro Diurno.
Riassumendo si può dire che mentre il capocomico tira le fila come il burattinaio nel suo teatrino, il conduttore deve saper essere umile, chiedere consiglio e ascoltare. Servono ambedue le competenze in questo lavoro, perché il ruolo del capocomico, del maestro di danza, conferisce un'identità che tutti possono distinguere da quella del "camice" indossato dal personale sanitario, introducendo così un elemento di "normalità" nell'ambiente clinico. Ma al conduttore serve anche la consapevolezza di essere "solo" un consulente esterno, che non ha la visione d'insieme dei processi clinici ai quali partecipa con il suo operato e, soprattutto, che non ha né gli strumenti, né la competenza per affrontare la quantità e il genere di dolore esistenziale cui è esposto in quel contesto. Solo lo spirito altruista o la voglia di aiutare il prossimo non bastano per costituire l'identità del conduttore, su tali basi un laboratorio sarà realizzato difficilmente, perché i responsabili dell'istituzione clinica si chiederanno a ragione se la propensione all'aiuto del conduttore sia autentica o piuttosto un modo per sentirsi meglio, circondandosi del dolore altrui.
Viene da chiedersi quale sia il profilo formativo che distingue un conduttore di questo tipo di laboratori destinati ad utenze il cui comune denominatore può variare dal disagio psichico a diverse espressioni di disagio sociale che oggi si presentano quotidianamente ai margini di ogni comunità. Accanto a una profonda conoscenza del proprio corpo e della danza, meglio se praticata a livello professionale, sono indispensabili, se non una laurea, almeno la conoscenza dei basilari elementi di psicologia e soprattutto una base di formazione in ambito psico-pedagogico che, pur in un contesto non specificamente finalizzato all'educazione, consentano la conoscenza di quei fondamentali elementi di pedagogia che sono alla base di ogni intervento progettato e condotto per la crescita e il miglioramento dei soggetti coinvolti.

Note

[1] Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (http://dirisp.interfree.it/obbligo/documenti/raccomand_parleuropeo_compet_chiave.pdf), che fa seguito alle Conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti del Governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su efficienza ed equità nell'istruzione e formazione (Bruxelles, 15 novembre 2006 (27.11) (http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiornoeuropa/news/2007/allegati/efficienza_equita.pdf).Le 8 competenze chiave indispensabili per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione sono: 1. Comunicazione nella madrelingua; 2. Comunicazione nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare ad imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale.

[2] Studioso dai molteplici interessi, Rudolf Laban (Pozsony, Ungheria 1879-Weybridge, Inghilterra 1958) danzatore, coreografo, teorico del movimento, attivo fino agli anni '30 in Germania e in seguito in Inghilterra, elaborò un'idea di danza per tutti e di danza per l'educazione e la società che costituisce il fondamento di tutti i successivi studi in questi ambiti (Laban, 1988).

[3] La documentazione completa di questa esperienza è disponibile nel sito www.artscouncil.org.uk scaricabile in formato pdf. La relazione sulla valutazione relativa, svolta dall'Università del Surrey, si può trovare nel sito www.surrey.ac.uk cercando "Motionhouse".

[4] Il link allegato documenta alcuni momenti del laboratorio di community-dance condotto da Theodor Rawyler presso il Centro Diurno "Orizzonti Aperti" e la Comunità Terapeutica "F. Basaglia" di Frosinone. Il laboratorio ha fatto parte di un progetto più ampio di CORE - (Coordinamento Regionale della danza contemporanea e delle arti performative del Lazio) a cui si allude nella presentazione del video caricato su youtube. Si tratta di un documento singolare in quanto raramente è possibile ottenere tutti i permessi come in questo caso per la pubblicazione in rete. Il video rappresenta il contributo del Centro Diurno "Orizzonti Aperti" al "Premio Psyche" 2011 dell'Associazione ITER Onlus di Minturno (LT). Il montaggio è stato realizzato con materiali video girati durante il laboratorio con una telecamera amatoriale a scopo di documentazione. Per una migliore fruizione ai fini del premio l'audio della presa diretta è stato sostituito da un montaggio delle musiche comunque utilizzate durante i diversi momenti visualizzati del laboratorio.

Bibliografia

Agazzi, A. (1965). La società come ordine educante, in AA. VV. Educazione e società nel mondo contemporaneo. Brescia: La Scuola.

Benvenuto, G. (a cura di). (2011). La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione. Roma: Carocci.

Delfini, L. (a cura di). Oltre la scuola … la community dance, Atti del Convegno internazionale Oltre la scuola, le nuove vie tra condivisione, integrazione e differenze. Bologna 27-28 novembre 2004, Mousikè, Bologna: 2005.

Delfini, L., Odevaine, S., & Viti, E. (a cura di). (2010). Dialoghi. Esperienze di danza nella scuola e nel sociale. Bologna: DES.

Bramley, I., & Jermyn, H. (2006). Dance Included: towards good practice in dance and social inclusion. London: Arts Council England. http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/dance-included-towards-good-practice-in-dance-and-social-inclusion/ (26/09/2010).

Fondazione Cariplo (2009). Periferie, cultura e inclusione sociale. Quaderni dell'Osservatorio, 1. http://www.fondazionecariplo.it/portal/upload/ent3/1/Quaderno1PeriferieWeb.pdf

Jermyn, H. (2004a). The Art of Inclusion. London: Arts Council England. http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/the-art-of-inclusion/ (26/09/2010).
Jermyn, H. (2004b). L'arte dell'inclusione. Alla ricerca di prove, Economia della Cultura, n. 4, pp. 557-564.
Laban, R. (1988). Modern Educational Dance. Plymouth: Northcote House.

Moscati, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). Dentro e fuori la scuola. Milano: Bruno Mondadori.

Sull'isomorfismo tra Arte, Ricerca e Didattica
di Anna Chiara Scardicchio

Laboratori per bambini tra galleria e libreria. Bruno Munari e l'elogio dell'inutilità

"Non è vero che ai bambini e ai ragazzi
si debba insegnare
soltanto ciò che sono in grado di capire fino in fondo.
Al contrario, è proprio la frase mezzo digerita,
il nome mal pronunciato, il verso travisato…"

E. Panofsky

1. Bambini, installazioni, visioni.

Che cos'è una installazione? E una performance? Ma, soprattutto, cosa trasforma un rotolo di carta assorbente in "qualcos'altro" tanto da considerarlo parte di un'opera d'arte? E cosa voleva raccontare l'Artista esponendo in Galleria?

Queste le domande poste ai bambini nel corso di laboratori organizzati a Bari, dalla fertile congiunzione tra una Libreria per l'infanzia, la Moby Dick Libri e Giochi, e una Galleria d'arte, la ARTcore Contemporary Gallery. Un connubio apparentemente insolito e, non solo apparentemente, rivoluzionario, essendo: la prima, normalmente considerata spazio solo per piccoli; la seconda, abitualmente ritenuta spazio per adulti. Entrambe si affacciano, in pieno centro, sulla medesima strada, via de Rossi, strada commerciale e storicamente attenta più al commercio dell'arte – per via della presenza copiosa di negozi di antiquariato e arredo di nicchia – che alla sua contemplazione.

Così, passeggiando certe sere d'estate, se anche poteva non apparire insolito a un passante scorgere tanti bambini all'opera durante i laboratori in Libreria, certamente appariva insolito scorgere gli stessi tutti seduti per terra davanti a una installazione, in verità forse incompresa – e non incomprensibile – anche da tanti adulti passanti. Bambini in Galleria. Eppure la Libreria, dove ogni settimana la dott.ssa Costanza Solazzo racconta loro storie e con loro le trasforma in immagini, è solo qualche metro più in là.

Che succedeva? Una Libraria Artista e una Gallerista Bibliofila [1] e un gruppo di bambini di varie età, seduti per terra tra le installazioni apparentemente realistiche ma in realtà metafisiche di Fabio Santacroce.
E lui chi è? Ai bambini non importa. Nel senso che non sono interessati a conoscerne il curriculum: lo conoscono attraverso quello che di lui raccontano le opere in Galleria (che, qualcuno non lo sapeva, si scopre pure non esser solo quel tunnel nel quale ci si passa in treno o in automobile). E ci sono opere particolari: poiché non sapresti dire se sono normali o anomale, giacché costruite con cose abituali, di quelle che hai a casa e che di norma non vedi se non lì, mentre ora, altrove, fuori posto, assumono una nuova rivelante collocazione. Le opere di Santacroce sono così, insieme precarie ed eterne, quotidiane e al contempo fuori dall'ordinario, materiche ed insieme eteree. Sono qua e, anche, altrove. Evocazioni. Pensi di aver capito tutto perché conosci ogni parte, ogni singolo pezzo – i bicchieri, per esempio: identici a quelli che hai a casa anche tu – eppure, a guardarli bene, con occhio sinistro ed occhio destro, scopri che la ricerca di materiali non ricercati e la loro collocazione tra ciò che conosci, ma in luoghi/modi/contesti diversi, ne cambia la forma e il contenuto. Prendi un cestino da picnic e una tovaglietta: cosa c'è di nuovo, di insolito, di perturbante? I bicchieri insieme con le punte di trapano, gli attrezzi da lavoratore insieme con quelli della merenda. E poi il totem del vincitore: la medaglia, la crema di bellezza, il rotolo di carta assorbente al centro e poi, di nuovo, gli attrezzi del lavoratore. Nessun bambino ha detto che quegli accostamenti non avevano senso. Questa coesistenza di opposti, questa ibridazione di mondi, linguaggi e persino sentimenti a nessuno di loro è apparsa illogica, senza senso, irragionevole o muta.
"Cosa vedete?"

I bambini hanno visto significati …

E nessi …

E contenuti …

Oltre che forme.

2. Bambini, anestesie, rotoli di carta e qualcos'altro

Comprendere un'opera d'arte significa
"imparare a vedere
quello che non era visibile;
ad ascoltare quello che non era udibile;
a sentire quello che non era percepibile".

"Le opere d'arte
informano non fornendo informazioni,
ma formando o ri-formando
o trasformando la visione;
una visione non confinata alla percezione ottica,
ma come comprensione in genere".

N. Goodman

"Cosa vedete?"
L'approccio della Gallerista è didatticamente lontano da quello militaresco dell'istruzione gentiliana e mira alla poiesi, come da cibernetica dell'apprendimento: pone solo domande lei, mica spiega-interpreta-definisce. Non ha cominciato presentando ai bambini l'Artista e l'opera d'arte ma ha chiesto loro cosa vedevano. E non c'erano risposte sbagliate. E così, nello stare lì ad ascoltare le interpretazioni dei bambini, le loro visioni, le loro libere osservazioni, era come se l'opera d'arte stesse muovendosi e l'artista stesse continuando a creare, mediante l'incontro con fruitori dalla guisa speciale.
A dire il vero, era come se i giovanissimi fruitori divenissero, nel loro guardare-interpretare-comunicare, essi stessi autori. E noi lì ad ascoltare e vedere questa performance non programmata, questa nuova installazione non prevista che nasceva mentre una delle spettatrici/attrici più piccole, appoggiando un foglio su una parte dell'opera, entrava lei stessa a farne parte col suo tocco originale: "Rebecca ha fatto un'installazione!!" E mentre risuonava l'Oh dello stupore del gruppo al cospetto di questa rivelazione, lei tracciava sul suo volto la performance del creatore che inconsapevole si scopre tale.
Domande, mica spiegazioni: insolito per taluni insegnanti questo setting nel quale i bambini sono riconosciuti non ignoranti ma portatori di sapere; e insolito per i bambini stessi abituati a essere interrogati sui saperi degli altri piuttosto che sui propri. Ermeneutiche evocate ed espresse in una didattica isomorfica alla ricerca.
Chissà se la Libraia Artista e la Gallerista Bibliofila sono consapevoli della mole della rivoluzione che hanno innescato. Ovvero di quanto quel setting non sia solo laboratorio per le attività manuali – a cui poi dedicano la seconda parte dell'incontro – ma, innanzitutto, della cognizione: perché imparare a guardare un rotolo di carta assorbente anche come qualcos'altro, sostare nel linguaggio simbolico e nella comunicazione metaforica che è dell'artista in quanto di ogni essere umano, è un mutamento di sguardo, epistemologia, ontologia persino.
Alle prese con telefonini e tecnologie del "tutto e subito", addestrati al pensiero del "qui e ora", più ai reality che alle fiabe, certi bambini perdono il potere dell'immaginazione, fino a dis-apprendere, già prima del loro arrivo all'età adulta, la dimestichezza col proprio pensare simbolico. Vedo un rotolo di carta e basta, direbbe qualcuno. E vedere qualcos'altro? Un'illusione, aggiungerebbe l'empirista. Eppure è in quel rotolo che sta a lì a significare altro che comincia la poesia. È in quella perdita di monosignificato e nell'apertura alla poliglossia dei significanti che comincia la ricerca. È in questa educazione estetica la strada non già per romantici laboratori per giovani artisti

ma per laboratori fondati sul pragmatismo dell'utilizzo congiunto e non falciato di entrambi gli emisferi cerebrali che ci appartengono, la cui coevoluzione genera competenze: non solo nel bel disegno. È da quella capacità di immaginazione, di pensiero simbolico che trascende il solo visibile, che discendono difatti, le life skills dell'adulto, non di Peter Pan: problem solving, capacità progettuali, di differimento della gratificazione, di mutamento del sogno in realtà.
L'artista non è un sognatore. O, meglio, non lo è soltanto. L'artista guarda le cose e le trasforma. Così l'ingegnere. Con una differenza: il pensiero solo sinistro considera delle cose che vede solo l'utilità, la funzione, la servibilità. È pensiero anestetico che guarda il rotolo di carta assorbente e pensa soltanto: a cosa serve? Non concepisce l'inutile. Non può allora concepirne altro uso se non quello dell'assorbire, asciugare, pulire. Il che è fondamentale, invero. Ma non è tutto. E considerarlo totalitario è pericoloso preludio del pensiero dogmatico e dittatore: vede solo quello che serve. E, nel suo evolversi peggiore, vede solo quello che gli serve. Tutto il resto non vuole vederlo. E dunque non lo vede.

3. Bambini, inutilità, estetica

Le macchine inutili "in altri termini, sono oggetti assai più utili (ma soltanto allo spirito).
Egli non vi insinua evasioni, ma anzi vi pone di fronte a concrete realtà che,
senza la sua cortese insistenza per farvele notare, vi sfuggirebbero."

E. N. Rogers

Prendiamo un'opera d'arte: a cosa serve? Per taluni proprio a nulla. Ci si può fare una telefonata? Ci si può connettere ad internet? Lava, stira, pulisce? No, per quanto ci si sforzi, non serve a niente. Anzi no, forse uno scopo ce l'ha: risolve il problema di quella parete del salotto. Serve per arredare. E anche, se costa un bel pò, per fare invidia agli amici (o, almeno, per convincersi che è così). Eppure un'opera d'arte serve, parafrasando Rodari, proprio perché non serve a niente: ne abbiamo

vitale necessità, per imparare a sostare in una forma di pensiero particolare, quello che guarda oltre funzione ed utilità, quello che sentenzia e de-finisce, spiega e pretende risponde uguali alla spiegazione, pena il giudizio di ignoranza. Un Artista e una Galleria e una Libreria per bambini: di questa joint venture abbiamo necessità, per apprendere un pensiero che accetta anche quello che non sa spiegare, anche quello che funzione, utilità, efficienza non ha.
E così, centrando il cuore della questione dell'educazione all'intelligenza – la quale passa necessariamente attraverso l'educazione estetica, come il razionalista e razionalissimo Kant, mica un sentimentale romantico, aveva già ribadito – la Libraria Artista, d'accordo con la Gallerista Bibliofila, ha scelto un libro speciale da raccontare ai giovanissimi fruitori/attori del laboratorio ibrido: "Le macchine inutili", di Bruno Munari. Una filosofia, insomma. Non un prodotto ma una modalità, non un aspetto ma un modo di guardare alla realtà. Il modo di Munari, che era ed è il medesimo modo dell'estetica batesonianamente intesa: tra rigore ed immaginazione, lo sguardo che coglie nessi tra ciò che è apparentemente sconnesso e che conosce logiche e linguaggi anche illeggibili e anche senza parole.
Munari ha fatto con l'arte quello che Gregory Bateson ha fatto con la biologia, la psichiatria, l'antropologia: ha tracciato connessioni per taluni inizialmente improbabili, per molti altri illogiche e paradossali, senza senso e, appunto, inutili.
Beata questa inutilità. E, persino, illogicità. Ove illogico non sta per inintelligibile o incomprensibile. Ma, semplicemente, come altro linguaggio, altra forma, altra possibilità. E, dunque, evoca poliglossie. E, pertanto, capacità di guardare ed ascoltare anche ciò che assume linguaggio, forme, possibilità che all'analisi immediata e tracotante dell'emisfero sinistro appaiano paradossali, improduttive, perdita di tempo o, peggio, di senno.
Ed ecco perché dopo la sosta in Galleria, i bambini si dirigono in Libreria: ognuno porta da casa un oggetto "qualsiasi": uno spazzolino, un tappo di una bottiglia che è andata persa, una cosa normale da guardare di nuovo. Come se fosse anche qualcos'altro. E che è poi, lo specifico del pensiero creativo: cos'altro posso farci con uno spazzolino oltre che lavarmi i denti? Ah, ecco: un'installazione! In cui vorrei far dire a quello spazzolino delle cose. Ecco, vorrei che parlasse. Ecco: esplorare una forma nuova di parole. Né scritte né pronunciate. Ma così, sospese nell'aria, tra la logica destra e quella sinistra, e poco importa se non sono chiare a tutti e se non saranno per tutti comprensibili.
La grammatica della parola evoca – e pretende – univoca interpretazione, quella dell'arte la moltiplica e non chiede d'essere capita. Se la si capisse "al volo", senza creare nessun turbamento, se fosse chiara ed inconfutabile secondo la logica, se fornisse risposte e nessuna domanda, allora… sarebbe solo scienza.
Ed al pensiero scientifico la nostra straordinaria scolastica tradizione ci fornisce adeguata formazione.
Ma con quello soltanto è come se avessimo un occhio solo. Come se, monoculi per educazione, tenessimo ben aperto solo l'occhio che ratifica-registra-analizza, lasciando serrato l'altro: quello che immagina-modifica-crea.
Ecco perché a Bari una Libreria per bambini ed una Galleria d'arte stanno facendo molto più che offrire intrattenimento ai bambini di città che tra danza-karate-calcetto-inglese-informatica cercano altre attività per qualche pomeriggio rimasto pericolosamente vuoto. Non già mero intrattenimento. Poiché imparare che un rotolo di carta assorbente può voler dire anche qualcos'altro significa imparare a porsi la stessa domanda, a restare nel medesimo spazio di non-totale-intelligibilità, al cospetto di qualsiasi realtà. Davanti ad una situazione aggrovigliata della vita o anche davanti ai tanti grovigli che il pensiero sinistro non sa districare, come davanti a tutte le domande per cui la logica tentenna nel trovare sensata risposta: per esempio, c'era una bambina con ritardo mentale a uno di quei laboratori. E, se con efferato pragmatismo vediamo le cose solo così come si vedono, dobbiamo riconoscere che una persona con deficit grave non trova risposte per la logica dell'utilità-efficienza-verificabilità: a che serve? Non può nulla o può poco: malfunzionamento, avaria individuale, nessuna produttività sociale.

Ecco, è inutile: proprio come un'opera d'arte. Ed ecco perché educare al pensiero simbolico è, di fatto, mutamento di sguardo, epistemologia e persino ontologia: considerare che anche quelle realtà per cui la logica non trova un "perché" hanno una logica, sebbene non si renda intelligibile al primo sguardo. E lo specifico di questa logica opaca è in quella negative capability che il poeta Keats definì come il saper stare e sostare nel non-sapere-perchè: l'incertezza dell'avere domande e non corrispettive risposte.
Eppur star bene lo stesso. Anche se proprio non la si trova una risposta logica alle domande "perché?" e "a che serve?" al cospetto della "Macchina per addomesticare le sveglie" di Bruno Munari. O al suo "Agitatore di code per cani pigri". Per non parlare della sua "Macchina per suonare il piffero anche quando non si è in casa". C'è qualcuno che si innervosisce al solo sentirle nominare. Roba da perdere il senno, per certa logica. Una perdita di tempo, pericolosa e finanche dispendiosa, perché il tempo è denaro, direbbe il pensiero empirico, realista e realistico: fuorviante e dannosa per le giovani generazioni; non sarebbe più logico studiare macchine utili?
Certo, quelle ci sono necessarie. Ma non sufficienti.
Abbiamo bisogno delle macchine inutili. E proprio perché non servono a niente. Poiché è dalla contemplazione di quella inutilità/non funzionalità che comincia la poesia. E dalla postura poetica muove la medesima postura della scienza: lo stupore, l'interrogazione, la ricerca.
E ove qualche genitore empirista dovesse ritenere che per la formazione del proprio figlio la poesia sia inutile – o, al massimo della tolleranza democratica, possa costituire solo un'attività per il tempo libero, incomparabile e inferiore rispetto al corso di inglese o a quello di informatica – perché non si può metterla dentro un panino né usarla come scheda per un cellulare, allora non solo le opere d'arte ma anche le persone con deficit mentale nelle vicinanze dovranno scappare. Perché se il pensiero estetico è pensiero che accoglie la molteplicità delle forme, quello anestetico conosce una forma soltanto (la sua propria) ed è, conseguentemente, intollerante, autoreferente e anti-ecologico. Come dire: orbo, monco, dimezzato. E lo ha descritto mirabilmente Gianni Rodari, scrivendo a proposito dell'"utilità" della fiaba in particolare e dell'educazione al pensiero creativo in generale:

"Le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe.
Servono alla fantasia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma all'uomo intero e non solo al fantasticatore.
Servono proprio perché in apparenza non servono a niente […].
Servono all'uomo completo.
Se una società basata sul mito della produttività (e sulla realtà del profitto) ha bisogno di uomini a metà – fedeli esecutori, diligenti riproduttori, docili strumenti senza volontà – vuol dire che è fatta male e che bisogna cambiarla.
Per cambiarla, occorrono uomini creativi, che sappiano usare la loro immaginazione.
Di uomini creativi, s'intende, va in cerca anche questa società, per i suoi fini…
Grazie tante: 'cercansi persone creative' perché il mondo resti com'è.
Nossignore: sviluppiamo invece la creatività di tutti, perché il mondo cambi.
Creatività è sinonimo di "pensiero divergente", cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. E' creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti […], che rifiuta il codificato, che rimanipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi.
Tutte queste qualità si manifestano nel processo creativo."
Ecco perché abbiamo bisogno delle macchine inutili: proprio perché non servono a niente. Poiché è da quella contemplazione che muove finanche l'etica.
Ed ecco perché una Libraria Artista ed una Gallerista Bibliofila stanno, a Bari, compiendo una rivoluzione. E sebbene trattasi di rivoluzione di ben esigua geografica rilevanza, in verità – seppur non il mondo e neppure la città – essa cambierà – e ha già cambiato – via De Rossi [2].

"A quei tempi imperava il Novecento italiano
con tutti i suoi serissimi maestri [...]
ed io, con le mie macchine inutili,
facevo proprio ridere"

B. Munari

Note

[1] Maria Nitti e Costanza Solazzo, educatrice ed esperta di letteratura per l'infanzia ed animazione della lettura.
[2] Che, per esempio, per quella bambina con ritardo mentale grave è "il mondo": perché lei abita lì.

Bellissimo sole
di Vito Minoia, Peter Kammerer

Gramsci e il nostro tempo di Peter Kammerer

(pubblicato per gentile concessione dell'autore e dell'editore della rivista Teatri delle diversità)

Il racconto dell'esperienza di un "gruppo straordinario". Uomini e donne che attraverso la scrittura tentano di mantenere i rapporti con la vita, quella di fuori.

Ci troviamo in una piccola stanza accanto alla biblioteca del carcere. Il trasferimento delle donne dal "femminile" fino a qui o quello dei maschi richiede sempre molto tempo. Tutto in carcere è complicato, per ogni cosa ci vuole del personale che non sempre c`è. Silvia arriva, in mano alcune lettere di Gramsci indirizzate alla moglie. Dice: "Se il mio uomo mi scrivesse così, lo lascerei". Racconta la sua mattina: "La luce nella mia cella sta tra quella di una cantina e un acquario. Stamattina come rumori sentivo un tagliaerba, un cane e un gallo". La casa circondariale di Villa Fastiggi si trova a 6 km dal centro di Pesaro. Un rapporto dell`Associazione Antigone scrive: "La gestione dell'istituto si è sempre caratterizzata per una forte apertura all'esterno e per un crescente rapporto di integrazione col territorio". Infatti, da anni Vito Minoia organizza spettacoli teatrali in questo carcere e quest`anno mi ha voluto coinvolgere nel suo progetto: Gramsci, Lettere dal carcere. Abbiamo scelto e distribuito una trentina di lettere nelle quali Gramsci analizza i cambiamenti "molecolari" fisici e psichici che un recluso subisce, e descrive la sua lotta per mantenere i rapporti con la vita, con quella di fuori. Barbara pronuncia forse senza saperlo le stesse parole che Gramsci tante volte ha scritto a Tania: "Chi sta fuori non capisce quel che accade dentro. Fuori non hanno la minima idea delle esigenze che ha chi sta dentro." E` un classico tormentone. Sono quindici persone, uomini e donne, a seguire il laboratorio. Nessuno di loro sa chi è Antonio Gramsci. Siamo ignoranti e ci sentiamo liberi. Leggo un passo in cui Gramsci racconta: "Io non sono conosciuto all'infuori di una cerchia abbastanza ristretta; il mio nome è storpiato perciò in tutti i modi più inverosimili: Gramasci, Granusci, Grámisci, Granìsci, Gramásci, fino a Garamás … A Palermo incontrai in un deposito un gruppo di operai torinesi diretti al confino; insieme a loro era un formidabile tipo di anarchico ultra individualista. … mi guardò a lungo, poi domandò: «Gramsci, Antonio?» Sì, Antonio!, risposi. «Non può essere, replicò, perché Antonio Gramsci deve essere un gigante e non un uomo così piccolo». Rivolgo una domanda al gruppo: "Come vi immaginate Gramsci?". Vediamo fotografie anche della bellissima moglie Giulia e della cognata Tatiana. La fantasia vola. Simona ci legge un suo sms: "Ora anima mia ti saluto. X sempre solo tua. Simo". Stefano: "Gramsci non lo conosco. Ma vedo che in comune con noi ha la detenzione e il dolore. In più lui era in carcere innocente, per le sue idee." Mohsine: "Leggere le sue lettere mi ha aiutato. Per la prima volta ho scritto a mia madre in Marocco". Discutiamo così anche negli incontri successivi. In ciascuno le lettere di Gramsci provocano echi e la voglia di mettere in gioco le proprie esperienze. Mi domando un po' preoccupato: Come farà Minoia a tradurre questa ricchezza di voci in un spettacolo teatrale? Massimo ride: "Siamo abituati ad essere protagonisti. Quando ti mandano in tribunale, quando ti mandano in questura. Ma ora, con il teatro, finalmente è cosa diversa". Vito Minoia propone: "Ciascuno porti un pezzo, offra quello che sente, soffre, impara". Qualcuno gli risponde: "Sono geloso dei miei sogni. Sono il mio angolo di paradiso." Un`altra voce aggiunge: "Il detenuto per forza è sognatore, inventore". Ma stretto nel regolamento ferreo che vige in carcere. Gramsci ne aveva scritto: "Io credevo che due capolavori (dico proprio sul serio) concentrassero l'esperienza millenaria degli uomini nel campo dell'organizzazione di massa: il manuale del caporale e il catechismo cattolico.

Mi sono persuaso che occorre aggiungere, sebbene in un campo molto più ristretto e di carattere eccezionale, il regolamento carcerario, che racchiude dei veri tesori di introspezione psicologica". Guardo gli agenti, sempre gentili, che assistono impassibili alle nostre discussioni. Lo fanno per dovere. Sarà possibile un giorno organizzare un laboratorio teatrale che coinvolge anche loro insieme ai detenuti? Non mi permetto di fare una domanda così fuori dalla realtà. Nella calma del carcere c`è sempre una tensione che non va accesa. Ma su questa tensione inespressa viaggerà lo spettacolo. Me ne accorgo il giorno della presentazione del lavoro davanti a un pubblico di detenuti, agenti, ospiti vari e autorità.

Che spettacolo straordinario. Con pochi trucchi del mestiere e pochi oggetti di scena Minoia, gli attori e le attrici sono riusciti a fare gran teatro. Entrano gli attori e si siedono sul lato sinistro e quello di destra della scena che si apre al centro con un grande fondale bianco. Tutti rimangono sempre visibili, qui per necessità, ma anche nello spirito con cui Brecht aveva messo in scena la sua Antigone di Coira nel 1948. La voce di Barbara cita una lettera di Gramsci al figlio Delio: "Io penso che la storia ti piace, come piaceva a me quando avevo la tua età, perché riguarda gli uomini, quanti più uomini è possibile, tutti gli uomini del mondo in quanto si uniscono tra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi". Sulla grande tela appare l`ombra di una figura che riassume in poche parole la discussione nel gruppo su chi era Gramsci. Lo spettacolo si sviluppa in nove scene con musiche scelte accuratamente, in un grande montaggio di testi scritti dai detenuti e dalle detenute in risposta a lettere di Gramsci. Sarebbe ingiusto sottolineare singoli aspetti di un lavoro così organico e così di gruppo. Ma non posso non ricordare la tristezza e la comicità straordinaria di Roberto che nella storia del bambino e il topo che Gramsci volle raccontare ai suoi figli presta il suo corpo robusto al bambino, al topo, alla capra, alla fontana, al muratore e alla montagna. Non posso non ricordare la sacralità del momento in cui un ragazzo arabo scrive la sua lettera alla madre o della tenerezza con la quale Silvia si prende cura della sua compagna Daniela. Giovanni, Salvatore, Aurelia, Andrea, tutti essenziali al gruppo. In una cella rapidamente costruita sulla scena Giovanni scalda il latte e Massimo recita un suo "Momento dolce: o llatte ca ciucculata" come se fossero versi del Petrarca. Il finale sfugge al pericolo dei buoni sentimenti che facilmente fioriscono nel carcere. Stefano legge una poesia che le sue figlie hanno scritto per lui, loro in Colombia, lui a Pesaro. E lui risponde con un suo testo. E` un momento delicato che finisce in un grande applauso del pubblico visibilmente commosso.
Una settimana dopo ci incontriamo per fare un bilancio di questo lavoro. Tutti sono d`accordo sul fatto che si è creato un gruppo straordinario che ha dimostrato grande rispetto dell`altro, una grande tenerezza reciproca, un forte impegno fisico e intellettuale. Un gruppo purtroppo destinato a disperdersi per le varie vicende penali di ciascuno. Mi viene di domandare, perché solo nella situazione eccezionale del carcere sia possibile una esperienza così intensa e così ricca?

"S'ode a destra uno squillo di tromba…". Il diritto all'istruzione universitaria nella legge n. 240 del 2010

di Raffaele Manfrellotti

1. I principi ispiratori della legge n. 240 del 2010

L'osservatore che analizzi la legge 30 dicembre 2010, n. 240, sotto il profilo della garanzia del diritto allo studio senza pregiudizi partitici o culturali (operazione, in verità, non semplice in ragione del significato politico che è stato attribuito al provvedimento, forse anche oltre quanto avrebbe giustificato il suo oggetto) non può che trarre da essa un'impressione positiva: la legge abbonda, infatti, di dichiarazioni che non parrebbero lasciare dubbi circa la centralità del diritto allo studio nel contesto della riforma e, dunque, circa il carattere servente di questa rispetto a quello.
Il diritto allo studio riporta alle posizioni soggettive ad esso connesse; in questa sede, non si intende esaurire il problema della loro definizione, ma solo ribadire che tutto il sistema scolastico e universitario trova la propria ragion d'essere nella realizzazione dei valori personalistici. In particolare, esse costituiscono il fine della funzione pubblica universitaria, che in quanto, appunto, funzione, si legittima solo in ragione della propria idoneità a curare tali interessi. Sarebbe una puntualizzazione assolutamente superflua (si res publica valeret…), in ragione dell'ampia condivisione di siffatta acquisizione per ciò che concerne, in generale, il rapporto di strumentalità tra la funzione pubblica e la persona; tuttavia, tale assunto costituisce la premessa giuridica e culturale di tutte le osservazioni che si vanno ad intraprendere.
Il citato rapporto di funzionalità dell'organizzazione accademica ai valori della ricerca e della formazione è confermato dalla previsione, nell'ambito dell'art. 33 Cost., del limite delle norme generali stabilite con legge della Repubblica in riferimento all'autonomia universitaria e, in particolare, per ciò che concerne il suo aspetto autoorganizzativo.
Un'autorevole dottrina (Nigro, 1966, p. 99 ss) ha sottolineato il profondo legame tra la funzione organizzatrice dell'amministrazione e l'attività sostanziale cui essa è preordinata. L'organizzazione, in altri termini, costituisce attività di indirizzo dell'amministrazione attiva; sicché, le posizioni soggettive concretamente interessate da questa risultano, in larga misura, condizionate da quella. Ne consegue che la funzione assegnata alla legge dall'art. 33, ultimo comma, Cost. (ma la conclusione pare, in verità, riferibile all'amministrazione in generale, ai sensi della previsione ex art. 97, comma 1, Cost.) non è distante, quanto meno nella sua ratio, dalla determinazione legislativa dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti diritti civili e sociali di cui all'art. 117, comma II, lett. m) Cost. Pertanto, non diversamente dall'attività concreta dell'amministrazione universitaria, così anche la legge che ne disciplina l'organizzazione, e che ne costituisce la premessa logica, sopporta una valutazione di ragionevolezza quanto alla sua idoneità a che l'Accademia possa concretamente svolgere la sua funzione di realizzare i diritti della persona connessi all'attività didattica e a quella di ricerca.
Alla luce di tali considerazioni, già la scelta, nel nomen del provvedimento in commento, di legare l'organizzazione del sistema universitario alla sua qualità, di legare la selezione e la disciplina del personale accademico al diritto allo studio – e, dunque, alle esigenze degli studenti – sembra rispondere agli auspici di una dottrina, altrettanto autorevole di quella in precedenza ricordata, che sottolineava come l'esercizio dell'autonomia dell'Università, in particolare sotto il profilo del reclutamento del personale docente, debba ritenersi condizionata dal vincolo del buon andamento dell'amministrazione pubblica e, dunque, dalla capacità delle singole manifestazioni di tale autonomia di realizzare la formazione universitaria degli studenti (Elia, 1990, p. 34 ss.).
Un'opinione positiva, si diceva, confermata dall'esame del testo della legge, ricco di eccellenti dichiarazioni di intenti, dalla previsione di programmi tesi a realizzare il diritto allo studio dei capaci e dei meritevoli (art. 1, comma III), all'istituzione di un "fondo per il merito" (art. 4), alla valutazione della formazione universitaria (art. 5 comma I), alla valutazione dell'attività didattica effetti-

vamente svolta (art. 5, comma IV, lett. d). La garanzia del diritto allo studio è dunque il cuore del provvedimento in esame: tutte le soluzioni normative in esso contenute debbono essere valutate in ragione di tale finalità. In altri termini: la legge n. 240 del 2010 non è (solo) un provvedimento sulla riforma dell'organizzazione dell'Università, ma sulla realizzazione del diritto allo studio, e come tale, ai fini del presente contributo, deve essere, nel bene e nel male, valutata.
Chi però cercasse di capire come queste nobili intenzioni, su cui non si potrebbe non convenire, possano poi tradursi in realtà sul piano delle singole scelte concretamente operate, sembra, al momento, destinato a restare deluso: la legge vincola, infatti, l'esecutivo a perseguire lo scopo della realizzazione del diritto allo studio, ma non una disposizione di essa offre una qualche soluzione relativamente al quomodo, non una disposizione di essa rende tali vincoli immediatamente applicabili lasciandoli, per il momento, allo stato di meri aneliti di spiriti illuminati.
La legge affida, ad esempio, al Ministero il compito di attuare e monitorare "specifici programmi per la concreta realizzazione del diritto allo studio" (art. 1, comma III), ma il procedimento di approvazione di tali programmi, la loro natura e, dunque, il loro regime giuridico (si tratta di programmi approvati con regolamenti o con atti amministrativi generali?), la distribuzione delle risorse umane, logistiche ed economiche per la loro realizzazione resta "misteriosa". L'organizzazione ed il funzionamento del fondo per il merito ex art. 4 della legge sono rimessi all'emanazione di futuri decreti ministeriali (sebbene il carattere integrativo di tali atti rispetto alla previsione legislativa avrebbe forse consigliato la previsione di un intervento di natura regolamentare). La stessa definizione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti il diritto alla formazione universitaria, nonché la valutazione dei servizi offerti dai singoli Atenei in rapporto a tali obiettivi, è rimessa all'esercizio di deleghe legislative all'uopo conferite al Governo (art. 5).
Ne consegue che il provvedimento legislativo in esame, di per se stesso considerato, possiede una portata normativa alquanto ridimensionata. Esso si limita ad esplicitare taluni principi già contenuti nel testo costituzionale, in quanto legati al principio di uguaglianza e di buon andamento dell'amministrazione; la capacità della riforma di realizzare il diritto allo studio è rimessa alla futura attività normativa ed amministrativa del Governo; ciò consente di affermare, relativamente al profilo oggetto del presente contributo, che si tratta di una riforma in larga misura in itinere, sulla quale appare prematura qualsivoglia valutazione ad eccezione dell'osservazione per cui, essendo un punto centrale nell'economia del testo di legge, sarebbe forse stato auspicabile un impegno definitorio maggiore delle aule parlamentari.
Ne consegue, altresì, che l'analisi giuridica del diritto allo studio all'interno della legge deve essere compiuta riempiendo le lacune in via interpretativa, in particolare attraverso il canone ermeneutico rappresentato dalla Carta costituzionale.

2. Il diritto all'istruzione universitaria e il suo rapporto con il servizio pubblico

Qualunque ragionamento sulla rilevanza giuridica della formazione della persona sembra richiedere una qualche chiarificazione in ordine alla nozione di cultura che si voglia assumere come base del ragionamento.
La constatazione che, particolarmente in una società multietnica, la cultura non può essere unitaria e non può essere risolta nella mera esperienza occidentale (Rimolli, 2001), si scontra con l'esperienza, in cui si verifica esattamente tale correlazione tra la cultura e la storia dell'Occidente. Questa contraddizione si ripropone anche per la disciplina giuridica della formazione, che è attività tesa alla trasmissione della cultura. Un'autorevole dottrina, coerentemente con un'impostazione multiculturale, ha ipotizzato un ruolo pubblico di sostanziale agnosticismo (Bobbio, 1955, p.32 ss.; Pototschnig, 1961, p. 361 ss.), per cui la Repubblica dovrebbe favorire qualunque manifestazione culturale indipendentemente da qualsivoglia valutazione di contenuto.
Tale impostazione appare, tuttavia, eccessivamente idealistica, perché la scarsità delle risorse che possono essere utilizzate per incentivare le attività culturali impone necessariamente una scelta in ordine alle iniziative da valorizzare, che nel vuoto normativo tenderebbe a privilegiare le attività di formazione finalizzate alla promozione della cultura locale. Ecco perché la dottrina contemporanea

tende ad inquadrare gli interventi promozionali nella funzione di realizzazione dell'uguaglianza sostanziale ai sensi dell'art. 3, comma II Cost. (Ainis, 1991, p. 21 ss.), favorendo dunque le attività formative ispirate da culture non ancora radicate sul territorio; ciò impone, però, la definizione di un criterio teso ad orientare la scelta politica relativa a quali, tra le numerose culture oggi presenti nel nostro Paese, meritano in misura maggiore la tutela e l'incentivazione dello Stato.
Ad avviso di chi scrive, il punto di partenza risiede nella constatazione che la cultura connota in misura non irrilevante lo Stato, fino a rappresentarne, secondo un'opinione particolarmente diffusa soprattutto tra gli studiosi di lingua tedesca, uno degli elementi costitutivi (Fleiner-Gerster, 1995, p. 126 ss.; Haberle, 1995, p. 43 ss.). Una collettività che si organizza secondo un modello statale, infatti, si raccoglie intorno ad un determinato sistema di valori condivisi che la caratterizzano e la distinguono dalle altre. Tali valori rappresentano la sintesi dell'esperienza della collettività sul piano etico, religioso, folkloristico, scientifico; o, in altri termini, rappresentano la sintesi della cultura della collettività stessa. Non a caso un grande studioso (Schmitt, 1991, p. 54 ss.) si riferiva ad essi con il termine greco nomos, il cui significato originario era appunto indole, carattere: il nomos è il carattere del gruppo organizzato, ciò che lo connota in maniera peculiare e condiziona ogni manifestazione sociale che si svolga al suo interno, sia essa politica, artistica o giuridica. A proposito di quest'ultima, la Costituzione può essere considerata la traduzione del nomos sul piano normativo; attraverso di essa, il nomos permea l'ordinamento giuridico e lo condiziona, in modo che il diritto, come ogni altra manifestazione del pensiero umano, sia coerente con la cultura della società che lo ha posto per la propria sopravvivenza come gruppo unitario organizzato.
Come si è detto, il testo costituzionale disciplina in maniera puntuale soprattutto una delle sedi di trasmissione della cultura: la scuola e, naturalmente, l'Università, che essendo il grado più alto del sistema dell'istruzione rappresenta il naturale coronamento degli studi dei "capaci e meritevoli". La scuola e l'Università rappresentano – accanto alla famiglia – il luogo principale, ancorché non esclusivo, in cui il Costituente ha inteso dovesse svolgersi l'attività di formazione. L'indagine che segue è dunque tesa all'individuazione dei principi generali in materia di attività formativa desumendoli in via analogica dalle norme della Carta che disciplinano la scuola stessa.
La formazione, intesa come attività di trasmissione della cultura, rappresenta una funzione di primaria importanza nel sistema costituzionale, in quanto trascende il mero legame con le posizioni soggettive da essa direttamente coinvolte, per assumere il ruolo di premessa logico-giuridica di altre attività costituzionalmente rilevanti legate alla persona.
Le situazioni giuridiche che vengono in rilievo a proposito dell'attività formativa sembrano insuscettibili di risolversi nei soli diritti. La dottrina contemporanea (Poggi, 2006, p. 704 ss.) configura nell'art. 34 una posizione soggettiva ancipite, che si sostanzia, per un verso, nel diritto di ricevere una formazione culturale adeguata e, per altro verso, nell'obbligo di attivarsi per conseguirla. Delle due, è stata soprattutto la prima prospettiva ad attirare l'attenzione degli studiosi, che ad essa hanno ancorato il principio di gratuità dell'istruzione e l'obbligo della Repubblica di fornire agli studenti non abbienti i mezzi per completare la propria formazione scolastica conformemente al principio di eguaglianza sostanziale.
In questa sede, è possibile solo accennare alla circostanza che il diritto all'istruzione non può configurarsi prescindendo dal contestuale obbligo di istruirsi, non soltanto in ragione del dovere implicito nell'essere destinatari di prestazioni e di risorse pubbliche (che implica il far sì che quelle risorse siano utilmente impiegate), ma soprattutto alla luce del dovere inderogabile di ciascuno di essere parte attiva della società; ciò determina, ad avviso di chi scrive, la correlazione tra la formazione e l'esercizio delle posizioni soggettive legate alla qualità di cittadino: i diritti – doveri politici (si pensi alla correlazione tra la formazione culturale obbligatoria e l'esercizio consapevole, e perciò libero, del voto), ma anche taluni diritti-doveri economico-sociali (quali il lavoro: il conseguimento di un titolo accademico è condicio juris per l'esercizio di talune professioni, non è possibile esercitare l'attività di medico o di avvocato senza aver conseguito la laurea in medicina o in giurisprudenza)
La formazione universitaria si connota soprattutto in ragione della seconda prospettiva, e questa osservazione consente di raggiungere una prima conclusione, che sarebbe banale qualora non fosse

smentita dalla realtà delle cose: i programmi dei corsi di studio e la qualità del personale accademico devono essere tali da consentire il raggiungimento da parte dello studente di un bagaglio culturale adeguato rispetto allo sbocco professionale prescelto, di cui l'Università deve essere effettiva premessa.
L'importanza che la formazione della persona assume nella disciplina costituzionale, anche (ma, evidentemente, non soltanto) nella prospettiva di una consapevole partecipazione alla scelta politica da parte del corpo elettorale, ha alimentato un certo pregiudizio di talune forze politiche (nonché di parte della dottrina) nei riguardi degli istituti di formazione privati. Prescindendo dalla vexata quaestio della legittimità del finanziamento pubblico alle scuole private, su cui non si intende, in questo lavoro, prendere posizione, il terzo comma dell'art. 33 fissa in maniera inequivocabile la legittimità dell'istituzione di "istituti di educazione" da parte di soggetti privati. Si tratta di una previsione che si segnala in maniera peculiare, nell'impianto complessivo della disposizione costituzionale. E invero, sebbene essa faccia espresso riferimento anche alla scuola privata, sembra indubbio che la Carta abbia riservato un'attenzione peculiare alla scuola pubblica, che nella stessa lettera della previsione normativa costituisce un modello cui la scuola privata deve ispirarsi, e a cui può essere ragguagliata solo qualora ricorrano determinati presupposti accertati dall'autorità statale.
La questione si inserisce nell'argomento più generale relativo all'ammissibilità, ed ai limiti, della partecipazione a funzioni pubbliche da parte di soggetti privati. Ai fini che qui interessano, la disposizione rileva sotto il duplice profilo del rapporto tra autorità pubblica e soggetti privati che esercitano attività di formazione, nonché sull'autonomia del significato degli "istituti di educazione" quali realtà ontologicamente contrapposte alle "scuole".
Ai sensi all'art. 33, l'attività formativa privata può essere svolta in una duplice prospettiva: in rapporto di tendenziale autonomia rispetto al servizio pubblico, fermo restando il rispetto di una cornice normativa generale tesa a garantire la serietà dell'attività anche nella prospettiva di garantire i livelli essenziali di prestazioni concernenti i diritti dei soggetti da formare (art. 117, comma II, lett. m) Cost.), ovvero in posizione di maggiore subordinazione rispetto al soggetto pubblico, che fissa in misura più o meno stringente talune regole organizzative e di prestazione e vigila a che esse siano rispettate. Il secondo modello, come è noto, è quello delle scuole c.d. paritarie.
Il nostro sistema costituzionale, in cui "la sovranità appartiene al popolo", consente e, anzi, incentiva le forme di partecipazione dei cittadini alla funzione pubblica. Soprattutto negli ultimi anni si è assistito allo sviluppo dell'esercizio di funzioni pubbliche anche particolarmente rilevanti da parte di soggetti privati: si pensi, a mero titolo di esempio, al diritto pubblico dell'economia ed al ruolo rilevante che in esso giocano strutture private quali le società di gestione della borsa.
Anche nel settore della formazione della persona si registra un analogo favor per il coinvolgimento dei cittadini nello svolgimento di funzioni e nella prestazione di servizi di primario interesse per la persona, ossia, come oggi si preferisce definirlo, per il principio di sussidiarietà orizzontale. Ovviamente, la peculiarità del settore derivante dalla delicatezza dell'attività di formazione, capace di incidere immediatamente sui valori della società e, pertanto, dotata di un'intrinseca rilevanza politica, impone un controllo particolarmente attento del soggetto pubblico, finalizzato a verificare che la formazione, specie quando indirizzata verso soggetti deboli quali i minori, presenti, sul piano fenomenico, i requisiti di professionalità ritenuti necessari e, su quello contenutistico, il grado di aderenza al nomos costituzionale, assunto come indispensabile per poter qualificare l'attività svolta come trasmissione della cultura.

3. I livelli essenziali delle prestazioni concernenti il diritto all'istruzione universitaria

Dalle considerazioni che precedono è possibile concludere che l'elemento fondamentale, nel contesto della disciplina costituzionale degli istituti di formazione superiore e di alta cultura, non è tanto la forma dell'istituto esercente il servizio formativo, e tampoco la sua natura pubblica o privata, quanto piuttosto la sua capacità di raggiungere i livelli essenziali legislativamente stabiliti per le prestazioni attinenti i servizi formativi.

Da questo punto di vista, la riforma in esame presenta un primo profilo di criticità: la scelta di regolare l'attività scientifica e quella organizzativa degli Atenei, prescindendo da un riordino della didattica rende tale normativa monca.
La legge n. 240 è un'occasione persa per riparare all'errore commesso con l'introduzione del sistema dei crediti formativi e degli insegnamenti semestrali, stante il dato empirico, facilmente verificabile da chiunque abbia responsabilità didattiche in un qualunque Ateneo italiano, che tale sistema ha prodotto studenti di qualità media sensibilmente inferiore rispetto alle generazioni precedenti, vuoi per lo sforzo di dover assimilare in poco più di tre mesi quanto prima era insegnato in sette o otto, vuoi per la sinteticità dei manuali, costretti ad abbozzare in poche righe argomenti pur complessi e importanti a causa del "letto di Procruste" del numero massimo di pagine da poter attribuire ai singoli insegnamenti.
A proposito della specifica prospettiva interessata dalla riforma, tre sono le declinazioni possibili del diritto all'istruzione universitaria: la garanzia dell'accesso dei capaci e dei meritevoli agli studi superiori ai sensi dell'art. 34 Cost.; l'adeguatezza dei programmi di insegnamento alla formazione culturale necessaria per l'efficiente collocazione dello studente nel mondo del lavoro; l'adeguatezza dell'offerta didattica da parte del personale docente sotto il profilo del numero di essi, dei mezzi a loro disposizione e, naturalmente, sotto quello della loro qualità professionale. Per quanto concerne il primo e, in parte, il terzo profilo, si è correttamente sottolineata la natura economicamente condizionata del diritto ex artt. 34, comma III e IV Cost. (Bin, Benelli, 2002, p. 819 ss.). La destinazione delle risorse economiche da assegnare al sostentamento degli studenti, al reclutamento dei docenti ed all'acquisto e alla manutenzione delle strutture trova il suo limite nella necessità di soddisfare posizioni soggettive parimenti meritevoli di tutela che coinvolgono altre attività pubbliche e, dunque, che necessitano a loro volta di mezzi finanziari. Ne consegue che il diritto allo studio presenta, come tutti i diritti sociali, una struttura "a geometria variabile", tale che "la realizzazione del diritto non segna un progresso lineare, ma può stabilire alle volte anche un arretramento della tutela" (Bin, Benelli, 2002, p. 819).
Tale assunto deve essere limitato dall'utilizzo del parametro valutativo della ragionevolezza della distribuzione delle risorse economiche, secondo una dimensione tanto relativa quanto assoluta. In ragione della prima, il bilancio statale (e la correlata legislazione finanziaria) possono, naturalmente, distribuire le risorse economiche in modo da privilegiare le funzioni dello Stato più direttamente coinvolte dal programma di Governo, ma tale discrezionalità non può spingersi al punto di destinare alle risorse necessarie per la realizzazione del diritto allo studio universitario una somma puramente simbolica o, comunque, eccessivamente inferiore rispetto a quella destinata ad altri capitoli di spesa: altro è, invero, privilegiare talune politiche rispetto ad altre, altro è spingere tale favor al punto di impedire di fatto alle amministrazioni universitarie di funzionare in maniera efficiente. Qualora poi – ed è la valutazione in termini assoluti della destinazione delle risorse – la scarsa disponibilità finanziaria impedisse l'allocazione delle somme necessarie all'amministrazione universitaria, per operare in maniera efficiente, pur in assenza di evidenti discriminazioni a vantaggio di altre politiche pubbliche, la vocazione sociale e redistributiva dello Stato repubblicano dovrebbe imporre di modificare la pressione fiscale rendendola adeguata al fabbisogno dell'apparato pubblico.
La previsione di livelli essenziali che rendano sostenibile, anche dal punto di vista economico, la fruizione del diritto allo studio universitario è dunque un obbligo ineludibile per la legislazione statale (arg. ex art. 117, comma II, lett. m) Cost.); tuttavia lo Stato non rappresenta l'unico livello territoriale coinvolto nella realizzazione di tale diritto.
Si è, infatti, osservato che non essendo la regolazione del diritto allo studio universitario prevista tra le materie di competenza esclusiva dello Stato o di quella concorrente, per i profili che non rientrano nella disciplina dei livelli essenziali relativi a tale diritto, è ipotizzabile l'intervento in via esclusiva della legislazione regionale(Bin, Benelli, 2002, p. 836 ss.; Paolozzi, 2007, p. 22 ss.). La Regione potrebbe dunque intervenire finanziando determinati piani di studio al fine di incentivare la formazione di professionalità utili per realizzare le proprie politiche, in particolare quelle di programmazione economica nell'ambito del proprio territorio. Lo studio universitario assume, in

questa prospettiva, le fattezze di una risorsa economica che la Regione può modellare a seconda del proprio fabbisogno professionale, e questo in ragione dell'assetto economico che persegue. Pare ipotizzabile, in altri termini, uno scenario di "regionalismo universitario" in cui ciascuna Regione partecipa attivamente alla realizzazione di offerte didattiche di eccellenza nell'ambito del proprio territorio, funzionali alla realizzazione delle proprie politiche, in ipotesi favorendo la mobilità da altre Regioni degli studenti interessati ad un determinato percorso formativo. Ciò introdurrebbe, peraltro, un circolo virtuoso per il quale gli studi universitari rappresenterebbero, in misura assai maggiore di quanto non accada attualmente, la premessa per l'inserimento nel mondo del lavoro.

4. Diritto allo studio e autonomia universitaria

Le conclusioni da ultimo proposte introducono un'ulteriore problematica che viene in rilievo ai fini della presente riflessione, cui pure si è già, in qualche misura, fatto cenno: quello dell'equilibrio tra garanzia del diritto allo studio e autonomia universitaria.
Si è già avuto modo di osservare che tale equilibrio è nei fatti impossibile qualora l'autonomia universitaria sia intesa, come spesso di fatto avviene, quale sorta di arbitrio, tale da lasciare all'accademia la più ampia facoltà di scelta in ordine all'oggetto dell'insegnamento e alla selezione dei soggetti che devono esercitarlo.
Già nel 1884, nell'ambito del dibattito parlamentare che accompagnò la legge sull'istituzione dell'autonomia universitaria, Silvio Spaventa metteva in guardia contro un male intesa concezione di quest'ultima, nel senso che essa non consiste e non può consistere nella sovranità; nel senso che la panacea delle disfunzioni dell'Accademia non risiede nella sostituzione integrale dell'"azione amministrativa del corpo universitario a quella del Parlamento e del governo"; e, soprattutto, nel senso che non può immaginarsi un'organizzazione universitaria fine a se stessa, che prescinda dagli scopi di tale istituzione, vale a dire la formazione degli studenti e l'avanzamento del sapere scientifico (Spaventa, 2006, p.66 ss.).
In realtà, se si intende – come pare corretto – l'attività dell'Università come una funzione, come tale finalizzata alla formazione culturale dei soggetti cui si rivolge, il riconoscimento costituzionale dell'autonomia universitaria appare subito in radice soggetto ai limiti che la rendano strumentale al proprio obiettivo formativo.
Non può, dunque, sorprendere che la legge in commento ponga una disciplina più o meno dettagliata dell'uno e dell'altro dei profili indicati (quello dell'offerta didattica e quello del reclutamento), che in qualche misura opera una centralizzazione delle scelte fondamentali ad essi relative. Sotto il primo profilo, la novità di maggiore entità che sembra presentare il sistema della riforma è rappresentato dal potenziamento dei controlli ministeriali sull'attività dei docenti, anche attraverso l'introduzione di un sistema di valutazione periodica dell'efficienza e dei risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca dalle singole Università e dalle loro articolazioni interne (art. 5, comma II). In assenza del decreto legislativo che renda effettiva tale previsione, può soltanto svolgersi qualche considerazione de jure condendo quanto al contenuto che esso dovrebbe possedere al fine di non frustrare una soluzione normativa astrattamente coerente con l'obiettivo di realizzare i principi ex art. 97 Cost. anche all'interno dell'amministrazione universitaria.
In proposito, non sembra possibile svincolare il concetto di efficienza dalla capacità dell'Università di offrire ai propri laureati gli strumenti culturali adeguati per introdursi in maniera competitiva nel mondo del lavoro. Tale finalità dovrebbe dunque essere perseguita attraverso il monitoraggio della percentuale di inserimento dei laureati dei singoli Atenei nel mondo del lavoro in un dato intervallo di tempo dalla laurea. Si tratta di un criterio diverso da quello, ad oggi vigente, che tiene conto esclusivamente del numero dei laureati licenziati dalle Università e del periodo di conclusione degli studi, perché nella pratica ciò determina un grave lassismo nella formulazione dei programmi e nella valutazione delle prove di esame da parte delle facoltà e dei singoli docenti, con il risultato di abbassare sensibilmente il livello di preparazione degli studenti e, consequenzialmente, di ritardarne

l'inserimento nel mondo del lavoro. Una soluzione di questo tipo ha il pregio di salvaguardare la libertà di insegnamento dei docenti, che restano non soggetti alle determinazioni ministeriali dei programmi di insegnamento come accade per i livelli inferiori del sistema formativo, consentendone tuttavia la valutazione ex post dell'operato sulla base dei risultati conseguiti.
Potrebbe, altresì, ipotizzarsi – ma il punto può essere, nel presente lavoro, soltanto accennato – ad una qualche forma di responsabilità giuridica dell'Università nei riguardi del singolo studente, una volta che questi abbia conseguito il titolo di studio attraverso la valutazione dell'Ateneo e la relativa certificazione di aver conseguito un determinato livello formativo, qualora tale livello formativo si rivelasse insufficiente a garantire l'inserimento del laureato nel mondo del lavoro. A rigorosamente ragionare, anzi, la responsabilità per il danno da mancata formazione appare il corollario necessario in un sistema che attribuisca valore legale al titolo di studio, e dunque preveda una posizione privilegiata per l'attività di formazione finalizzata al rilascio di tale titolo. Il legislatore (non solo quello del 2010) ha scelto di puntare sulla competitività degli atenei più che sulla loro responsabilità verso i propri studenti, ma ciò presupporrebbe l'abolizione (o almeno la significativa attenuazione) del valore legale del titolo, di cui pure oggi si discute con argomentazioni di notevole spessore (Della Cananea 2010, p. 63 ss.).
Il secondo versante sul quale si articola la ricerca dell'equilibrio tra l'autonomia dei singoli Atenei e il diritto degli studenti a ricevere una formazione scientifica adeguata è rappresentato, come accennato, dal procedimento di selezione del personale docente.
Si tratta, da sempre, di uno dei punti maggiormente controversi, in cui la ricerca di tale equilibrio è più difficoltosa. Già all'inizio del secolo scorso un'autorevole opinione ebbe a sostenere che troppo spesso nei criteri di selezione dei docenti universitari italiani "l'autonomia non [c'entra] punto, e che ciò che [viene chiamato] a quel modo, [è] da dire, nel caso dato, camorra, mafia o teppa" (Croce, 1909, p.12); più recentemente, la sofferenza del diritto allo studio e dell'efficienza dell'amministrazione universitaria rispetto a logiche corporative non trasparenti è stata denunciata da numerose prese di posizione e appelli che molti studiosi hanno pubblicato sui siti telematici ufficiali e non delle associazioni dei professori di diversi settori disciplinari, trovando una qualche eco nella giurisprudenza amministrativa che si è spinta ai confini del sindacato sulla discrezionalità tecnica delle commissioni.
Preliminarmente, ad avviso di chi scrive occorre sgombrare il campo da qualsivoglia ipocrisia e avere il coraggio di affermare che la cooptazione è l'unico modo serio di valutare la docenza universitaria, perché la valutazione dei vertici del sapere scientifico settoriale, quale è appunto l'Accademia, non può che riguardare esclusivamente coloro che siano riconosciuti quali esperti di un determinato frammento di tale sapere (o, se si preferisce, di un determinato settore scientifico-disciplinare) (Merusi, 2010, p. 119 ss.). La cooptazione ha regalato al pensiero italiano alcuni tra i suoi maggiori esponenti; come accennato, la patologia del sistema sorge, dunque, esclusivamente nell'ipotesi in cui, in sede di reclutamento della docenza universitaria, la valutazione scientifica appaia secondaria rispetto al mero dato fattuale dell'appartenenza di taluni candidati all'una piuttosto che all'altra delle scuole in cui gli esperti di settore vengono naturalmente a raggrupparsi e a dividersi, oppure, peggio, al mero dato della presenza di vincoli di parentela con taluni docenti (c.d. "parentopoli", sulla quale si è intrattenuta la cronaca giornalistica recente che ha dato luogo al moto d'opinione che ha poi condotto, certo insieme ad altri fattori, alla riforma della legge n. 240); deformazione che la logica del "professore fatto in casa" (Merusi, 2010, p. 123 ss.) sottesa ai concorsi in ambito locale ha in larga misura favorito.
La legge in esame affronta questo problema in maniera pilatesca (art. 9), con una mano offrendo una soluzione efficace e con l'altra mortificandola.
Essa prevede, infatti, per un verso, il concorso unico nazionale, che pone fine all'esperienza dei concorsi banditi ed espletati dai singoli Atenei che hanno dato luogo, nel recente passato, ad alcuni degli abusi più macroscopici cui si è fatto riferimento. Il numero limitato dei commissari e l'introduzione dell'alea connaturata al meccanismo del sorteggio sembra, in effetti, una via efficace

per ridurre l'incidenza delle logiche "di scuola", rispetto alla serena valutazione dei candidati sotto il profilo della loro attitudine all'insegnamento universitario.
L'elemento di perplessità è, tuttavia, rappresentato dall'introduzione dell'idoneità aperta, ossia dalla circostanza che tutti i candidati alla procedura di valutazione comparativa possono, astrattamente, essere qualificati come idonei all'insegnamento.
Così strutturata, l'effettiva valutazione dell'idoneità all'insegnamento ed alla ricerca può funzionare sulla base di un unico postulato: la nobiltà d'animo dei commissari sorteggiati, i quali abbiano il coraggio di inimicarsi taluni loro colleghi negando l'idoneità ai candidati considerati insufficienti, anche al prezzo di esporre i propri allievi al rischio di "rappresaglie" nelle procedure successivamente bandite e se stessi ad eventuali ricorsi avverso l'esclusione.
Nel caso, assolutamente ipotetico, in cui i commissari non dovessero essere animati da tale spirito di sacrificio, potrebbe realizzarsi lo scenario dell'attribuzione generalizzata dell'idoneità, che fa contenti tutti e non costa; con il risultato di spostare la selezione da parametri di merito ad una dimensione esclusivamente economica, rappresentata dalla disponibilità finanziaria dei singoli Atenei di chiamare quali docenti gli idonei.

5. Conclusioni

L'idea che esista una disciplina "ottima", l'applicazione della quale consente coniugare in maniera perfetta il diritto allo studio e l'autonomia universitaria, è un'illusione. La realtà è fatta di persone: fintantoché tale coniugazione non sia percepita come una necessità da parte dei soggetti immediatamente coinvolti, e primo tra tutti del personale docente delle università, non c'è norma che possa preservare il sistema dagli abusi e dall'autoreferenzialità.
La legge n. 240 del 2010 è animata da un'esigenza di riformare il sistema universitario italiano condivisa e, anzi, auspicata. I principi che essa detta, e il legame che essa proclama tra la garanzia del diritto allo studio e l'organizzazione dell'Università, rappresentano l'esplicitazione di soluzioni normative che trovano la loro radice già nel testo costituzionale. Oltre tal esplicitazione, tuttavia, la legge non va; la sua valutazione sotto il profilo del raggiungimento degli scopi che essa si pone, dipenderà, dunque, dalle soluzioni concretamente adottate in sede di esercizio delle deleghe legislative contenute nella legge. Di converso, la procedura di selezione del personale, che riduce tale selezione ad un esame più che ad un concorso, sottoponendo gli idonei – tutti, indipendentemente da qualsivoglia graduatoria tesa a differenziarne le capacità e le attitudini – all'alea della non chiamata per l'indisponibilità finanziaria degli Atenei di provenienza, appare non pienamente coerente con la realizzazione di un reclutamento del corpo docente qualitativamente preparato e, dunque, capace di offrire agli studenti un insegnamento altamente qualificato.
Tuttavia, anche a tale errore vi è, forse, possibilità di porre rimedio in sede di esercizio delle deleghe legislative di attuazione. Sarebbe, tuttavia, auspicabile che la tensione istituzionale sonora registrata tra il Governo e l'Accademia ceda il passo al dialogo ed alla concertazione, nel rispetto dei rispettivi ruoli, in maniera tale da garantire l'effettiva corrispondenza della legislazione delegata e della normativa regolamentare ai principi di efficienza, imparzialità e buon andamento dell'amministrazione universitaria ma, altresì, ai principi generali della legge n. 240, affinché essi non restino che inconsistenti "squilli di tromba".

Bibliografia

Ainis, M.(1991), Cultura e politica. Padova: CEDAM.
Bifulco, R., Cartabia, M., & Celotto, A. (a cura di) (2006). Commentario alla Costituzione, vol I. Torino: Utet.
Bin, R., & Benelli, F. (2002). Il diritto allo studio universitario: prima e dopo la riforma costituzionale, Le istituzioni del federalismo.

Bobbio, N. (1955). Politica e cultura, Torino: Einaudi.
Capriglione, F. (a cura di) (2010). Luci ed ombre della riforma universitaria. Bari: Cacucci Editore.
Croce, B. (1909). Il caso Gentile e la disonestà nella vita universitaria italiana. Bari: G. Laterza &figli.
Elia, L. (1990). Il dibattito dottrinale, Universitas. Studi e documentazione di vita universitaria, 1, 34 ss.
Fleiner-Gerster, T. (1995). Allgemeine Staatslehre. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
Gazzoni, F. (2009), Manuale di diritto privato. Napoli: ESI.
Haberle, P. (1995). Die europäische Verfassungstaatlichkeit, KritVfGRw, p. 43 ss.
Nania, R., & Ridola, P. (a cura di) (2001). I diritti costituzionali, vol. II. Torino: Giappichelli.
Nigro, M. (1966). Studi sulla funzione organizzatrice della pubblica amministrazione. Milano; Giuffrè.
Paolozzi, F. (2007). Il diritto allo studio universitario e il riparto costituzionale delle competenze normative, Le istituzioni del federalismo, http://www.regione.emilia-romagna.it/affari_ist/supplemento_3_07/paolozzi.pdf (01/12/2012).
Pototschning, U. (1961). Insegnamento, istruzione, scuola, Giur. cost., 361 ss.
Schmitt, C. (1991). Il nomos della terra. Milano: Adelphi, (Original work pubblished 1950).
Spaventa, S. (2006). Giustizia nell'amministrazione e altri scritti. Napoli: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici.

Il viaggio interculturale della pedagogia
di Saura Antonioni

Tesi di Laurea in Scienze della Formazione

Università degli Studi "Carlo Bo" - Urbino

Dott.ssa Saura Antonioni

La pedagogia negli ultimi decenni si è interessata ad una serie di nuove esigenze e formule educative, le quali sono state introdotte da profonde trasformazioni sociali e culturali, le quali, manifestatesi in seguito a profonde trasformazioni sociali e culturali, hanno portato ad una presenza sempre più crescente di persone di etnie e culture diverse nel nostro paese, diventato nel corso del tempo non soltanto luogo di transito, ma anche di stabilizzazione.
La diversità che accomuna queste persone mette in risalto la nascita di una nuova società: multiculturale, multietnica e pluralista, all'interno della quale tutte le differenze di cultura, di costume, di etnia, sono ugualmente riconosciute, rispettate e valorizzate.
La pedagogia deve dunque attrezzarsi a comprendere le culture altre, elaborando vie di comunicazione e criteri educativi di incontro, confronto, dialogo e scambio tra esse.
Accostandosi alla tematica della diversità, la pedagogia ha dovuto provvedere alla revisione del proprio impianto epistemologico: si è trovata in una dimensione di contaminazione con le altre discipline, con le quali s'interconnette.
La multiculturalità si è offerta quindi, alla pedagogia generale come occasione di ripensamento dei suoi processi interpretativi, della sua stessa struttura del discorso, favorendo la riscoperta dell'attenzione e del rispetto per la diversità.
Questo accade perché la pedagogia è la scienza che da sempre ha avuto come oggetto di studio l'educabilità e la trasformatività/trasformazione dell'uomo, infatti studia l'educazione con fini pratici e teorici cercando di comprenderne i meccanismi, fornendo idee su come organizzare al meglio le attività educative.
Dalla seconda metà del 900 la pedagogia, compie un percorso che la porta a subire delle trasformazioni. Da sempre considerata come sapere ancillare della filosofia, essa si ritrova oggi alla ricerca della propria autonomia scientifica, nonché di una ridefinizione dei rapporti con le altre scienze. Il modello filosofico della pedagogia, è entrato in crisi a causa di un paradigma più potente: quello delle scienze dell'educazione che sono la sociologia che si occupa delle interazioni del soggetto, la psicologia che si occupa dello sviluppo e dell'apprendimento dell'uomo e l'antropologia che studia la cultura dei singoli individui.
Perciò i problemi dell'educazione non costituiscono più l'oggetto esclusivo della pedagogia, perché anche altri settori disciplinari s'interessano dell'educazione dalla loro prospettiva, fornendone una propria idea.
Avviene così una interconnessione tra queste discipline, le quali insieme concorrono a definire l'ambito delle problematiche della formazione, la quale oggi più che mai riflette sulla tematica dell'interculturalità. Questo perché la società in cui ci troviamo a vivere è sempre più abitata da persone provenienti da lontano.
La pedagogia, avvicinandosi alla diversità e ai contesti multiculturali, assume un nuovo approccio definito interculturale.
La pedagogia si fa interculturale nel momento in cui accetta la sfida della multiculturalità, ossia quella del rispetto della diversità e rimette in discussione il proprio sistema di significati, prestando attenzione ai segnali del tempo presente.
Il prefisso "inter" sta a indicare la"reciprocità culturale", ovvero l'incontro e lo scambio tra culture.
La pedagogia interculturale non va considerata come una branca specialistica della pedagogia gene-

rale perché essa non è una pedagogia per gli stranieri, ma è una pedagogia in situazione che risponde ai bisogni di una società diventata multiculturale che consente a tutti gli individui di partecipare alla costruzione della cultura sociale.
La pedagogia interculturale ha un proprio modello pedagogico, che è quello dello spazio dell'incontro che è prima di tutto luogo mentale, poi anche uno spazio fisico contrassegnato dallo stare insieme e dal dialogare per conoscersi, collaborare, abituarsi a convivere in una reciproca intesa fra individui, etnie, e nazioni. É uno spazio costruito mentalmente e abitato fisicamente. È caratterizzato da tensioni e contraddizioni perché l'incontro con l'alterità produce spaesamento, incertezze. Dà corso a crisi d'identità, reclama decostruzioni, è uno spazio sempre in via di costruzione. È uno spazio abitato da soggetti che ivi si formano e strutturano la loro identità. È a partire dal sistema formativo scolastico che si deve andare a creare lo spazio dell'incontro necessario per favorire una civile e democratica convivenza fra individui che appartengono a culture differenti.
L'istituzione scolastica italiana viene oggi messa alla prova, perché, di fronte alle molteplici culture che la popolano, deve essere in grado di accogliere e istruire senza distinzioni di sesso, di religione e di condizioni personali e sociali.
La scuola è sollecitata a rivedere le proprie politiche educative, modalità e i propri stili d'insegnamento e di apprendimento. Tutto ciò perché ha scelto di privilegiare un intervento educativo improntato all'apertura, all'incontro, allo scambio, al rispetto e al dialogo con le culture altre. Deve educare gli alunni all'acquisizione un pensiero interculturale disponibile a conoscere e a confrontarsi con una pluralità di punti di vista, un pensiero che attivi una mentalità aperta al riconoscimento dell'altro, capace di collaborare nella e per la differenza, dando corpo a uno stare insieme, un parlare e un progettare insieme.
La scuola deve poi orientare gli studenti verso un dialogo che si apra tra culture diverse. Il dialogo nasce quando c'è intenzionalità, esprime la capacità di accostarsi all'altro, di saperlo ascoltare e di riuscire a trovare dei punti di contatto. É la capacità dialogica che porta alla costruzione della relazione, che non si costruisce in un semplice contatto tra persone, ma avviene in un luogo preciso, "nello spazio intersoggettivo, ossia nella sfera dialogica suscitata dall'incontro tra Io e Tu. È evidente come l'intercultura è una prospettiva intenzionale e teleologica. (da l'ordine dei fini)

I bambini immigrati che troviamo nel nostro sistema formativo vivono spesso esperienze di sradicamento e di perdita di legami con figure di riferimento, un adattamento forzato a oggetti persone, valori, tradizioni e ambienti diversi.
Si tratta di bambini che molto spesso hanno difficoltà a comprendere e parlare la lingua del paese ospitante. Ed ecco perciò che assume notevole importanza pedagogica e sociale il tema del bilinguismo durante la frequenza scolastica.
Infatti sia la lingua di provenienza che quella del paese ospitante, vanno curate, rispettate e riconosciute; devono essere considerate una risorsa e una ricchezza per prospettare un'efficace integrazione personale nella vita sociale.

Il fine principale della nostra scuola è quello di garantire a ogni alunno un pieno successo nel proprio processo di integrazione. questo perché la scuola è ispirata a principi di uguaglianza e democrazia, deve anche studiare progetti che portino all'integrazione tra culture differenti. L'esperienza di integrazione che il bambino straniero vive nella scuola è la porta che gli consente di entrare concretamente nel nuovo mondo perché gli consente di sviluppare quelle conoscenze, capacità, competenze e saperi necessari per affrontare e gestire le problematiche di carattere sociale. Non sempre però risulta che i processi d'integrazione vanno a buon fine, perché in alcune situazioni possono manifestarsi degli elementi di ostacolo tra cui rientrano i pregiudizi e gli stereotipi. Infatti, il pregiudizio non permette di esercitare una capacità critica del pensiero, una capacità di ascolto, di scambio, di dialogo e una presa di coscienza dell'alterità e infine non permette apertura all'esperienza.

Il pregiudizio è un atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente a un gruppo, diverso dal proprio. nasce spesso dalla paura che i propri interessi e i propri spazi possano essere minacciati. Lo stereotipo è invece un'insieme di credenze; assegna ai membri di un determinato gruppo sociale tipiche caratteristiche fisiche, morali, sociali e culturali, dimenticando però che ogni individuo è portatore di qualità e attributi personali. Antidoto contro i pregiudizi e gli stereotipi è indirizzare gli studenti verso un'Educazione alla Ragione.

Importante per la riuscita dell'integrazione scolastica del ragazzo straniero è anche il lavoro che vieni svolto dagli insegnanti, ai quali sono richieste capacità professionali nuove o da perfezionare che consentano di far dialogare le differenze, di pensare insieme l'unità e la diversità, proponendo orizzonti comuni.
Altra figura importante che può stimolare e aiutare il bambino nel processo di integrazione è quella del mediatore culturale, il quale può assistere i docenti che hanno difficoltà nell'interagire con alunni che non parlano la nostra lingua o che presentano problematiche relazionali, nonché ad agevolare il dialogo tra scuola e famiglia.

Per fronteggiare la sfida della società multiculturale e multietnica, la scuola deve sapersi rinnovare nell'organizzazione dei tempi, degli spazi, delle relazioni, della professionalità degli insegnanti. Si deve dare vita ad una scuola aperta, accogliente, che valorizzi la partecipazione, la cooperazione, il dialogo, la comprensione; che elimini qualsiasi forma di razzismo o discriminazione; che coinvolga tutte le forze istituzionali interne ed esterne alla scuola e ne valorizzi le sue risorse materiali e professionali.
In tale direzione sono utilizzati approcci metodologici come la Biblioteca Multiculturale e il cinema, perché il libro e il film rappresentano un'apertura verso altri mondi vitali, in quanto consentono di scoprire e conoscere se stessi e gli altri attraverso nuove esperienze.
La scuola di oggi si fa promotrice per lo sviluppo di una convivenza democratica, attraverso pratiche formative che rispondono alla diffusione di particolari modelli di educazione, che hanno come fine anche quello di far sì che ogni singolo alunno riesca a comprendere chi è diverso da sé. L'educazione alla differenza risponde all'esigenza di tutelare e valorizzare la propria e altrui differenza, caratteristica che contraddistingue ogni soggetto.
L'incontro con la differenza arricchisce le dinamiche relazionali, accresce e matura la propria esperienza. Riconoscerla e rispettarla, perciò, significa affermare il valore insito in ogni persona. L'educazione ai Diritti Umani vuole rendere gli individui in grado di interiorizzare, rispettare, comprendere e difendere i propri diritti e quelli degli altri, questo perché tale modello di educazione è un processo posto a fondamento della crescita culturale di ogni essere umano.
Con l'educazione ai valori la scuola vuole favorire la nascita di cittadini autonomi, i quali costruiscano società aperte. Questo perché i valori rappresentano l'elemento fondante di una cultura. È attraverso il rispetto dei valori che si può poi giungere anche al rispetto e al riconoscimento della persona e della sua dignità.
Infatti noi uomini comprendiamo chi siamo perché, nel rapporto con gli altri, impariamo a vederci diversamente e questo avviene grazie ad una corretta comunicazione fra gli individui, che successivamente porta poi all'inclusione dell'altro nella propria comunità. È grazie alla relazione che si crea con l'altro che può avvenire il riconoscimento reciproco, superando la conflittualità che può emergere. Affinché ogni individuo si senta riconosciuto come persona e al fine di definire il proprio modo di rapportarsi al mondo esterno, è necessario diffondere e fare apprendere un nuovo modello di educazione che ha come scopo quello di giungere alla decolonizzazione delle menti attraverso:
- La conoscenza della propria cultura con i suoi punti forti e con i suoi punti deboli;
- Il decentramento personale, ossia la capacità di riuscire a spostarsi simbolicamente al posto dell'altro.

Altro modello di educazione è l'educazione all'ascolto e alla cura dell'altro. Imparare ad ascoltare le storie degli altri contribuisce ad arricchire la nostra visione della vita, ad approfondire il significa-

to della nostra esistenza, a lasciarsi attraversare da emozioni e riflessioni e quindi rendersi permeabili agli altri.
L'ascolto testimonia la disponibilità a una "cura" dell'altro e di noi stessi. La cura è luogo d'incontro tra individui appartenenti a culture differenti.
In un contesto sociale sempre più complesso e problematico, come quello in cui ci troviamo a vivere oggi, emerge la necessità di ridefinire il senso della cittadinanza e della condizione di cittadino, perché il termine stesso di cittadino è in continua trasformazione ed è entrato in crisi.
La crisi della cittadinanza è da ricercare nella mancanza di equilibrio tra diritti e doveri, cioè nella mancanza di corrispondenza fra ciò che il cittadino da e deve alle istituzioni politiche e ciò che riceve da esse.
Criterio basilare del concetto di cittadinanza sono i diritti e i doveri fondamentali di ciascun individuo, in quanto cittadino e in quanto membro di una comunità.
L'idea di cittadino del mondo ammette una pluralità di punti di vista, che permettono all'essere umano di sentirsi legato anche a persone che vivono a grande distanza da lui.
La formazione del cittadino è il cuore del sistema educativo. Si tratta di formare personalità aperte, mature, responsabili, informate e critiche, che siano in grado di gestire ogni qualsiasi forma di conflitto.

Indice

Introduzione

Parte prima
I fondamenti epistemologici della pedagogia come scienza e l'opzione interculturale

Capitolo Primo
1. La pedagogia generale come riflessione sulla formazione
1.1 Le due dimensioni dell'educazione
1.1.1 La filosofia dell'educazione e la scienza dell'educazione
1.1.2 La pedagogia come scienza autonoma
1.2 La pedagogia come scienza razionale della formazione
1.2.1 L'oggetto della pedagogia
1.2.2 Il rigore metodologico della pedagogia
1.3 La pedagogia generale come scienza autonoma e razionale
1.3.1 J. Dewey: tra educazione ed esperienza
1.3.2 L'educazione dal punto di vista delle scienze dell'educazione
1.4 La metodologia della ricerca pedagogica
1.4.1 Una metodologia pluralista
1.4.2 Forme di ricerca
1.4.3 Logica della ricerca
1.4.4 Tecniche d'indagine della ricerca
1.4.5 La ricerca empirica
1.5 Alfabeto teorico e alfabeto empirico della pedagogia
2. La pedagogia generale e il senso interculturale
3. L'integrazione tra le scienze dell'educazione
3.1 La pedagogia e l'antropologia culturale
3.2 La pedagogia e la psicologia transculturale
3.2.1 Lo shock culturale
3.3 La pedagogia e la sociologia dei flussi migratori
3.3.1 Il concetto di migrazione

4. Connessioni interdisciplinari all'interno della famiglia pedagogica

Capitolo Secondo
1. Chiarificazioni terminologiche
1.1 Studi e considerazioni sul concetto di cultura
1.2 Studi e considerazioni sul concetto di multicultura
1.3 Studi e considerazioni sul concetto di pluricultura
1.4 Studi e considerazioni sul concetto di intercultura
1.5 Studi e considerazioni sul concetto di transcultura

Capitolo Terzo
1. L'origine della pedagogia interculturale
2. Alla ricerca di uno statuto autonomo
3. La pedagogia interculturale
4. L'educazione interculturale
5. Dal dispositivo interculturale al valore interculturale

Capitolo Quarto
1. Le antinomie del discorso pedagogico
2. Modelli di pedagogia interculturale
2.1 Modello fenomenologico-esistenziale
2.2 Modello ermeneutico-decostruzionista
2.3 Modello dialogico-relazionale
2.3.1 Il concetto di persona
2.4 Dal melting pot al mettisagè
3. Costruire lo spazio dell'incontro
3.1 Quattro dispositivi per costruire lo spazio dell'incontro
3.2 Il circolo dialettico tra i quattro dispositivi
4. I modelli dell'incontro con l'altro

Parte seconda
Fonti culturali per una riflessione sulla pedagogia interculturale

Capitolo Primo
1. Gli alunni stranieri nella scuola italiana
2. Il sistema formativo integrato
3. La politica scolastica
4. Costruire lo spazio dell'incontro nella scuola/nell'istituzione scolastica
5. I compiti della scuola
5.1 Educazione di un pensiero multiforme e complesso e la costruzione di una nuova forma mentis
5.1.1 Forma mentis tra decostruzione e comprensione
5.1.2 Io multiplo e sé dialogico
6. La costruzione di un'identità interculturale
7. Il dialogo interculturale

Capitolo Secondo
1. La scuola e le finalità interculturali
1.1 I bambini immigrati
1.2 Chi è l'alunno straniero?

1.3 I bambini e il bilinguismo
1.3.1 L'universo linguistico del bambino migrante
1.3.2 L'insegnamento della lingua2 e i dispositivi di accoglienza
1.3.3 L'insegnamento della lingua e della cultura di origine
2. L'integrazione scolastica per gli alunni stranieri e la professionalità dell'insegnante
2.1 Le parole chiave dell'integrazione scolastica
2.2 Gli ostacoli dell'integrazione scolastica nel bambino straniero
2.2.1 Il concetto di pregiudizio
2.2.2 Pregiudizio e stereotipo

Capitolo Terzo
1. L'insegnante come esperto di didattica interculturale
1.1 La scuola accogliente
1.2 Gli spazi dell'accoglienza
1.3 I tempi e le forme dell'accoglienza
1.4 Progetto didattico interculturale
1.4.1 La biblioteca multiculturale
1.4.2 L'apprendimento cooperativo
1.4.3 L'approfondimento degli studi storici-geografici e sociali
1.4.4 A scuola di cinema e di intercultura
2. La mediazione culturale
2.1 La figura del mediatore culturale
2.2 Il mediatore culturale e i suoi campi d'azione
2.3 La formazione e il riconoscimento del mediatore culturale

3. Con la scuola oltre la scuola
3.1 Educare alla differenza
3.2 Educare ai diritti umani
3.3 Educare al rispetto dei valori
3.3.1 La decolonizzazione delle menti
3.4 Educare alla solidarietà e alla pace
3.5 Educare all'ascolto e alla cura dell'altro
3.6 Educare al rispetto delle etnie
3.7 Una nuova educazione per una nuova cittadinanza

Conclusioni

Bibliografia

Introduzione

L'Europa continua ad assumere sempre più un aspetto multiforme e multicolore. Tutto ciò vale anche per il nostro Paese, oramai diventato per molti versi non solo luogo di transito, ma anche luogo di stabilizzazione di genti provenienti da culture diverse (siano singoli uomini e donne o interi gruppi familiari). Questa situazione ha reso inevitabile il ripensamento dei servizi educativi, sociali e sanitari. Infatti, i consistenti flussi migratori hanno riproposto, in maniera urgente, le questioni legate all'integrazione del differente.
Oggi viviamo quindi in una società che si definisce multietnica e multiculturale. Si può perciò asserire che la multiculturalità si è offerta, alla pedagogia generale come occasione di ripensamento dei

suoi processi interpretativi, della sua stessa struttura del discorso, favorendo la riscoperta dell'attenzione e del rispetto per la diversità.
La pedagogia è, infatti, la scienza che s'interessa dell'educazione dell'uomo. Essa è cioè la disciplina che studia l'educazione con fini pratici e teorici, poiché mira a comprenderne i meccanismi e a fornire idee su come organizzare al meglio le attività educative. L'educazione è il campo scientifico e specifico della pedagogia. Essa s'interessa non soltanto dei fenomeni formativi scolastici ma anche quelli extrascolastici. In tale prospettiva l'educazione si riferisce non all'apprendimento che si dà come crescita, ma si riferisce anche all'educazione che si da come miglioramento dell'uomo. Nell'odierna società multiculturale, la pedagogia, troppo spesso ispirata a un'ottica monoculturale, si è trovata a dover gestire una situazione di pluralità tale da rendere inefficace ogni riferimento unico di educazione sia esso teorico o pratico. La pedagogia si è mostrata poco attenta alle diversità culturali, sebbene queste da tempo abitino il nostro paese e contraddistinguano le nostre strutture scolastiche. Per tale motivo, la pedagogia accostandosi alla tematica della diversità, ha dovuto provvedere alla revisione del proprio impianto epistemologico; si è trovata in una dimensione di contaminazione con le altre discipline, con le quali s'interconnette tra cui rientrano: la filosofia, l'antropologia, la psicologia e la sociologia dei flussi migratori. Questo accade perché l'educabilità dell'uomo non è più solamente oggetto di studio della pedagogia ma anche delle altre discipline. La pedagogia, avvicinandosi alla diversità assume un nuovo approccio definito interculturale. Attraverso di esso la pedagogia si può liberare di tutte le sue catene ideologiche, recuperando sia l'autonomia epistemologica sia la sua portata etica e pratica. La pedagogia si fa interculturale nel momento in cui accetta la sfida della multiculturalità, della diversità e rimette in discussione il proprio sistema di significati dando attenzione ai segnali del tempo presente. È bene sottolineare che la pedagogia interculturale non è né una branca specialistica della pedagogia generale né una pedagogia per stranieri.
Tale scienza facendosi interculturale nel rileggere i problemi educativi del nostro tempo tiene conto delle nuove condizioni in cui viene oggi a trovarsi il processo educativo, quando avverte che la realizzazione di migliori possibilità di vita individuali e sociali è legata ormai alle problematiche relative all'incontro/scontro fra culture, alla connessione identità/alterità, al superamento dei pregiudizi e degli stereotipi, all'incontro e al dialogo.
Dando attenzione alla presenza di culture diverse e ai conflitti connessi con la diversità, la pedagogia interculturale mette al centro del discorso il volto dell'altro e il suo riconoscimento di persona con la sua dignità, etnia e cultura, costruendo e regolando un preciso modello interculturale: quello dello spazio dell'incontro. Si tratta di uno spazio che deve essere pensato ed elaborato sia dai sistemi formali e informali dell'educazione tra cui la scuola, gli enti privati e pubblici, l'associazionismo, la chiesa, sia da singoli uomini e donne comuni che abitano questa dimensione. Si tratta di uno spazio che è prima di tutto mentale, e poi anche fisico, contrassegnato dall'incontro, dal dialogo, dallo scambio, dal confronto, dalla convivenza e dall'intesa reciproca fra individui, etnie, fedi e nazioni per conoscersi, collaborare, abituarsi a convivere.
Lo spazio dell'incontro è un dispositivo nuovo della pedagogia, caratterizzato da tensioni, contraddizioni e nuovi problemi, perché l'incontro con le differenze/alterità produce spaesamento, incertezze, dà corso a crisi d'identità, reclama decostruzioni. Si tratta perciò di uno spazio costruito mentalmente e abitato fisicamente, nel quale stanno identità plurali. Essendo uno spazio sia fisico che interiore è sempre in via di costruzione, è uno spazio in cui si deve e si può programmare l'incontro. L'incontro va elaborato, programmato e progettato in primo luogo nella scuola, perché è in tale istituzione che i bambini stranieri hanno il loro primo contatto con il gruppo dei pari. Nelle scuole italiane, infatti, si registra un notevole aumento di minori immigrati e in alcuni casi si rende nota la complessità e la problematicità dei processi d'integrazione degli alunni stranieri, i quali, se non ben integrati nel sistema formativo, possono cadere in interruzioni di frequenza, abbandoni, disadattamento e a fenomeni di devianza. In Italia, la scuola, ispirata a principi di uguaglianza e democrazia, deve garantire a tutti gli alunni competenze di base, riconoscimento e valorizzazione delle diversità, consentendo pari opportunità di espressione e realizzazione nella società adulta. A tale fine si deve

puntare verso una scuola flessibile, aperta, unitaria e democratica, verso una scuola che garantisca il diritto allo studio a tutti gli studenti italiani e non.
L'istituzione scolastica italiana multietnica e multiculturale viene oggi messa alla prova, perché di fronte alle molteplici culture che la popolano deve essere in grado di accogliere e istruire senza distinzioni di sesso, di razza, di religione e di condizioni personali e sociali.
All'interno della scuola risulta di fondamentale importanza migliorare le competenze emotive e sociali degli insegnanti affinché possano trasmettere gli atteggiamenti mentali, relazionali e metodologici acquisiti in prospettiva interculturale. Agli insegnanti sono richieste capacità professionali nuove o da perfezionare che consentano di ricostruire e di far dialogare le differenze, di pensare insieme l'unità e la diversità, proponendo orizzonti comuni pur nella singolarità dei percorsi di sviluppo e delle visioni del mondo.
La scuola deve perciò presentarsi ed essere, luogo di accoglienza, di stabilizzazione e di formazione. La scuola accogliente è una scuola che tenta di eliminare qualsiasi forma di stereotipo, pregiudizio e discriminazione etnica e culturale; è una scuola che collabora con il territorio e valorizza le sue risorse; è una scuola che tenta di facilitare l'integrazione di alunni che, portatori di diversità, potrebbero non riuscire a trovare da soli le forme e le soluzioni più adatte a una loro efficace integrazione.
Negli ultimi decenni si può riscontrare che il sistema scolastico italiano si sta trasformando nei suoi tratti essenziali, si sta perciò arricchendo di nuove risorse, metodologie, grazie alla presenza di bambini provenienti da lontano. Assumono importanza, all'interno del sistema formativo, durante la frequenza scolastica, tutte le lingue parlate, quella di provenienza che può essere mantenuta e quella del paese ospitante da acquisire.
Tutte le lingue vanno curate, rispettate, sostenute e riconosciute, devono essere considerate sia come una risorsa, sia come una ricchezza.
Infatti la lingua e il linguaggio sperimentati e costruiti insieme nelle aule già dei piccoli allievi della scuola primaria sono strumenti fondamentali per prospettare un'efficace integrazione personale nella vita sociale.
L'acquisizione dell'italiano come seconda lingua è necessaria per conoscere, incontrare, scambiare, dialogare e confrontarsi con l'altro.
La scuola inoltre, deve essere in grado di offrire agli alunni stranieri validi processi d'integrazione. L'integrazione scolastica deve possedere delle finalità quali: aiutare lo studente a superare le difficoltà che incontra nella nuova realtà; educare all'incontro, allo scambio, al dialogo, al rispetto e alla convivenza delle diversità; rispondere al senso di confusione e smarrimento, al bisogno d'accettazione del bambino straniero neo arrivato. Purtroppo, capita spesso che nella scuola italiana l'integrazione avvenga in maniera casuale, secondo due modalità: l'assegnazione a una classe corrispondente all'età e alla scolarità precedente del soggetto migrante non accompagnata da opportune strategie di accoglienza, contando sul fatto che l'immersione nell'universo linguistico aiuterà i nuovi alunni ad apprendere la nuova lingua; l'assegnazione di questi alunni a una classe inferiore, contando sul fatto che l'apprendimento e l' uso linguistico possa essere facilitato nel caso in cui la lingua della scuola sia presente a livelli meno formali e astratti, come nei primi anni della scuola elementare. Di volta in volta è necessario però curare tanto l'integrazione che richiama l'incontro, la socializzazione, la relazione lo scambio, con il gruppo dei pari, quanto le problematiche che da tale integrazione possono emergere.
Al fine però di permettere al bambino una serena e riuscita integrazione, un elemento caratteristico è la collaborazione/cooperazione tra il nucleo famigliare e la scuola, a cui si può aggiungere il supporto della figura del mediatore culturale, che appunto si pone come utile elemento di collegamento tra i genitori immigrati e gli insegnanti. Il mediatore ha il compito di guidare, facilitare e sostenere il ragazzo nell'incontro e nella comunicazione tra culture diverse.
Il mediatore è il co-protagonista, ovvero un accompagnatore della crescita dell'immigrato. I principi cui deve ispirarsi sono: l'uguaglianza, la tolleranza, il dialogo, l'incontro, il riconoscimento, la partecipazione, la comprensione, la decostruzione e la diversità intesa come risorsa.

Si può inoltre aggiungere che una buona integrazione scolastica dipende da un insieme di fattori che si connettono fra loro quali: l'ambiente e il clima scolastico, il rapporto con gli insegnanti, le aspettative che provengono dall'ambiente familiare, le risorse personali, le risorse presenti nella scuola e nel territorio, il riconoscimento e il rispetto delle potenzialità dell'alunno, il rapporto che si crea tra la scuola e la famiglia.
Non sempre però il processo d'integrazione del bambino straniero riesce nel miglior modo possibile, perché si possono a volte incontrare degli ostacoli come la presenza di pregiudizi, discriminazioni stereotipi ed esclusioni. Infatti, in diverse situazioni i bambini stranieri possono essere offesi e tenuti ai margini dai loro stessi compagni di scuola, perché presentano, forme di occhi diversa, colore della pelle diversa, modo di vestire diverso. Di fronte a queste situazioni la scuola è chiamata a favorire l'educazione interculturale, intesa come la forma più alta di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma d'intolleranza. Un antidoto necessario contro il pregiudizio consiste nella diffusione della conoscenza, perché la conoscenza stessa è l'esito di un giudizio fondato. Affinché la scuola possa definirsi multiculturale deve offrirsi come laboratorio di didattica interculturale, consentendo di sperimentare le attività, gli strumenti e le strategie didattiche più idonee per conoscere la diversità nelle mille espressioni che essa assume. Un elemento utile a tale fine può essere la costruzione di una biblioteca multiculturale, all'interno della quale vi è la disponibilità di testi che parlano di altri mondi e che in molti casi parlano con la lingua di questi altri mondi; avvicina le storie di vita dei bambini del luogo a quelle dei bambini migranti.
Un ulteriore elemento che può far avvicinare e far si che i bambini che appartengono a culture diverse si conoscano e dialoghino tra loro è il cinema, il quale risulta facilmente accessibile in ambito didattico, sia per la sua semplice reperibilità che per il suo molteplice utilizzo. La potenzialità del cinema risiede nella sua capacità di rappresentare concretamente luoghi, persone, situazioni ed eventi, oltre a rappresentare identificazione e coinvolgimento emozionale. Il cinema si presenta come una finestra aperta sul mondo che consente a chi guarda di scoprire e conoscere se stesso e gli altri.
È un luogo in cui s'incrociano e connettono storie di paesi e popoli lontani e differenti, è poi la sede privilegiata dell'incontro con la ricchezza, la problematicità, e il fascino dell'alterità. La scuola di oggi si fa promotrice di un'idea di convivenza civile e democratica che comprende diversi valori tra cui il rispetto degli altri e delle regole, l'uguaglianza, la solidarietà, la fratellanza e la libertà di pensiero fra alunni che appartengono a culture, fedi, tradizioni, etnie e religioni diverse. Questo accade se la scuola mette in atto pratiche formative che hanno come principio basilare la diffusione di modelli educativi che orientano i giovani studenti verso l'acquisizione di una mentalità aperta, flessibile e multiculturale, comportamenti corretti e senza discriminazioni, pensiero aperto, flessibile e multiforme. La scuola ha quindi il compito di diffondere diversi tipi di educazione, che in realtà siano in grado di andare oltre la scuola stessa, che si diffondano nel nostro ambiente di vita quotidiano.
Si tratta di nuovi e innovativi modelli educativi, diversi rispetto al passato, che vanno dal rispetto dei diritti umani, della differenza, dei valori, della solidarietà, della cura, della pace, dell'ascolto dell'altro, fino a giungere a una nuova educazione per una nuova cittadinanza. Si tratta di una particolare tipologia di educazione perché se in origine la cittadinanza nasce come principio d'inclusione e di uguaglianza, ora il diritto alla cittadinanza rischia di trasformarsi in un fattore di esclusione e di disuguaglianza.
Questa prospettiva non è accettabile se come società ci dichiariamo aperti all'incontro, al dialogo, allo scambio, alla comprensione, all'ascolto, alla multiculturalità e alla multietnicità e ci orientiamo verso una società civile e democratica.

Conclusioni

L'Italia sta vivendo una situazione molto delicata perché si trova a essere meta di tanti immigrati

che fuggono dal loro paese, diventato nel corso del tempo invivibile e insicuro, a causa di violenti conflitti e scontri.
Si tratta soprattutto di persone che fuggono dalla Tunisia, dalla Libia, dall'Egitto, dal nord Africa, pronti ad affrontare, su un misero e fatiscente barcone, la traversata in mare aperto, non tenendo conto dei pericoli a cui possono andare incontro, perché il loro unico interesse è quello di giungere in un nuovo paese pronto ad accoglierli, aiutarli e sostenerli nella ricerca di una vita migliore e nel rispetto della loro dignità di persone.
Abbiamo di fronte a questa situazione un'Italia spaccata in due. Da un lato ci sono persone disposte ad aiutare gli immigrati che fuggono dal loro paese d'origine, si tratta di persone disposte a offrire accoglienza, solidarietà, conforto, sostegno, calore, fratellanza. Dall'altro lato, invece, troviamo una gran fila d'individui che non accettano il fatto che il loro paese sia invaso da immigrati privi di scrupoli e pronti a tutto, pur di non tornare nel loro paese. Si tratta di persone che pensano che l'unica alternativa per sanare la situazione sia quella di favorire i respingimenti di massa.
Le persone che arrivano nel nostro paese vi arrivano molte volte illegalmente, pagando il loro viaggio a degli aguzzini e spendendo così quasi tutti i soldi che avevano messo da parte lavorando duramente, oppure molti ricorrono all'aiuto di malfattori pur di fuggire da una situazione che gli schiaccia sempre più e non gli permette di svolgere una vita serena.
Gli sbarchi negli ultimi mesi sono stati continui, hanno invaso la Sicilia e in particolare l'isola di Lampedusa. Gli abitanti dell'isola, di fronte ai tanti sbarchi, si sono mostrati accoglienti, offrendo quel poco che avevano nei confronti degli immigrati: persone sofferenti e senza nulla.
Nell'isola di Lampedusa e nei paesi circostanti, per cercare di aiutare gli stranieri e per sperare in un loro impiego sociale e lavorativo, sono stati messi a disposizione centri di accoglienza, tendopoli e ristrutturazione di caserme militari, gestiti sia dal pubblico che dal privato.
Gli sbarchi continui hanno, però, creato dei veri e propri disagi, poiché i luoghi messi a disposizione non erano più sufficienti a contenere così tanti stranieri, tanto da dover allestire altre tendopoli che però hanno portato a proteste da parte degli isolani.
Anche gli stessi stranieri hanno messo in atto delle proteste nel momento in cui gli è stato comunicato che sarebbero stati sottoposti a rimpatri forzati. Ciò ha portato a scioperi della fame, distruzione di strutture, dove erano ospitati e aggressioni contro le forze dell'ordine. Tutto ciò perché il loro unico interesse era quello di lottare per la loro piena libertà.
La situazione che si sta vivendo è stata da molti definita una vera e propria emergenza umanitaria. Si cerca in tutti i modi di dare una giusta sistemazione a quei migranti che continuano ad arrivare senza sosta. Sono stati messi a disposizione pullman, navi, aerei per cercare di liberare l'isola e trasferire gli immigrati in altri centri di accoglienza in altre regioni d'Italia. Questo perché il sovraffollamento dell'isola ha portato a gesti estremi, come l'incatenamento dei lampedusani davanti ai moli del porto per impedire l'ingresso di altri stranieri, oppure le azioni messe in atto dai marinai del luogo, i quali hanno trainato i barconi, o meglio, le carrette del mare utilizzate dagli immigrati all'entrata del porto per dire basta ai continui sbarchi.
Tutti quegli stranieri che non hanno un regolare visto d'ingresso o un permesso di soggiorno vengono espulsi o accompagnati alla frontiera, sono clandestini gli stranieri entrati in Italia senza regolare visto d'ingresso.
Sono invece irregolari gli stranieri che hanno perduto i requisiti necessari per la permanenza sul territorio nazionale (es: permesso di soggiorno scaduto e non rinnovato), di cui erano però in possesso all'ingresso in Italia.
I cittadini stranieri possono però entrare sul nostro territorio per turismo, studio, ricongiungimento familiare e lavoro.
Un visto per motivi di studio può essere richiesto all'Ambasciata italiana nel Paese di residenza dello straniero. Ha validità pari al corso che s'intende seguire e si rinnova di anno in anno fino alla fine del corso di studi previsto. Questo permesso offre la possibilità di svolgere attività lavorative part time, con contratto di lavoro non superiore alle 20 ore settimanali.
Il ricongiungimento familiare, può essere richiesto da uno straniero regolarmente soggiornante, tito-

lare di carta di soggiorno o valido permesso di soggiorno per lavoro subordinato, per lavoro autonomo, per asilo, per studio, per motivi familiari o per motivi religiosi, di durata non inferiore a un anno.
Per quanto riguarda il lavoro, il cittadino straniero deve possedere al momento d'ingresso in Italia un visto per motivi di lavoro a seguito del rilascio del nulla osta al lavoro da parte di uno sportello unico competente.
I permessi per lavoro riguardano il lavoro subordinato, il lavoro autonomo e il lavoro stagionale. Dalle statistiche è emerso che negli sbarchi di stranieri sono presenti anche molti minori. I minori entrati in Italia anche clandestinamente sono titolari di tutti i diritti garantiti dalla Convenzione di New York sui diritti del fanciullo del 1989, dove è stabilito che tutte le decisioni riguardanti i minori devono tenere conto del superiore interesse del minore, affinché sia ben integrato nell'ambiente in cui vive.
L'organo costituito dalla legge per vigilare sulle modalità di soggiorno dei minori stranieri temporaneamente ammessi sul territorio dello Stato e coordinare le attività delle amministrazioni interessate é il Comitato per i minori stranieri, incardinato presso il Ministero della Solidarietà Sociale. I minori presenti in Italia possono essere: accompagnati, si tratta di minori affidati con provvedimento formale a parenti entro il terzo grado e regolarmente soggiornanti; non accompagnati, si tratta di minori che si trovano in Italia privi dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili della loro assistenza o rappresentanza.
Al fine di formare una società aperta e multirazziale, attraverso l'accoglienza e l'integrazione dei cittadini stranieri, è necessario garantire una cooperazione fra tutti quei paesi che ospitano degli stranieri.
La rapida crescita del numero degli immigrati residenti regolarmente in Italia richiede l'attuazione d'iniziative per la promozione di una conoscenza reciproca, per il riconoscimento e il rispetto delle differenti identità culturali.
Lo Stato, le Regioni, le Province e i Comuni, nell'ambito delle proprie competenze, favoriscono:
- la diffusione di ogni informazione utile al positivo inserimento degli stranieri nella società italiana, come la conoscenza dei loro diritti e doveri, le opportunità d'integrazione e di crescita personale e comunitaria offerte dalle amministrazioni pubbliche e dall'associazionismo, nonché le possibilità di un positivo reinserimento nel Paese di origine;
- la conoscenza e la valorizzazione delle espressioni culturali, ricreative, sociali, economiche e religiose degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia e ogni iniziativa d'informazione sulle cause dell'immigrazione e di prevenzione della discriminazione razziale.

L'emergenza-immigrazione che si sta vivendo non appartiene solo a Lampedusa, ma è comunitaria e per predisporre di soluzioni minimamente adeguate per gli sfollati, i profughi o i richiedenti asilo c'é bisogno, oltre che dell'apporto generoso delle singole Regioni d'Italia, anche della convergenza dell'Europa comunitaria. Sono quindi necessarie delle politiche di vera cooperazione e solidarietà. Al fine dunque di risanare tale emergenza così difficilmente gestibile, occorre perseguire degli accordi con i paesi di provenienza di tali immigrati.
Un'iniziativa che nel nostro paese permette di guadagnare tempo, mentre si cerca una soluzione a livello europeo, è la concessione di permessi di soggiorno temporanei della durata di sei mesi a chi risulta essere incensurato e pronto a volersi integrare nel nostro paese, ma una volta terminato questo tempo gli stranieri sono soggetti a rimpatriare nelle loro terre di provenienza, di tali permessi in Italia se ne contano 23 mila.
Nonostante l'Italia si sia mostrata aperta e ospitale nei confronti degli stranieri arrivati, perché impossibilitati a vivere nel loro paese, non tutti i paesi dell'Unione Europea condividono tale proposta. Infatti, ci sono paesi che chiudono le loro frontiere a chi è solamente di passaggio per raggiungere i propri parenti che oramai si sono stabiliti e integrati nei vari paesi del mondo. Questa situazione rende ancor più difficile il momento che stiamo vivendo, perché se si parla tanto di solidarietà e accoglienza nei confronti di chi ha bisogno, è giusto che tutti i Paesi del mondo collaborino tra di loro al fine di offrire una possibile soluzione a persone che oramai non hanno, quasi

più nulla e cercano in tutti i modi di integrarsi in un nuovo paese e rincominciare la loro vita da capo.

Bibliografia

AA. VV., Problemi educativi delle minoranze culturali e linguistiche. Dalla ricerca alla pratica didattica, Atti del Convegno Internazionale, Fondazione Mondadori, Reggio Emilia 1990.
AA.VV., (Ucodep-Cdd), Diritti umani. Riflessioni ed esperienze di educazione ai diritti umani in ambito scolastico, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2004.
AA.VV., (Consiglio d'Europa), Compass. Manuale per l'educazione ai diritti umani con i giovani, (2002), Sapere 2000, Roma 2004.
Abba G-Lucato L., Crescere in… conoscere per…una società multietnica, Ismu, Milano 1995.
Adorno T. W., La personalità autoritaria (traduz. dal tedesco), Ediz. Di Comunità, Milano 1973.
Agazzi A., Pedagogia e interculturalità planetaria, in AA.VV., Pedagogia interculturale. Problemi e concetti, La Scuola, Brescia 1992.
Agnello L., Antropologia culturale e pedagogia, Scuola e Didattica, Padova 1985.
Agosti A., Pedagogia interculturale, Morelli Ed, Verona 1993.
Albanera R-Izzo D., Manuale di pedagogia interculturale, Ets, Pisa 2002.
Amatucci L., L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, Studi e Documenti degli Annali della P.I., Roma 1995.
Amatucci F., Terre di frontiera. Dove subentra l'alterità, in Periplo Anno IV numero 2/3, 2001 Irre, Venezia.
Ambrosini M., Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2004.
Annacontini G., Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione, Progedit, Bari 2006.
Annacontini G., Una cattiva abitudine del pensiero. Note sul pregiudizio, in "Pedagogia oggi" Tecnodid, Napoli, n. 1-2/2009.
Baldacci M., Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione, Bruno Mondadori, Milano 2001.
Baldacci M., La pedagogia come attività razionale, Editori Riuniti, Laterza, Roma-Bari 2007.
Baldini M., Educare all'ascolto, La Scuola, Brescia 1998.
Baraldini C., Comunicazione interculturale e diversità, Carocci, Roma 2003.
Bastianoni P-Merlotti G., Valutare e accogliere lo straniero: quale sfida per la scuola e il volontariato? in Bastianoni, Scuola e immigrazione.
Bedogni S., Minori stranieri tra disagio e integrazione nell'Italia multietnica. Uno sguardo antropologico. L'Harmattan Italia, Torino 2004.
Belligreri A., Per una pedagogia dell'empatia, Vita e Pensiero, Milano 2005.
Bennet M. J., Principi di comunicazione interculturale, F. Angeli, Milano 2002.
Belpiede A., Farcela nella società senza staccarsi dalle proprie radici ? in Animazione Sociale 3, Gruppo Abele, Torino 2002.
Berry W.-Poortinga H. Segall M.H., Dasen P. R., Psicologia transculturale. Teoria, ricerca e applicazione, Guerini e Associati, Milano 1994.
Bertin G. M., Educazione alla ragione, Armando Editore, Roma 1995.
Bertin N., Insegnare in Europa, Comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali, F. Angeli, Milano 1993.
Bertolini R., La pluralità dell'educazione nella pluralità della società, in D. Demetrio (a cura di), Nel tempo della pluralità, La Nuova Italia, Firenze 1997.
Bettini M., Lo straniero. Ovvero l'identità culturale a confronto, Laterza, Bari 1992.
Bertozzi R., Famiglie straniere e scuola italiana, in P. Bastianoni, (a cura di) Scuola e immigrazione.

Bobba L-Nanni A., Formare solidarietà. Proposte per educare alla cittadinanza attiva, Ed. Aesse, Roma 1994.
Bobbio N., L'età dei diritti, Einaudi, Torino1990.
Boffo V., La cura in pedagogia. Linee di lettura, Clueb, Bologna, 2006.
Bolognari V., Pedagogia e antropologia. Ipotesi e problemi di multiculturalismo, Samperi, Messina 1990.
Bonazzi T-Durme M., Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali, Il Mulino, Bologna 1994.
Bruner J., La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano 1997.
Buber M., Il principio dialogico e altri saggi, Ed. Paoline, Torino 1993.
Callari Galli M., Per un'educazione all'alterità, in Poletti (a cura di), L'educazione interculturale, La Nuova Italia, Firenze 1992.
Callari Galli M., Antropologia e processi educativi, La Nuova Italia, Firenze 1993.
Callari Galli M., Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità, Meltemi, Roma 1996.
Callari Galli M., Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana, Meltemi, Roma, 2000.
Calosso M. G., Educazione interculturale e scuola, Irrsae Piemonte, Bollati Borighieri, Torino 1992.
Calvi G-Eid C-Perrotti A., La società multiculturale. Una sfida ai processi educativi, in Dialogo, Milano 2000.
Cambi F., La persona nel pensiero post-metafisico, in Florens D'Arcais (a cura di), Teorie personalistiche e/o della persona, La Scuola, Padova 1994.
Cambi F., Intercultura: fondamenti pedagogici, Carocci editore, Roma 2001.
Cambi F., Storia della pedagogia, Laterza, Roma-Bari 2001.
Cambi F., Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale, Carocci editore, Roma 2006.
Carchedi F-Sergi N., L'immigrazione straniera in Italia. Il tempo dell'integrazione, Edizioni Lavoro, Roma 1991.
Caronia L., Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi, in E. Nigris (a cura di), Educazione Interculturale, Bruno Mondadori, Milano 1996.
Cavalli L.-Sforza L.-Feldman M.M., Trasmissione e sviluppo culturali. Pressa dell'università di Princeton, Princeton 1981.
Cesareo V., Società multietniche e multiculturalismo, Vite e Pensiero, Milano 2000. Colaiacomo A.-Forti O., Inserimento scolastico degli immigrati, in Caritas; Immigrazione. Dossier Statistico 2003.
Colombo E., Rappresentazione dell'altro. Lo straniero nella riflessione sociale occidentale, Guerini Studio, Milano 1999.
Coluccia A-Ferretti F., Immigrazione: nuove realtà e nuovi cittadini, F. Angeli, Milano 1998.
Comoglio M., Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning, Las, Roma 1998.
Coq G., Ostacoli e condizioni per educare il cittadino, in AA. VV., Educazione e futuro della democrazia per una nuova cittadinanza, Armando Editori, Roma 2006.
Dal Fiume G., Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti, Emi, Bologna 2000.
Dalla Torre G-Di Agresti C., Società multiculturale e problematiche educative, Stadium, Roma 1992.
Demetrio D., Pedagogia interculturale e formazione in età adulta: una strategia sistemica e un profilo professionale, Celim, Bergamo 1994.
Demetrio D., Erranza e pedagogia nell'interiorità, in AA. VV. L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni, Gruppo Abele, Torino 1996.
Demetrio D., Agenda interculturale, Meltemi, Roma 1997.
Demetrio D-F avaro G., Bambini stranieri a scuola, La Nuova Italia, Firenze 1997.
Demetrio D-Favaro G., Immigrazione e pedagogia interculturale: Bambini, adulti, comunità nel

percorso di integrazione, La Nuova Italia, Milano 2000.
Demetrio D., Implicazioni Interculturali nella ricerca dell'interiorità, in A. Portera (a cura di), Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici, Vita e Pensiero, Milano 2003.
Demetrio D-Favaro G., Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi, Franco Angeli, Milano 2004.
Demetrio D-Favaro G., Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare, La Nuova Italia, Firenze 2004.
Dewey J., Democrazia e educazione, Sansoni, Firenze 2004.
Dewey J., Esperienza e educazione, La Nuova Italia, Firenze 2006.
D'Ignazi P.-Persi R., Migrazione femminile. Discriminazione e integrazioni tra teoria e indagine sul campo, Franco Angeli, Milano 2004.
D'Ignazi P., Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica, Franco Angeli, Milano 2008.
Di Carlo S., Proposte per un'educazione interculturale, Tecnodid, Napoli 1994.
Di Cristforo Longo G., I diritti umani: dalla dichiarazione ai processi di inculturazione dei diritti umani, in G. Di Cristforo, A. Lombardi, S. Fichelli, Per una cultura dei diritti umani, Franco Angeli, Milano 2002.
Di Giacinto M., I dialoghi possibili, Ecig, Genova 2002.
Donati P., La cittadinanza post-moderna, Il mondo tre, Roma 1996.
Durino Allegra A., Verso una scuola interculturale, La Nuova Italia, Firenze 1993.
Dusi P., Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura, Vita e Pensiero, Milano 2006.
Elster J., (a cura di), L'io multiplo, Feltrinelli, Milano, 1998.
Favaro G., Fare educazione interculturale. Progetti, percorsi e materiali didattici in C. S. Terranova, Guerini, Milano1996.
Favaro G., Il mondo in classe, dall'accoglienza all'integrazione dei bambini a scuola, Nicola Milano Editore, Bologna 2000.
Favaro G., I mediatori linguistici e culturali nella scuola, Emi, Bologna 2001.
Favaro G., premessa in Bastianoni, Scuola e immigrazione, Unicopli, Milano 2001.
Favaro G., Insegnare l'italiano agli alunni stranieri, La Nuova Italia, Firenze 2002.
Favaro G-Napoli M., (a cura di) Come un pesce fuor d'acqua, ed. Guerini e associati, Napoli 2002.
Ferrarotti F., Oltre il razzismo. Verso una società multiculturale e multirazziale, Armando, Roma 1988.
Ferrarotti F., La convivenza delle culture, Dedalo, Bari 2003.
Fiorucci M., La mediazione culturale. Strategie per l'incontro, Armando, Roma 2000.
Fiorucci M., Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale, Armando, Roma 2004.
Forte B., In ascolto dell'altro, Morcelliana, Brescia 1995.
Frabboni F., Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra policentrismo e specialismo, Firenze, La Nuova Italia 1988.
Frabboni F.-Pinto Minerva F., Introduzione alla pedagogia generale, Laterza, Bari 2003.
Frabboni F., Personalismo e problematicismo: bussole della pedagogia, in A. Portera (a cura di), Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici, Vita e Pensiero, Roma 2003.
Galli N., Educazione familiare e pensiero tollerante, La Scuola, Brescia 1992.
Galimberti U., Enciclopedia di Psicologia, Garzanti, Milano 2004.
Garcea E. A., La comunicazione interculturale. Teorie e pratica, Armando, Roma 1996.
Gardner H., Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli Editore, Milano 1995
Gaspari P., Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera, Anicia, Roma 1995.
Gatti R., Diritti di cittadinanza e metamorfosi della democrazia, in AA. VV., Educazione e futuro della democrazia per una nuova cittadinanza, UCCIM-SIESC, Roma 1998.

Gatto F., Educazione, scuola, diversità, Herder, Roma 1991.
Genovese A., Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro, Bonomia University Press, Bologna 2003.
Giusti M., L'educazione interculturale nella scuola di base, La Nuova Italia, Firenze 1995.
Gnisci A., Una poetica mondialistica, in Stumenti Cres, maggio 2000.
Guardini R., Le età della vita. Loro significato educativo e morale, Vita e Pensiero, Milano 1986.
Habermas J., Seconda considerazione intermedia: sistema e mondo vitale, in Id, Teoria dell'agire comunicativo, Il Mulino, Bologna, 1997.
Habermas J., L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica, Feltrinelli, Milano, 2008.
Iaccarino A., L'integrazione scolastica e l'educazione interculturale, L'Antologia, Napoli 1994.
Ianni G., Educare nella differenza, Irrsae Toscana, Firenze 1999.
Laing R., L'io diviso, Einaudi, Torino, 1969.
Laneve C., Educare alla solidarietà nella società interculturale, A. Colin, Paris 1989.
Lasch C., L'io minimo Feltrinelli, Milano, 1987.
Lazzarini G., La società multietnica, F. Angeli, Milano 1993.
Lèvi Strauss C., Antropologia strutturale, Il Saggiatore, Milano 1966.
Levinas E., Dall'altro all'io, (traduzione dal francese), a cura di A. Ponzio, Meltemi Roma 2002.
Lynch L., Educazione multiculturale in una società globale, Armando, Roma 1993.
Maalouf A., L'identità, RCS Libri, Milano 1999.
Macchietti S. S., (a cura di) Verso un'educazione interculturale, To, Bollati Boringhieri, 1992.
Macchietti S.S., Linee di educazione interculturale, in Macchietti S.S., Ianni G., (a cura di), Educazione interculturale. Questioni e Proposte, Irrsae Toscana, Firenze 1996.
Macchietti, S. S., Prospettive e proposte di educazione interculturale, Bulzoni, Roma 1996.
Macchietti S.S., Per progettare l'educazione interculturale, in Perucca, (a cura di) Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione, Pensa Multimedia, Lecce 2001.
Mantegazza R., Manuale di pedagogia interculturale: tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza, Franco Angeli, Milano 2006.
Marino M., Il tratto pedagogico dei diritti umani, Anicia, Roma 2000.
Marino M., Per una pedagogia dei diritti umani, Anicia, Roma 2003.
Martiniello M., Le società multietniche, Il Mulino, Bologna 1997.
Masi G., Il concetto di cultura, Clueb, Bologna 2001.
Mazzucato C., La mediazione nel sistema penale minorile in B. Avanzini, Minori, giustizia penale e intervento sociale, Franco Angeli, Milano 1998.
Mazzara B., Appartenenza e pregiudizio. Psicologia sociale delle relazioni interetniche, NIS, Roma 1996.
Mazzara B., Stereotipi e pregiudizi, il Mulino, Bologna 1997.
Medi M., Il cinema per educare all'intercultura, Emi, Bologna 2007.
Mondin B., Filosofia della cultura dei valori, Massimo, Milano 1994.
Moravia S., Identità e inculturalità, in S.S. Macchietti (a cura di), Verso un'educazione interculturale, Irrsae, Toscana, Roma 1992.
Mortari L., Aver cura della vita della mente, La Nuova Italia, Firenze 2002.
Mounier E., Il Personalismo a cura di Campanini G., Pesenti M., Ave, Roma 2004.
Nanni, A., Educare alla pace nella scuola. Una Proposta educativa in prospettiva mondialistica, La Scuola, Brescia 1987.
Nanni A., Educazione e Pedagogia in una cultura che cambia, Las, Roma 1992.
Nanni A., L'educazione interculturale oggi in Italia, Emi, Bologna 1998.
Negrini A., Il sistema scolastico in prospettiva interculturale. L'educazione come riconoscimento dell'altro, Emi, Bologna 1998.
Nigris E., Educazione interculturale, B. Mondadori, Milano 1997.
Nigris E., La prospettiva globale negli studi psicopedagogici, in ID. (a cura di) Educazione Interculturale, Mondadori, Milano 2003.

Nigris E., Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali, F. Angeli, Milano 2003.
Omodeo M., La scuola multiculturale, Carocci, Roma 2002.
Ongini V., La biblioteca multietnica. Libri, percorsi, proposte per un incontro tra culture diverse, Lampi di Stampa, Milano 1999.
Pagani C.-Robustelli L., L'approccio psicologico al problema della convivenza multietnica, in D. De Vita (a cura di) Flussi migratori: incontri di culture, Domograf, Roma 2002.
Passaseo A. N., Comunicazione interculturale e relazioni educative, Pensa Multimedia, Lecce 2002.
Pati L., Dalla pedagogia generale alla pedagogia sociale della famiglia, in ID. (a cura di) Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Nomberto Galli).
Pati L., Pedagogia della comunicazione educativa, La Scuola, Brescia 1986.
Pati L., L'educazione nella comunità locale, La Scuola, Brescia 1990.
Pati L., Problematiche epistemologiche e aspetti educativi della pedagogia interculturale, in AA. VV., Pedagogia interculturale. Problemi e concetti, La Scuola, Brescia 1992.
Peretti M., Pedagogia personalistica, La Scuola, Brescia 1978.
Perrotti A., La via obbligata dell'interculturalità, Emi, Bologna 1994.
Perruca A., Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione, Edinova, Lecce 1996.
Petracchi G., Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale, La Scuola, Brescia 1994.
Pinto Minerva F., L'intercultura, Editori Laterza, Bari 2008.
Pizzi F., Educare al bene comune, linee di Pedagogia interculturale, Vita e Pensiero, Milano 2006.
Poletti F., L'educazione interculturale, La Nuova Italia, Firenze 1992.
Pollini G., Sociologia delle migrazioni, F. Angeli, Milano 1998.
Porcheddu A., Educare e formare nella società multiculturale, Anicia, Roma 2004.
Portera A., Educare all'intercultura: situazione attuale e prospettive, in A. Agosti (a cura di) Pedagogia interculturale, Ed. Morelli, Verona 1993.
Portera A., Educazione e pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici, Vita e Pensiero, Milano 2003.
Portera A., Educazione Interculturale in famiglia, La scuola, Brescia 2004.
Redfield R., dal Dizionario Filosofico, Zanichelli, 1994.
Ricoeur P., Storia e verità, Costantino MarcoEditore, Lungro di Cosenza 1992.
Ricoeur P., La persona, tr. it., Brescia, Morcelliana, 1998.
Rizzi F., Educazione e società interculturale, La Scuola, Brescia 1992.
Rossano P., Dialogare con le culture, in AA.VV., Cristianesimo e cultura, Vita e Pensiero, Milano, 1976.
Rossi B., Identità e differenza. I compiti dell'educazione, La Scuola, Brescia 1994.
Stalker P., L'immigrazione, Carocci, Roma 2003.
Santelli Beccegato L., La fondazione teoretica dei valori, in Galli (a cura di), Quali valori nella scuola di stato, La Scuola, Brescia 1991.
Santelli Beccegato L., Pedagogia interculturale. Considerazioni epistemologiche, in A. Perrucca (a cura di) Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione, Pensa Multimedia, Lecce 1996.
Santerini, M., La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e per l'Europa in AA.VV. La scuola nella società multietnica, La Scuola, Brescia 1994.
Santerini M., Intercultura, La Scuola, Brescia 2003.
Scidà G., I Sociologi italiani e le dinamiche dei processi migratori, F. Angeli, Milano 2000.
Secco L., La multiculturalità delle istituzioni scolastiche: problemi istituzionali metodologici e didattici, Merano 1999.
Secco L., "L'educazione della volontà in prospettiva interculturale", in A. Portera (a cura di), Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Semprini A., Il multiculturalismo, F. Angeli, Milano 2002.
Sidoli R., Star bene a Babele, La Scuola, Brescia 2002.
Silva C., Educazione interculturale: modelli e percorsi, Edizione del Cerro, Tirrenia 2002.
Sirna Terranova C., Docenti e formazione interculturale, Il Segnalibro, Torino 1996.
Sirna Terranova C., Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte, Guerini, Milano 1997.
Surian A., L'educazione interculturale in Europa, Emi, Bologna 1998.
Susi F., L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri, Anicia, Roma 1995.
Tahar B. J., L'Islam spiegato ai nostri figli. E agli adulti che vogliono rispondere alle loro domande, Bompiani, Milano 2001.
Tarozzi M., Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico, La Nuova Italia, Firenze 2005.
Veca S., Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche, Feltrinelli, Milano, 1997.
Volpini D., Prepararsi al confronto. Il cambiamento culturale nei processi educativi, in ID. (a cura di), L'officina del confronto. Relazioni interculturali e processi di sviluppo nell'azione educativa, Anicia, Roma 1997.
Zani G. L., Pedagogia comparativa e civiltà a confronto, La Scuola, Brescia 1993.
Zani G. L., Pedagogia interculturale. La convivenza possibile, La Scuola, Brescia 2002.
Zanniello G., Interculturalità e mondo del lavoro, in Macchietti (a cura di) Verso un'educazione interculturale, Irrsae Toscana Ricerche, Firenze 1992.
Zanniello G., Interculturalità nella scuola, La Scuola, Brescia 1992.
Zuccherini R., (a cura di), Le culture della scuola. L'interculturalità nel progetto educativo, Irrsae Umbria, Perugia 1995.

Sitografia

www.istat.it
www.lastampa.it
www.swif.uniba.it
www.tiscaline.it
www.univirtual.it
www.wikipedia.org
www.wikizionary.org.

Empedocle 1.0
di Riccardo Ragusa

Tesi di Laurea in Scienze della Formazione
Università degli Studi di Torino
Dott. Ragusa Riccardo

L'idea del mediatore qui illustrato prende spunto da alcune linee del progetto "Camera mouse" (www.cameramouse.org) in opera nel Dipartimento di Scienze e Tecnologia dell'Università di Boston (U.S.A). Si tratta di un esempio tangibile di come poter impiegare la tecnologia a basso costo al servizio delle persone con gravi forme di diversa abilità. Il progetto "Camera Mouse" si occupa di persone con totale assenza di fonazione (perdita sostanziale della parola) combinata con una totale impossibilità ad utilizzare gli arti.
L'eye-body tracking analizza, attraverso una telecamera digitale, il movimento della testa o dell'occhio e, in particolare, la posizione della pupilla. La testa o l'occhio generalmente vengono "illuminati" da una normale fonte di luce che definisce il contorno e crea un riflesso luminoso che viene catturato da una web cam ad alta risoluzione.
Questi riflessi vengono poi elaborati da un apposito software open source che lavora simultaneamente a camera mouse, denominato Empedocle 1.0, utilizzato per calcolare la posizione dello sguardo o del corpo in tempo reale rispetto ad un oggetto o a una posizione sul display del computer. La difficoltà e la raffinatezza di queste soluzioni risiedono nell'elaborare quel riflesso nel modo più preciso possibile in modo da ottenere un'azione sullo schermo nella posizione più vicina possibile al desiderio dell'utente. La caratteristica da tenere nella giusta considerazione è la possibilità di poter muovere il capo durante l'uso (head detection).
Questa opportunità in realtà è importante solo per chi mantiene la possibilità di muovere il capo, mentre non lo è affatto per quelle persone che non lo possono assolutamente spostare.
Le principali funzioni di Empedocle 1.0 che si possono controllare con gli occhi e con il corpo grazie al puntatore realizzato con la web-cam del pc sono:
- comunicare attraverso frasi predefinite Bisogni, Didattica ed emozioni,con uscita in voce (sintesi vocale o messaggi preregistrati);
- CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa), cioè comunicare attraverso linguaggi iconici alternativi al logico verbale con uscita in voce (sintesi vocale o messaggi preregistrati).

Empedocle 1.0 è un software libero, editabile da chiunque abbia la voglia di mettersi in gioco partendo da una piattaforma di lavoro preconfezionata che aspetta di essere ampliata con immagini e suoni in modo da creare delle schede di comunicazione ad hoc.

Indice

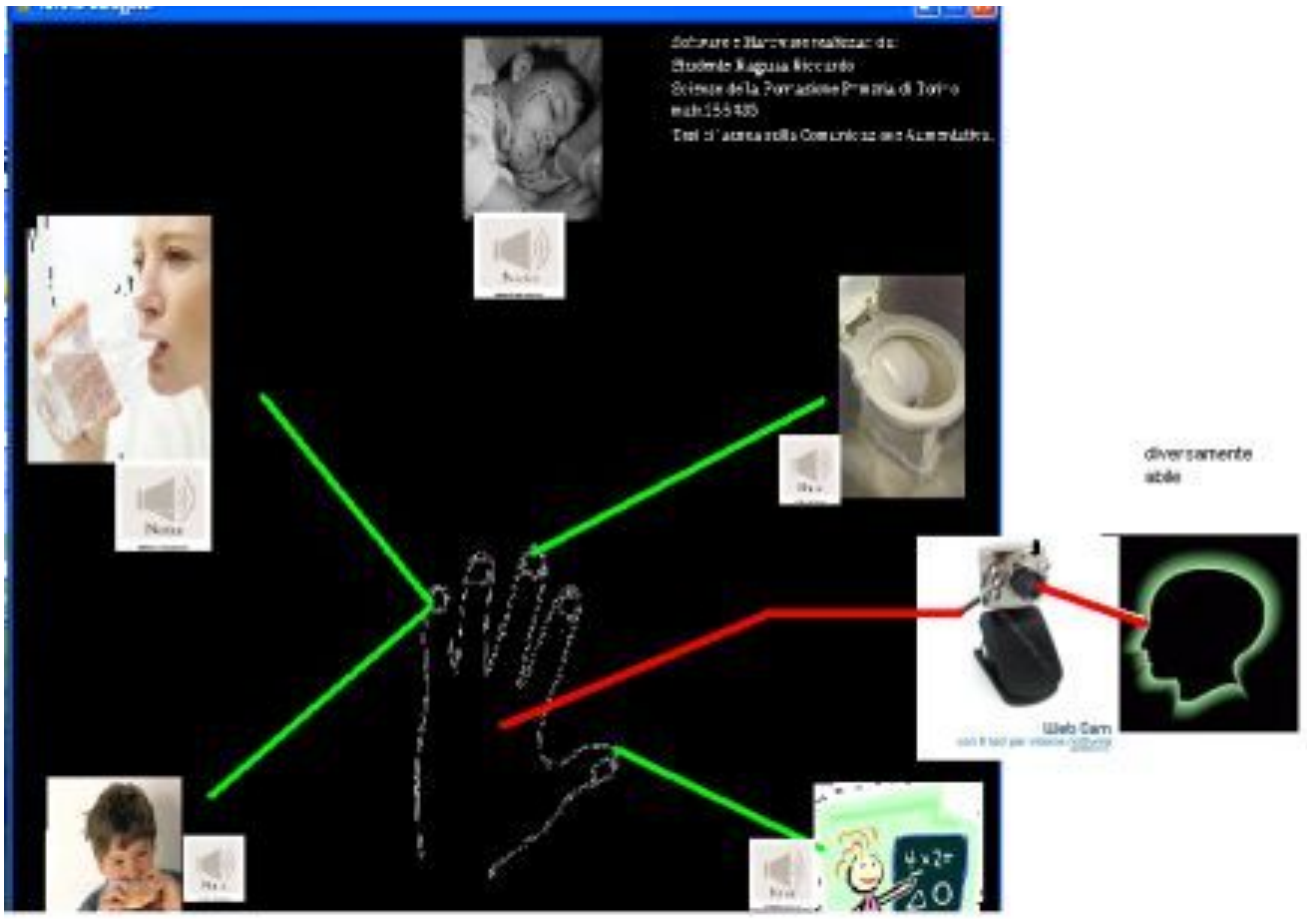
Capitolo 1. La comunicazione dalla nascita fino alla seconda infanzia
1.1 Come comunica il bambino
1.2 La coscienza comunicativa della seconda infanzia
1.3 L'atto della comunicazione ed essere diversamente abili nel comunicare
1.4 Cenni storici sulla comunicazione aumentativa e alternativa

Capitolo 2. La comunicazione e i codici alternativi
2.1 Le finalità e linee teoriche
2.2 I sistemi di comunicazione simbolici e grafici
2.3 I simboli bliss

Capitolo 3. Comunicazione aumentativa quali strumenti?
3.1 I mediatori nella comunicazione aumentativa
3.2 Camera mouse ed Empedocle 1.0
3.3 Aspetto pedagogico sui traguardi e limiti di camera mouse ed Empedocle 1.0

Introduzione

Questo lavoro è stato pensata per tutti i docenti di scuola dell'infanzia e scuola primaria perché i processi d' integrazione scolastica dei bambini diversamente abili sono argomento e motivo di sviluppo e di crescita per tutte le comunità. La scuola dell'autonomia di oggi propone attraverso i diversi piani dell'offerta formativa legati al territorio agli spazi e alle figure professionali che in essi operano, dei piani educativi volti a valorizzare le diverse abilità attraverso nuove tecnologie informatiche in connubio con efficaci strategie pedagogiche ed educative.



Conclusioni

Per tutta la popolazione con serie difficoltà di comunicazione l'introduzione della CAA attraverso l'informatica è solo l'inizio di un viaggio verso la comunicazione efficace. Tutti gli utenti CAA hanno bisogno di pratica per imparare nuovi modelli di comunicazione e migliorare la loro interazione con i diversi partner in una serie ampia di situazioni che portano allo sviluppo e alla determinazione personale dell'uomo.

Bibliografia

ANDRICH R., OTT M., Linee per una classificazione degli ausili informatici, in Atti del 3° convegno "Informatica, Didattica e Disabilità" vol. 2, C.N.R., Torino, Nov. 1993, pp. 15-28.
ANOLLI L., Psicologia della comunicazione, Ed. Il Mulino, Bologna, 2002.
ANTINUCCI. F., VOLTERRA V., Lo sviluppo della negazione nel linguaggio infantile, Ed. Il Mulino, Bologna, 1993.
ANTONINI U., BIOGIOGGERO D., DAVI L., ZERBINI R., L'utilizzo del computer, come amplificare delle possibilità comunicative, creative e interattive nel lavoro pedagogico riabilitativo con bambini disabili, in SCASCIGHINI G., Comunicazione aumentativa e alternativa. Esperienze in regioni di lingua italiana, Ed. S.Z.H., Lucerna, 1997,pp. 108-112.
APPLEGATE J. S., BONOVITZ J.M., Il rapporto che aiuta, Ed. Astrolabio, Roma, 1998.
BAILEY J., Mc COMAS J.J., BENAVIDES C., Analisi funzionale per identificare una risposta comunicativa alternativa per il comportamento aggressivo, in Handicap grave, vol. 4, n° 2, Gennaio 2003, pp. 195-210.
BARON-COHEN. S., I precursori della teoria della mente: comprendere l'attenzione degli altri, in CAMAIONI. L. BATTACCHI M. W., GIOVANELLI G., Psicologia dello sviluppo, Ed. La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996, pp. 50 – 59.
BENDER PAPE T.L., KIM J., WEINER B., I significati attribuiti nelle tecnologie di assistenza: l'impatto sul loro utilizzo, in Handicap Grave, vol. 3, Riv. n° 3, Gennaio 2004 pp. 263-291.
BETESON M.C., Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversation interaction, in Annals of the New York Academy of Science, n° 263, 1975, pp. 101-113
BETTINELLI E., L'importanza di ascoltarsi reciprocamente, Ed. Fondazione Benedetta D'Intino, Milano, Notiz. anno IX n° 17, II semestre 2003, pag. 7.
BEUKELMAN D.R., MIRENDA P., Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults,1992, pp. 41-46.
BIKEL J., Il bambino con problemi di linguaggio, Ed. Belforte, Livorno, 1989.
BISSI R., CANNAO M., COSSU G., GAVA M.L., MORETTI G., SOMALVICO M., STELLA G., La Comunicazione Alternativa, sistemi comunicativi nelle disabilità verbali, Ed. Franco Angeli, Milano, 1991.
BOMPREZZI F., L'immagine sociale e personale dell'ausilio, Dispense Corso di Perfezionamento Tecnologie per l'Autonomia, Università Cattolica & Fondazione Don Carlo Gnocchi, Milano, anno accademico 2003- 2004.
BONDY A.S., FROST A., The picture exchange communication system, in Focus on Autistic Behaviour, Ed. Hammill Institute on Disabilities, Austin (Texas), 1994, pp. 1-17.
BRETHERTON I., BATES E., MCNEW S., SHORE C., WILLIAMSON C., BEEGHLY-SMITH M., Comprehension and Production of Symbols in Infancy: An Experimental Study, in Psychological Society, vol. 17, n° 6, 1981, pp.728-736.
BRIANESE G. Il "discorso su metodo" di Cartesio e il problema del metodo nel XVII secolo, Ed. Paravia, Torino, 1998.
BRUNER J.S., Il linguaggio del bambino, Ed. Armando, Roma, 1987.

BRUSCHI B., Il valore aggiunto dell'interattività, in PAROLA A. (a cura di), Territori mediaeducativi, Erickson, Trento, 2008, pp. 398-399.
BUBER M., Il principio dialogico e di comunità, Ed. S. Paolo, Milano, 1959.
BUZOLICH M., LUNGER J., Empowering system users in peer training, Ed. Augmentative and Alternative Communication, 1995, n° 11, pp. 37-48.
CAMAIONI L. (a cura di), La teoria della mente. Origine, sviluppo e patologia, Ed. Laterza, Bari, 1995, pp. 59-74.
CAMAIONI L., La coscienza della mente nell'infanzia: l'emergere della comunicazione internazionale, in CAMAIONI L., European Psychologist, vol. 2 n° 3, 1993. pp. 21-27
CAMAIONI L. (a cura di), Sviluppo del linguaggio e interazione sociale, Ed. Il Mulino, Bologna, 1978.
CAMAIONI L., The emergence of international communication in ontogeny, phylogeny, and pathology, in European Psychologist, vol. 2 n° 3, 1997, pp. 216-225.
CAMAIONI. L. (a cura di), Psicologia dello sviluppo del linguaggio, Ed. Il Mulino, Bologna, 2001.
CANEVARO A., BALZARETTI C., RIGON G., Pedagogia Speciale dell'Integrazione: handicap, conoscere e accompagnare, Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1999.
CANNAO M., Comunicazione Alternativa e ritardo mentale, in BISSI R., CANNAO M., COSSU G., GAVA M.L., MORETTI G., SOMALVICO M., STELLA G., La comunicazione alternativa, Sistemi comunicativi nelle disabilità verbali, Ed. Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 11-28.
CASELLI M.C., CASADIO P., Sviluppo lessicale e prima grammatica nel secondo anno di vita, in Età Evolutiva, n° 45, 1993, pp. 5-21.
CASELLI M.C., Gesti comunicativi e prime parole, in Età evolutiva, n° 16, 1983, pp. 36-51.
CHAMBERS M., REHAFELDT R.A., Acquisizione e generalizzazione di due sistemi di comunicazione in adulti con disturbi gravi dello sviluppo, in Handicap Grave, vol 5 n° 1, Gennaio 2004, pp. 57-74.
CHOMSKY N., Linguaggio e problemi della conoscenza, Ed. Il Mulino, Bologna.
COSSU G., Linguaggi naturali e sistemi comunicativi, in BISSI R., CANNAO M., COSSU G., GAVA M.L., MORETTI G., SOMALVICO M., STELLA G., La Comunicazione Alternativa, sistemi comunicativi nelle disabilità verbali, Ed. Franco Angeli, Milano, 1991, pp 11-17.
COSSU G., URBINATI M.L., MARSHALL J.C., Reading without speech and writing whitout arm movements, Atti del 5 European workshop on Cognitive Neuropsychology, Bressanone, 1987, pag. 21-29.
DAMASIO A.R., DAMASIO H., Linguaggio e cervello, in Le Scienze Quaderni, n° 101, 1998, pag 76.
DAVIS M., WALLBRIDGE D., Introduzione all'opera di Winnicott, Psyco di G. Martinelli, Ed. Giunti, Firenze, 1994, pp. 56-57.
DE SAUSSURE F., Corso di linguistica generale, Ed. Laterza, Bari, 1970.
FERLINI A., Un'esperienza di comunicazione aumentativa alternativa (CAA) nel bambino privo di linguaggio verbale, Ed. Erickson, Trento, 2003.
FERRAZZOLI I., I gruppi di auto mutuo aiuto per i genitori, una risorsa per crescere, in Atti del convegno provinciale "Disabilità grave tra bisogni e risposte", Centro Territoriale Risorse e Servizi per l'Handicap, Brescia, Gennaio 2003, pp. 58-65.
FODOR J., La mente modulare, Ed. Il Mulino, Bologna, 1988.
FRANCO F. E., BUTTERWORTH G., Pointing and social awareness: Declaring and requesting in the second year, in Journal of Child Language, n° 23, 1996, pp. 307-336.
FRITH U., L'Autismo, Spiegazione di un enigma, Ed. Laterza, Roma-Bari, 1989.
GAVA M. I., MORETTI G., SOMALVICO M., STELLA G., La comunicazione alternativa, sistemi comunicativi nelle disabilità verbali, Ed. Franco Angeli, Milano, 1991.
GAVA M.L., Gli strumenti di CAA: codici alternativi ausili tecnologici, in Riabilitazione Oggi, anno XVI n° 2, Febbraio 1999, pag. 22.
GELATI M., SARTI P., Le prime facilitazioni al bambino con difficoltà di comunicazione, Ed. Au-

xilia, Modena, 2002.
GELATI M., SARTI P., Handicap e vita adulta, in Studium educationis, Ed. Cedam, Padova, n. 3, 2001, pp. 598-599.
GUERRESCHI M., ANDRONICO S., BRUSA F., Gli ausili e il loro nome: uno studio per l'uso di un linguaggio condiviso, in atti di HANDImatica, Bologna, Nov. 1998.
HOLBURN S., VIETZE P.M., NGUYEN D., Apprendimento assistito al computer per persone con disabilità multiple profonde, in Handicap grave, vol 5 n° 3,Trento, Settembre 2004, pp. 271-272.
LAENG M., Informazione comunicazione educazione, in STROPP.A C. (a cura di), Il bambino come comunicazione, Ed. Franco Angeli, Milano, 1982, pp. 104-109.
LIDDLE K., Implementing the picture exchange communication system (P.E.C.S.), in International Journal of Language and Communication Disorders, n° 36, 2001, pp. 391-395
LIVNEH H., ANTONAK R., GERHARDT J., Psychosocial adaptation to amputation: the role of sociodemographic variables disability- related factors and coping strategies, Ed. International Journal of Rehabilitation Research, London (U.K), vol. 22, 1999, pp. 21-31.
LUPTON D., SEYMOUR W., Technology selfhood and physical disability, Ed. Social Science Medicine, New York, Riv. n° 50, 2000, pp. 1851-1862.
MAYR E., Behaviour programs and evolutionary strategies, Riv. American Scientist, n° 62, 1976, pp. 650-659.
MICHELI E., ZACCHINI M., Verso l'autonomia, Ed. Vannini, Brescia, 2001.
MORETTI G., Principi e significati della comunicazione alternativa, in BISSI R., CANNAO M., COSSU G., GAVA M.L., MORETTI G., SOMALVICO M., STELLA G., La comunicazione alternativa e sistemi di comunicazione nelle diverse abilità verbali, Ed. Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 19-20.
MORETTI G., SOMALVICO. M., La comunicazione alternativa e sistemi di comunicazione nelle diverse abilità verbali, Ed. F. Angeli, Milano, 1991.
PARISI D., Il linguaggio dentro e fuori la mente, in CARAPEZZA M., GAMBARARA D., LO PIPARO F. (a cura di), Linguaggio e cognizione, Ed. Bulzoni, Roma, 1997, pp. 47-61.
PATI L., Pedagogia della comunicazione educativa, Ed. La Scuola, Brescia, 1984.
PAVONE M., Individualizzazione ed Integrazione, Ed. La Scuola, Brescia, 2002.
PAVONE M., Personalizzare L'Integrazione, Ed. La Scuola, Brescia, 2004.
PERUCCHINI P., Sviluppo della funzione richiestiva e dich. del gesto di indicare, in "Giornale Italiano di Psicologia ,n° 4, 1997, pp. 813-829.
PETTER G., Dall'infanzia alla Preadolescenza: aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico, Ed Giunti, Firenze, 1992.
PIAGET J., Lo sviluppo mentale del bambino, Ed. Einaudi, Torino, 1967.
RAPIN I., ALLEN D., Developmental language disorders: nosological considerations, in Kirk U., Neuropsychology of Language, Reading, and Spelling, Ed. Academic Press, New York, 2004, pp. 155-184.
RICHELLE M., Introduzione allo studio della genesi del linguaggio, Ed. Giunti, Firenze, 1973.
RIVAROLA A., FRONTICELLI G., OLDRINI S., Comunicazione aumentativa e alternativa, in SCHINDLER O., VERNERO I., SCHINDLER A., UTARI C. (a cura di) Il bambino che non parla, Ed Omega, Torino, 2000, pp. 821-828.
RIVAROLA A., Il servizio di Comunicazione Aumentativa e Alternativa del Centro Benedetta D'Intino, in SCASCIGHINI G., Comunicazione aumentativa e alternativa. Esperienze in regioni di lingua italiana,,Ed. S.Z.H., Lucerna, 1997, pp. 49-51.
RIVAROLA A., Riflessioni introduttive della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, in SCASCIGNINI G., Comunicazione aumentativa e alternativa. Esperienze in regioni di lingua italiana,Ed. S.Z.H. Lucerna, 1997, pp. 56-60.
SARTI P., Bambini con paralisi cerebrale infantile e CAA: le domande di genitori ed insegnanti, in SCASCIGHINI G., Comunicazione aumentativa e alternativa. Esperienze in regioni di lingua italiana, ,Ed. S.Z.H., Lucerna, 1997, pp. 38-39.

SARTI P., Le prime facilitazioni al bambino con difficoltà di comunicazione, Ed. Auxilia, Modena, 2002.
SCHAFFER H.R., L'Interazione madre-bambino:oltre la teoria dell'attaccamento, Ed. Franco Angeli, Milano, 1990.
SCHERER M., Outcomes of assistive technology use on quality of life, in Disability & Rehabilitation, n° 18, 1996, pp. 439-448.
SCHINDLER O, VERNERO I, SCHINDLER A., UTARI C. (a cura di) Il bambino che non parla, Ed. Omega, Torino, 2000, pp. 821-824.
SCHOPLER E., MESIBOV G.B., Neorobiological Issues in Autism, Ed. Plenum Press, New York, 2005, pp. 155-184.
SCHWARTZ I.S., GARFINKLE A.N., BAUER J., The picture exchange communication system: Communicative outcomes for young children with disabilities, in Topics in Early Childhood Special Education, n° 18, 1998, pp. 144-159.
STELLA G., Disabilità cognitive e uso delle procedure informatizzate. Riflessioni sulla produttività del sistema uomo-macchina, in BISSI R., CANNAO M., COSSU G., GAVA M.L., MORETTI G., SOMALVICO M., STELLA G La Comunicazione Alternativa, sistemi comunicativi nelle disabilità verbali ,Ed Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 11-19.
SUNDBERG .M.L., Selecting a response form for nonverbal persons: facilitated communication, pointing systems or sign language?, in The Analysis of Verbal Behaviour, n° 11, 1993, pp. 96-116.
THOREN-JONSSON A., MOLLER A., How the conception of occupational self influences everydaylife strategies of people with poliomyelitis sequela, Ed. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, London, 1999, Torino, anno 1988, pp.71-83.
TULLMAN J., HURTUBISE C., Language activity monitoring on a young child using a VOCA, Proceedings of the Ninth Biennial Conference of ISAAC, Washington, DC, 2000, pp. 310-313.
VYGOTSKIJ L.S., Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche e superiori e altri scritti, Ed. Giunti Barbera, Firenze, 1974.
VOLPE N., L'intervento secondo il programma T.E.A.C.C.H., dispense relative al corso di formazione sui trattamenti educativo-comportamentali nella cura dei bambini autistici, Perugia, Scuola Regionale Sanità, dicembre 2005-febbraio 2006, pp. 35-39.
VOLTERRA V., BATES E., L'acquisizione del linguaggio in condizioni normali e patologiche, in SABBADINI G. (a cura di), Manuale di Neuropsicologia dell'età evolutiva, Ed. Zanichelli, Bologna, 1995, pp. 182-202.
WARRICK A., Comunicare senza parlare, comunicazione aumentativa e alternativa nel mondo, Ed. Omega, Torino, 2003.
WERNER H., KAPLAN B., La formazione del simbolo, Ed. Cortina, Milano, 1963.
WINNICOTT D.W., L'aggressività ed il rapporto con lo sviluppo emozionale, in Dalla pediatria alla psicoanalisi, Ed. Giunti, Firenze, 1985, pp. 246-263.
YORKSTON K.M., DOWDEN P.A., HONSINGER M.J., MARRINER N., SMITH K.A., Comparison of standard and user vocabulary lists, in Augmentative and Alternative Communication, n° 4, 1998, pp. 189-210.

Sitografia

http://www.aacinstitute.org
http://www.augcominc.com
http://handitecno.indire.it
http://www.handimatica.it
http://www.mondoausili.it
http://www.unpassoavanti.it
http://www.genitoricontroautismo.org

http://www.pubbliaccesso.gov.it
http://www.easylabs.it
http://www.khymeia.com
http://www.areato.org
http://www.helpicare.com
http://www.leonardoausili.com
http://rehabengineer.homestead.com
http://www.benedettadintino.org
http://www.dienneti.it
http://www.usl4.toscana.it

Brezinka, W. (2011). Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale. Milano: Vita e Pensiero

di Paolino Claudio Costanzucci

In questo testo Wolfgang Brezinka si addentra in una profonda riflessione critica sul significato dell'educazione «in tempi di cambiamento culturale». Trasformazioni culturali che per la loro ampiezza e continuità hanno modificato consistentemente la nostra società. Una società in rapido cambiamento, in cui certamente si dispone di più libertà e di maggiori possibilità di agire, apprendere e fare esperienze, ma nella quale è sempre più difficile delineare orizzonti culturali ed educativi stabili, ben definiti e condivisi. Tutto questo perché, come ci riporta subito nella Premessa «la liberazione da tradizioni, autorità e controllo sociale sugli stili di vita provoca anche sradicamento, isolamento e mancanza di sicurezza» (p. 9) e «tutto ciò pesa sugli adulti e rende difficoltosa l'educazione dei giovani» (p. 10).

Nel primo capitolo (Educazione e tradizione) Brezinka, analizzando il legame che sussiste tra l'uomo e la tradizione, ribadisce che «sarebbe assurdo partire ogni volta da zero per voler scoprire tutto da soli, ignorando il sapere cosmografico e tecnologico che scaturisce dalle esperienze delle generazioni precedenti» (p. 11). Ma oggi viviamo in un contesto culturale in cui convivono «tradizioni molto diverse tra di loro e difficilmente coniugabili»; peraltro, «l'accettazione dell'autorità è considerata nemica della libertà, e la creazione di élites pericoloso per la democrazia». Ma «perché la tradizione è assolutamente necessaria per l'educazione? Perché i bambini e i giovani apprendono dall'esempio altrui quello che è consueto e necessario sapere, credere e saper fare nel proprio gruppo. […] Perciò ogni educazione presuppone un ambiente esperienziale che sia ben ordinato e che contenga stimoli coerenti e relativamente stabili» (p. 13). Presupposto necessario non solo ai bambini, ma a tutti i membri di una comunità, perché «abbiamo bisogno di sostegni esterni per dare una direzione alla nostra vita» (p. 13). E la «cura dei valori normativi di orientamento» può avvenire solo se si seguono quelle che Brezinka definisce «indicazioni 'neo-conservatrici'»: 1) «[…] la sovrabbondanza culturale diventa pericolosa per la vita e la salute spirituale, se i giovani vi sono esposti senza una tradizione classica […]. [Perciò,] gli educatori hanno il dovere di proteggere da tutto ciò che può essere nocivo e superfluo, concentrandosi sull'essenziale e insegnando modi di vivere e agire buoni» (p. 14); 2) «[…] non dobbiamo lasciarci ingannare da false immagini sulla situazione spirituale, sulla natura dell'uomo e sulle tradizioni ancora esistenti […]» (p. 15), che descrivono l'uomo come privo di valori morali, religiosi ed estetici; 3) «nei confronti del pluralismo di valori nella società odierna, gli insegnanti sono tenuti alla neutralità e alla tolleranza su questioni religiose e ideologiche. Questo però non vale per i valori civili, per i doveri essenziali verso il prossimo e per le 'virtù' scolastiche come l'impegno, l'amore per l'ordine, la puntualità, l'obbedienza e il consenso sui fondamenti del patrimonio culturale […]. Gli insegnanti devono farsi garanti di questi valori e devono cercare di conquistare ad essi i loro studenti» (pp. 16-17).

Dopo questa apertura esplicita e perentoria, l'autore prosegue il ragionamento con un saggio dal titolo L'educazione ai valori in una società dai valori incerti, in cui chiarisce con «cinque tesi» cosa per lui significa 'Educazione ai valori', un'espressione «inadeguata», che però va lo stesso analizzata, perché diventata un vero e proprio «slogan pedagogico diffuso in tutto il mondo». Secondo Brezinka questo slogan nasce come «[…] risposta della politica educativa alla crisi culturale nella quale si trova la nostra società liberale, illuminista e secolarizzata» (p. 20); una crisi culturale che, a causa dello «sviluppo e la diffusione del sapere scientifico», dell'«aumento del benessere» e dell'«ampliamento dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali», è diventata «anzitutto crisi dell'orientamento e della valutazione […], [che] colpisce contemporaneamente la coscienza dei valori dell'individuo e il loro ordine nella società» (p. 20). «La diminuzione di obblighi e controlli esterni, – prosegue Brezinka – la scomparsa d'ideali comuni e modelli vincolanti di vita hanno come conseguenza l'isolamento, l'individualizzazione. I singoli diventano meno uguali, perché tutti scelgono qualcosa di diverso nella sovrabbondanza delle offerte culturali. La quantità dei valori comuni diminuisce […] L'isolamento delle persone va di pari passo con una forte differenziazione

della società in tanti piccoli gruppi d'interesse, con il pericolo che gli interessi particolari siano perseguiti a discapito del bene comune». Proseguendo in questa disamina, Brezinka ribadisce come lo slogan 'educazione ai valori' non sia altro che un definizione nuova per compiti educativi da sempre conosciuti come: «educazione religiosa, ideologica, morale; educazione alla legalità, educazione civica, politica e sociale; educazione estetica» (p. 23). Nella terza tesi il pedagogista austriaco afferma come l'educazione ai valori fondamentali («l'obbedienza alla legge, il riconoscimento del monopolio statale del potere e l'impegno per la pace; la volontà di collaborare al bene comune, lo spirito democratico e la tolleranza; una sana coscienza nazionale, cioè un patriottismo illuminato e una simpatia per l'Europa unita») (p. 28) debba essere compito dell'istruzione pubblica, l'unica istituzione formativa che in una democrazia multiculturale ed individualista possa garantire un certo grado di coesione sociale. Affianco all'opera educativa degli insegnanti si deve riconoscere il ruolo fondamentale dei genitori, i cui convincimenti ideologici e religiosi devono essere rispettati e tutelati. È questo il contenuto espresso nella quarta tesi. D'altronde, proprio in merito all'educazione spirituale dei figli, gli stessi patti internazionali e le costituzioni moderne pongono l'accento sulla priorità dei genitori rispetto agli altri organi educativi. «La famiglia esercita un influsso più grande [rispetto agli educatori scolastici], poiché i genitori sono anzitutto compagni di vita dei loro figli e danno loro continua attenzione, sicurezza e gioia, e solo secondariamente svolgono la funzione di educatori» (p. 30). La quinta ed ultima tesi illustrata per dar conto del significato di 'educazione ai valori', si sofferma sui metodi che vanno adottati per favorire un clima educativo positivo per la trasmissione dei valori. A tal proposito, Brezinka afferma che «il metodo più importante per ogni tipo di educazione ai valori è che gli educatori conformino loro stessi e l'ambiente di vita comune in modo tale da influenzare positivamente gli educandi» (p. 32); il capitolo si conclude ricordando che «ogni cittadino è responsabile degli ideali da trasmettere ai figli. Certo, in questa società pluralista i valori non possono essere gli stessi per tutti, ma, nonostante le differenze, è necessario un minimo comune denominatore di ideali fondamentali da trasmettere alle successive generazioni. Collaborare a questo compito è e resta la funzione principale dell'insegnamento, che si voglia chiamare 'educazione ai valori' o no» (p. 33).

Nel capitolo Violenza, Stato e istruzione, Wolfgang Brezinka affronta la questione del rapporto fra potere, violenza ed istruzione, sottolineando come il termine violenza (l'uso della forza) non vada criminalizzato di per sé, perché è l'uso illegittimo, punibile e vietato (criminale) che se ne fa a dovere essere combattuto. Quando la forza viene utilizzata per migliorare il controllo sociale, il solo che possa garantire una certa capacità di autocontrollo morale, non la si può certo condannare in virtù di un mondo anarchico e utopisticamente privo di violenza. «Il movimento di emancipazione – ricorda Brezinka – ha dato molta libertà agli individui, ma ha anche distrutto o indebolito i presupposti indispensabili per il buon vivere all'interno della comunità. Tutti i grandi ideali sono stati screditati: rispetto, fedeltà, sottomissione, ubbidienza e altruismo sono stati derisi. Ma il cambiamento più gravido di conseguenze per la cultura normativa è stato lo spegnersi della fede cristiana, la 'morte di Dio' nella coscienza della maggior parte delle persone» (p. 44). Anche perché, chiosa più avanti, «uno Stato di diritto liberale non può e non deve dettare convinzioni religiose o visioni del mondo, ma ha bisogno che il popolo creda nelle religioni o in altri miti salvifici, perché essi alimentano il senso della vita e un'impostazione solidale nei confronti dei concittadini e della comunità» (p. 48).

Nel quarto capitolo, Non 'fine dell'educazione', ma 'coraggio di educare bene', Brezinka critica lo slogan 'fine dell'educazione', anche perché «oggi le istituzioni, il personale e le attività preposti all'educazione sono più numerosi che mai. Viviamo in una società iperscolarizzata, che ottimisticamente è anche definita 'società acculturata'» (p. 50). Più che parlare di 'fine dell'educazione', bisogna distinguere fra educazione buona e cattiva, fra quella utile ed inutile. «Chi rifiuta l'educazione o la ritiene impotente di fronte ad altri fattori condizionanti, lascia il futuro dei giovani in mano al caso» (p. 53). Ecco perché, a parere di Brezinka, genitori e insegnanti, educatori e pedagogisti, pur nelle enormi difficoltà imposte dall'odierna crisi culturale e valoriale, che ne ha indebolito la volontà e la capacità di educare, non possono e non devono abdicare alla loro funzione, ma

avere il «'coraggio di educare bene'». «'Coraggio di educare bene' deve essere inteso come coraggio di possedere uno stile di vita collettivo ordinato. Quanto più stabile, positiva e armoniosa è la cultura che i giovani vedono in genitori, famiglia, scuola e lavoro, tanto minore è la necessità di un'educazione diretta» (p. 55). Ma «'coraggio di educare bene' significa anche coraggio di vincolarsi a dei valori e di proporre un'educazione fondata su di essi» (p. 55).
La pratica educativa, però, presuppone degli obiettivi educativi essenziali da individuare e perseguire; obiettivi che, come ci ricorda Brezinka nel capitolo Obiettivi educativi: costanza, cambiamento e futuro, sono «sovraindividuali, sociali e collettivi, non dipendenti dall'arbitrio del singolo – né dell'educatore, né dell'educando» (p. 58). Alcuni sono rimasti costanti nel tempo, anche se soggetti a piccole modificazioni semantiche: fra questi vengono ricordati tre insiemi di obiettivi educativi e precisamente l'«ideale della capacità di funzionamento degli strumenti psichici per orientarsi e agire (come le capacità percettive, intellettive e della volontà)», la «capacità e la disponibilità ad autodisciplinarsi» (autodisciplina) e la «'capacità di vivere con gli altri'» ('competenza sociale' o 'prosocialità') (p. 60). Altri obiettivi educativi si sono affermati come conseguenza del cambiamento di mentalità che i rapidi mutamenti socio-politico-economici hanno indotto: gli obiettivi educativi formali, cioè la «capacità di autodeterminazione», la «razionalità critica» e l'«autonomia dell'io». Ma a questi bisogna però aggiungere anche i cosiddetti obiettivi educativi materiali («determinati contenuti della conoscenza, della fede religiosa, delle convinzioni morali, delle idee politiche, delle preferenze estetiche, ecc.») (p. 62), che completano i primi e assicurano «l'orientamento degli individui e l'integrazione dei gruppi». «A questo scopo – ribadisce Brezinka – c'è soprattutto bisogno di legami emotivi, relativamente stabili, verso determinati valori culturali. Tali vincoli, sotto forma di atteggiamenti, sentimenti, comportamenti, convinzioni, interessi, sono i presupposti concettuali necessari per sapersi orientare, valutare e decidere» (p. 62). «Una […] mentalità astorica, dimentica delle proprie tradizioni, favorisce quale minimo comune denominatore la sopravvalutazione degli obiettivi educativi formali di tipo cognitivo. Vengono così ignorati i limiti posti dall'autocontrollo e dal controllo sociale alla ragione pura ed emotivamente senza vincoli. Si disconosce quanto la riuscita della vita individuale e un ordine positivo della vita comunitaria dipendano da vincoli emozionali ai valori culturali, sanciti dalle tradizioni della propria comunità storica» (p. 63). Per il futuro, ribadisce il pedagogista austriaco, i «termini tanto amati 'sviluppo della personalità' e 'autorealizzazione' non possono essere obiettivi educativi per due ragioni:primo, perché indicano primariamente un processo invece che un prodotto; secondo, perché il risultato sperato del processo, la personalità pienamente sviluppata o autorealizzata, può avere caratteristiche estremamente varie e non detiene perciò alcun valore di orientamento normativo. Non tutte le possibilità dell'uomo meritano di essere sviluppate e realizzate appieno» (pp. 63-64).
In Obiettivi educativi in una società dai valori incerti, Brezinka sottolinea come stia «riprendendo quota la consapevolezza che gli ideali comuni sono indispensabili per una vita positiva. […] Rimane poco chiaro, però, quali siano questi obiettivi e quale importanza debbano avere» (p. 66). Alcune cose, però, rimangono ferme per l'autore: gli obiettivi educativi («ideali della personalità») sono importanti per tutti (adulti, bambini e giovani); «gli obiettivi educativi restano sulla carta se non influenzano gli usi e i costumi della vita sociale e se non stimolano l'autocontrollo e il controllo sociale» (p. 68); se i giovani crescono senza vincoli emozionali (la fede in Dio, le tradizioni, la fiducia nelle autorità familiari, religiose e statali) e intellettuali (la cultura pregressa), «diventano facilmente vittime di seduttori, portatori di una cultura egocentrica e nichilista che si oppone ai cosiddetti ideali 'borghesi' e 'conservatori'» (p. 69).
Nel settimo capitolo, dal titolo L'educazione morale in una società pluralistica: condizioni e limiti del suo successo culturale, il pedagogista austriaco procede nell'analisi del rapporto esistente fra educazione e formazione morale (o delle virtù). Di fatto le società moderne hanno sostituito ed integrato il «pluralismo dei grandi gruppi ideologici», tipico delle società premoderne, con il «pluralismo degli individui», condizione quest'ultima che rende molto più difficile l'educazione morale, soprattutto se essa viene delegata quasi esclusivamente agli educatori di professione. E in tutto questo, il processo di secolarizzazione in atto ha avuto un ruolo determinante, soprattutto perché non si

è riusciti a trovare un «surrogato della religione» con la stessa autorità morale. «Le comunità di fede e di valori, insieme ai loro ideali particolari e alle loro specifiche pratiche educative, meritano il riconoscimento pubblico e non solo un'imbarazzata tolleranza, come se fossero relitti di un'epoca prescientifica e oscurantista» (p. 81). Anche perché «quanto più aumenta l'individualizzazione dei cittadini, tanto più è necessario legarli, almeno parzialmente, al loro Stato e ai comuni valori normativi del popolo. Il mezzo più importante per questo scopo è la scuola pubblica […]» (p. 82). Ma nell'istituzione scolastica, pur rimanendo centrali l'insegnamento razionale e il colloquio critico, non deve mancare l'«educazione ai valori fondamentali», alla cui formazione devono concorrere a pieno titolo anche le convinzioni di fede collettive.

Nel capitolo Cultura generale: senso e limiti di un ideale, Brezinka passa ad analizzare l'origine e il significato dell'espressione "cultura generale" (Allgemeinbildung), per scandagliarne soprattutto la sua natura morale: «[…] per cultura generale si intende l'ideale di una cultura di base della persona nella sua totalità […]» (p. 84). Ancora: «l'ideale della cultura generale non è un sapere scientifico, ma una conoscenza di base del mondo e della vita […]; si tratta di una conoscenza orientativa per la vita pratica. Non si limita a conoscenze empirico-tecnologiche sulle leggi naturali e sui legami fra scopi, mezzi e azioni; offre anche un'interpretazione valoriale dell'esistenza, secondo i tradizionali sistemi di vita sociale. Siccome è un mezzo per creare vincoli sociali, raggiunge il suo scopo solo se collega il 'sapersi orientare nel mondo' con l'orientamento valoriale e l'orientamento normativo fondamentale» (p. 91). Per anni, «nei Paesi 'viziati' dell'Occidente», quelle capacità morali o virtù cardinali («diligenza, costanza, precisione, pazienza, amore dell'ordine, obbedienza, puntualità, cortesia, gratitudine») (p. 93), che nei secoli hanno caratterizzato l'immagine della natura dell'uomo quale persona e entità sociale, sono state «sminuite, trascurate e declassate a virtù borghesi secondarie» (p. 93). Negli ultimi tempi, però, il riconoscimento di queste virtù classiche è cresciuto, perché vengono considerate necessarie per il lavoro e per la convivenza sociale. «Il nuovo slogan è la 'competenza sociale' (Sozialkompetenz). Nella misura i cui si accresce il numero di persone che devono convivere in spazi ristretti, tanto più sono necessari gentilezza, correttezza, riguardo, tolleranza e autocontrollo. Quanto più si deve lottare per le poche risorse e per la loro corretta distribuzione e quanto più è necessario autolimitarsi, tanto più diventano importanti […] le virtù politiche e morali fondamentali come la coscienza della propria responsabilità, la solidarietà, la benevolenza e la limitazione delle proprie pretese» (pp. 93-94).

La riflessione di Brezinka prosegue nel saggio Il rapporto tra scienze umane e Bildung in una società individualistica, con la disamina dell'importanza delle scienze umane per un mondo in cui il pluralismo individuale minaccia quotidianamente la coesione sociale. Un ruolo, quello delle scienze umane, così importante che la scuola non può certo sacrificare a favore del sapere scientifico-tecnologico, oggi tanto decantato dai governi e dal mondo economico-produttivo. Tutto questo non solo perché, come dice Hermann Lübbe «[le] scienze umane danno una risposta culturale all'esperienza di una sempre crescente alienazione dalle radici, causata dal progresso» (p. 105), ma anche perché le scienze umane, oltre a favorire l'ampliamento del sapere, alla sua conservazione, divulgazione e mantenimento, «servono anche a quello che una volta era chiamata 'eticità', […] cioè moralità, dignità, virtù […]» (p. 107), come già Leopardi e Nietzsche avevano intuito e ampiamente descritto. E in tutto ciò il ruolo delle scuole pubbliche, in particolare modo con i suoi insegnanti di scienze umane, rimane insostituibile proprio per la capacità di tutelare i valori di orientamento comuni e la loro trasmissione alla generazione successiva.

Nell'ultima parte del libro, Brezinka lascia da parte le discussioni sull'educazione morale nella società contemporanea e si inoltra in una riflessione epistemologica sulla pedagogia. Tale riflessione inizia col capitolo Ascesa e crisi della pedagogia scientifica, nel quale l'autore tratteggia una disciplina che, se viene giudicata in relazione alla qualità dei suoi prodotti e sulla soddisfazione dei suoi 'fruitori', risulta frammentata, estraniata dal reale, con un «gergo nebuloso» e una «povertà teoretica», che ne mette in chiara evidenza la condizione di crisi conclamata. Emblematica la citazione di Günther Bittner richiamata da Brezinka: «Il rapido mutamento delle mode pedagogiche finge un progresso dove, in effetti, a cambiare è solamente l'etichetta. La scienza dell'educazione, a causa

della sua iperaccademizzazione, è obbligata a fornire sempre nuovi risultati di ricerca. D'altra parte non c'è molto di nuovo da dire a proposito di un'educazione ragionevole: è già stato detto praticamente tutto. Perciò ci sono troppi 'produttori' per pochi argomenti pedagogici. Per sfuggire a questo dilemma, si ripete il vecchio in vesti sempre nuove, oppure si svicola nella ricerca su quisquilie» (p. 115). Dopo un percorso di analisi critica, a tratti anche molto caustica, sulla natura teoretica della pedagogia e in particolar modo dell'ascesa e della crisi della pedagogia scientifica, Brezinka chiude il decimo capitolo con queste parole: «Al momento, la pedagogia non è ancora una materia della quale andar fieri. Chi ha in mente gli ideali delle chiare nozioni scientifiche, soffre pensando alla pedagogia; ma questo vale anche per altre materie universitarie. In ogni caso la pedagogia è oggi una materia indispensabile, poiché nelle società moderne vige un sistema educativo complicato, per il quale il personale deve essere istruito su una base scientifica. La qualità della pedagogia scientifica influenza la qualità della preparazione pedagogica professionale e anche la qualità della pratica educativa. È necessario, e anche possibile, migliorare la qualità della pedagogia. In questo i pedagogisti non dovrebbero essere lasciati soli: servono anche sollecitazioni e aiuti dall'esterno» (p. 130).

Proseguendo su questo versante, nell'undicesimo capitolo, intitolato Aspettative degli educatori e imperfezione della pedagogia, Wolfgang Brezinka esprime un giudizio molto netto in merito alla pedagogia, che nel tempo «è cambiata, si è ampliata e differenziata. Da tempo ne esistono più forme di quante si possano valutare e giudicare, ma raramente si riesce a intravedere uno scopo pratico, utile per l'insegnante, utilizzabile e positivo. Studiando pedagogia, oggi, il più delle volte, non si guadagna in sicurezza, ma piuttosto aumentano insicurezza, perplessità e rassegnazione. Ci si chiede se educatori e insegnanti abbiano veramente bisogno di una siffatta pedagogia. Non è che, forse, essa serve solo ai pedagogisti, e non ai pedagoghi?» (p. 133). «Tre osservazioni mi sembrano incontestabili – prosegue Brezinka – 1. Negli educatori, negli insegnanti e nei politici è diminuita la fiducia nell'utilità pratica della pedagogia. 2. Presso i pedagogisti sono diminuite la volontà e la capacità di aiutare gli educatori nei loro compiti, tramite un sapere chiaro e applicabile nella prassi. Questo emerge anche nella predominanza di un linguaggio specialistico altisonante. […] 3. Tra i pedagogisti autocritici ed esperti di settori affini sono aumentati i dubbi, se tutte queste idee brillanti, proposte quali contributi alla pedagogia scientifica o alla scienza dell'educazione, abbiano realmente valore scientifico. Nonostante l'enorme aumento dei pedagogisti, è diminuita la considerazione della pedagogia: questo non solo presso gli educatori, ma anche presso il mondo scientifico e l'opinione pubblica colta» (pp. 133-134). A questo punto l'autore si chiede: «[…] sono giustificati i giudizi negativi sulla pedagogia?». Brezinka ritiene che tali giudizi siano in gran parte dovuti alle aspettative illusorie che la pedagogia ha prima alimentato, ma che dopo ha dovuto forzatamente deludere. «La storia del pensiero pedagogico è ricca di promesse e aspettative illusorie» (p. 134). L'autore chiude questo capitolo sostenendo che, proprio a causa della crisi epistemologica e di credibilità della pedagogia scientifica, bisogna rivalutare l'importanza della cosiddetta pedagogia pratica, che deve andare oltre le conoscenze sugli effetti di particolari mezzi e metodi educativi, fondando la sua azione su «[…] valori e virtù relativamente stabili, fondati su una visione del mondo e radicati in certezze di fede – religiose o meno. […] Non esistono vita umana ed educazione prive di valori. Chi vuole fornire un aiuto orientativo all'educazione pratica, deve esporsi moralmente» (pp. 142-143).

Nel capitolo dal titolo Dalla pedagogia alla scienza dell'educazione. Un programma ambiguo, il pedagogista austriaco prova a chiarire alcuni passaggi della polemica nata nel mondo accademico tedesco in seguito alla pubblicazione del suo testo Dalla pedagogia alla scienza dell'educazione del 1971, da molti interpretato come annuncio del possibile superamento della «pedagogia dominante filosofico-storico-pragmatica, in favore di una scienza dell'educazione empirica, che avrebbe dovuto prendere il suo posto» (p. 146). Ma come lo stesso autore ribadisce, non era certo questa la sua intenzione; quel libro ebbe comunque il merito di riaccendere discussioni epistemologiche da anni sopite sulle nozioni pedagogiche. Nonostante ciò, Brezinka sentenzia amaramente che «manca ancora l'allontanamento dalla 'pedagogia guazzabuglio', teoricamente e scientificamente non chiara.

Addirittura è diventato più difficile farlo, poiché la quantità di produttori incompetenti di testi è cresciuta e perché una critica consistente è diventata rara. Nonostante tutte le chiacchiere sulla valutazione, mancano la capacità di giudizio e il coraggio per un chiarimento audace sulla situazione attuale della disciplina. Vedo più frammentazione che conoscenza fondamentale condivisa, più gergo nebuloso ad effetto che chiarezza di nozioni, più povertà teoretica che aumento di cognizioni, più bluff che sostanza» (p. 151). E chiude il capitolo con una proposta radicale espressa dallo slogan «Dissolvimento o cambio di rotta!, intendendo dissolvimento della cosiddetta scienza dell'educazione, oppure cambio di rotta verso teorie educative chiare, comprensibili, utilizzabili – siano esse di tipo empirico, filosofico o pratico!» (p. 151).
Wolfgang Brezinka chiude il libro con un saggio dal titolo Crisi e futuro della pedagogia come disciplina universitaria, nel quale l'autore ripercorre l'ascesa e l'espansione della pedagogia a livello accademico. Come lui stesso ci ricorda, «verso la fine del XX secolo, la pedagogia raggiunse una posizione potente dal punto di vista quantitativo, organizzativo e giuridico-accademico. […] Questa impresa enorme è stata costruita su illusioni […], illusioni circa la qualità scientifica della pedagogia di allora; illusioni circa l'utilità della pedagogia scientifica per la competenza professionale degli insegnanti; illusioni circa l'idoneità dei pedagogisti universitari a preparare gli insegnanti e gli altri educatori» (p. 156). E ancora la «scienza pedagogica […] non aveva reso i suoi laureati più idonei all'insegnamento, ma era servita soprattutto all'affermazione dei pedagogisti stessi» (p. 158). A suo parere, i motivi di questo caos pedagogico sono stati tre: «1) la proliferazione di riflessioni metapedagogiche, a spese delle conoscenze pedagogiche; 2) l'apertura della pedagogia a decisamente troppi saperi di settori lontani, fino alla perdita dell'oggetto proprio; 3) l'atrofizzarsi del linguaggio tecnico della pedagogia» (p. 158). Ma la «fine delle pedagogie 'guazzabuglio' non è in vista». Brezinka chiude questo lavoro con parole che delineano l'indirizzo che la pedagogia dovrebbe prendere nell'immediato futuro. «Le università non dovrebbero perdere altro tempo prima di riorganizzare la preparazione di insegnanti e altri educatori professionali, indirizzandoli verso una pedagogia pratica. Chi vuole diventare insegnante ed educatore non ha bisogno di una preparazione per la ricerca pedagogica – né per diventare un pedagogista generale, né uno specialista in psicologia pedagogica, né in sociologia o didattica scientifica. La convinzione che si possa migliorare la capacità professionale degli educatori tramite una scientificizzazione della preparazione pedagogica si è da tempo dimostrata un'illusione. […] La pedagogia pratica è una teoria […]. Dovrebbe basarsi possibilmente anche su conoscenze scientifiche, utili al suo scopo, ma deve rimanere libera da tutti i pesi scientifici di cui può fare a meno» (p. 168). E chiude auspicando che: «chi è preposto alla preparazione universitaria degli insegnanti [debba] avere una diversa figura professionale rispetto a chi fa ricerca nell'ambito della pedagogia. Alle sue esigenze appartengono, tra l'altro, un'esperienza professionale come insegnante o educatore sufficientemente approfondita; una solida conoscenza in molti ambiti; chiarezza nel pensare, parlare, scrivere; la capacità di sintesi del sapere essenziale per gli educatori e il coraggio della semplicità nella sua presentazione teorica. Con queste capacità non si riesce a raggiungere nessuna fama nell'iperspecializzato mondo della ricerca pedagogica. Chi però riesce a incarnarle in un modo umanamente attraente, riceverà gratitudine da uditori e lettori, da lui preservati dalla sofferenza causata da una scienza pedagogica inutilmente complicata e avulsa dalla realtà» (p. 168). Una conclusione che racchiude il senso di tutta la riflessione pedagogica dell'opera brezinkiana.

Cives, G. (2010). L'impegno di una vita. Per l'educazione. Lecce: Pensa.
di Rossella Caso

L'impegno di una vita: un titolo che sintetizza in maniera piena ed efficace i contenuti dell'ultimo lavoro di Giacomo Cives; un testo che unisce vita e pensiero, autobiografia e scienza, nel segno di un cammino - quello intrapreso dallo studioso - percorso tra scuola e università, tra ricerca e didattica.
Il lavoro si articola sostanzialmente in due livelli, uno autobiografico e uno scientifico, che non sono mai completamente separati tra loro, ma che si nutrono di reciproci prestiti, per restituire al lettore tutta la ricchezza della personalità umana e intellettuale di uno studioso che Alessandro Mariani e Franca Pinto Minerva definiscono, nelle note introduttive che accompagnano il volume, "un pedagogista di prima schiera" (p. 7), impegnato attivamente – e per una vita – sotto il profilo sia etico che professionale, per la scuola e per l'educazione.
"Nato da madre emiliana e padre pugliese, scultore" (p. 21), esordisce Cives alla prima pagina, come si fa in ogni autobiografia che si rispetti, continua precisando: "Sono ben convinto di non essere un pedagogista di prima schiera. Come paragonarmi a studiosi che mi sono stati maestri come Borghi, Bertin, Visalberghi, Volpicelli?" (Ibidem)
È l'incipit di una intensa narrazione, intitolata Un lungo cammino tra scuola e pedagogia, nella quale lo studioso ripercorre gli eventi salienti della sua vita: dalla nascita, agli studi magistrali, alla militanza antifascista, alle simpatie liberal-socialiste e all'agnosticismo religioso; dall'insegnamento nella scuola elementare alla collaborazione con importanti riviste come I problemi della pedagogia e Scuola e Città; dall'impegno nel sindacalismo magistrale e nella politica scolastica agli anni del suo insegnamento universitario.
Un'autobiografia che consente al lettore di esplorare i territori dell'educazione democratica e della complessità pedagogica.
Cives, che aderì in prima persona e profondamente ai valori della prima e che sfidò con impegno la seconda, è in questa ricostruzione della sua vita insieme storico, intellettuale, critico, ma soprattutto uomo e pedagogista. Nel testo, infatti, storia personale e storia della società e della cultura italiana del Novecento e del nuovo secolo si intrecciano, restituendoci l'immagine di un uomo che ha fatto delle categorie della complessità e della mediazione critico-dialettica il motore della propria azione storica ed epistemologica, non solo in quanto pedagogista complesso - come egli stesso definì la Montessori in una sua opera - ma anche come uomo di scuola.
La narrazione che lo studioso fa della propria vita rende l'uomo e il pedagogista le due anime di una stessa figura: quel Giacomo Cives che ha saputo realizzare, come efficacemente descritto da Mariani e Pinto, una sintesi creativa tra politica e vita, tra ricerca e azione, tra professionalità e amicizia, tra passione per le idee e amore per le persone (proprio l'amicizia per Alessandro Mariani lo ha spinto, come egli stesso narra, a incominciare a scrivere della sua vita).
Così egli racconta del suo impegno nella lotta antifascista, iniziato nel 1944, con l'occupazione tedesca; della sua partecipazione a Giustizia e libertà e della adesione all'ideale di un liberismo socialista – "la mia opzione democratica, senza se e senza ma, posso datarla da allora" (p. 26), scrive -, ma anche della sua vita di giovane ricercatore, di insegnante di scuola (agnostico, come sottolinea più volte nel testo) e poi di direttore didattico e di ispettore, e infine di studioso e di docente universitario.
Colpiscono, all'interno del testo, le parole che dedica alla scuola primaria e che si possono leggere nel paragrafo intitolato Un forte legame con la scuola elementare: "Appena diplomato maestro cominciai a insegnare. Ebbe in tal modo inizio una lunga strada relativa all'istruzione primaria, passando da maestro a direttore didattico […] e infine divenendo, fino al 1975, ispettore centrale per l'istruzione elementare presso il Ministero della P.I. Ebbi così modo di ammirare la profonda umanità dei maestri e la delicatezza decisiva dell'istruzione primaria e dell'infanzia, cui compete davvero il compito di porre le basi dello sviluppo delle potenzialità della mente e dei sentimenti" (p. 31).
Poi vennero gli anni del sindacalismo magistrale e della politica scolastica: prese parte al Sindacato

Nazionale Autonomo della Scuola Elementare (SNASE), al quale erano iscritti insegnanti militanti liberisti e comunisti, e che si batteva in primo luogo per la difesa della scuola statale e per la trasformazione democratica della scuola e della sua amministrazione. Obiettivo di Cives fu quello di rendere il sindacato, anche attraverso la fondazione di un ufficio studi nazionale, l'organo propulsivo per l'istituzione di una scuola integrata e a tempo pieno, che puntasse, come si legge nel testo, "non solo a una superficiale istruzione, ma a una formazione ricca e polivalente della personalità" (p. 42).

Vita e scienza, insegnamento e ricerca, si intrecciano in maniera determinante in un anno molto importante per Cives, il 1953 – in ogni autobiografia che si rispetti, del resto, esistono degli anni cruciali -; che egli definisce decisivo, poiché scandito da alcuni degli eventi più importanti della sua vita: il matrimonio con Vincenza, la laurea in pedagogia con 110 e lode, la telefonata del suo professore, Franco Lombardi, che lo chiama a svolgere l'attività di incaricato di esercitazioni presso la sua cattedra. È solo l'inizio di una carriera universitaria che lo porterà, dopo gli incarichi presso il magistero di Roma e presso l'Università di Chieti, a vincere nel 1975 la cattedra di professore ordinario presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bari e nel 1979 quella di ordinario di storia della pedagogia presso l'Università La Sapienza di Roma. Colpiscono i ricordi degli studenti e in modo particolare dei suoi allievi Furio Pesci, Paola Trabalzini e Marco D'Arcangeli.

Se la narrazione di sé non è mai disgiunta dalla ricostruzione della storia, accanto alla trattazione analitica delle sue opere – una vastissima produzione, che comprende saggi storici, didattici, filosofici, ma anche scritti di letteratura per l'infanzia – lo studioso dedica una particolare attenzione, in due appendici scientifiche estremamente puntuali, rispettivamente all'analisi del concetto di democrazia secondo John Dewey e dell'idea di educazione in prospettiva planetaria di Edgar Morin: due punti di riferimento essenziali nel suo credo pedagogico, per dirla parafrasando il titolo di una delle opere più importanti di John Dewey.

Di quest'ultimo egli fa proprie, dunque, tra le altre istanze, l'ispirazione laica e la tensione democratica e anticipatrice; l'esigenza, propria dell'attivismo pedagogico, di un liberalismo in cui si ricompongano libertà e giustizia, ma anche l'impegno etico e pedagogico per la costruzione di una autentica democrazia. Cives traduce tutto questo nell'idea che pedagogia critica ed educazione attiva siano le condizioni irrinunciabili per la costruzione di una società democratica.

Di Edgar Morin accoglie l'idea dell'importanza del rapporto uomo-natura e lo legge, come il filosofo stesso insegna, alla luce della categoria della complessità, la sola che a suo avviso possa portare al tramonto il mito dell'onniscienza scientifica e quindi della certezza assoluta e matematica del sapere. La conoscenza si fa così probabilistica, multidisciplinare, problematica. E proprio al problematicismo pedagogico, fulcro dell'educazione alla ragione di Giovanni Maria Bertin, egli riconduce il pensiero di Morin. E Cives, "artigiano della pedagogia" (p. 92), come egli stesso si definisce, ne fa, insieme a John Dewey, uno degli utensili pedagogici della sua cassetta degli attrezzi.

Fare della complessità una categoria del sapere pedagogico per superare il mito positivistico di una scienza che tutto comprende e tutto spiega, matematicamente e geometricamente, non significa affatto, per lo studioso, non assumere una postura scientifica. Anzi, egli si muove spinto da uno spiccato spirito scientifico, maturato anche attraverso uno studio ampio e approfondito del pensiero di Maria Montessori e di Aristide Gabelli, due altri suoi utensili pedagogici.

Dalla prima trae la fede inesauribile nella positività dell'educazione, nel pacifismo, e ancora l'idea cosmica di un educare inteso in senso interculturale e cosmopolita e la speranza dell'alleanza dell'uomo con la natura. Il più grande debito che Cives ha nei confronti della Montessori risiede, tuttavia, nell'idea di infanzia e nella fiducia che la studiosa ebbe nei confronti del bambino, che ella riconobbe operoso, attento, capace di fare da solo. La portata rivoluzionaria di questa concezione risiede nella totale assenza di sentimentalismo e nell'indicazione degli strumenti operativi utili a rendere l'educazione un processo realmente dilatatore, capace di promuovere l'attività costruttiva del discente e di saldare sensorialità e cognizione: l'insegnante come professionista consapevole e riflessivo; l'ambiente progettato a misura di bambino; l'uso di materiale didattico appropriato, il cosiddetto materiale strutturato, ad esempio.

Da Gabelli riprende invece il metodo oggettivo, proprio dello sperimentalismo – ciò a conferma della forte scientificità del suo pensiero – e l'idea del legame indissolubile tra democrazia e azione pedagogica; quest'ultima orientata, proprio perché nutrita di un forte spirito democratico, a conferire dignità e riconoscimento agli umili e ai marginali.
A tutte queste teorie scientifiche, suggestioni, indicazioni di metodo, Cives ha saputo dare una veste propria e originalissima: un credo pedagogico che si annoda intorno a quattro grandi principi educativi:

1. "battersi con tutte le forze per noi, per i nostri figli, per i nostri allievi, per indirizzarli a scegliere un lavoro congeniale" (Ibidem);
2. "praticare la creatività come antidoto alla depressione e all'angoscia" (Ibidem);
3. "coltivare l'amicizia come condizione dell'anelito verso la crescita personale" (p. 93);
4. "riscoprire la gioia della lettura e della scrittura come strumenti di amplificazione del pensiero" (Ibidem).

Principi che trovano piena esplicitazione all'interno delle 178 pagine del testo, sia nella parte autobiografica che in quella scientifica, stimolando a riflettere ancora e ancora, dopo averlo chiuso. Perché, come concludono Mariani e Pinto, "come ogni scrittura di sé, la scrittura autobiografica di Cives, più che narrare di una vita, scopre e apre a noi, e soprattutto al suo autore, itinerari in divenire e sentieri inesplorati che ancora attendono di essere percorsi" (p. 19).

Dato, D. (2009). Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti. Milano: FrancoAngeli
di Severo Cardone

Il contributo di Daniela Dato intende inquadrare la Pedagogia del lavoro secondo una precisa impronta "problematicista", ipotizzando una "meta-teoria pedagogica" capace di aprirsi al possibile, tracciare nuove direzioni e soprattutto di porre in relazione dinamica, dialogica e interconnessa "problemi, persone, progetti" che entrano in gioco nel rapporto tra lavoro e soggetto-persona-lavoratore, consentendo allo stesso di interpretare criticamente le trasformazioni che accompagnano il mondo del lavoro e attraversare con maggiore fiducia e consapevolezza la complessità e la fluidità che caratterizzano lo scenario della post-modernità. Il volume, proprio per la sua natura pedagogica e per la sua impostazione utopica, ermeneutica e problematicista intende "offrirsi come possibile strumento di orientamento, di riflessione rispetto al configurarsi di una società dei lavori che reca in sé due anime. Quella della alienazione e quella della emancipazione" (p. 16).
La Pedagogia del lavoro, in quanto scienza della formazione "sul, al e con" il lavoro non può limitarsi a pensare la formazione come mero strumento di aggiornamento professionale in grado di prevenire i rischi legati all'obsolescenza professionale e conseguentemente migliorare l'occupabilità e la mobilità dei lavoratori, favorendo una maggiore integrazione tra offerta formativa e bisogni del mercato del lavoro; deve piuttosto interrogarsi sul "cambiamento" che caratterizza il mondo del lavoro (forme, paradigmi, contenuti, significati, valori, culture, ecc.) e su come è in grado di influenzare e modificare le scelte, le progettualità, il carattere e l'identità del lavoratore, sempre più impegnato nel tentativo di "adattarsi" cognitivamente, socialmente e soprattutto emotivamente alla mutevolezza imposta dalla flessibilità o precarietà del lavoro, cercando, spesso con alterne fortune, di trasformare i rischi in opportunità e l'incertezza nell'apertura a nuove sfide.
La formazione, accettando questa nuova sfida educativa, diventa pertanto la "bussola" per orientarsi efficacemente nei molteplici e sempre più complessi labirinti esistenziali o, come il sestante, un indispensabile strumento di navigazione per consentire al lavoratore della modernità "liquida" di attraversare con maggiore coraggio le tempeste del cambiamento continuo e attraccare in porti più o meno sicuri, traghettando lo stesso dalle alienanti, incerte e precarie 'isole infelici' del lavoro verso le emancipanti 'isole felici' dover poter prefigurare all'orizzonte sempre nuovi progetti professionali.
Il compito della Pedagogia del lavoro, in quanto scienza teorico-prassica, deve dunque partire da un'analisi critica delle problematiche, spesso endemiche, del capitalismo flessibile e della post o seconda modernità, per "andare oltre", rimettendo in discussione i tradizionali paradigmi del lavoro, impegnandosi nel "tracciare nuove vie" o soluzioni in grado di porre finalmente il lavoratore al "centro" delle politiche di sviluppo delle moderne organizzazioni del lavoro.
Secondo la prospettiva pedagogica delineata dalla Dato, il lavoro non è più solo atto materiale di "sostentamento", occupazione finalizzata alla produzione di "cose utili immediatamente tangibili", ma diventa soprattutto "campo di educabilità", ovvero contesto educativo e relazionale privilegiato grazie al quale avviare un processo di negoziazione e attribuzione di nuovi significati al percorso esistenziale e quindi in grado di contribuire allo sviluppo democratico della personalità (Dewey) e alla piena realizzazione della persona.
Nel secondo capitolo la Dato cerca di tratteggiare le principali "problematicità" legate al senso di spaesamento, insicurezza e frammentarietà che il lavoratore avverte nel procedere lungo il fluido, informe e tortuoso percorso professionale ed esistenziale; ansie, paure, incertezze che finiscono per generare quelle che il sociologo Beck definisce "biografie a rischio". Biografie incompiute, indefinite, che per effetto della provvisorietà di progetti professionali e di vita "a breve termine" si ripercuotono inevitabilmente nella costruzione di un'identità cognitiva, emotiva e professionale armonica ed equilibrata. Come sottolinea la stessa autrice, "le emozioni che agitano il soggetto postmoderno sono spesso segnate dal senso di ansia, incertezza e indefinitezza che colorano gli spazi e i tempi della nostra vita privata e professionale, in cui sembra più difficile di un tempo giungere alla sco-

perta di sé, operare scelte definitive, costruire relazioni durature e progetti di vita stabili" (p. 62). Se l'impegno della pedagogia del lavoro è rivolto a controllare il rapporto tra trasformazione del lavoro e disordine esistenziale, tuttavia, per accogliere e metabolizzare al meglio l'incertezza e l'insicurezza post-moderna, il lavoratore flessibile deve "formarsi" ad un pensiero antidogmatico, relazionale, nomade e migrante, problematico, progettuale, acquisendo competenze non solo "tecnico-specialistiche" ma anche e soprattutto "strategico-trasversali" indispensabili per gestire le continue transizioni, i passaggi, le criticità, i punti di svolta e generare, come sostiene Giddens, "identità attive in grado di riappropriarsi del proprio presente per trasformare l'epoca delle incertezze in orizzonte di possibilità" (p. 42).

Recuperare e valorizzare la valenza educativa e formativa del lavoro, come contesto empowerizzante ed emancipante, significa anche ripensare il rapporto tra management e dipendenti-collaboratori, uscendo da una logica "contrappositiva" per accogliere una nuova visione cooperativa e comunitaria, in cui le reciproche "attenzioni", il recupero della soggettività e della qualità del lavoro, la valorizzazione delle "diversità", la condivisione delle conoscenze, si traducono, da un lato, in una maggiore attenzione e "cura" verso le singole esigenze del lavoratore e, dall'altro, in una maggiore motivazione, impegno e partecipazione dello stesso nel raggiungimento degli obiettivi e della mission aziendale.

Come sostiene Rossi, accogliendo questa prospettiva le organizzazioni del lavoro diventano contesti educativi nei quali il lavoratore può "prender forma e trasformarsi apprendendo, costruendo conoscenza, strutturando l'identità, facendosi attore di reti relazionali complesse e integrandosi in processi complessi" (p. 61). Si tratta, in sostanza, di trasformare il lavoro da luogo di "alienazione", l'altrove in cui non riconoscersi e trovarsi lontano dalla propria essenza – direbbe Galimberti – in contesto di emancipazione e autorealizzazione in cui poter "ritrovare se stessi", in cui "prodursi" (Gorz), campo educativo in grado di favorire il passaggio dall'uomo "oggetto" del lavoro all'uomo "soggetto" del contesto lavorativo.

Questa nuova visione organizzativa, che potremmo definire più "umanistica", non può che fondarsi sulla valorizzazione degli asset "intangibili" (capitale umano, capitale relazionale e capitale strutturale), risorse difficilmente quantificabili o traducibili in termini economici ma anche difficilmente imitabili e pertanto in grado di rappresentare il vero surplus di valore per le imprese. Se dunque per le imprese post-moderne investire nel "capitale intangibile" significa considerare le risorse umane - con il loro bagaglio di conoscenze, competenze, relazioni, motivazioni, culture, valori da condividere - non più un costo da ammortizzare nel tempo bensì un "investimento" a lungo termine, "l'Intangibile pedagogico" può essere definito come "quell'insieme di risorse intangibili che possono essere coltivate e favorite da una formazione al lavoro e sul lavoro" (p. 73) progettata intenzionalmente per promuovere nelle organizzazioni una cultura della cura e del ben-essere organizzativo, che non può che basarsi su un approccio clinico al lavoro e sul riconoscimento di una pari legittimità, in termini di efficacia strategica, tra competenze tecniche e competenze trasversali.

Nel quinto e ultimo capitolo del testo, Daniela Dato, teorizza che nelle organizzazioni del lavoro che hanno riconosciuto l'importanza strategica dell'investimento in risorse umane, negli asset intangibili e nel riconoscimento del lavoro come campo di educabilità, il "pensare-agire" professionale può e deve essere "ripensato" a partire dalla capacità di acquisire e sviluppare nel tempo sei differenti "metacompetenze": la "capacitazione", la riflessività, la neotenia professionale, la narrazione, l'agire strategico e il pensiero caring.

Da questa innovativa re-interpretazione del pensare-agire professionale (teoria), in grado di ridefinire all'interno della cornice postmoderna il rapporto tra lavoro e lavoratore, "prende forma" il professionista "neotenico" (prassi) che, consapevole della flessibilità del lavoro, della rapida obsolescenza delle sue competenze e del suo essere quindi perennemente incompiuto e indeterminato, è costantemente aperto al cambiamento e quindi pronto a mettersi in discussione e a ri-progettarsi in funzione adattiva. Un professionista competente, creativo e "riflessivo", che sa "osservarsi", problematizzare e ripensare continuamente il proprio agire professionale in funzione dei bisogni individuali e organizzativi; ma anche un professionista strategico e "capabilited" in grado di vivere il

lavoro come spazio generativo di nuove possibilità, sviluppando l'abilità di scegliere e determinare autonomamente la "direzione" del proprio progetto professionale ed esistenziale, mettendo in campo, in funzione del contesto e degli obiettivi che intende perseguire, le competenze e le risorse personali che di volta in volta risultano essere più efficaci e strategiche.

Martini, B. (2011). Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione. Milano: FrancoAngeli.
di Franco Frabboni

1. Una pedagogista che guarda a Lisbona

Berta Martini é una delle giovani e nobili amazzoni-senza-paura (estranea alle lobbies accademiche: un'autentica figura postmodernista) a difesa del diritto alla libertà di pensiero e all'autonomia esistenziale delle giovani generazioni. I suoi ultimi Saggi, editi dalla Franco Angeli - Formazione ai saperi, 2005 e Pedagogia dei saperi, 2011 - non solo confermano la piena maturità scientifica dell'Autrice nell'ambito della ricerca pedagogica e didattica, ma hanno il pregio di porla nel drappello di quegli studiosi del vecchio Continente che hanno recepito compiutamente il messaggio del Report/2000 dell'Unione Europea (Verso una società della conoscenza) che chiede al vecchio Continente di porre i Saperi alla rotonda dei sistemi democratici protesi a difendere la qualità della vita e dei valori delle proprie comunità territoriali. Consapevoli che la capacità competitiva di un Paese, quanto a sistema socioeconomico, dipendono - anche - dall'investimento e dallo stock di Saperi di cui dispone il proprio capitale umano: il singolo/cittadino. Siamo all'ecologia della Conoscenza e, conseguentemente, nel secolo della Formazione. Pertanto, la Scuola dovrà necessariamente diventare la capitale di questo nuovo Continente culturale: perché la Conoscenza - intesa come irrinunciabile bene immateriale di cui ogni Nazione non può fare a meno - sarà sempre di più apprezzata come un vero e proprio conto-in-banca di cui disporre. La corona posta sul suo capo brilla di luce intensa perché si irradia sia come una risorsa economica, sia come una risorsa sociale, sia come una risorsa umana.

(a) La Conoscenza é un solido capitale economico perché la concorrenzialità/competitività di un sistema produttivo é possibile soltanto disponendo di questa risorsa. Come dire, i Saperi dovranno ritagliarsi l'immagine di un potente motore progressista che attraversa un mondo proteso ad assicurare a tutti i cittadini il diritto alla studio: non-uno-di-meno.
Siamo sulla sponda opposta a quella della Destra populista, regressiva e incolta di casa nostra nella quale sono cresciute soltanto le erbacce (vero e proprio autogol sul piano economico) della discriminazione/selettività dell'utenza scolastica.

(b) La Conoscenza é un solido capitale sociale perché la Formazione va spalmata lungo tutte le stagioni della vita: dall'infanzia alla senilità. Come dire, i Saperi dovranno ritagliarsi l'immagine di un potente motore progressista che attraversa un mondo proteso ad assicurare a tutti i cittadini gli strumenti culturali necessari per disporre di un pensiero/plurale: aperto al confronto delle idee e ai linguaggi della comprensione, della cooperazione e della pace.
Siamo sulla sponda opposta a quella della Destra populista, regressiva e incolta di casa nostra nella quale non é mai cresciuta la pianta sempreverde della Cittadinanza. Nella riformicchia/Gelmini non c'é traccia di questa identità sociale delle giovani generazioni: ineludibile per fare libere/scelte nel mare popolato dalle sirene seduttive della pubblicità e dei consigli per gli acquisti.

(c) La Conoscenza é un solido capitale umano perché la Scuola ha il compito di formare teste-ben-fatte ed etiche-solidali. Come dire, i Saperi dovranno ritagliarsi l'immagine di una potente vettura progressista in grado di condurre la Persona fuori dalla deriva - esistenzialmente devastante - della massificazione collettiva. La Scuola della mente (la conoscenza) e del cuore (i valori) ha il compito di investire le proprie fiches sulla roulette di una Persona non-duplicabile, non-manipolabile, non-utile.
Siamo sulla sponda opposta a quella della Destra populista, regressiva e incolta di casa nostra nella quale campeggia immutabile un'umanità/manichino con gli occhi chiusi per sempre sugli incanti, sui sogni, sulle utopie.

2. L'aquilone lusitano

Sulla scia della profetica speranza che la capitale portoghese alza verso il cielo del Ventunesimo secolo, Berta Martini gioca - e noi con lei - tutti i gettoni formativi di cui dispone sulla roulette di una Mente endogena, riflessiva, di non-immediato uso e utilità sociale. Traguardo perseguibile se la Scuola porrà alla "rotonda" della sua mission educativa la costruzione di un'umanità equipaggiata sia di valori culturali (còlta: perché capace di pensare con la propria testa), sia di valori civili (responsabile: perché consapevole della non-delegabilità dei propri diritti di cittadinanza), sia di valori esistenziali (solidale: perché impegnata a promuovere luoghi di incontro tra più-linguaggi, tra più-intelligenze, tra più-culture).

Si é detto. La capitale portoghese plaude calorosamente alla Conoscenza apprezzata per la sua straordinaria forza liberatrice ed emancipatrice per le donne e gli uomini che non godono ancora del diritto al leggere e allo scrivere. Con il Documento lusitano entriamo nei giardini inondati da questa pioggia di saperi e di metasaperi che potrebbe umanizzare ogni abitante del Pianeta attraverso l'incontro, il dialogo, il confronto tra più/intelligenze.

I nuovi paesaggi del Duemila - sempre più praterie per le scorribande della globalizzazione culturale (dal bollente termometro mediatico ed elettronico) - chiedono dunque ai sistemi di istruzione di formare allievi dotati di robuste gambe cognitive e di profondi sguardi etico-valoriali. Siamo all'ecologia della conoscenza. Al cospetto di nuovo motore di sviluppo e di progresso del Pianeta che abbandonerà al loro destino (alla rottamazione?) i propulsori ancorati al solo sviluppo: l'acciaio e il petrolio. Questi, hanno prodotto soltanto "sviluppismo" industriale nell'emisfero boreale. Mai un autentico progresso economico, etico-sociale e culturale a nord e sud dell'equatore: occasione di incontro tra più-linguaggi, tra più-intelligenze, tra più-culture.

In sintesi. All'alba del Duemila, l'Unione europea ha riproposto il grido d'allarme del grande pedagogista di Chicago - J. Dewey - rullando a Lisbona i propri tamburi per raccogliere l'opinione del vecchio Continente sul seguente teorema. La tenuta di un sistema democratico, la qualità della vita e la profondità delle assiologie di una comunità sociale, la capacità competitiva di un Paese quanto a sistema economico dipendono - anche - dall'investimento e dallo stock di Conoscenza di cui dispone il proprio capitale umano: il singolo/cittadino. Di qui l'importanza strategica che i Saperi assumono nella stagione di debutto del Terzo millennio.

Nei Saggi citati, Berta Martini accende i propri riflettori pedagogici e didattici sui compiti della Scuola dell'obbligo e del postobbligo alla voce Conoscenza. Parliamo del duplice zaino dei Saperi che i sistemi di istruzione sono chiamati a porsi sulle spalle se intendono inoltrarsi lungo gli impervi sentieri culturali del Ventunesimo secolo.

3. Lo zaino pedagogico

È stracolmo dei Saperi che generano teste-ben-fatte. E non teste-piene di pasticche cognitive da assumere a occhi chiusi. Uno zaino molto caro alla Martini perché confezionato nella boutique del problematicismo pedagogico di Massimo Baldacci, suo maestro.

Alla rotonda pedagogica sta dunque l'equazione Conoscenza uguale pensiero antidogmatico e antiassiomatico. Cioè a dire, problematico e plurale. Nell'odierna stagione della globalizzazione della cultura - con la possibile deriva del pensiero/unico - la Scuola ha l'ineludibile compito di aprire autostrade cognitive: vale a dire, intelligenze multiple e pluralità di corsie cognitive. Il Report di Lisbona - molto attento a non spacciare lusinghe futurologiche - invita il vecchio Continente a guardare, senza infingimenti, la crescente arretratezza dei sistemi di istruzione europei. L'avviso di garanzia é severo. Questo. Sono pericolose macchine-del-vuoto che trasmettono Saperi che invecchiano e muoiono rapidamente: tanto da lasciare via/libera al mostro dell'analfabetismo di ritorno. Parliamo della perdita della padronanza della lettura e della scrittura: senza la quale non si può volare nel cielo della metaconoscenza dove abita la duplice competenza del sapere riflettere sui saperi accumulati e del sapere imparare autonomamente.

In questi anni di debutto del Ventunesimo secolo, la Scuola non sembra in grado di assicurare competenze culturali capaci di "automanutenzione". Nel senso che l'istruzione da lei trasmessa non di-

spone di una lunga durata. Questa la sconfitta: i suoi saperi non restano in vita nell'età adulta e tantomeno nell'età senile. L'odierno implacabile bombardamento mediatico ed elettronico impegna gli allievi a un'impresa titanica. Questa. Essere in grado di cogliere e allacciare i fili di una gigantesca matassa cognitiva e - nel contempo - capire i nessi che legano insieme le tante pillole sparse delle conoscenze.
Se il compito della Scuola in una società complessa é di garantire alla sua utenza intelligenze multiple, queste potranno essere acquisite soltanto quando si possiedono più-punti-di-vista disciplinari nonché i nuclei-cognitivi-essenziali dei curricoli scolastici. Se corredati di queste strutture cognitive, gli allievi potranno azzardare la costruzione di una testa-ben-fatta corredata di più-forme-di-pensiero: e non una testa/piena di pillole cognitive da espellere così come sono state assunte.

4. Lo zaino didattico
È stracolmo dei Saperi che generano Competenze: longitudinali (presenti nelle metaconoscenze disciplinari) e trasversali (presenti nell'interdisciplinarità e nella ricerca).
Uno zaino molto caro alla Martini perché confezionato nella boutique delle Competenze curricolari: a partire dai Saperi matematici e artistici teorizzati da Bruno D'Amore, suo maestro. La specificità dell'istruzione scolastica - intesa come conquista di Competenze - ci sembra possa essere riassunta in queste padronanze cognitive.
(a) La padronanza/capacità di riprodurre, comprendere e conservare le conoscenze dell'istruzione ufficiale, liberando nel contempo la curiosità e il dubbio cognitivo. Siamo ai saperi irrinunciabili di una materia scolastica: i suoi contenuti, i suoi linguaggi, i suoi punti di vista ermeneutici e generativi.
(b) La padronanza/capacità di elaborare e di ricostruire i nuclei/fondanti delle discipline, anche per poterli integrare con la tradizione umanistica e scientifica della nostra millenaria civiltà.
(c) La padronanza/capacità di produrre conoscenze attraverso la scoperta dei processi e dei nessi socioculturali che attraversano ogni stagione storica. Siamo ai dispositivi interdisciplinari di una materia scolastica: i soli in grado di attivare uno stretto rapporto tra il pensare e il fare, il sapere ipotizzare e il sapere trasformare.
(d) La padronanza/capacità di stimolare e generare conoscenze inedite, liberando le cifre euristiche presenti nei Saperi disciplinari. Siamo all'imparare a creare: traguardo possibile se si dà strada ai sentieri intuitivi e inventivi di cui dispongono le menti delle giovani generazioni.
Si é detto. Quando la Didattica indossa l'abito regale di scienza dell'educazione esibisce sulla sua carta di identità un duplice segno di riconoscimento: problematico e plurale.
Dichiara la sua qualità problematica, la Didattica che prende le distanze dalle pratiche del fare-scuola ibernate in Metodi. Rifiutando di essere inscatolata in sistemi operativi iperformalizzati: per lo più prefabbricati e surgelati. Il Metodo prende le sembianze di una vettura rifinita di tutto-punto, chiavi-in-mano. Un veicolo che robotizza e snatura l'insegnante in un falso/pilota: al quale si impone di osservare un programma di viaggio formulato e deciso da altri. In quanto surgelato didattico, il Metodo declassa l'insegnante da architetto a manovale (mero esecutore) degli insegnamenti disciplinari prescritti dal Ministero della pubblica istruzione. Soltanto una Didattica problematica é in grado di valorizzare gli apporti della ricerca empirica più avanzata: facendosi deterrente nei riguardi di qualsivoglia gerarchizzazione metodologica (non esistono Metodi di serie A, B, C).
Dichiara la sua qualità plurale, la Didattica che prende le distanze da modelli empirici (obiettivi cognitivi, strategie e pratiche di istruzione) mutuati da univoche teorie dell'apprendimento. Il che accade se viene rinchiusa in gabbie metodologiche che pretendono di dare risposte esaustive e ¬assolute ai molteplici "perché" (biologici, psicologici, antropologici e pedagogici) che costellano le età evolutive degli allievi. Soltanto una Didattica plurale é in grado di assecondare la vitalità e la generatività presenti in ogni teoria dell'apprendimento: tanto da postulare il sistematico ricorso a una metodologia razionale e critica del fare-Scuola.
Se priva di un mantello/plurale, la Scuola rischia di avere a disposizione soltanto un guardaroba curricolare rinchiuso in Metodi: in didattiche sequenziali alimentate da percorsi e da materiali didattici

preconfezionati, prefabbricati, surgelati.
Di qui il nostro appello alla Scuola. Senza titubanze, deve dire/no a sentieri di istruzione disseminati di "esche" algoritmiche, lineari, automatizzate. La loro colpa é di mettere sulla mensa degli allievi cibi cognitivi standardizzati e surgelati: cucinabili in ogni luo¬go e in ogni tempo dell'insegnamento. Con il fallimentare risultato di fare indossare loro la tuta di falsi-pilo¬ti: costretti a osservare un programma/viaggio ideato e gestito da altri.
In quanto scienza dell'educazione, la Didattica non può che rifiutare con sdegno la ca¬micia di forza di un Metodo. Il suo stile sperimentale - flessibile e modulare: dalle ricorrenti cifre di intercambiabilità degli spazi e delle attrezza¬ture didattiche - é del tutto allergico al contatto con itinerari cognitivi rettilinei e immodificabili. Al contrario, la Scuola del curricolo, dei laboratori e della ricerca - che ricusa i Metodi - percorre sentieri aperti, privi di transenne invalicabili: ciottolati di pratiche sperimentali che garantiscono flessibilità e trasformazione al fare-Scuola quotidiano.

5. Per concludere

Il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza di Berta Martini documenta alcune incancellabili idee educative. Queste. Il destino e le fortune del processo formativo non sono pronosticabili soltanto dentro alla roulette della Scuola: dipendono, anche, dalla funzione e dal ruolo istituzionale che il territorio sociale (la città) attribuisce alla comunità scolastica. Come dire. L'istruzione e la maturazione socioaffettiva degli allievi - in quanto cittadini - non vanno semplicisticamente attribuite al positivo o al negativo rapporto che allacciano con il proprio gruppo-classe. Questo perché l'interiorizzazione di un sapere plurale e di un abito democratico dipende sia dal "prezzo" ideologico che la Scuola paga al sistema socioculturale di cui é servizio educativo, sia dal "clima" formativo che gli allievi respirano dentro e fuori la Scuola, sia dalle "immagini" di donna e di uomo che gli adulti - i genitori, gli insegnanti e i mentori che incontrano lungo i loro sentieri di vita - stampano sistematicamente sulla pelle delle giovani generazioni.
Come dire, la Martini sceglie l'audace cammino dove si sperimenta il riannodo dialettico tra teoria e prassi, tra scienza e moralità, tra ideologia e politica. In queste righe, non possiamo certo ricomporre il complesso mappamondo della sua ricerca in campo educativo, dei suoi interessi intellettuali ramificati, della sua trattazione scientifica segnata sempre da una grande passione educativa. Possiamo soltanto ricordare come esprima una fede incrollabile nei confronti della teoria della Persona: aperta alla singolarità e all'utopia. Un traguardo esistenziale perseguibile elevando la Pedagogia e la Didattica a scienze-contro: contro la frustrazione e la solitudine socioaffettiva, contro la manipolazione e il conformismo intellettuale, contro la massificazione e il cattivo gusto estetico, contro il filisteismo e l'indottrinamento etico, contro l'agnosticismo e l'indifferenza valoriale.