

MeTis

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



ANNO III - Numero 2 - 12/2013

LE PERIFERIE DELL'EDUCAZIONE

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 Loidice (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); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria 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 Casso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez.

IN QUESTO NUMERO

La periferia come luogo materiale e simbolico, generativo di esperienza e di sapere, di cultura e di scienza, di dialogo e di confronto, controverso crocevia di scontro e di accordo, di discriminazione e di emancipazione, di progresso e di involuzione.

Le periferie “servono” alla pedagogia perché qui essa trova infinite suggestioni atte a problematizzare l'esistente e mettere alla prova il proprio potenziale critico e riflessivo. La pedagogia “serve” alle periferie perché in essa queste trovano il miglior alleato per mantenere viva la mobilità dei propri confini e trasformare gli spazi e i tempi della marginalità, spesso intesi come residuali del centro, in spazi-tempi creativi e produttivi di rappresentazioni, immaginari, sistematizzazioni divergenti. Il margine, per via pedagogica, si configura come campo di continua oscillazione, come esercizio di ragione problematica che mette in discussione innanzitutto se medesima.

MeTis intende esplorare le manifestazioni pedagogiche e didattiche che vivono del rapporto con le periferie, siano esse i quartieri suburbani delle metropoli o anche intere comunità che vivono di identità altre rispetto ai modelli culturalmente dominanti (zone interne, minoranze etno-linguistiche, comunità di migranti ecc.). Siano esse le periferie simboliche della controcultura (avanguardie artistiche, letterarie, politiche, culturali contemporanee) o della marginalità, dello svantaggio e della devianza (delle dipendenze, delle esclusioni, delle inabilità ecc.). Siano esse le periferie dei saperi (nuove discipline nate dalla contaminazione di sguardi altri sul mondo) o delle culture (risultanti dalle reazioni alle violenze delle culture dominanti con relative nuove costruzioni culturali). Siano esse, ancora, le pratiche formative ai margini dell'ortodossia disciplinare-scientifica con quanto esse hanno di contestativo e innovativo.

Su tutto questo – e su quanto altro ancora di inedito potrà essere generato – la comunità scientifica è chiamata a interrogarsi e a tracciare percorsi di riflessione e di azione utili a riprogettare l'oggi e il domani dell'educazione.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE - EDITORIAL

Dalla periferia al "centro" del mondo: omaggio a Nelson Mandela
From the periphery to the "center" of the world: a tribute to Nelson Mandela
di *Isabella Loiodice*, p. 3

INTERVENTI - ARGUMENTS

Uomini, educazione e cura
Men, education and care
di *Barbara Mapelli*, p. 5

Bambini e anziani, centro o periferia?
Children and the elderly, center or periphery?
di *Isabella Loiodice*, p. 17

Marx! Chi era costui?
Marx! Who was this man?
di *Graziano Cavallini*, p. 23

SAGGI - ESSAYS

Costruire competenze professionali nelle periferie dell'intercultura e della devianza minorile. Il caso del CGM di Torino
Building professional skills in the suburbs of intercultural and juvenile delinquency. The case of the CGM of Turin
di *Lorena Milani*, p. 35

Educazione al consumo: da sapere di periferia a fulcro educativo per il benessere
Consumer education: from periphery to core educational knowledge for the welfare
di *Monica Parricchi*, p. 41

Formare altrimenti: dalla relazione centro-periferia alla mobile riorganizzazione delle differenze
Otherwise forming: from the center-periphery relation to the shifting reorganization of the differences
di *Giuseppe Annacontini*, p. 46

Periferie educative in un inedito modello di urbanizzazione a forte integrazione sociale
Suburbs education in an unusual pattern of urbanization in strong social integration
di *Marina De Nicolò*, p. 55

Lampedusa oltre il confine: per una pedagogia dell'incontro
Lampedusa over the border: a pedagogy of encounter
di *Rosita De Luigi, Simona Wright*, p. 61

Le Province italiane: una storia "ai margini"
The Italian provinces: a history "on the edge"
di *Fiammetta Fanizza*, p. 71

Periferie urbane e periferie del mondo: riflessioni e proposte pedagogiche
Urban peripheries and peripheries of the world: reflections and pedagogical proposals
di *Rosella Persi*, p. 79

Le periferie come "spazi altri". Psicopedagogia delle eterotopie in Michel Foucault
The suburbs as "other areas". Educational psychology of heterotopias in M. Foucault
di *Mimmo Pesare*, p. 86

Alla periferia del patriarcato. Le nuove frontiere del femminismo post-patriarcale
The periphery of the patriarchy. The new frontiers of the post-patriarchal feminism
di *Irene Strazzeri*, p. 92

Le "periferie" virtuali del disagio giovanile nella società educante
The virtual "suburbs" of youth problems in educating society
di *Roberto Travaglini*, p. 101

Bambini periferici: natura, scuola e città in relazione
'Peripheral' Children: the relationship among Nature, School and City
di *Andrea Traverso*, p. 111

Forme di linguaggio ai margini. Il disegno infantile
Marginal forms of language: children's graphic activity
di *Maria Vinella*, p. 116

Il museo come "periferia", profilo storico di un contesto in continua trasformazione
The museum as a "periphery". Historical profile of a constantly changing environment
di *Severo Cardone*, p. 122

EX ORDIUM

Disabilità come paradigma della periferia educativa
Disability as a paradigm of the periphery of education
di *Silvio Bagnariol, Luisa Salmaso*, p. 129

Dalla periferia al centro e ritorno. Storia di una mediazione possibile
From the periphery to the center and back. Story of a possible mediation
di *Vito De Nardis, Emanuela Recchia*, p. 137

La giustizia minorile in Italia: possibili interventi educativi in un contesto giudiziario penale
The juvenile justice system in Italy: educational interventions in a specific criminal justice context
di *Sara Di Canosa*, p. 144

Le periferie romane come indizi dello stato di salute della società
Romani 'peripherals' as clues of the health situation of society
di *Arturo Gianluca Di Giovine*, p. 158

L'innovazione didattica e l'insegnamento
Innovative didactics and teaching
di *Sabina Falconi*, p. 164

Competenze di periferia per una pedagogia della cooperazione. La strada dei bambini talibé in Senegal
Skills of suburbs for a pedagogy of cooperation. Talibe childhood in Senegal
di *Giulia Gozzelino*, p. 170

Per un archivio della generatività sociale nelle periferie
For an archive of social generativity in the suburbs
di *Alessandra Mastrodonato*, p. 175

L'educazione finanziaria e ambiti di applicazione: dagli investimenti consapevoli alla mitigazione del fenomeno di esclusione finanziaria
Financial education and fields of application: from aware investments to the mitigation of the phenomenon of financial exclusion
di *Mario Salcuni*, p. 185

Le periferie dello sviluppo professionale docente. Capacitare i contesti sociali allargati
The suburbs of the professional development of teachers. Capabilities in expanded social contexts
di *Chiara Urbani*, p. 193

Periferie geografiche e periferie esistenziali negli adolescenti figli di immigrati
Geographic and existential peripherals in young children of immigrant people
di *Federico Zannoni*, p. 209

BUONE PRASSI (seguì i link)

GOOD PRACTICES (follow the links)

[Verso una scuola ecocentrica](#)
[Towards an ecocentric school system](#)
di *Ida Ninni*

[ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ВУЗАХ РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ ЕГО РАЗВИТИЯ \(по итогам исследования\)](#)
[Polycultural education of foreign students in international higher schools of russia: on the results of the research](#)
di *Lyudmila S. Astafyeva*

[Diversa abilità e lavoro di rete per l'inclusione sociale: studio di un caso. Il progetto "giochi senza barriere" alla "Residenza San Giovanni"](#)
[Different ability and network for social inclusion: a case study. The "games without barriers" project at the "Residenza San Giovanni"](#)
di *Alessio Perlino*

[Per una critica dell'intervento sociale nei campi-nomadi: politiche, progetti, biografie](#)
[A critique of social intervention in the nomad camps: policies, projects, biographies](#)
di *Ulderico Daniele, Greta Persico*

RECENSIONI (segui i link)**REVIEW (follow the links)**

[Hymer, B., & Sutcliffe, R. \(2012\). P4C Pocketbook. Nurture a spirit of enquiry and develop thoughtful and thought-full learners, using Philosophy for Children. Alresford: Teachers' Pocket Books](#)
di *Mariateresa de Palma*

[Mantegazza, R. \(2013\). Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz. Milano: FrancoAngeli](#)
di *Anna Valentina Pedico*

[Gallelli, R. \(2012\). Incontri mancati. Didattica e sessualità. Bari: Progedit](#)
di *Pasquale Renna*

[Marone, F., & Striano, M. \(a cura di\) \(2012\). Cultura Postmoderna e Linguaggi Divergenti. Prospettive pedagogiche. Milano: FrancoAngeli](#)
di *Valentina Guerrini*

[Vinciguerra, M. \(2012\). Pedagogia e filosofia per bambini. Brescia: La Scuola](#)
di *Rita Raffaella Siliberti*

[Gallerani, M., & Casadei, R. \(2013\). Le latitudini della Pedagogia. Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente. Napoli: Loffredo](#)
di *Lina Mosleh*

[De Serio, B. \(a cura di\) \(2012\). Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici. Bari: Progedit](#)
di *Valentina Mustone*

L'editoriale

di *Isabella Loiodice*

Lo scorso 5 dicembre 2013 è venuto a mancare Nelson Mandela, simbolo della lotta contro l'apartheid e per la difesa delle libertà, la tutela dei diritti, l'impegno per la pace e la giustizia sociale, la convinta adesione al dialogo e alla riconciliazione.

La sua figura – di uomo, di politico, di statista – si staglia luminosa nel panorama dei due secoli che egli ha attraversato, segnandoli con la sua personale biografia di uomo che ha saputo combattere e pagare in prima persona, con ventisette anni di prigionia, ma che ha saputo anche utilizzare le “armi” del confronto e del dialogo, per l'affermazione di un sistema democratico nel suo Sudafrica, meritandosi il Premio Nobel per la pace nel 1993, insieme al suo ex rivale, Frederik Willem De Klerk, con il quale aveva gareggiato, e vinto, per la carica a Presidente del Sudafrica.

Madiba, nome che lo legava al suo clan di appartenenza, dell'etnia Xsosa, ha saputo dimostrare al suo popolo e a tutto il mondo che la democrazia e la pace possono essere durature solo se sono il frutto del superamento dell'odio etnico e della prevaricazione di un gruppo sull'altro. Esse, infatti, si reggono sulla capacità – difficile, onerosa, impegnativa - di accettare le ragioni degli altri e di perseguire una politica di pace e di riconciliazione piuttosto che di contrapposizione e di scontro, testimoniando con la sua stile di vita, le sue idee e le sue parole come sia possibile sconfiggere i “mostri” del razzismo, dell'odio etnico, della supremazia di un uomo su un altro uomo in nome di una presunta superiorità dovuta al colore della pelle, al ceto sociale, al credo religioso, all'appartenenza culturale.

Inevitabilmente, e legittimamente, il suo nome può essere correlato ad altri simboli della libertà, dell'uguaglianza e della pace nel Novecento, come Martin Luther King e Gandhi: così ha fatto il presidente Obama nel suo discorso di commiato da Madiba, sottolineando la potenza delle idee rispetto a quella delle armi, poiché solo la prima può assicurare la propria libertà senza negare, e anzi accentuando, la libertà altrui, come lo stesso Mandela ha ribadito in alcuni suoi discorsi.

Leggendo i numerosi articoli scritti su di lui ma anche ricercando le frasi più significative e le azioni più importanti della sua lunga vita, ho ritrovato - non a caso - molti riferimenti all'importanza dell'educazione e dell'istruzione, “le armi più potenti che si possano usare per cambiare il mondo”. E, ancora: “l'educazione è il grande motore dello sviluppo personale. È grazie all'educazione che la figlia di un contadino può diventare medico, il figlio di un minatore il capo miniera o un bambino nato in una famiglia povera il presidente di una grande nazione. Non ciò che ci viene dato, ma la capacità di valorizzare al meglio ciò che abbiamo è ciò che distingue una persona dall'altra”.

Ritrovo in queste parole di Mandela l'eco delle riflessioni che negli ultimi anni intellettuali e studiosi di fama internazionale stanno elaborando, a conferma del ruolo potente e straordinario che l'educazione è in grado di svolgere rispetto alla costruzione di persone in grado di esercitare concretamente i loro diritti di cittadinanza: penso a Martha Nussbaum e al suo contributo a rivedere il concetto di “sviluppo” di una nazione, individuandolo non nel suo prodotto interno lordo ma nella possibilità concreta di garantire ai suoi cittadini – a tutti i suoi cittadini – di “poter essere e fare ciò che si vuole e si è capaci di essere e di fare”.

Credo che Mandela abbia insegnato molto non solo al suo paese e al continente africano ma anche a tutti noi, cittadini di un'Europa che appare oggi disorientata e che invece ha bisogno di recuperare le ragioni del suo essere “casa comune”, ritrovandole nell'impegno al dialogo, al confronto libero e dialettico ma sempre costruttivo.

Concludo con le parole straordinariamente attuali tratte dalla Carta della libertà, il documento redatto nell'assemblea popolare del South African Congress Alliance del 1955, all'interno della quale Mandela svolse un ruolo molto importante nella definizione dei principi basilari della causa anti apartheid:

Noi, il popolo del Sudafrica, dichiariamo, perché l'intera nazione ed il mondo sappiano:
che il Sudafrica appartiene a tutti coloro che ci vivono, bianchi e neri, e che nessun governo può a giusto titolo vantare alcuna autorità se questa non si basa sulla volontà di tutto il popolo;
che il nostro popolo è stato defraudato del diritto, acquisito per nascita, alla terra, alla libertà ed alla pace da una forma di governo basata sull'ingiustizia e l'ineguaglianza;
che il nostro Paese non sarà mai prospero né libero finché tutta la nostra gente non vivrà nel segno della fratellanza, non godrà degli stessi diritti e di pari opportunità;
che soltanto uno Stato democratico, fondato sulla volontà dell'intera popolazione, può garantire a tutti il rispetto dei diritti di nascita senza alcuna distinzione di colore, razza, sesso o credo [...].

Le porte dell'apprendimento e della cultura saranno aperte!

Lo Stato dovrà scoprire, sviluppare e incoraggiare l'espressione del talento nazionale ai fini della valorizzazione della nostra vita culturale;

tutti i tesori culturali dell'umanità saranno accessibili a tutti, con il libero scambio di testi, di idee e contatti con altre terre;

Illo scopo dell'istruzione sarà quello di insegnare ai giovani ad amare la propria gente e la propria cultura, ad onorare la fratellanza umana, la libertà e la pace.

Uomini, educazione e cura

di *Barbara Mapelli*

DOI: 10.12897/01.00003

Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract

L'assenza maschile dai luoghi dell'educare, che appare come un'evidenza invisibile, viene solitamente poco o per nulla nominata, in quanto considerata naturale ed appartenente, nonché determinante, ad una più generale invisibilità. Una realtà di cui non si tiene conto nella sua natura fondativa di differenti percorsi biografici, visioni della realtà, interpretazioni di senso, elaborazioni di pensiero e sensibilità.

The absence of men from the places of educating is usually little or not appointed. In fact it is considered natural and often determines their invisibility.

0. Introduzione

“Un collega mi racconta che si sono dimessi tre educatori nel giro di poche settimane e nella sua cooperativa sono disperati perché non riescono a trovare figure maschili. Penso alle centinaia di curriculum vitae che ho ricevuto negli ultimi anni: gli unici maschi sono psicologi, oppure formatori e coordinatori, praticamente assenti gli educatori. Entro in un'aula universitaria, corso di laurea in scienze dell'educazione, 200 persone circa: mi bastano le dita per contare gli uomini presenti. Mi chiamano per una consulenza pedagogica in una scuola primaria. Mi accoglie la collaboratrice della dirigente scolastica, con la quale ho parlato al telefono e, dopo un breve colloquio, partecipo al collegio docenti: incontro solo donne. Una richiesta di supervisione in una comunità per minori: il coordinatore, ex educatore, è l'unico uomo dell'equipe”.

E prosegue Andrea Marchesi, educatore e supervisore pedagogico, commentando ciò che ha osservato.

“Dall'università ai servizi territoriali fino alla scuola (almeno tra scuola dell'infanzia e secondaria di primo grado) sembra di assistere all'evaporazione degli educatori, alla progressiva scomparsa di uomini professionisti dell'educazione. Si tratta [...] di una latitanza che risulta scontata, avvolta da un velo di ovvietà. Nell'immaginario diffuso i compiti di cura e le funzioni educative sono di prevalente competenza femminile e in alcuni casi, pensiamo alla prima infanzia, lo sono in modo esclusivo: educare, nei termini del prendersi cura dell'altro, è un mestiere per donne” [1].

Un'assenza, quella maschile dai luoghi dell'educare, che non viene percepita o meglio che risulta un'evidenza invisibile, poco o per nulla nominata perché considerata naturale e che appartiene, e a sua volta determina, la più generale invisibilità che il senso comune e la cultura sociale attribuiscono al fatto che il mondo sia abitato da donne e uomini. Una realtà di cui non si tiene conto nella sua natura fondativa di diversi percorsi biografici, visioni e interpretazioni di senso, elaborazioni di pensiero e differenti sensibilità, modalità di esprimerle. Il riferimento alle differenze di genere appa-

re prevalentemente assente nella cultura diffusa, nel momento in cui, contraddittoriamente, si usa un linguaggio neutro/maschile e si perpetuano al contempo, talvolta radicalizzano, vecchi e nuovi stereotipi sessuali che vincolano donne e uomini a forme, modi, norme di femminilità e maschilità. La contraddizione è, in realtà, solo apparente, perché, come scrive Pierre Bourdieu (1998).

“La forza dell’ordine maschile si misura dal fatto che non deve giustificarsi: la visione androcentrica si impone in quanto neutra e non ha bisogno di enunciarsi in discorsi miranti a legittimarla. L’ordine sociale funziona come un’immensa macchina simbolica tendente a ratificare il dominio maschile sul quale esso si fonda” (pp. 17-18).

Un linguaggio neutro, dunque, un linguaggio di potere che nomina ogni cosa attraverso un universale maschile e in questo modo diviene normativo dell’esistente, in una forma così pervasiva e profonda, che si manifesta nella sua potenza soprattutto là dove non vi è neppure rivendicazione di mutamento, là dove prevale un’attenzione distratta e superficiale, incapace di critica rispetto a ciò che pur vede, ma non si sofferma ad osservare; un silenzio scandaloso che impedisce di prefigurare correzioni e interventi di cambiamento, che non lascia spazio neppure alla possibilità di nominare i danni che ne derivano.

Una sola osservazione può bastare. Nel nostro Paese si sono fatti molti interventi di orientamento di genere, ma tutti o quasi rivolti alle ragazze e, in particolare, per incentivare i percorsi femminili verso la formazione e le professioni tecnico-scientifiche, anche sulla base di dati, molto noti, sulla scarsissima presenza di donne, ad esempio, nella Facoltà di Ingegneria.

Gli studenti maschi a Scienze della Formazione, come scrive Andrea Marchesi ed è dato a chiunque rilevare, sono molti meno delle studentesse a Ingegneria, eppure non si fa nulla per orientare i ragazzi in modo che prendano in considerazione almeno la possibilità di quel percorso.

Ma non si tratta solo di una realtà italiana, notoriamente poco sensibile in generale alle tematiche di genere: anche nella maggior parte degli altri Paesi europei l’attenzione è rivolta ai percorsi femminili, non vi sono strategie dirette a superare gli stereotipi sessuali che condizionano le scelte degli uomini.

Eppure si tratta di due facce del medesimo problema: se le professioni della cura ed educative appaiono appannaggio femminile, le donne non si rivolgono a percorsi tecnici, se questi ultimi sono e continuano a essere prerogativa maschile, gli uomini non si avvieranno a formazioni e lavori della cura.

In questo modo – ed è una grande responsabilità che ci assumiamo nei confronti delle nuove generazioni – i più piccoli e piccole, i e le giovani vedono solo donne che si curano di loro e uomini impegnati in altro e si perpetuano dunque i soliti stereotipi sessuali. Non si offrono strumenti di critica e lettura che siano precondizioni di scelte più libere.

Eppure vi sono dati di realtà, che appaiono chiari a chiunque vi presti attenzione, di quanto la modernità contemporanea abbia bisogno di riflessioni, di un pensiero vigile sulle difficoltà ora, nel presente, di crescere e divenire donne e uomini.

Modelli molteplici di femminile e maschile sono presenti sulla scena, tra loro contraddittori, eppure vincolanti a norme non sempre dette, potenti, al punto di limitare e offuscare pericolosamente le possibilità di scelta e libertà di ambedue i sessi, soprattutto dei e delle giovani.

Il tempo in cui viviamo offre e al contempo chiede di attenersi a modelli del maschile e del femminile, appunto, non solo molteplici, mutevoli e cangianti, o in contraddizione tra loro, ma assolutamente opposti.

È discorso noto, e molto discusso, il tema dell’esposizione dei corpi femminili, i corpi che devono sedurre, mentre al contempo nascono continui rivoli che compongono un potente e innovato ricorso alle retoriche sulla maternità, perpetuando la dicotomia tradizionale tra corpi seduttivi e corpi che generano.

Ma – se pur meno discussa e criticata – si presenta ora anche la realtà dell’esposizione dei corpi maschili, che continua a insegnare molto. Insegna, come per quelli femminili, che i corpi sono discor-

so, pratiche discorsive attraverso le quali ciascuno e ciascuna interpreta il personaggio, o i personaggi, che ha deciso di indossare, che sono a loro volta interpretazione personale di quel che la cultura, la società vive, propone, impone, regola e norma. Allora l'esposizione maschile mostra le immagini del potere, ancora giacca e cravatta, in ossequio all'uomo grigio che ha dominato sul Novecento, ma anche i corpi muscolosi, palestrati si dice, oppure il metrosexual, la più recente invenzione che ereditiamo dagli Stati Uniti: corpo muscoloso ma non troppo, glabro, rivestito delle marche più prestigiose, eterosessuale (ma questo poco importa, perché il vero oggetto del suo desiderio è lui stesso) e grande consumatore di prodotti e cure estetiche. Contemporaneamente ancora i modelli della virilità rapace e violenta, l'uomo cacciatore il cui carniere deve essere il più possibile pieno di prede, alimentati da gruppi di pari in cui sono ancora bandite le espressioni di fragilità, che si trasformano in dimostrazioni di virilità, al punto che, come si osserva da parte della critica di genere, la mascolinità sembra essere qualcosa non che si ha, ma che si deve continuamente dimostrare. Ma anche la trasgressione, come osserva Stefano Ciccone (2009), diviene modello, palestra e addestramento per una virilità tutta da esibire.

“Se da un lato la virilità agisce come modello normativo e minaccia l'identità di ogni uomo che non corrisponda a ciò che ci si aspetta da lui, la trasgressione appare come parte costitutiva dei processi di definizione della virilità, con la rappresentazione di una natura maschile che sfugge ai vincoli e alle regole sociali. I maschi devono essere esuberanti, i loro corpi devono mal sopportare le angustie degli spazi, dei banchi scolastici, hanno bisogno di abiti comodi che permettano di essere scomposti. Devono fare battute volgari, devono ubriacarsi, mangiare eccessivamente, fare giochi pericolosi, godere nello sfidare i limiti e il rischio. Questo apprendistato giovanile [...] porterà a un'età della maturità in cui le trasgressioni o gli eccessi saranno relegati a momenti marginali (magari consumati lungo i viali delle stazioni una volta a settimana, in qualche serata tra uomini o in qualche litigio al semaforo per uno sgarbo), per far posto alla qualità virile del controllo, dell'autoregolamentazione, dell'emancipazione dalle emozioni” (p. 101).

Al contempo, e in stretta relazione con quanto detto, si moltiplica l'orrore, tutto maschile, per gli omosessuali, l'omofobia, la paura in realtà che possa mostrare falle la propria di virilità.

È difficile muoversi in tale complessità senza una o più guide, che rendano per quanto possibile competenti e sapienti rispetto a queste immagini di maschile, rispetto alla loro storia, formazione, significazione nel tempo e nelle diverse culture.

Un'educazione che mai come ora richiederebbe di essere vitale, mai come ora appare necessità centrale, primaria.

Ma i giovani e i ragazzi non hanno, o hanno scarsi modelli educativi del proprio genere: a scuola e nella formazione territoriale gli uomini non ci sono o sono molto pochi, come già si osservava. Le scuole e le altre agenzie formative sono luoghi, reali e simbolici, di donne. E i giovani padri, al di là della nuova retorica – la retorica che ha creato rapidamente le figurazioni stereotipe delle nuove paternità – rappresentano una realtà indubbiamente in cambiamento, ma fatta ancora molto di silenzi e di assenze.

È questo senz'altro un territorio che richiederebbe pensiero educativo, presenze e scambi che sappiano trasformare in cultura condivisa, perché divenga anche bene personale, i mutamenti che creano disagio, disorientamento e sofferenza, e anche violenza, se lasciati a sé stessi senza discorsi e pratiche che li nominino, non solo come dolore individuale, ma come percorso collettivo, nel quale ognuno, riconoscendosi in una storia comune, possa trovare luogo per la propria unicità.

E la stessa sovraesposizione di intimità, emozioni e sentimenti esibiti attraverso pubblicità e mondo dello spettacolo, grucce, come scrive Richard Sennett (2001), cui appendere le solitarie paure individuali [2], questo straripare di intimità nello spazio pubblico – e vi sono molti spazi specifici dedicati all'adolescenza – che diviene anche normativo dei comportamenti individuali, testimonia, se pure attraverso esempi inautentici, spesso distorti, anche la ricerca, il bisogno di costruire legami, di trovare modelli di identificazione, che si collochino tra il differire e il somigliare.

Dentro ognuno, con minore o maggiore intensità, secondo gli strumenti di autoconoscenza che possiede, queste differenti culture vivono una difficile convivenza, ambigua e dolorosa nel momento in cui rende complesso, lacerante comprendere ciò che si vuole.

Torno allora alle riflessioni iniziali, a quell'assenza maschile, resa più inquietante dal silenzio che la circonda.

1. Un luogo, tutto di donne e alcuni uomini

Il nuovo sipario che si alza apre su una scena che conosco molto bene: la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo Milano Bicocca, ma la rappresentazione potrebbe riguardare qualunque altra simile Facoltà in altre Università del Paese. Ci si muove per aule e corridoi e quel che si può vedere è così ovvio da apparire invisibile ai più, come già si diceva all'inizio, anzi è proprio la sua evidenza, scontata, che rende invisibile una realtà che invece dovrebbe apparire sconcertante: in queste aule e corridoi, se si escludono i docenti, gli uomini sono pochissimi, gli studenti maschi una percentuale irrisoria, che si avvicina al quasi nulla se il cammino conduce negli spazi di Scienze della Formazione Primaria, i luoghi da cui escono coloro che educeranno i più piccoli e le più piccole.

Gli uomini non ci sono o quasi e quindi saranno pochissimi quelli che in futuro educeranno e si prenderanno cura. Si perpetua così in queste aule il destino differente dei due sessi, che ora osserviamo limitandoci a queste professioni, che sono però specchio di altri lavori della cura e di quel che accade nelle stanze dell'intimità, delle famiglie, nonostante alcuni segnali tra gli uomini di un desiderio di mutamento e trasformazione.

Ma qui, in queste aule universitarie, pare non esservi alcun sintomo di novità, le cose appaiono nella loro invisibile ovvietà: gli uomini non si prendono cura, le donne sì e questo dato – che è bene ripetere per segnalare la necessità di una particolare attenzione – si trasmetterà ai più piccoli e piccole, ai e alle più giovani. Mentre le donne si occupano di loro, gli uomini sono impegnati in altre imprese, sono altrove nel mondo. E le separatezze, i ruoli, che tolgono libertà e limitano possibilità alle une e agli altri si perpetuano, divengono i modelli di crescita per chi impersona e rappresenta il nostro futuro.

Allora appare forse interessante ascoltare quanto dicono, a proposito della loro scelta, i pochi studenti maschi che frequentano questa Facoltà: le loro parole possono essere una traccia utile per trovare o ritrovare motivazioni anche per gli uomini in questi percorsi [3].

Che immagine propongono di sé?

Mosca bianca... Un ago in un pagliaio... Battitore libero... Un romantico dell'educazione.

Questi studenti paiono sottolineare soprattutto la loro eccezionalità, si sentono soggetti particolari e difendono questa diversità all'interno del loro genere, la vivono come una sorta di merito personale o privilegio, una scoperta di sé che forse ha creato nelle loro vite difficoltà, è difficile far capire che faccio un lavoro che non ha a che fare con i soldi, con le merci, con la fatica fisica e brutta, ma ha offerto ciò che altri paiono non avere: ho capito che io potevo lavorare e allo stesso tempo sentirmi bene.

Ma questo sentimento di eccezionalità rende difficile mettere in discussione con loro le radici di un pregiudizio che giustifica, legittima le assenze maschili, anzi alcune osservazioni sembrano confermarlo, io ho una forte componente femminile nella mia personalità e ne vado fiero sinceramente.

Solo in pochi dialoghi con questi studenti emerge il bisogno di comprendere, ritrovare, se ci sono e dove sono, le qualità di un educare e prendersi cura al maschile. È un compito arduo, si tratta di scavare sotto montagne di detriti, accumulati in un tempo che pare infinito, è difficile trovare delle specificità maschili che non siano vissute come debolezze... Come se la componente sensibile del maschile non fosse una vera componente, una cosa acquisita ma non propria del maschio...

Ma in alcuni accenni si colgono stimoli rari che indicano possibilità e suggeriscono strade, sviluppi alla ricerca maschile, questa potrebbe essere una specificità maschile, proprio quella di una condivisione di un percorso di vita dell'essere uomo... insegnare il coraggio di porre le domande, perché la

sola domanda appare come sinonimo di mancanza, di ignoranza, il ragazzo allora ti vede come una risorsa.

E ancora. Io posso essere affettuoso con i bambini come lo è una mia collega donna, probabilmente il mio essere affettuoso è un affettuoso più maschile che femminile, ma non è che l'affettuosità sia una prerogativa femminile.

Gli stereotipi accompagnano anche chi svolge il lavoro di educatore, cui si attribuiscono capacità e doti, e si costruiscono quindi aspettative, secondo un maschile tradizionale. Il mio essere maschio inizialmente viene visto come: “Ok è previsto da te in quanto educatore maschile che tu sappia; A giocare a calcio perché è l'avvicinamento numero uno all'adolescente maschio, B giocare a biliardino barra ping pong per quando sei al chiuso”. Quindi figura di riferimento maschile già fatta, bella impacchettata, pronta ad essere consegnata al ragazzino.

Molto diverse, non stereotipate o schiacciate su modelli tradizionali sono le motivazioni che propongono alcuni studenti ed educatori.

Penso che l'aspetto che mi ha indirizzato verso Scienze dell'Educazione sia stato la soddisfazione di questo lavoro, cioè il fatto che pur essendo stanco arrivavo a casa contento per quello che mi tornava indietro, la soddisfazione personale proprio di quello che stavo facendo è stata la componente più grande. Se devo trovare una parola che effettivamente mi fa pensare al mio lavoro è proprio questa: “non superficialità”.

Mi piaceva la componente riflessiva della cosa, cioè un lavoro dove ti devi sempre mettere in gioco, pensare, ragionare.

È interessante, perché si tratta di un caso frequente tra gli studenti della Facoltà, il racconto della scelta di Scienze della Formazione come ‘seconda scelta’, dopo una prima, più tradizionale.

Questa narrazione mi è stata presentata durante un colloquio di esame e da lì si è avviata una riflessione condivisa, certamente ben diversa dal consueto procedere di un'interrogazione. La riprendo nella sua quasi completezza, poiché racconta di un percorso, faticoso, difficile, anche ostacolato.

“Fresco di laurea in Scienze Politiche, la mia vita sembrava incanalata in binari predefiniti, il lavoro a Milano, in uno studio di consulenza aziendale, le levatacce la mattina per prendere i treni, con i conseguenti ritardi e le continue giustificazioni. Ma già qualcosa cominciava a farsi sentire nella mia testa, una sorta di insoddisfazione per un lavoro che a me in quanto persona non dava nulla, né emozioni, né felicità particolari. Fu proprio in quel momento che mi scoprii a pensare a un'esperienza che avevo fatto l'anno precedente, prima di laurearmi, il servizio civile che, implacabile e mai tempista, mi aveva portato ad affrontare un'esperienza presso i Servizi Sociali nel Comune di Varese, mio comune di residenza. In un primo momento questa cosa mi aveva lasciato un bel po' di amaro in bocca, quasi laureato mi vedevo già in giacca e cravatta, pronto per una rapida carriera in qualche multinazionale che mi avrebbe portato in giro per il mondo. Dover perdere dieci mesi della mia vita mi sembrava una perdita di tempo non da poco, soprattutto dovendo prestare servizio in una residenza per anziani, il centro diurno integrato, in cui questi anziani andavano, accompagnati da noi, e passavano la giornata in compagnia. Iniziai questa esperienza nel peggior modo possibile, senza motivazioni e senza voglia. Ciò non era difficile da capire, anche per chi lavorava all'interno del centro, tanto che diversi furono gli scontri verbali con la responsabile della struttura e di conseguenza anche i richiami degli assistenti sociali. Ma col passare dei giorni qualcosa cambiò dentro di me; quegli anziani, così bisognosi di affetto e di compagnia, cominciarono a diventare una presenza fissa e piacevole nelle mie giornate, con le loro paure, le loro angosce, coi loro difetti e, perché no, con la pesantezza di qualcuno di loro. Insomma, nel giro di pochissimo tempo le mie emozioni cambiarono completamente; ciò che era cominciato come un'esperienza bruttissima e una perdita di tempo, diventò un'esperienza bellissima e formativa, tanto che posso affermare con certezza che mi ha cambiato la vita. Le precedenti convinzioni di carattere lavorativo crollarono come un castello di carta. La carriera, gli uffici, la giacca e cravatta diventarono delle manette, che mi impedivano di realizzare il vero sogno della mia vita, aiutare gli altri. Non ci volle molto, infatti,

per lasciare la soffocante aria di Milano per tornare a casa, per cercare lavoro nell'ambito sociale, lavoro che mantengo tuttora, coi bambini però. Le emozioni che ho vissuto in quei giorni sono state tantissime; non nego che ci sono stati anche dei momenti difficili, ma sono stati solo episodi. La gioia di un caffè in compagnia, le lacrime da consolare, le morti inevitabili dei più anziani o malati, con le inevitabili riflessioni sul senso della vita, le partite a carte con litigata inevitabile, le condivisioni etc., sono tutti ricordi indelebili. Ritengo di essere diventato una persona migliore, ritengo che quella esperienza mi sia servita per capire che per essere una persona migliore dovevo in primo luogo accettarmi per quello che ero, non per quello che qualcun altro avrebbe voluto da o per me. Riuscire a pensare alle mie emozioni è stato un passo da gigante per me”.

Non viene mai pronunciata in questa testimonianza la parola cura, eppure è nella scoperta del suo valore che si opera una trasformazione, ci si affaccia su una soglia e si supera la distanza tra cura di sé e cura degli altri, quella distanza che ha separato, nella storia di millenni, le donne dagli uomini e le une e gli altri dalla libertà dei propri desideri. Insegna, il racconto di questo giovane uomo, che la cura degli altri è un guadagno di senso, di pienezza e di risorse personali anche per la propria vita. Sono queste le risorse che consentono di oltrepassare la soglia: la scoperta che la cura, il prendersi cura dell'altro/altra appunto, che è la qualità fondante l'intenzionalità educativa e formativa, non è solo la grande opera delle donne, ma un'esperienza originaria e generativa di forme diverse di conoscere ed elaborare sapere, sapere di vita, un pensare associato al prendersi cura che non perde il contatto con la materialità e concretezza di cose e persone, con ciò che compone l'esistenza reale dei soggetti. Un sapere, dei saperi e delle pratiche che connettono anziché separare, che permettono l'incontro, lo rendono anzi necessario, tra vita e pensiero. Che sviluppano e generano un intelligente sentire, l'attenzione alle proprie emozioni, che struttura il desiderio, suggerisce scelte e percorsi non diretti da altri e da una cultura diffusa che detta norme all'uno e all'altro sesso.

Proseguono i racconti dei rari uomini che hanno deciso di vivere un'esperienza formativa e professionale pochissimo praticata dal loro genere. E la solitudine è un sentimento che accomuna molte storie.

“Una sensazione di solitudine, la mancanza di una cornice collettiva, di uno slancio politico condiviso ed esteso. Io ho vissuto la solitudine di questa scelta formativa e professionale perché gli uomini che sono attorno a me non fanno gli educatori. Ho fatto volontariato in Croce Rossa a partire dai quattordici anni e poi ho continuato in varie forme a fare volontariato, compresa la partecipazione politica, il protagonismo giovanile, in particolare in ambito studentesco. A tutto questo aggiungo una costellazione di esperienze informali che mi hanno portato per esempio a lavorare in ambito psico-motorio, ad operare nei nidi e nelle scuole, assumendo così un nuovo sguardo sulla scuola. Il tratto comune, che ho avuto modo di rintracciare anche tra altri giovani colleghi, è la presenza di un'esperienza forte che è alla base della scelta di questo ambito di formazione e di lavoro”.

In un'altra narrazione si pronuncia la parola cura, con un'associazione inedita ai termini avventura e rischio.

“Due parole chiave per riassumere il senso del mio agire educativo: avventura e rischio. Due parole che non sono necessariamente riconducibili ad un immaginario eroico, alla ricerca di successo, tanto meno edonistico. C'era un film allora – un b-movie poi diventato cult – che si intitolava “l'avventura è l'avventura”: ecco se dovessi stigmatizzare il mio fare educazione in quel periodo – e forse ancora oggi – è questo: l'avventura è l'avventura e il rischio significa attraversare gli spazi, i tempi, i sentieri della vita, senza sicurezze e certezze, provandoci. Forse avventura e rischio oggi sono declinabili anche nella prospettiva della cura, perché anche questi fattori possono fare parte del prendersi cura di sé e degli altri, rinviando in qualche modo al concetto di responsabilità”.

Le opzioni non tradizionali dei pochi uomini che scelgono i percorsi dell'educazione e della cura hanno il significato di motivazioni profonde, meditate e questo non avviene sempre per le donne, che si avviano con meno consapevolezza, in molti casi, verso professioni naturalmente femminili.

“L'impressione che ho avuto studiando in Bicocca è che l'esiguità del numero di uomini fosse a volte compensata dalla presenza di un percorso interiore che spesso non vedevo rappresentato nella

maggioranza delle colleghe. Ho visto tra gli uomini studenti di scienze dell'educazione motivazioni più consapevoli, più sofferte (spesso per esempio osteggiate dalle famiglie) e spesso maturate in età più avanzata, rispetto al 'mi piacciono i bambini' che ho sentito pronunciare spesso da molte colleghe".

Il tema del paterno è inevitabilmente un riferimento spontaneo e obbligato, ma emerge in alcune testimonianze la volontà di prendere le distanze da un'immediata sovrapposizione, che rischia di costruire un nuovo stereotipo da una trama che si rappresenta come più complessa e dove differenti codici e ruoli si combinano e configurano in modo molto più articolato. Dice un educatore che occorre stare attenti alle distinzioni: padri, educatori, insegnanti: sono figure maschili molto differenti e forse facciamo fatica a rispettarne i confini, ma forse meritano attenzioni diverse.

E un altro ancora elabora una riflessione più complessa.

“Esiste una specificità del maschile e del femminile e quindi esiste una specificità maschile anche in campo educativo. Vorrei però anche cercare di svincolare queste differenti specificità da un legame troppo stretto con la dimensione del paterno e del materno. È indubbio che si debba fare i conti con queste dimensioni ma non deve essere automatico, meccanicistico e forse occorre – per risignificare la presenza del maschile in educazione – andare oltre l'associazione tra maschile-paterno e femminile-materno, soprattutto nelle loro rappresentazioni più stereotipate, come il riferimento alla normatività da una parte e all'accoglienza dall'altro”.

2. La cura e le norme della virilità

Le narrazioni che precedono sono dense dei pensieri e desideri maschili sulla cura, come di un'opportunità anche per gli uomini.

La cura è stata, ed è ancora, il destino e la grande opera delle donne, ma queste nuove proposte possono anche liberare le donne da un legame univoco tra cura e femminile, pur non disconoscendo la storia e il patrimonio delle sapienze di cura, ma non assolutizzandolo e rendendolo essenziale alla formazione dell'identità femminile.

Questi racconti maschili dicono che la cura può essere una risorsa accessibile a tutti e tutte, senza confusività ma trasformando le diverse esperienze dei due generi in attenzioni e sensibilità, pensieri e atti che riconoscono e contribuiscono a tessere le differenti trame dell'interdipendenza umana.

Si tratta di un possibile cambiamento che rompe secolari recinti che hanno imprigionato i due sessi e determinato i destini individuali e collettivi e svilito lo stesso valore della cura, proprio perché attività naturalmente femminile.

“Una contraddittoria o mancante considerazione della cura, un riconoscimento negato ad una pratica essenziale nella vita umana. Il paradosso di quanto essa sia indispensabile e imprescindibile, perché ciascun essere umano si avvia nella sua esistenza e impari a percorrerla, e la tendenza a chiederne la gratuità e l'oblatività, ad aspirare a che venga praticata senza remunerazione, purché da altri o da altre: perché la cura è in ogni caso un lavoro, una fatica ed un impegno, e deve avere e merita riconoscimento, sia formale che sostanziale e materiale. Ed è un carico oneroso, tanto più quanto diminuisce il suo prestigio sociale e il compenso reale che le viene assegnato [...]. Sono tanti i fattori e gli elementi che concorrono a questi squilibri e storture: la crescente progressiva dequalificazione sociale della cura, dell'educazione, dell'insegnamento, per cui si può sentire molti giovani dichiarare che non faranno mai l'insegnante, con una motivazione che consiste nel non trattarsi di una prospettiva attraente, uno status socialmente apprezzato e stimato, e in tutte queste difficoltà nelle relazioni e nei ruoli e nelle funzioni, che segnalano il carattere di transizione, ovvero di crisi, come si dice, una condizione in cui vecchie modalità in declino vengono spesso riproposte stancamente e forzatamente, e altre nuove non riescono ad imporsi, a essere riconosciute nel loro valore, opportunità, possibilità e legittimità [...]. E all'interno di queste difficoltà si propongono i primi, timidi passi di messa in discussione, di decostruzione e ricostruzione di nuove e plurali identità maschili,

là dove in primo piano dovrebbero stare i bisogni di amore e cura e la disponibilità ad esaudirli, e invece troppo di frequente continuano a dominare gli schemi preconfezionati e stereotipati, quasi che i modelli e le tradizioni avessero più importanza dell'effettiva soggettività delle persone e del loro stare bene" (Deiana, 2012, pp. 123-137).

Ma una cultura, ancora tenace, del dominio maschile elegge, come scrive Pierre Bourdieu, "la differenza tra i corpi biologici a fondamenti oggettivi della differenza tra i sessi, nel senso di generi costruiti come essenze sociali gerarchizzate" ed esclude gli uomini dai pensieri e attività della cura, saperi e pratiche minori, perché esercitate dalle donne e legittima dunque, "un rapporto di dominio inscrivendolo in una natura biologica che altro non è per parte sua se non una costruzione sociale naturalizzata" (1998, p. 32).

Nella contemporaneità e nei mutamenti, che molti uomini percepiscono come pericolo di perdita, ancora alcuni maestri della virilità smarrita si richiamano al fallo, come forma di potere, alla sua indispensabilità, per gli uomini e per il mondo.

"L'uomo deve, e può, ritrovare il fallo e la capacità e la gioia di donarlo, 'donando il dono', non per sé, ma perché gli altri, il mondo, ne hanno una vitale necessità e un profondo desiderio. A cominciare dai suoi figli.

Il creatore di forme, il seminatore della vita, il maschio, non può sottarsi a questa chiamata. Senza negare, forse per sempre, il senso della sua esistenza" (Risè, 2003, p. 118).

Quello di Claudio Risè può sembrare un messaggio forte, in realtà appare quasi disperato, ma teso a ridare senso, il senso di una virilità che si palesa come perduta, a uomini impauriti.

Ma la difficoltà della condizione attuale del genere maschile è messa in luce, con toni ben diversi, da quanto scrive Stefano Ciccone.

"Ogni uomo è in una relazione contraddittoria con il sistema di potere e di oppressione proprio in virtù della complessità e dell'articolazione dell'ordine patriarcale: ne è partecipe, ma al tempo stesso vittima. Collocato in relazioni gerarchiche differenti con altri uomini, può essere in conflitto rispetto a sistemi politici e tradizioni e al tempo stesso condividere rappresentazioni che naturalizzano quell'ordine, occultandone il carattere storicamente determinato" (2009, p. 57).

Vittime, gli uomini, del loro stesso affermato privilegio, che può divenire anche una trappola, scrive Bourdieu (1998),

"che ha la sua contropartita nella tensione e nello scontro permanenti, spinti a volte fino all'assurdo, che ogni uomo si vede imporre dal dovere di affermare in qualsiasi circostanza la sua virilità [...]. Tutto concorre così a fare dell'ideale impossibile della virilità il principio di un'immensa vulnerabilità. Ed è appunto questa vulnerabilità che porta, paradossalmente, all'investimento, a volte forsennato, in tutti i giochi di violenza maschile [...], la virilità deve essere convalidata dagli altri uomini, nella sua verità di violenza attuale o potenziale, e certificata dal riconoscimento dell'appartenenza al gruppo dei 'veri uomini'" (pp. 62-64).

Siamo invisibili a noi stessi, afferma Osvaldo Pieroni (2002), riprendendo una frase di Victor Seidler, e prosegue: "Doppia distorsione: non soltanto non ho appreso a percepire ciò che sono (lo specchio che falsa), ma ho imparato a essere quel che devo essere" (pp. 10 e 15) [4].

3. La cura maschile

Le norme della virilità sono dunque ancora potenti e possono divenire continue trappole anche per chi vi si trovi ormai a disagio, non vi si riconosca più. In un momento di transizione, forse ancora

percepito lucidamente da pochi, ma sofferto da molti, moltissimi, gli uomini nella nostra contemporaneità si trovano a vivere tensioni, a misurare distanze tra desideri e capacità di realizzarli. Il tema della cura vi è centrale, innanzitutto nei vissuti delle nuove paternità, ma – meno conosciuto o ancora poco riconoscibile – si muove più o meno consapevolmente nell’interiorità di molti uomini e crea contraddizioni, fatiche e anche delusioni,

“la sensazione di una dissonanza tra volontà dell’uomo di accudire e difficoltà a esercitare questa volontà, perché non sono stati acquisiti gli indispensabili codici del corpo e dell’espressività. Il modello di segregazioni di ruoli è ancora intatto là dove entra in gioco la conoscenza dei codici affettivi e corporei” (Micheli, 2007, p. 192).

Crea, può creare, situazioni, relazioni e vissuti di intimità, con se stessi e altre/altri, con il mondo, complesse e finora inedite: uomini che non riescono ancora a raggiungere ciò che desiderano, o addirittura a formulare tale desiderio, ma non possono più tornare indietro. Le norme tradizionali della mascolinità tendono ancora trappole, raffinano e aggiornano stereotipi – anche sulle nuove paternità – o si avvalgono di quelli più antichi e traggono in inganno chi è più fragile, ma sono erose, irreversibilmente, anche se è ancora tutta da vivere una fase, forse lunga, di smarrimento.

Ma, come già veniva accennato in precedenza, i codici dell’affettività, della sua possibile espressione, l’accettazione dell’interdipendenza umana, fondamento di una cultura, competenza di cura, hanno come prima condizione un lavoro maschile di nuovo riconoscimento del proprio corpo.

È questo un pensiero centrale nelle riflessioni di Stefano Ciccone, che riconosce nella necessità di svalutare la corporeità femminile e il potere delle donne di dare la vita, di fondare un dominio che si basi su una paternità che genera cittadinanza, valore sociale per i propri figli, la formazione di un soggetto maschile disincarnato che esaspera “l’impoverimento delle potenzialità del corpo maschile nel tentativo di occultare la percezione originaria dei propri limiti [...], la frequentazione, l’ascolto e il riconoscimento (del proprio corpo), ingessandolo tra il possesso e l’autodisciplina” (2009, pp. 60-61). Un corpo silenzioso, “condizione per costruire una soggettività libera, un esercizio del potere e del governo, ma anche una capacità di astrazione su cui si fonda l’idea occidentale di conoscenza scientifica, di giudizio razionale e di autonomia” (p. 65).

Un percorso che si è costruito nel tempo e che ora gli uomini sono chiamati a comprendere in tutte le sue implicazioni e conseguenze per offrirgli nuovi significati e offrirsi nuove possibilità.

La capacità di dare cura e di viverci nella competenza e pensiero di cura ne è uno degli obiettivi, forse il principale, poiché gli uomini sembrano incapaci di cura perché estranei al proprio corpo ed estranei quindi al corpo altrui. Ciccone discute dunque della “necessità di reinventare il corpo maschile, non in un movimento mimetico del materno ma attraverso la sperimentazione delle potenzialità relazionali del proprio corpo dentro e contro la propria storia” (p. 175).

La complessità di questa reinvenzione, ma anche la sua reale possibilità stanno proprio in questi dentro e contro: una storia da rivisitare per ritrovarne le virtù spogliate dalle pretese del dominio, un lavoro attraverso il quale sia possibile liberarsi da gabbie e norme, anche imposte ad altri e altre, senza negare i percorsi maschili in modo irriflesso, ma aprendoli alle opportunità che il mutamento delle donne e delle relazioni tra i sessi hanno reso praticabili.

Alfredo Capone (2002) racconta della sua diretta esperienza di cura maschile, quando la incontra tra gli uomini di un’altra cultura, durante alcuni viaggi ad Aleppo. Vi è un giorno in cui ha un malore e un uomo, incontrato per caso, lo aiuta e soccorre.

Visto il mio stato confusionale, mi prese per mano e prima di ogni altra cosa mi condusse in una stanza del pensionato universitario dove abitava, mi mise a letto, mi coprì con una coperta e – socchiuse le imposte – mi lasciò solo a riposare. Anche nei giorni successivi Ghanem si occupò di me con la stessa sollecitudine e io mi abbandonai alla sua cura che possedeva un timbro speciale, maternamente dolce e al tempo stesso intensamente virile [...]. Fu allora che ebbi la lucida percezione

di essere come amputato, privato da sempre di un bene prezioso e vitale e fu pure allora che mi decisi a indagare la natura di questo bene per accedere forse al suo segreto (pp. 218-219).

4. La cura educativa

L'assenza degli uomini in educazione, la loro evaporazione come è stato anche detto, è un problema che non riguarda solo il nostro Paese e certamente non soltanto gli ultimi anni [5]. Si tratta di qualcosa che affonda – e l'abbiamo, anche se rapidamente, percorso in queste pagine – le sue radici in culture antiche e tenaci, rigidamente tese a dividere i compiti tra i due sessi, ad affermare una maschilità che si è autodefinita nel tempo il genere dominante e che esaspera le proprie rigidità, la difesa di valori tanto più quando si sente minacciata, vede scoprirsi le proprie vulnerabilità, che non ha imparato a riconoscere e a palesare come tali.

Il sesso temerario, il sesso degli eroi, dei guerrieri, degli avventurieri dell'azione e del pensiero, non ha ancora appreso il coraggio di mostrare le proprie fragilità, fatica a riconoscere i desideri che muovono gli uomini verso territori per loro ancora largamente sconosciuti.

Questa assenza allora appare come un sintomo, un'evidenza che emerge e va sottratta all'invisibilità, poiché sottende significati ben più vasti.

Proprio per questo è particolarmente complesso porla al centro dell'attenzione, discuterla e tentarne soluzioni.

Questa assenza, il muovere pensiero su di essa, trascina con sé, inevitabilmente, una critica a culture che si sono costruite e affermate nei secoli, ma forse è proprio il partire da lì, dai luoghi dell'educare, estranei ancora al maschile, lavorando e cercando coi e colle giovani, che si può trovare un filo, più fili che aiutino a entrare nella complessità di un mutamento tanto più urgente quanto profondo, contraddittorio, alla radice delle nostre civiltà.

Vi sono alcuni educatori ed insegnanti maschi che cercano di attuare una pedagogia sessuata al maschile, che stabiliscono relazioni di genere coi più giovani. Andrea Bagni, docente di scuola superiore, da anni lavora in questa direzione e le sue osservazioni ed esperienze conducono più a un luogo della ricerca comune che a certezze educative ed etiche che ancora non esistono.

Per certi versi il rapporto che ho con loro come insegnante-uomo, è anche un po' di gioco, di complicità. Siamo quelli che hanno un po' difficoltà con le parole dei sentimenti. Siamo quelli che dicono pure io e si sentono ridicoli. Un po' lo siamo. Però siamo anche quelli che piano piano l'hanno capito o lo possono capire, e dunque possono anche inventarsi altro. Vuoti densi di qualcosa che parli in qualche modo [...]. Forse significa anche continuare a giocare con il genere maschile e con i suoi disastri. Non fare come se non esistessero – e come se non agissero. Forse nemmeno affrontarli in una guerra in campo aperto che connoti “il maschile” come tutto negativo. Attraversare continuamente il confine fra ciò che appartiene alla cultura dominante e ciò che siamo noi. O vogliamo essere. [...] Forse questo essere uomini – esserci come genere, cioè come storia, come tessuto di parole e di racconti – sarebbe un grande compito per padri-adulti-insegnanti “nell'epoca della loro evaporazione”. Non fingere di avere le certezze di una volta. Non appellarsi a una gerarchia scomparsa, né ridursi a gestore generoso delle carte di credito nella sfera senza limiti dei consumi. Non rinunciare a essere presenti nei casini delle nuove generazioni. Esserci al contrario per intero, ma con la nostra parzialità di uomini, priva di certezze sul senso dell'esistere ma intensamente esistente. Esserci con la responsabilità di una ricerca, con il rigore di un gioco impegnativo – come è sempre quello, faticosissimo per gli adulti, delle bambine e dei bambini.

Può anche accadere che proprio dalle fragilità del discorso maschile, dall'afasia, dall'assenza delle parole per dirlo, cresca una specie di grammatica zoppicante, ma a suo modo sensibile alle intermitenze del cuore, magari come balbettio. E però capace di comunicare a modo suo, intensamente (2012, pp.145-147).

Un compito educativo e di cura, di sé e degli altri, da parte degli uomini che sceglie, come scrive Stefano Ciccone (2009), “prima di assumersi il compito di cambiare il mondo di tentare di cambiare se stessi, anche ripensando a quanto quella missione abbia avuto in passato la funzione di distoglierli da uno sguardo su di sé” (p. 238).

Note

[1] La citazione è tratta dal contributo di Andrea Marchesi per il volume *Uomini in educazione* (titolo provvisorio), di prossima pubblicazione e che raccoglie gli interventi a un Convegno dal medesimo titolo, tenuto presso l’Ateneo di Milano Bicocca il 14 marzo 2012 e promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione e dal Centro per gli studi di genere (ABCD, Ateneo Bicocca Coordinamento Donne).

[2] Si veda inoltre, a questo proposito, il capitolo “I sonni inquieti dell’Occidente” nel volume di Melandri (2011).

[3] Le frasi che vengono citate si riferiscono a una ricerca svolta nella Facoltà di Scienze della Formazione di Milano Bicocca nel 2006 e a dei focus group, coordinati da Fabio Arras, educatore e supervisore pedagogico, che si sono tenuti per la preparazione del Convegno del 14 marzo 2012, cui già si è accennato.

[4] La citazione di Victor Seidler è tratta dal volume: Seidler, 1992, p. 6.

[5] Risale al 3 giugno 1985 la Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell’istruzione europei, il primo documento ufficiale in sede di Commissione europea che contempla uno specifico programma di azione per la promozione delle pari opportunità in educazione. La Risoluzione recita al punto 7: “Evoluzione verso una ripartizione equilibrata dei posti tra uomini e donne responsabili del processo educativo”.

Riferimenti bibliografici

- Bagni, A. (2012). *Didattica della liberazione dal potere maschile*. In Ciccone & Mapelli (2012).
- Bellassai, S. (2011). *L’invenzione della virilità*. Roma: Carocci.
- Biemmi, I. (2012). *Educare alla parità*. Roma: ed. Conoscenza.
- Bosi, A., Deriu, M., & Pelegrino, V. (a cura di) (2009). *Il dolce avvenire. Esercizi di immaginazione radicale del presente*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Capone, A. (2002). *Il viaggio ad Aleppo. Metamorfosi della genealogia maschile*. In Covato (2002).
- Ciccone, S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Ciccone, S., & Mapelli, B. (2012) (a cura di). *Silenzi. Non detti, reticenze e assenze di (tra) donne e uomini*. Roma: Ediesse.
- Covato, C. (2002). *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d’infanzia*. Milano: Unicopli.
- Dell’Agnese, E. & Ruspini E. (a cura di) (2007). *Mascolinità all’italiana. Costruzioni, narrazioni, mutamenti*. Torino: UTET.
- Deiana, S. (2012). *Educatori e/o compagni di gioco? Esperienze e dilemmi della cura e dell’educazione al maschile*. In Ciccone & Mapelli (2012).
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Mapelli, B. (2007). *Dopo la solitudine*. Milano: Mimesis.
- Melandri, L. (2011). *Amore e violenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Micheli, G. A. (2007). *Paternità inceppata vuol dire paternità in ceppi. Le gabbie che tengono una rivoluzione in stallo*. In Dell’Agnese & Ruspini (2007).
- Pieroni, O. (2002). *Pene d’amore. Alla ricerca del pene perduto. Maschi, ambiente e società*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Risè, C. (2003). *Essere uomini. La virilità in un mondo femminilizzato*. Como: Red.

Seidler, V. (1992). Riscoprire la mascolinità. Roma: Editori Riuniti.

Sennett, R. (2001). L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale. Milano: Feltrinelli.

Ulivieri, S. (2009). Pensarsi padri. Milano: Guerini.

Bambini e anziani, centro o periferia?

di *Isabella Loiodice*

DOI: 10.12897/01.00002

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Foggia

Abstract

L'articolo, nel riferire metaforicamente i concetti di centro e di periferia alle relazioni che intercorrono tra i differenti tempi della vita – l'infanzia, l'età adulta, la vecchiaia – intende farne oggetto di riflessione pedagogica. Ciò al fine di superare le immagini stereotipate con cui siamo stati abituati a vedere le differenti età della vita come separate e spesso contrapposte tra loro – secondo una logica di supremazia dell'età adulta e di subalternità dell'infanzia e della vecchiaia – prefigurando invece modelli di ricomposizione e di reciprocità che trovano nella dimensione della cura una concreta possibilità di realizzazione.

The paper applies the metaphorical concepts of center and periphery to the relationships taking place between the different ages of life - childhood, adulthood, old age - thus making them the subject of pedagogical reflection. The aim of the work is to overcome the stereotyped images with which we usually conceive the different ages as separated and often conflicting with each other, according to a logic that gives supremacy to adulthood and subordination to childhood and old age. We foreshadow, instead, models based on complementarity and reciprocity that find a concrete possibility of accomplishment in the dimension of the care.

0. Premessa

Prendo a prestito da alcuni architetti una differente interpretazione del concetto di periferia, considerata cioè “non più come luogo dell'assenza, ma come luogo della presenza di qualcos'altro” (Scafeni, 2006). Si tratta di un radicale ripensamento rispetto al modo in cui le periferie sono state pensate, realizzate e vissute rispetto al centro urbano, in genere espropriate di una propria specifica “rappresentatività” e quasi sempre condannate, in mancanza di tratti identitari propri, a un destino di degrado sociale ed etico che le portava a contrapporsi al centro o ad annullarsi rispetto a esso.

Questa definizione può, a mio avviso, rimandare a due differenti modi di pensare il rapporto che intercorre fra i differenti tempi della vita, dall'infanzia alla vecchiaia. Penso, ad es., all'immagine che per molto tempo hanno avuto il tempo dell'infanzia e quello della vecchiaia rispetto all'età cd. del “centro”: l'età adulta, definita per antonomasia il tempo della realizzazione – personale, sociale, professionale – rispetto a cui l'infanzia e la vecchiaia hanno rappresentato, rispettivamente, l'età del “non ancora” e l'età del “non più”. Periferie, quindi, identificabili come luoghi dell'assenza di quelle caratteristiche ritenute connotative dell'età adulta quali la maturità, la stabilità, l'equilibrio, rispetto alle quali, appunto, marcare la distanza, in termini di difettività, con le età precedenti e quelle seguenti. Rivedere – ripensare, rifondare, re-immaginare – l'infanzia e la vecchiaia per ricercare quel “qualcos'altro” della citazione iniziale rimane forse, ancor oggi, nonostante il ripensamento e la ridefinizione dell'intero corso della vita, inconoscibile ai più, celandone le risorse e le potenzialità ma anche i rischi e le problematicità.

1. L'infanzia

Non è possibile negare il cammino di riconoscimento della categoria infanzia a partire dalla sua “scoperta” che trova, nell’età moderna, il punto di avvio di un processo di emancipazione del bambino e della bambina finalmente riconosciuti nella loro peculiare e irriducibile identità di soggetti specifici e distinti rispetto agli adulti. Da quel momento si dà inizio a un lungo e faticoso processo di legittimazione dell’infanzia, che acquista un ruolo e un posto centrali all’interno del nucleo familiare, diviene oggetto di specifiche azioni politico-sociali, diventa il protagonista principale di un diverso modo di organizzare gli spazi e i tempi di vita personale e comunitaria, viene posto al centro di studi e di modelli teorici che ridisegnano i modi di interpretazione di saperi, culture, valori riferiti all’infanzia.

Il Novecento rappresenta, sia pure in forma chiaroscurale, il secolo che esalta l’infanzia e la fa oggetto di interventi intenzionali e mirati a promuovere la sua crescita integrale e integrata investendo sulla sua educazione, disegnando intorno a essa modelli di scuola e di formazione idonei a esaltarne le peculiarità e le potenzialità rispetto alla costruzione di persone adulte equilibrate e capaci di governare società via via più complesse.

La promulgazione di Carte e documenti internazionali sui diritti dell’infanzia sancisce l’acquisita consapevolezza della sua centralità e dell’investimento – materiale e culturale – che gli Stati e le loro istituzioni hanno il dovere di realizzare come testimonianza evidente dello stesso grado di civiltà e di democrazia di una nazione. Tra i documenti più completi in merito c’è sicuramente l’ultima Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia del 1989 (ratificata in Italia nel 1991, con la legge n. 176), di cui annualmente si ricorda la stipula con la celebrazione della Giornata internazionale per i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza. Si tratta di un documento importante che riconosce l’infanzia come soggetto di tutti i diritti umani – civili, culturali, economici, politici e sociali – garantendo il superiore interesse del bambino e salvaguardandolo rispetto ad abusi (discriminazioni, sfruttamento, violenza), di ordine materiale e immateriale. Quindi, accanto ai fondamentali diritti alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6), si riconosce in forma esplicita la capacità di discernimento, e quindi la libertà di esprimere la proprio opinione, chiedendo l’impegno degli Stati a garantire ai bambini e alle bambine “la libertà di pensiero, di coscienza e di religione” (art. 14). Ciò porta a ribadire come i diritti dei bambini, in particolare i diritti dei bambini vittime di abusi, devono avere un’assoluta priorità nelle scelte politiche del Paese.

“L’infanzia è l’autentico tesoro dell’umanità”, scriveva Maria Montessori, un tesoro da salvaguardare non solo dalle forme esplicite di violenza ma anche da quelle più occulte (ma non meno pericolose) che i sistemi tecnologicamente evoluti hanno via via creato. Se, infatti, ancor oggi, in molte contrade del pianeta permane un’infanzia che continua a pagare le aberrazioni di un mondo adulto che schiavizza, violenta, uccide fisicamente l’infanzia, nelle società apparentemente opulente non compare quasi mai un’infanzia reale bensì, troppo spesso, strumentalizzata e commercializzata, fortemente adultizzata nei desideri, nelle aspettative, nei modi di comportarsi, sì da parlare di una nuova “scomparsa dell’infanzia” “sempre più prigioniera dentro a un’identità a-storica, dentro a una condizione sociale non sua [...] espropriata dei propri linguaggi-pensieri-valori” (Frabboni & Pinto, 2009, p. 246). Un’infanzia, dunque, che pur apparendo prepotentemente presente sugli scenari della contemporaneità, continua ad essere “parlata ma non parlante”, spesso privatizzata a uso e consumo degli adulti, fin troppo visibile o, piuttosto, “esposta” agli sguardi, ai desideri, agli interessi non sempre legittimi di chi avrebbe il dovere di proteggerla, custodirla, curarla. Un’infanzia perennemente in bilico tra infantilizzazione e adultizzazione, rispetto a cui permane ancora irrisolta la domanda: “il bambino è felice?” con cui Egle Becchi leggeva la condizione dell’infanzia oggi, a conclusione di un approfondito itinerario di analisi della storia dell’infanzia, ribadendo come la questione della felicità del bambino vada ancora una volta ricondotta alla possibilità di conoscere veramente “chi è il bambino”, in modo da poter ascoltare con più attenzione la sua voce, “per impedire non solo e non tanto mosse di più o meno pesante violenza ma anche manipolazioni, riduzioni,

alienazioni epistemologiche che sono perlopiù il registro entro cui il mondo degli adulti ha, da sempre, incontrato la realtà bambina” (Becchi & Julia, 1996, p. 407).

Un’infanzia, dunque, costretta a difendersi dalle permanenti ambiguità che regolano il rapporto con gli adulti, muovendosi tra ri-conoscimento e negazione, tra realtà e mistificazione, tra protezione e violenza: soprattutto quando si tratta di bambine, troppo spesso conformi a modelli femminili adulti la cui sofferta emancipazione è visibile nelle perduranti immagini di “corpi senza testa” che, anche quando si affacciano sul palcoscenico della politica, lo fanno attraverso e grazie all’esposizione della propria più o meno naturale bellezza. Certo, non sempre (e per fortuna) è così: la storia più recente ci consegna l’esito positivo di lunghe lotte delle donne per il diritto all’istruzione, al lavoro, alla partecipazione politica, sociale e culturale. Un risultato, però, che sembra essere sempre in bilico, da “difendere” quotidianamente, per sé, per le proprie madri e per le proprie figlie.

L’estrema gravità della condizione infantile odierna è proprio determinata dal fatto che paiono oggi sommarsi in negativo – influenzandosi a vicenda – povertà materiali e immateriali, violenze palesi e occulte, discriminazioni reali e virtuali che, per la loro ampiezza e per il coinvolgimento globale (che ricomprende al suo interno bambini, giovani, adulti e anziani, del centro e della periferia, occupati, disoccupati e inoccupati, studenti, lavoratori e pensionati, ecc.), producono conseguenze ancora più nefaste. È quanto emerge dai dati e dalle analisi contenute nell’Atlante dell’infanzia a rischio recentemente pubblicato da Save The Children (dicembre 2013) con il titolo *L’Italia sottosopra. I bambini e la crisi*. Una fotografia “tragica” dell’Italia di oggi, che vede le famiglie fortemente impoverite e oramai incapaci di arrivare a fine mese, in un Paese quasi in stato confusionale, tra aziende che chiudono, proteste di piazza, taglio delle spese sociali e welfare ridotto al minimo. Ovviamente, come si legge nella Introduzione di Valerio Neri, direttore generale di Save the children Italia, “in mezzo ci sono loro, bambini e adolescenti: oltre un milione di minori in povertà assoluta, in contesti segnati da disagio abitativo, disoccupazione giovanile alle stelle, alti livelli di dispersione scolastica, lavoro minorile e crescenti diseguaglianze” (p. 4). Secondo i dati Istat, dal 2007 al 2012 i minori in povertà assoluta sono più che raddoppiati, passando da meno di 500 mila a più di un milione, con un incremento significativo nel 2012, avendo registrato un 30% in più rispetto all’anno precedente (per molti bambini, e le loro famiglie, anche “il minimo diventa un lusso”).

Altrettanto significativi appaiono i dati relativi ai fattori di povertà che, anche in questo caso, testimoniano la compresenza di forme vecchie e nuove di indigenza: ne soffrono, cioè, sia le famiglie numerose sia quelle monogenitoriali, unificando in un identico destino di povertà sia le famiglie cosiddette tradizionali che le più recenti tipologie familiari. Ancora una volta, la povertà di istruzione accomuna tutte queste situazioni: “secondo l’Istat nel 2012 le famiglie con a capo una persona ferma alla licenza media inferiore hanno conosciuto un incremento della povertà pari al 3,1%. L’indagine sui Bilanci delle famiglie italiane promossa dalla Banca d’Italia mostrava nel 2010 un’altissima incidenza di povertà relativa tra le famiglie con minori guidate da una persona senza titolo di studio o con la sola licenza elementare (64,9%)” (p. 52). Come dire che le “colpe” (in questo caso la mancanza di istruzione) dei genitori ricadono sui figli, in un circolo vizioso che diventa indispensabile e urgente interrompere.

2. La vecchiaia

Anagraficamente all’altro polo del corso della vita ma legata da vincoli di similarità e quindi di condivisione, si muove la vecchiaia: età anch’essa assediata da stereotipi entro i quali rinchiuderla, etichettarla, per emarginarla. Dall’antichità, attraverso l’età moderna sino ad oggi, la vecchiaia è andata progressivamente perdendo il primario ruolo di fonte di sapienza e di saggezza per identificarsi sempre più con immagini di decadenza fisica e mentale, direttamente conseguenti all’improvvisa perdita di ruolo sociale e professionale riveniente dal pensionamento che, nelle nostre società, di fatto sancisce l’esclusione dalla vita attiva e, conseguentemente, determina la perdita di significato di pensieri, azioni, esperienze e l’incapacità di riprogettarsi a partire dalla propria condizione anziana.

Nel motivare le ragioni del suo libro, Simone de Beauvoir (1970) così scriveva: “Per tranquillizzare la coscienza della collettività, gli ideologi hanno forgiato miti, del resto contraddittori, che incitano l'adulto a vedere nell'anziano non un suo simile, ma un ‘altro’: il saggio venerabile che domina dall'alto il mondo terrestre, o il vecchio folle stravagante e vanesio. Che lo si ponga al di sopra o al di sotto della nostra specie, resterà in ogni caso un esiliato. Ma piuttosto di travisare la realtà, si preferisce ignorarla radicalmente: la vecchiaia resta un segreto vergognoso, un soggetto proibito”.

È indubbio infatti che, oggi più che mai, la vecchiaia si pone al crocevia di vecchie e nuove contraddizioni che si sommano tra loro, aggravandosi ulteriormente in quei momenti di crisi economico-finanziaria, come quello attuale, che finisce col rendere pervicacemente persistenti luoghi comuni e pregiudizi rispetto a un'età che invece si presenta alquanto differenziata al suo interno. Questo non solo perché l'allungamento dei tempi di vita rende profondamente diversi tra loro l'anziano di settanta anni e quello ultranovantenne ma anche per le differenti possibilità di usufruire di tempi e spazi di vita accoglienti e stimolanti sotto il profilo cognitivo ed emotivo, capaci cioè di contrastare i processi di destrutturazione fisica e mentale attraverso la valorizzazione di quelle capacità di ristrutturazione e di vicarianza che anche la mente di un anziano può sviluppare, se adeguatamente sostenuto emotivamente e intellettualmente attraverso reti di cura che ricollochino l'anziano all'interno di nuclei familiari, parentali, amicali, comunitari. Si tratta allora di ripensare un welfare sociale che non “segmenti” i bisogni – quelli degli anziani, dei bambini, dei genitori che lavorano ecc. – ma li ricomprenda all'interno di un processo di ripensamento globale dell'organizzazione dei nostri spazi e tempi di vita. Scrive Franca Pinto: “La vecchiaia pone temi e problemi che investono questioni di carattere più globale, inerenti alla riscoperta e alla riappropriazione del tempo e dello spazio di vita. Uno spazio urbano e abitativo più articolato, percettivamente stimolante e significativo, fruibile da tutti, “anche” dagli anziani e dai bambini, in cui potersi muovere liberamente e creativamente. Un tempo più flessibile, sottratto ai vincoli di una normatività rigida e di una ragione efficientistica e amministrativa, in cui alternare attività sociali e attività personali, lavoro, studio, tempo libero, all'interno della giornata, della settimana, del mese, degli anni. La vecchiaia, anziché intesa come periodo di inesorabile e tragico declino, va trasformata, alla luce di queste rinnovate interpretazioni, in una stagione umana ricca di fascino e novità” (Frabboni & Pinto, 2009, p. 277).

Anche per gli anziani, la possibilità di imparare a concepire e vivere la vecchiaia come una nuova possibilità esistenziale, non inibita dalle inevitabili perdite fisiche e mentali ma riprogettata proprio a partire da esse, rimane una scommessa pedagogica ineludibile. Si tratta quindi di concretizzare l'utopia pedagogica della permanente educabilità delle persone restituendo a tutti, fino all'ultimo momento della propria esistenza terrena, il diritto/dovere a essere soggetti attivi e responsabili della propria vita, rivendicando la possibilità di continuare ad essere “generativi” – di idee, di saperi, di emozioni, di relazioni, di valori, di progetti – capaci, cioè, di mantenere un ruolo attivo e importante all'interno di contesti sociali capaci di comprendere che gli anziani possono continuare ad essere autentica risorsa di sviluppo, delle persone e dei territori.

3. L'età adulta

La ridefinizione del “posto” e del “ruolo” di bambini e anziani comporta inevitabilmente – in questo costruttivo e creativo “scombinamento” di centro e periferia dell'esistenza – un ripensamento della tradizionale età di mezzo, abituata ad essere centro in tutti i sensi, con i vantaggi ma anche gli oneri che ne conseguono.

Gli studi che si sono susseguiti, in particolare nel corso degli ultimi decenni, hanno innanzitutto rilevato la multiformità e la molteplicità – per certi versi la contraddittorietà – dell'essere adulto, a partire dalla consapevolezza che la categoria del cambiamento attraversa anche questa età e la modifica internamente, in tal modo costringendola ad affrontare le transizioni – quelle fisicamente visibili a quelle silenti e mute, spesso indicibili a se stessi e agli altri – ad anticiparle, ad elaborarle e a riprogettarle.

Oggi più che mai, quindi, gli adulti stanno attraversando una crisi profonda, di cui forse non riescono ancora a cogliere le inaspettate potenzialità che sempre rinvengono da periodi di trasformazione profonda: una crisi che, anche nel suo significato etimologico, rinvia alla necessità (che è anche opportunità) di “discernere, valutare” e quindi “scegliere”:

- scegliere di mettere in discussione la centralità del proprio ruolo, rinunciando a supremazie peraltro fortemente incrinata da situazioni oramai persistenti di incertezza, materiale e immateriale;
- scegliere di andare oltre le attribuzioni di significato e le rappresentazioni sociali e mediatiche che inducono gli adulti più ad apparire che ad essere, alla ricerca della convalida della propria immagine piuttosto che della propria identità (Demetrio, 2011);
- scegliere di “rischiare”, confrontandosi dialetticamente e costruttivamente con la sfida del cambiamento che ha messo in crisi alcuni degli elementi identitari della condizione adulta (la stabilità, la maturità, l’equilibrio) ma al contempo offre nuovi spazi di riprogettazione esistenziale, a partire da un modo rinnovato di concepire e vivere i rapporti tra generi e generazioni;
- scegliere di andare oltre quelle rassicuranti certezze che contrassegnavano l’età adulta anche prendendo atto che non esistono più e cogliendo nelle transizioni una forza critico-riflessiva capace di diventare consapevolezza trasformativa (Biasin, 2012) in grado di ridisegnare il proprio “essere nel mondo”, recuperandone heideggerianamente il significato di abitare il mondo nella forma ontologicamente fondata del prendersi cura, come “impronta costitutiva” dell’esistenza stessa dell’uomo e della donna.

4. La categoria della cura

È a partire dal concetto di cura – dal carattere di relazionalità che lo contraddistingue, nelle molteplici forme dell’aver cura di sé e degli altri - che può essere possibile ridisegnare i contorni delle relazioni tra bambini, adulti e anziani, individuando nella pluralità dei modi dell’aver cura la possibilità stessa di ripensare centro e periferia dell’esistenza come “identiche” e allo stesso “differenti” modalità di abitare la terra. Scrive Mortari: “Come ogni attività umana anche la cura trova la sua specificità nell’intenzione che la guida, e su questo c’è massima convergenza nel definirla un’attività finalizzata a favorire il benessere dell’altro. Per tale ragione sono in molti a ritenere che a caratterizzare il modo di essere di chi è capace di cura è uno spostamento del proprio sguardo e del proprio interesse da sé all’altro” (Mortari, 2011, p. 44).

Dunque, la cura può diventare quella categoria pedagogica in grado di ritessere la trama delle relazioni intergenerazioni investendo sulla dimensione della reciprocità – dell’essere cioè sia soggetto che oggetto della cura per tutto il tempo della propria vita. Per superare lo stereotipo secondo cui bambini e anziani sono esclusivamente i soggetti che “ricevono” cura mentre gli adulti sono coloro che la dispensano, occorre coltivare le molteplici fisionomie della cura, che ovviamente vanno ben oltre la mera dimensione materiale (pure importante in alcuni momenti e situazioni di vita) per comprendere in sé, appunto, quella tensione verso l’altro, quel desiderio insopprimibile di rendersi utile all’altro: stargli vicino, saperlo ascoltare, fargli compagnia, testimoniargli comprensione, affetto, vicinanza, solidarietà, farlo sentire utile e importante indipendentemente dall’età, dalla condizione fisica, dal ruolo. Vengono in mente alcune tenerissime immagini di bambini che si prendono cura dei nonni e di nonni che “sostengono” i nipotini nella loro crescita ma anche di adulti che trovano, nella comprensione di bambini e di anziani, una ragione per superare problemi, difficoltà, crisi. La vulnerabilità delle persone, indipendentemente dall’età, può trovare nella cura un’occasione di ridefinizione stessa della logica e della pratica delle relazioni tra le differenti generazioni ma anche tra i generi, a partire dalle relazioni all’interno della coppia per allargarsi al nucleo familiare e poi estendersi all’intera comunità sociale.

“Centro” e “periferia” dell’esistenza possono così essere spazi simbolici intercambiabili, reciprocamente dialoganti e non oppositivi tra loro, capaci di cogliere in ogni tempo della vita quelle risorse, quegli elementi di ricchezza da poter offrire agli altri ma nello stesso tempo accogliendo la di-

sponibilità degli altri, in quella reciprocità dell'aver cura ma anche del ricevere cura, di cui tutti possono essere diversamente protagonisti, indipendentemente dall'età.

Bibliografia

- Becchi, E., & Julia, D. (1996). *Storia dell'infanzia. 2. Dal settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cederna, G. (a cura di) (2013). *L'Italia sottosopra. I bambini e la crisi*. Roma: Save the children Italia Onlus.
- Contini, M. G. (2011). *Gli adulti e la cura educativa*. *Pedagogia oggi*, nn.1-2.
- Corsi, M., & Ulivieri, S. (a cura di). *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Dato, D., De Serio, B., & Lopez, A. G. (2007). *Dimensioni della cura al femminile*. Bari: Adda.
- de Beauvoir, S. (1971). *La terza età*. Torino: Einaudi.
- Demetrio, D. (2011). *Adulti e rappresentazioni di sé*. *Culture dell'io a confronto*. *Pedagogia oggi*, n. 1-2/2011.
- Frabboni, F., & Pinto, F. (2009). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice, I., Plas, Ph., & Rajadell, N. (a cura di) (2012). *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Mortari, L. (2011). *Il sentire della cura*. *Pedagogia oggi*, n. 1-2/2011.
- Scateni, S. (2006). *Periferie*. Bari: Laterza.

Marx! Chi era costui?

di *Graziano Cavallini*

DOI: 10.12897/01.00004

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università Statale degli Studi di Milano

Abstract

Porre il lavoro, e più ampiamente qualunque tipo di attività, all'origine della formazione e trasformazione continue e progressive congiuntamente della cultura sociale e delle psicologie individuali suggerisce una visione storicistica e materialistica della natura umana. In tale direzione, Marx indica come la psicologia sia conseguente alla pedagogia, inversamente al rapporto tra i due piani stabilito tradizionalmente e teorizzato anche a tutt'oggi, con un secolo e mezzo di ritardo da lui, senza averne accolto l'insegnamento.

The historicist and materialist point of view of human nature suggests that we consider the work – and all kinds of activities – such as the origin of the continuous formation and transformation of the social culture and individual psychologies. In Marx's theory is referred to as psychology is a consequence of the pedagogy, in contrast to what is still supported.

Chiedete a chiunque – psicologo, o altro studioso di discipline umanistiche o di qualunque campo, o persona comune – di elencare i nomi dei dieci psicologi più importanti della storia. E poi altri dieci. E dieci altri ancora se già non si è arrestato al primo o al secondo passo. Se già non l'ha fatto, continuate a sollecitarlo allo stesso modo finché non sarà rimasto proprio alcun nome che gli riesca più di ricordare.

Potreste ripetere il gioco con dieci, cento, mille studiosi. È pressoché certo che, di tutti, nessuno citerebbe mai Marx [1].

Marx? Ma è un economista, un filosofo! Che cosa c'entra Marx con la psicologia? E poi, ai suoi tempi la psicologia quale disciplina autonoma non era ancora nata!

Bene, nonostante quest'ultimo punto sia indiscutibile, vediamo se c'entra o no.

Anticipo subito che, per rispondere, si dovrebbe leggere attentamente il primo libro de *Il capitale* componendo in un discorso unitario le osservazioni sparse di psicologia che vi compaiono, senza lasciarsi fuorviare dal taglio di filosofia dell'economia politica che, essendo quello fondamentale dell'opera, a quanto pare tutti prendono per esclusivo. Presumibilmente, è proprio questo, e la fama di Marx economista e filosofo politico, che mascherano la portata altrettanto fondamentale della sua teoria psicologica. Essa emerge, invece, organica e compiuta, se si fa il lavoro qui suggerito, completandolo inoltre con altri passi di Marx e di Engels, particolarmente con le *Tesi su Feuerbach*.

1. Il lavoro come categoria psicologica

Sebbene ne *Il capitale* Marx dedichi al concetto di lavoro scarse osservazioni di tenore psicologico, egli ne collega l'analisi direttamente con i concetti di sviluppo intellettuale, ideazione, coscienza, autocontrollo, attenzione volontaria, sequenzialità degli atti di un'attività e loro programmazione, intenzionalità, facoltà mentali in generale e natura umana: tutti concetti squisitamente psicologici.

Nello specifico il concetto di natura umana e della sua formazione storica è un termine centrale di confronto per qualunque psicologia.

Marx rileva come il lavoro trasformi la collocazione umana nella natura e l'interazione ("il ricambio organico") degli uomini con essa; come, con ciò, gli individui e i gruppi umani cambino la propria stessa natura, acquisendo nuove facoltà e imparando a dominare i processi che prima erano costretti a subire passivamente; come l'ideazione che sia prepara sia accompagna le varie fasi del lavoro e serve a controllarle differenzi quest'ultimo dall'attività animale; infine, come la pratica prolungata di conformare le azioni agli scopi produca la capacità di attenzione (1977, pp. 211-212).

Nella definizione del lavoro quale "attività conforme allo scopo" (p. 212) rientra "la creazione dei mezzi di lavoro" e il loro uso consapevole secondo modalità talmente lontane dai pochi rudimentali analoghi esempi animali che ne sono all'origine da poter caratterizzare le epoche storiche in base ai tipi di strumenti e di tecniche posseduti (p. 214). Così, vengono trasformate via via le condizioni del lavoro, particolarmente con l'introduzione della cooperazione sociale pianificata (p. 367).

Ma l'evoluzione più decisiva, che distanzia definitivamente e incomparabilmente la specie umana da tutte le rimanenti specie animali è data dalla creazione degli strumenti simbolici, insieme a quelli materiali e a loro integrazione. L'organizzazione sociale e la comunicazione simbolica che la consente in forme massimamente articolate, unitamente alla rappresentazione mentale individuale che si accompagna a tale comunicazione e ne è stimolata, costituiscono la spinta per tutti ad acquisire le capacità e i modi di comportamento tipici dei gruppi di appartenenza, vale a dire propri delle rispettive epoche e culture. Marx ne coglie il fondamento nella compensazione e riduzione statistiche delle differenze individuali entro i margini ristretti degli scarti tipo tendenti alle medie (pp. 363-364).

Ecco una componente essenziale di teoria psicologica fondata su un'analisi storicistica ed evolutivista, a smentita di qualsiasi innatismo astrattamente e metafisicamente spiritualistico o biologistico: "Nella cooperazione pianificata con altri l'operaio si spoglia dei suoi limiti individuali e sviluppa la facoltà della sua specie" (p. 371).

Se, per un verso, Vygotskij e i suoi seguaci formalizzeranno la teoria della formazione della sfera intrapsichica per interiorizzazione delle operazioni interpsichiche, per altro verso l'idea della costruzione sociale del sapere è diventata centrale anche in orientamenti psicologici indipendenti dalla filosofia marxiana [2]. E va detto che il sapere è la sostanza dell'intelligenza, la costituisce e produce (Olson, 1979) [3].

Marx (1977) approfondisce poi l'intuizione della formazione sociale delle psicologie individuali con la sua considerazione degli effetti prodotti dalla simultaneità di esecuzione delle diverse operazioni di una medesima attività lavorativa quando questa è svolta in collaborazione da operari riuniti spazialmente e temporalmente (pp. 368-369). Individui isolati sono costretti a eseguire in successione quelle che a livello riflessivo possiamo riconoscere come varie fasi distinte di qualunque attività. L'esecuzione unitariamente complessiva delle attività svolte ostacola la loro scomposizione riflessiva in singole fasi distinte, costituendo, rispetto al lavoro programmato razionalmente, una condizione più prossima a quella animale di immersione inconsapevole in un unico comportamento globale indifferenziato i cui momenti sequenziali emergono quali unità mentalmente separate solo a un osservatore dotato di capacità analitiche. E queste sono assicurate esclusivamente dalla disponibilità di corrispondenti modelli culturali e dall'abitudine di servirsene. Il pensiero metacognitivo è certamente una conquista sociale, non individuale, almeno quale prassi resa convenzionale, abitudine.

In sostanza, la divisione del lavoro, in chi vi partecipa prendendo coscienza del suo intero svolgimento, produce delle categorie intellettuali impensabili al di fuori di una tale organizzazione, così che sviluppa intelligenza. Lo ha ben capito Bruner quando ha appunto sottolineato come i linguaggi iconici e soprattutto quelli segnici favoriscano l'incremento dell'intelligenza delle situazioni giusto consentendo di farsene delle visioni simultanee o tendenti alla simultaneità che aiutano a individuare singoli componenti, aspetti e loro relazioni (Bruner et al., 1973, p. 26).

Con valore psicologico corrispondente, Marx mette in evidenza che la rivoluzione industriale, con il trasformare i modi di affrontare i compiti produttivi e di impostare e svolgere le attività, ha prodotto

connessi mutamenti dei modi di conoscere e degli stili di pensiero. Ne è scaturita una vera e propria evoluzione cognitiva e psicologica generale: vale a dire, la trasformazione delle facoltà umane complessivamente considerate e la creazione di nuove facoltà. Via via che sono state messe a punto, le nuove logiche produttive, inducendo a nuovi atteggiamenti e condotte, si sono convertite in logiche intellettuali e comportamentali.

2. Come si creano le facoltà umane

Particolare rilievo psicologico assume la riflessione di Marx (1977) che la compresenza di lavoratori di diversa esperienza e capacità, ossia la compresenza dei meno competenti e di più competenti, porta più o meno tutti a gradi sempre più elevati di “virtuosismo”, vale a dire di competenza e di capacità, in un interscambio tra accumulazione sociale di miglioramenti tecnici e crescita intellettuale personale dei singoli (p. 382). L’osservazione ricorda quella con cui Galilei apre i Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze, riferendosi alla portata delle conoscenze sviluppate attraverso le varie generazioni all’arsenale veneziano e alla finezza di pensiero acquisita da tanti arsenalotti.

I nuovi ruoli che necessariamente sorgono con la divisione e il coordinamento delle mansioni nelle grandi imprese produttive inducono a corrispondenti riorganizzazioni, prima dei processi lavorativi ma poi, inevitabilmente, delle categorie mentali e dei modi di pensare (p. 372). Questi tendono a diffondersi in proporzione al numero di quanti arrivano a percorrere i diversi livelli della gerarchia produttiva e organizzativa, o anche solo a prenderne coscienza.

L’osservazione marxiana, da un lato, riprende la teoria evuzionistica darwiniana (Darwin, 1959) mentre, d’altra parte, anticipa le analisi psicologiche odierne pure ispirate a tale teoria ma documentate con ricerche empiriche specifiche. Queste evidenziano come lo sviluppo cognitivo proceda secondo ristrutturazioni evolutive consistenti in progressioni di differenziazioni di unità globali precedenti – più grezze – e di complementari collegamenti delle nuove unità – più avanzate – risultanti da tali differenziazioni (Carey, 1985; Siegler & Jenkins, 1989; Smith et al., 1985; Wiser, 1988). A ben guardare, il processo è riscontrabile pari pari per l’intera cultura fin dalle sue origini nelle condotte animali.

Con il concetto di sviluppo correlato, Darwin (1959) ha messo in luce che i mutamenti di ciascun organo ne inducono di collegati in tutti o in molti degli altri organi di un organismo, e che altrettanto provocano le interazioni delle diverse specie viventi tra loro e con il territorio rispetto le une alle altre e a questo. Ora, via via che si è costituita l’umanità quale specie progressivamente caratterizzata da una cultura sempre più ampia e articolata, gli ambienti umani hanno assunto sempre più aspetti conoscitivi, in un’unità indisciungibile con i loro caratteri fisici, così che ogni variazione su un piano ne induce di corrispondenti sull’altro.

Sotto questo profilo, per Marx (1977) risulta cruciale la coevoluzione degli strumenti materiali e delle abilità produttive pratiche con gli strumenti simbolici e le abilità intellettuali, gli uni che determinano le altre e viceversa. “La produttività del lavoro non dipende soltanto dal virtuosismo dell’operaio, ma anche dalla perfezione dei suoi strumenti” egli osserva, rimarcando la continua progressiva specializzazione sia di questi sia delle corrispondenti competenze in un processo evolutivo unitario (pp. 384-385). Naturalmente, la funzione determinante della qualità degli strumenti rispetto a quella delle attività svolte e dei risultati ottenuti vale per gli strumenti simbolici sui quali si basano le capacità intellettuali altrettanto che per gli strumenti materiali e le abilità operative.

Notevole è la considerazione marxiana che l’organizzazione artificiale del lavoro e del commercio mondiale in ruoli e in aree produttive specializzati che rendono parimenti specializzate molte attività di interesse per le popolazioni, inducono negli individui e nei gruppi coinvolti differenze dei modi di vita, dei comportamenti e delle caratteristiche intellettuali – in una parola della loro natura umana – altrettanto artificiali (pp. 395-396, 403-405).

3. Prassi e natura umana

Porre il lavoro, e più ampiamente qualunque tipo di attività, all'origine della formazione e trasformazione continue e progressive congiuntamente della cultura sociale e delle psicologie individuali suggerisce una visione storicistica e materialistica della natura umana.

Tale consapevolezza è chiaramente affermata nelle Tesi su Feuerbach con le critiche all'oggettivismo realistico e allo spiritualismo astratto del materialismo precedente vincolato a visioni statiche antistoriche, prive del senso dei processi genetici e della capacità di indagarli (Marx, 1972, tesi 1-10). Rilevando come le persone determinino le stesse condizioni e i modi dell'educazione (tesi 3), Marx indica come la psicologia sia conseguente alla pedagogia, inversamente al rapporto tra i due piani stabilito tradizionalmente e teorizzato anche a tutt'oggi, con un secolo e mezzo di ritardo da lui, senza averne accolto l'insegnamento. È solo di recente, con la ripresa dopo oltre tre decenni delle ricerche pionieristiche di Luria (1976), che si è prestata la dovuta attenzione all'influenza determinante dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione nella formazione umana (Bruner et al., 1973; Lave & Wenger, 1991; Scribner & Cole, 1981).

Eppure, nonostante la loro limitatezza e timidezza, sono state elaborate anche nella psicologia del Novecento indipendenti da Marx concezioni della percezione e delle operazioni mentali, rispettivamente quale azione e quali azioni interiorizzate (Piaget). Vale a dire, in particolare quello che è stato considerato per decenni il massimo psicologo aveva ben capito che alla base dello sviluppo psicologico c'è l'attività. Tuttavia, il limite essenziale che invalida la teoria piagetiana è di considerare l'attività come esclusivamente individuale, anziché coglierne l'organizzazione fondamentalmente sociale: e questo, di nuovo, un secolo dopo Marx! Il quale si era liberato di ogni misticismo comprendendo l'origine della cultura nella prassi (tesi 8) e quella della stessa umanità in tale cultura dovuta all'organizzazione sociale (tesi 10).

Così, egli aveva capito come i tipi umani fossero prodotti e realtà storiche, e come fosse arbitrario e smentito dai fatti pretendere di elevare a tipo umano eterno e universale quello della propria epoca, degli individui "della società borghese" (tesi 9).

Illudersi che la psicologia tipica di un particolare periodo storico, per quanto al momento esso sia l'ultimo, esprima una presunta natura umana universale in eterno equivale a proclamare l'arresto della storia, come ironizza Marx, che "c'è stata della storia, ma ormai non ce n'è più" (1973, p. 182). Alla stregua delle chiese che proclamano vera e unica ciascuna la propria religione (ibidem), anche gli economisti "rappresentano i rapporti della produzione borghese come categorie eterne" (p. 213), con la pretesa che queste siano "razionali" appunto perché presunte naturali" (p. 206).

L'infondatezza di una tale presunzione non risparmia la psicologia di Piaget, minata dal circolo vizioso di proclamare il pensiero dell'individuo medio (il piagetiano "io epistemico") razionale perché naturale (perché secondo Piaget le forme evolutive del pensiero sono confermate da tutte le indagini al di là, tutt'al più, di trascurabili sfasature cronologiche da una cultura all'altra) e naturale perché razionale (perché, sempre secondo lui, rifletterebbe l'oggettività intesa realisticamente anziché epistemicamente)!

La razionalità stessa è invece relativa al sistema storico (il che significa economico, politico, culturale e psicologico) preso a riferimento, nel succedersi continuo delle condizioni di vita sempre piene di contrasti e continuamente rinnovantisi per la dialettica di questi (Engels, 1974a, p. 9).

Engels si affianca a Marx, negli scritti in collaborazione tra i due, e lo continua, nei propri personali, prolungandone e suffragandone il pensiero con i riferimenti alle scienze naturali che, nelle loro analisi complessive, fanno da complemento alle competenze economicistiche del compagno. E l'odierna filosofia della scienza conferma e precisa le loro penetrazioni gnoseologiche che sostengono quelle psicologiche, consolidandone l'attendibilità.

4. Pensiero e realtà

Con tale prospettiva fondata scientificamente, Engels ribadisce come le visioni statiche che inducono a ritenere le condizioni date al momento valide in eterno, da sempre immutate e per sempre immutabili, indichino non solo che se ne ignora la storicità ma anche che si prendono le proprie idee per realtà oggettiva. Trascurando la componente mentale delle percezioni e dell'esperienza, ci si convince che le realtà che ci rappresentiamo siano esclusivamente e completamente imposte dai loro contenuti esterni, e coincidano perfettamente con questi. Tale "realismo ingenuo" è ben noto in epistemologia della scienza, e in psicologia porta a concepire come realtà esistenti in concreto le idee astratte sia di una "natura umana" mai ben definita sia delle sue cosiddette "leggi". Così, non ci si rende conto che queste non esprimono altro che modi di rappresentarsi le cose, prodotti dell'immaginazione con la quale cerchiamo di collegare le componenti extramentali dei fenomeni in visioni coerenti (Agazzi, 1974; Bellone, 1992, 2000; Cavallini, 2005a; Duhem, 1978; Einstein, 1954, 1988; Enriques, 1906). Allora si dimentica che le esperienze tanto individuali quanto sociali si strutturano sulla falsariga di rappresentazioni e di modelli rappresentativi tipici, rispettivamente suggerite dalle pratiche culturali e insiti in queste e nella loro organizzazione sociale e storica, ad un tempo sia materiale sia psicologica (Cavallini, 2001a, 2005a, 2006a). È sintomatico che proprio una simile dialettica di estrapolazione delle categorie cognitive dalle sequenze degli eventi conosciuti sia stata messa in luce più recentemente dalla psicologia (Nelson, 1985, 1986; Rosch, 1975; Rosch & Lloyd, 1978), anche grazie alle esperienze di Intelligenza Artificiale (Johnson-Laird, 1988; Minsky, 1989; Norman & Rumelhart 1975; Schank & Abelson, 1977). Con dati ricavati da entrambi i campi è stato dimostrato che categorie, strutture e processi mentali si formano rifacendosi attivamente ai contenuti, ai caratteri e alle strutture degli eventi mediante sia la partecipazione a essi sia anche solo il rappresentarseli (che è sempre insito nella vera partecipazione, imprescindibilmente attiva e implicante comprensione).

Occorre saper cogliere "nella storia il processo di sviluppo dell'umanità" (Engels, 1974a, p. 24) in una coevoluzione progressiva delle condizioni pratiche e del pensiero che non vede mai separati corpo e mente, mondo materiale e mondo rappresentato. La divaricazione dei termini di ciascuna di queste coppie renderebbe impossibile capire la realtà fisica e impossibile la stessa esperienza (pp. 26-35).

Al contrario, la coevoluzione e derivazione reciproca di realtà conosciuta e pensiero, di materialità e spiritualità (Freud, 1978; Boltzmann, 1999) trovano una convalida specifica nel modo in cui l'architettura cerebrale si forma ed evolve via via in funzione delle attività svolte (Changeux, 1986; Edelman, 1991, 1993, 1995a, 1995b; Edelman & Tononi, 2000), per il fatto che in queste ultime sono sempre attivate componenti reciprocamente indisgiungibili tanto materiali quanto simboliche, e tanto concettuali quanto emotive e affettive (Crick, 1994; Damasio, 1996, 2000).

5. Individui e società

Engels approfondisce l'analisi dei processi mediante i quali "in tutti i campi del pensiero", tanto in quello sociale o politico o psicologico quanto in quello fisico e matematico, le idee elaborate rifacendosi alle esperienze empiriche, raggiunto "un certo grado di sviluppo", vengono "astratte dal mondo reale, vengono separate dal mondo reale e contrapposte ad esso come qualche cosa di indipendente, come leggi che vengono dall'esterno e a cui il mondo deve conformarsi" (Engels, 1974a, p. 38).

Le ricostruzioni che poi farà Piaget (1982; 1983; 1984) della storia delle scienze per studiare le convergenze tra pensiero collettivo o di specie e pensiero individuale contribuiranno a evidenziare la costante dialettica tra il piano empirico e quello razionale. Nonostante la prospettiva infinitamente più arretrata delle interpretazioni piagetiane rispetto alle vedute marx-engelsiane, per la mancanza dello storicismo materialistico e della prospettiva sociale, anch'esse rileveranno come si producano continuamente creazioni e svolte ora sul piano empirico e ora su quello razionale che anticipa-

no, preparano e consentono invenzioni e scoperte su quello complementare fornendone i necessari strumenti: conoscitivi e intellettuali alle osservazioni, alle tecniche e alle apparecchiature sperimentali; e queste con i relativi dati empirici a sostegno degli sviluppi conoscitivi e intellettuali. E anche le ricostruzioni della scienza di stampo puramente storiografico prive di preoccupazioni psicologiche confermano tale dialettica.

La consapevolezza di essa fuga qualunque presunto mistero del rapporto tra realtà materiale e pensiero, e delle corrispondenze che si colgono tra essi quando non si incorre in errori nelle osservazioni empiriche, nelle loro interpretazioni teoretiche e nelle costruzioni intellettuali.

In tutto ciò, punti di incomparabile superiorità della gnoseologia marx-engelsiana su quella piagetiana, come su qualunque altra filosofia e psicologia, consistono sia nel capire – la prima – la genesi sociale del pensiero, che invece – nelle seconde – continua a essere ritenuto fondamentale di matrice individuale, sia nella concezione sorprendentemente avanzata della realtà che la prima presenta a differenza di quella del tutto tradizionale delle seconde.

Riguardo alla natura del pensiero, il parziale costruttivismo piagetiano la considera determinata allo stesso modo prestabilito tanto per i singoli quanto per l'umanità complessiva dalle loro interazioni con l'ambiente, e in definitiva con le caratteristiche di questo che vincolano e dirigono tali interazioni. Perciò si tratta di un costruttivismo monco, in quanto vi sono conservati, come in ogni filosofia e psicologia innatistiche e spiritualistiche, sia l'individualismo sia la metafisica incapace di spiegare le pretese universalità e necessità delle categorie mentali, qualunque sia la cultura di appartenenza.

Riguardo alla realtà, Piaget, anche in questo fermo alle filosofie e psicologie tradizionali, la concepisce come data all'esterno della conoscenza. Marx e Engels, con una visione più in sintonia con l'epistemologia odierna (elaborata particolarmente in riferimento alla fisica, alla psicologia sociale, alla sociologia, all'antropologia culturale e alla linguistica, all'estetica), colgono invece come la realtà sia il prodotto delle attività umane pratiche e intellettuali, e quanto sia assurdo concepire una qualsiasi forma di realtà estranea ai modi di pensarla (Cavallini, 2001a; 2005a; 2005c).

“Questa affermazione, che noi non possiamo conoscere la cosa in sé – dice Engels riferendosi a Kant – ci fa [...] uscire dalla scienza ed entrare nella fantasia” (1974a, p. 524). Osservazione che precisa quella famosa di Marx che “I filosofi hanno soltanto diversamente interpretato il mondo: si tratta di trasformarlo” (1972, tesi 11), completandola con l'indicazione che comunque sempre siamo noi a formare e a trasformare la realtà che arriviamo a conoscere, appunto con e per i modi in cui la conosciamo.

6. La storicità costruttiva del reale

L'intuizione fondamentale di Marx, grandiosa rispetto alla tradizione, è quella della natura storica attivamente prodotta del mondo umano, che comprende in una totalità unitaria tanto le facoltà psicologiche quanto l'ambiente fisico conosciuto, utilizzato e continuamente trasformato. Nessuna facoltà, che non sia puramente biologica, preesiste e mai è preesistita alla nostra specie in quanto tale. Nessuna realtà ben definita, individuabile e riconoscibile, preesiste e mai è preesistita all'attività pratica e mentale; mentre realtà materiale e facoltà cognitive-realizzatrici si determinano via via in forme sempre nuove e diverse reciprocamente in rapporto ai rispettivi gradi di sviluppo.

La comprensione della natura dell'unica realtà della quale si possa parlare, sempre oscillante nel succedersi storico delle varie filosofie e di come sono state via via intese, si rivela addirittura lapalissiana appena si precisa appunto che la sola realtà alla quale si può pensare dev'essere comunque in qualche modo definita: vale a dire che nel riscontrarla o concepirla è sempre inevitabilmente coinvolta un'interazione uno dei cui termini è l'attività mentale. Quanto, poi, alla conseguenza, altrettanto evidente, che non può che esservi corrispondenza tra i risultati delle relative interazioni e i livelli delle facoltà mentali in esse coinvolte, mi pare che non se ne sia mai tratta la consapevolezza del progredire progressivo coevolutivo di tutti i termini implicati. Alla concezione statica della real-

tà, che sembra sia quella fondamentale, ha sempre corrisposto la concezione parimenti statica della natura umana, o psicologia.

Di fatto, invece, qualunque realtà sia fenomenica sia psicologica sia epistemica si determina in relazione ai vari livelli dell'esperienza con sviluppi storici per propria logica interna tendenzialmente cumulativi, in quanto ciascun livello raggiunto è base di nuove elaborazioni. Le regressioni, che pure sono frequenti, sono sempre dovute a distruzioni e catastrofi che, per quanto riguarda la cultura e la psicologia, scaturiscono da squilibri di potere e da prevaricazioni di gruppi sociali su altri. Tali regressioni segnano sempre la perdita di una parte più o meno ampia e profonda della condizione umana storicamente raggiunta, con proporzionale ritorno all'animalità (Cavallini, 2006b).

Al riguardo, un dato è che si intrecciano e coevolvono i livelli cognitivi delle esperienze e il loro carattere più o meno riflessivo con forme più oggettive o più soggettive delle riflessioni, vale a dire per la qualità degli strumenti e delle tecniche simbolici. Un altro dato, che ribadisce la coevoluzione di pensiero e realtà, è che per ciascun individuo quest'ultima è costituita in larghissima misura e fondamentalmente dalla conoscenza altrui, in particolare da quella sociale, che ci viene comunicata, con una sproporzione incomparabile tra acquisizioni personali dirette e acquisizioni collettive.

Ecco, allora, un terzo dato: i linguaggi (o strumenti simbolici, di rappresentazione) e le concezioni (rappresentazioni sia di senso comune sia scientifiche) sono essenziali e determinanti nella conoscenza-costruzione della realtà, così che, ribadendo il concetto, è palese come questa sia sempre costituita da componenti congiuntamente fisiche e simboliche.

7. Oltre l'animalità

La complementarità tra piano fisico e psicologico è ciò che consente sia la crescita dell'uno sull'altro sia, in tale contesto, la possibilità di agire intenzionalmente su entrambi. In quest'ultima condizione rientra l'educazione e la sua direzione consapevole.

Ancora una volta, ciò significa che sono in qualche misura le persone e le società umane a produrre le facoltà umane e l'umanità via via che essa evolve, che è l'educazione a fare la psicologia, e questo progressivamente in proporzione al grado di cultura e di consapevolezza posseduto.

In tale processo, il distanziamento degli uomini dagli altri animali è misurato dai principi darwiniani, attuati in dimensione storica, della differenziazione progressiva delle forme e dei contenuti cognitivi nell'ambito di uno sviluppo correlato dei prodotti via via ottenuti.

Essenziali sono l'estensione quantitativa e il grado di evoluzione qualitativa degli strumenti creati, la portata del loro sviluppo nel corso della storia, le corrispondenti ampiezza e profondità delle trasformazioni dell'ambiente e soprattutto della specie che ne conseguono. I mutamenti fondamentali nella specie umana, che si è prodotta da una precedente specie puramente animale con il superamento nella sua filogenesi del puro piano biologico, sono quelli della cultura collettiva e delle psicologie individuali. In altri termini, le mutazioni più estese e radicali coincidono con le conversioni degli strumenti e delle pratiche materiali negli strumenti e nelle pratiche simbolici e negli sviluppi prodotti sul piano simbolico, per quanto, dialetticamente, questi abbiano poi sempre ricadute anche sul piano materiale.

Di nuovo, tutto è frutto di produzione in progressione storica, e ciò vale in specifico per la mente, all'opposto di quanto concepito nel senso comune e teorizzato con le speculazioni filosofiche e psicologiche canoniche dell'innatismo e del preformismo tradizionali.

Questi ultimi, ignorando le emersioni – nell'accezione dei cambiamenti di qualità dei processi – che possono scaturire dalle interazioni in eventi di grandi numeri quali si verificano nei tempi storici (Ottaviano, 1985; Gould, 1990; 1995), non saprebbero spiegare nemmeno i fenomeni biologici più elementari delle mutazioni genetiche vegetali, ad esempio quelle delle piante che diventano resistenti ai diserbanti. Quest'ultimo è solo un esempio del fenomeno generale dello sviluppo correlato, il quale, alla scala della natura umana, comporta processi che, pur nella loro continuità addirittura con le interazioni inorganiche, sono incomparabilmente più complessi.

La comprensione della natura evuzionistica in complementarità dell'umanità quale specie dotata di cultura, della cultura stessa e delle psicologie individuali che conseguono dalla sua interiorizzazione, rientra nella comprensione dell'interazione fondamentale tra organismi e ambienti. In tale quadro si colloca la stretta interdipendenza tra società e singoli nella formazione psicologica, oltre che nelle generali condizioni di vita e di sopravvivenza. "Se l'uomo è sociale per natura, egli sviluppa la sua vera natura solo nella società, e il potere della sua natura deve di necessità avere la sua misura non nel potere dell'individuo singolo, ma nel potere della società" (Marx & Engels, 1972, p. 145).

Un secolo dopo lo psicologo Kaye (1989) avrebbe indicato che neppure la socialità umana è innata, bensì è indotta nei neonati dai comportamenti sociali e socializzanti di coloro che li allevano. Inoltre già prima i tentativi di educazione dei cosiddetti bambini selvaggi e indagini sui brefotrofi avevano documentato come il grado di sviluppo sia della socialità sia intellettuale generale risulti ridotto in proporzione alla gravità delle deprivazioni nei rapporti sociali (Itard, 1995; Maturana & Varela, 1987; Kellmer Pringle, 1965).

Il superamento della condizione puramente animale nella quale sono e sono sempre state relegate tutte le altre specie, compresa l'ultima di quelle all'origine della nostra, si è prodotto con la conversione della biologia in psicologia. Sebbene non sappiamo spiegarci tale trasformazione, come non sappiamo spiegarci quella parallela dell'inorganico in organico, è solo con entrambe che si riesce a ricostruire rispettivamente l'origine della psicologia e quella della vita.

Richiamandosi a questi concetti, la psicologia elaborata da Marx è stata la prima a superare la metafisica e le sue espressioni innatistiche, preformistiche e teleologiche.

8. Perché?

La psicologia marxiana, nonostante resti speculativa e filosofica per quanto basata su dati osservativi, possiede tuttavia una coerenza e una completezza che la rende a pieno titolo una teoria verificabile empiricamente. In tale direzione essa è stata rielaborata, sistematizzata e formalizzata da Vygotskij e dalla sua scuola a partire dalla metà degli anni Venti del Novecento in una Psicologia che dai successivi anni Sessanta è sempre più presa a riferimento dalle correnti più avanzate della Psicologia mondiale (Cavallini 2005b) [3].

Dal 1966 Vygotskij è ben conosciuto in Italia, ma mi pare scarsamente utilizzato e che la sua conoscenza non abbia scalfito gli orientamenti tradizionali della psicologia nostrana. Men che meno ha spinto a ristudiarsi o a studiare finalmente la psicologia di Marx.

Se sono nel giusto, è del tutto ignorato che le sue analisi sulla formazione delle facoltà umane in coevoluzione con i modi di produzione e con le forme sociali, con le condotte e con le attività mentali che ne sono via via scaturite, si compongono in un quadro unitario coerente che esprime una vera e propria teoria: documentata, organica, completa e verificabile.

Non modificano tale giudizio i richiami alle analisi psicologiche di Marx di Erich Fromm in psicologia dinamica, quelli di Althusser in filosofia, le critiche marxiste di Wilhelm Reich, di Deleuze e Guattari al freudismo, e la traduzione in italiano di quelle di Volosinov (1977), nonché i tentativi di sintesi di marxismo e psicoanalisi: e questo perché simili interventi, sia singolarmente sia nel loro complesso, hanno un taglio quanto mai parziale e completamente diverso dal presente discorso. La parte che contengono di riconoscimento della psicologia marxiana, rispetto alla completezza di questa, coprirebbe il solo capitolo di psicologia dinamica.

Ben altra è la portata del programma qui proposto, di tutt'altro tono è accorgersi della Psicologia generale di Marx.

Possibile che nessuno se ne sia mai accorto?

Forse ha sempre ingannato il carattere sparso delle considerazioni psicologiche marxiane, che sono sembrate occasionali e marginali rispetto alla centralità delle analisi economiche. Eppure, i paralleli costanti riferimenti a corrispondenti temi storici, sociologici e politici avrebbero dovuto rivelare l'unitarietà del disegno tra tutti questi vari aspetti considerati.

Forse è semplicemente la natura speculativa di quella psicologia – per quanto, accidenti! da quale mole di dati osservativi ricavata! – ad aver distolto dal considerarla scientifica (con il solito ritornello: ma la psicologia scientifica è stata fondata dopo! Già, perché c'è mai un prima e un dopo nella maturazione delle idee portanti di una disciplina? Quante di queste sono speculative anche quando sorgono e si affermano dopo che lo statuto scientifico del relativo settore di conoscenza è stato raggiunto da un pezzo?).

Una terza possibile spiegazione è che a occuparsi di Marx sono e sono sempre stati per lo più economisti, filosofi e studiosi di politica, i quali non hanno e non hanno mai avuto né l'interesse né la competenza necessari per cogliere la rilevanza e la portata della teoria psicologica messa in ombra dalla tematica economica ritenuta preminente o addirittura esclusiva.

C'è, però, un'ulteriore possibilità: che il pensiero psicologico marxiano fosse talmente in anticipo sui tempi, talmente in contrasto con pregiudizi innatistici, spiritualistici e creazionistici radicati, da non essere compreso neppure oggi. Particolarmente là dove, come da noi, più tenace è la sopravvivenza dello spiritualismo anche tra quanti si credono positivisti e marxisti.

Note

[1] Dato il clima culturale generale odierno, particolarmente per la pudibonda coda di paglia che forza gli ex-comunisti (quelli che si proclamavano tali, quali che fossero) a rinnegare il proprio passato e Marx e ad aborrire qualunque riferimento a lui, credo che non ci vorrà molto perché l'amnesia manzoniana sia diventata di piena attualità non solo riguardo alla psicologia ma all'intera opera di uno dei maggiori pensatori di sempre. Non lo dico da marxista, non essendolo e mantenendomi alla larga dalle conventicole di qualsiasi specie.

[2] Forgas, 1981; Lakoff & Johnson, 1980; Mason & Santi, 1996; Mugny & Carugati, 1988; Perret-Clermont, 1981; Pontecorvo, 1989; 1991; 1993; Pontecorvo et al., 1991; Rogoff, 1991; Ugazio, 1988.

[3] Alla sua analisi centrata sulla dimensione cognitiva in senso stretto – corrispondente all'idea di intelligenza quale capacità a sé di pensiero riflessivo o di riconoscimento consapevole e di soluzione di problemi – io aggiungo che quelli che lui chiama media, le pratiche di vita, creano e informano anche la sensibilità e i sentimenti.

[4] Dopo Bruner, che ha avviato il processo, un po' tutto il rinnovamento della psicologia statunitense (Berk, 2001; Tomasello, 2003; le ultime posizioni della Nelson (2000) e del suo gruppo) si è ispirato a Vygotskij, e anche i piagetiani di Ginevra si stanno confrontando sempre più con lui.

Bibliografia

- Agazzi, E. (1974). *Temi e problemi di filosofia della fisica*. Roma: Edizioni Abete.
- Bellone, E. (1992). *Saggio naturalistico sulla conoscenza*. Torino: Boringhieri.
- Bellone, E. (2000). *I corpi e le cose. Un modello naturalistico della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Berk, L. E. (2001). *Awakening Children's Minds*. Oxford (Mass.): Oxford University Press.
- Boltzmann, L. (1999). *Modelli matematici, fisica e filosofia. Scritti divulgativi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S., et al. (1973). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge MIT Press.
- Carey, S. (1988). *Reorganization of Knowledge in the Course of Acquisition*. In Strauss S. (Eds.). *Ontogeny, Phylogeny, and Historical Development*. Ablex, Norwood, pp. 1–27.
- Cavallini, G. (2001a). *La costruzione probabilistica della realtà. Dalla meccanica quantistica alla psicologia della conoscenza*. Napoli: CUEN.
- Cavallini, G. (2001b). *La formazione umana. Dalla biologia alla psicologia mediante l'acculturazione*. Bologna: CLUEB.

- Cavallini, G. (2005a). *Dentro e fuori la mente. Linguaggi, conoscenza e realtà*. Roma: Aracne.
- Cavallini, G. (2005b). *L'origine sociale delle personalità. La psicologia dell'attività da Marx a Vygotskij, Bachtin e gli sviluppi odierni*. Roma: Aracne.
- Cavallini, G. (2005c). *Alle radici del pensiero. Come si forma la mente*. Roma: Aracne.
- Cavallini, G. (2006a). *Come capiamo. Paleontologia del pensiero*. Roma: Aracne.
- Cavallini, G. (2006b). *Dall'animale all'uomo... e ritorno. Com'è sorta l'umanità e come si diventa persone (o si regredisce all'animalità)*. Roma: Aracne.
- Changeux, J.-P. (1986). *L'uomo neuronale*. Milano: Feltrinelli.
- Crick, F. (1994). *La scienza e l'anima. Un'ipotesi sulla coscienza*. Milano: Rizzoli.
- Damasio, A. R. (1996). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Darwin, C. (1959). *L'origine delle specie*. Torino: Einaudi-Boringhieri.
- Duhem, P. (1978). *La teoria fisica, il suo oggetto e la sua struttura*. Bologna: Il Mulino.
- Edelman, G. M. (1991). *Il presente ricordato*. Milano: Rizzoli.
- Edelman, G. M. (1993). *Topobiologia. Introduzione alla biologia molecolare*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Edelman, G. M. (1995a). *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*. Torino: Einaudi.
- Edelman, G. M. (1995b). *Sulla materia della mente*. Milano: Adelphi.
- Edelman, G. M., & Tononi, G. (2000). *Un universo di coscienza. Come la materia diventa immaginazione*. Torino: Einaudi.
- Einstein, A. (1954). *La questione del metodo*. In Einstein, A., *Come io vedo il mondo*. Milano: Giachin, pp. 63-74.
- Einstein, A. (1988). *Lettera a Maurice Solovine*. In Einstein, A., *Opere scelte (a cura di E. Bellone)*. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 731-742.
- Engels, F. (1974a). *Anti-Dühring*. In Marx e Engels vari anni, vol. XXV, pp. 1-314.
- Enriques, F. (1906). *Problemi della scienza*. Bologna: Zanichelli.
- Forgas, J. P. (Eds.) (1981). *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic Press.
- Freud, S. (1978). *L'avvenire di un'illusione*. In S. Freud. *Opere*. Torino: Boringhieri, vol. X, pp. 431-485.
- Gould, S. J. (1995). *Il darwinismo e l'ampliamento della teoria evoluzionista*. In G., Bocchi, & M., Ceruti (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, pp. 227-245.
- Gould, S. J. (1990). *La vita meravigliosa. I fossi di Burgess e la natura della storia*. Milano: Feltrinelli.
- Itard, J. (1995). *Il ragazzo selvaggio*. Milano: Anabasi.
- Johnson-Laird, Ph. N. (1988). *Modelli mentali. Verso una scienza cognitiva del linguaggio, dell'inferenza e della coscienza*. Bologna: Il Mulino.
- Kaye, K. (1989). *La vita mentale e sociale del bambino. Come i genitori creano persone*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Kellmer Pringle, M. L. (1965). *Deprivation and Education*. London: Longmans.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (Ma) : Cambridge University Press.
- Luria, A. R. (1976). *La storia sociale dei processi cognitivi*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Marx K. 1972, *Tesi su Feuerbach*, in Marx K. e Engels F. vari anni, *Opere*, 1972 vol. V, pp. 3-5 (appunti originali di Marx) e 625-627 (edizione di Engels, Editori Riuniti), Roma.
- Marx, K. (1973). *Miseria della filosofia*. In Marx e Engels vari anni, vol. VI, pp. 105-225.
- Marx, K. (1977). *Il capitale. Critica dell'economia politica. Libro Primo*. Roma: Editori Riuniti.

- Marx, K., & Engels, F. (1972). L'ideologia tedesca. In K., Marx, & F., Engels. Opere. Vol. V, pp. 7-574. Roma: Editori Riuniti, Roma.
- Mason, L., & Santi, M. (1996). La discussione in classe tra argomentazione e metacognizione. *Scuola e Città*, 1, pp. 17-30.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). L'albero della conoscenza. Milano: Garzanti.
- Minsky, M. (1989). La società della mente. Milano: Adelphi.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1988). L'intelligenza al plurale. Bologna: CLUEB.
- Perret-Clermont, A.-N. (1981). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne: Peter Lang.
- Nelson, K. (1985). *Making Sense: the Acquisition of Shared Meaning*. Orlando: Academic Press.
- Nelson, K. (Eds.) (1986). *Event Knowledge, Structure and Function in Development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Nelson, K. (2002). *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Norman, D. A., & Rumelhart, D. E. (1975). *Explorations in Cognition*. San Francisco: Freeman.
- Olson, D. R. (1979). *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.
- Ottaviano, E. (1985). Il tempo nell'evoluzione biologica: il caso e la selezione. *Synesis*, 2/3, pp. 49-76.
- Piaget, J. (1982). *Introduzione all'epistemologia genetica. 1. Il pensiero matematico*. Milano: Emme Edizioni.
- Piaget, J. (1983). *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi.
- Piaget, J. (1984). *Introduzione all'epistemologia genetica. 2. Il pensiero fisico*. Milano: Emme Edizioni.
- Pontecorvo, C. (1989). Social context, semiotic mediation, and forms of discourse in constructing knowledge at school. In Mandl et al. (Eds.). *Learning and Instruction*. Vol. II. Oxford: Pergamon Press, pp. 3-25.
- Pontecorvo, C. (1991). Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione. In B., Vertecchi (a cura di). *Una scuola per tutta la vita*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 281-297.
- Pontecorvo, C. (1993). Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso. *Scuola e Città*, 2, pp. 56-71.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rosch, E. (1975). Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 3, pp. 192-233.
- Rosch, E., & Lloyd, B. B. (Eds.) (1978). *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge (Ma): Harvard University Press.
- Siegler, R. S., & Jenkins, E. (1989). *How Children Discover New Strategies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Smith, C., Carey, S., & Wiser, M. (1985). On Differentiation: A Case Study of the Development of the Concepts of Size, Weight, and Density. *Cognition*, 21, pp. 177-237.
- Tomasello, M. (2003/2005). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge (Ma) Harvard University Press.
- Ugazio, V. (a cura di) (1988). *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: Angeli.
- Volosinov, V. N. (1977). *Freudismo*. Bari: Dedalo.

Wiser, M. (1988). The Differentiation of Heat and Temperature: History of Science and Novice–Expert Shift. In S., Strauss (Eds.). *Ontogeny, Phylogeny, and Historical Development*, Norwood: Ablex, pp. 28-48.

Costruire competenze professionali nelle periferie dell'intercultura e della devianza minorile. Il caso del CGM di Torino

di Lorena Milani

DOI: 10.12897/01.00011

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Torino

Abstract

Questo contributo, che analizza gli esiti non previsti di un focus group, mira a evidenziare il processo di professionalizzazione, di apprendimento e di ricerca che l'incontro/scontro con l'intercultura ha prodotto sui professionisti di un Centro di Giustizia Minorile. Da una iniziale destabilizzazione dell'identità professionale, gli operatori sociali hanno assunto consapevolmente un processo di ricostruzione della propria professionalità e della pratica. Troviamo due aspetti della 'periferia': l'aspetto della periferia dell'agire professionale in contesti difficili e quello della periferia della pratica che incontra le provocazioni dell'intercultura. In questo 'luogo liminale' vengono generate competenze individuali e collettive, apprendimento trasformativo e un nuovo sé professionale.

This paper, which analyzes the unexpected data of a focus group, aims to highlight the process of professionalization, learning and research that the encounter/clash with intercultural produced on the professionals of a Juvenile Justice Center. From an initial destabilization of professional identity, social workers have taken a conscious process of rebuilding of their professionalism and practice. There are two aspects of the 'periphery': the appearance of the periphery of professional acting in problematic situations and contexts and the periphery of practice that meets the provocations of intercultural. In this 'liminal place' individual and collective competencies, transformative learning and a new professional self are generated.

1. Erranza professionale tra periferie e incontri

Tra le 'periferie' ancora non sufficientemente esplorate, vi sono, senza dubbio, i Centri di Giustizia Minorile [1] (CGM) nati, con questo nome, con il D. Lgs. N. 272 del 1989 per mettere in atto il D.P.R. n. 448 del 1988, riguardante le disposizioni sul processo penale a carico dei minorenni. I CGM hanno molte funzioni, in quanto raggruppano diversi servizi. In particolare, all'interno di questi Centri, i servizi sociali per i minorenni hanno il compito di collaborare con il giudice e con i servizi del territorio in cui il minore risiede allo svolgimento dell'indagine sulla personalità del minore; inoltre, hanno l'incarico di costruire progetti individualizzati per la messa alla prova del minore (art. 28 del D.P.R. 448 del 1988) e, conseguentemente, devono attivare processi con la famiglia del minore o con chi ne esercita la potestà genitoriale e con la rete di servizi sul territorio o del volontariato, al fine di promuovere, con azioni di sistema, percorsi di socializzazione, di rieducazione e di inclusione di minori che hanno commesso reati.

I professionisti dei CGM sono educatori o assistenti sociali che collaborano strettamente ai processi socio-educativi e di inserimento sociale, favorendo, contemporaneamente, un sviluppo culturale sul territorio e sulla cittadinanza, attraverso *il lavoro di rete e in rete*, e promuovendo azioni di solidarietà e di cooperazione per una *cittadinanza attiva* indirizzate a risvegliare il dovere della società civile verso i rei minorenni, alimentando il senso di responsabilità sociale e l'attenzione al loro diritto

to/bisogno all'educazione, creando così *inclusione* attraverso esperienze e attività lavorative, di tempo libero e di istruzione/formazione.

In queste realtà ad alta densità problematica, in cui normalità e devianza, normatività e conflitto convivono e si intrecciano come tracce di tentativi e di esperienze del *farsi persona* e come esiti della *fatica di errare per divenire* (Vico, 2006), educatori e assistenti sociali provano e si scontrano con la realtà di sentirsi *in periferia*, socialmente e professionalmente: in queste 'terre di nessuno', diventa difficile la ricerca di senso e l'apertura all'ottimismo in quanto il rischio dello scacco e del fallimento permea più frequentemente la realtà quotidiana rispetto al successo e al cambiamento educativi. In questi 'luoghi delle assenze', delle 'geometrie labirintiche', delle 'sospensioni' e, nello stesso tempo, di 'inaspettati incontri', 'sviluppi', 'bivi' e 'spazi' di realizzazione, anche i professionisti sono costretti a un'*erranza che ridisegna, rimodella e ricostruisce il profilo professionale* e le competenze da mettere in gioco.

2. Ricercare tracce di un'erranza: il *focus group*, metodologia del 'sottile'

Di questa *erranza* abbiamo avuto una netta percezione in occasione di un *focus group* [2], attuato con alcuni professionisti del CGM di Torino, che aveva come interesse principale la ricostruzione della pratica nella realizzazione di progetti di messa alla prova (MAP) con minori immigrati e stranieri di seconda generazione (G2). In quell'occasione, l'intento era quello di verificare l'impatto che aveva avuto sulle prassi del CGM l'incontro con la multiculturalità e come si era modificata la logica per perseguire gli obiettivi di tutela e di promozione del minore in sede penale. Il *focus group* è stato attuato il 17 settembre 2012 con quattro partecipanti e ha avuto la durata di circa 2 ore. Si è configurato, quindi, come un *mini-focus group* perché composto da 4 persone (indicate di seguito come A, B, C e D). Sono state poste tre domande principali tese a ricostruire le prassi messe in atto con i minori immigrati stranieri non accompagnati e di seconda generazione, in particolare nella MAP. La focalizzazione è avvenuta su questi punti:

- ricostruire le *logiche* utilizzate per l'intervento educativo e interculturale con i minori stranieri messi alla prova negli ultimi dieci anni;
- sintetizzare attraverso delle *parole-chiave* il proprio lavoro con i minori immigrati;
- trovare una *metafora* che possa condensare il senso dell'agire professionale lungo questo periodo di tempo in relazione ai minori stranieri.

Abbiamo utilizzato una conversazione libera sulle domande suggerite e abbiamo registrato integralmente la seduta. Dall'analisi delle trascrizioni abbiamo ricavato un lavoro descrittivo e interpretativo che abbiamo sottoposto alla restituzione (*back talk*) ed è stato approvato e commentato positivamente dal gruppo. La valenza di questo lavoro, trattandosi di ricerca qualitativa, risiede non tanto nell'estensibilità dei dati ma nel aver indagato in profondità (Merton, Riske & Kendell, 1956; Kruegh, 1988; Corrao, 2000; Cardano, 2009; Cataldi, 2009; Acocella, 2008), mettendo in luce oltre alle riflessioni sulla pratica, anche le emozioni, gli affetti e i sentimenti che hanno accompagnato il vissuto (Colombo, 2007) e rilevando la ricchezza delle diverse riflessioni nei differenti momenti di implementazione delle attività rivolte ai minori stranieri.

La discussione del *focus* ha permesso la ricostruzione del processo: i professionisti hanno fatto letteralmente uno sforzo per recuperare, nella loro memoria, momenti, episodi, situazioni e impressioni dei primi massicci contatti con i minori immigrati, con le loro famiglie e con tutte le nuove problematiche connesse. Il *focus* si è convertito in un *esercizio di rilettura della prassi* e, contemporaneamente, della *propria professionalità collettiva e individuale*, mettendo in gioco, così, la *riflessione* sull'agire professionale (Schön, 1983/1993) e sulle *competenze* mobilitate sia a livello individuale sia a livello collettivo (Wittorski, 1997; Milani, 2013). Sono emerse, inoltre, le dimensioni 'sottili' che hanno accompagnato il corso del viaggio e dell'erranza professionale e l'incerto di questi nuovi incontri: dimensioni che hanno messo in luce la *fatica dell'erranza* e dell'adattamento al nuovo: "la mia sensazione è che **faccio molta più fatica** ad avere una famiglia che si fida e che si affida ai servizi e alle istituzioni: tutto ciò che richiama l'autorità giudiziaria, il controllo, il penale

crea tensioni nelle famiglie straniere, crea paura e diffidenza. Quello è un **lavoro** che è **molto impegnativo**, io **l'ho sentito pesare**" (partecipante B).

La metodologia utilizzata ha permesso l'emersione di tratti poco esplorati della professionalità, evidenziando come la competenza professionale sia anche il risultato dell'interrogarsi con gli aspetti più profondi del proprio sé, aspetti che costringono a intraprendere *viaggi personali* spesso perturbati. Una *metafora* indicata dal partecipante D., infatti, è quella del *viaggio*, visto anche come "il **viaggio all'inverso**, non solo loro verso di noi ma anche noi verso di loro".

3. Tracce di erranza professionale: tra sconcerto, ricerca, agire riflessivo e deontologia

L'analisi della discussione del *focus* ha messo in luce come l'incontro con l'intercultura si sia subito connotato come uno "*scontro*", come un forte impatto destabilizzante che ha messo in crisi sia la singola persona sia, in qualche modo, il sistema stesso, non in grado di recepire una realtà così diversa rispetto ai minori devianti che avevano finora interessato i CGM. Uno dei partecipanti (D.), infatti, rispetto alla presa in carico di minori non accompagnati, ha dichiarato: "ricordo che ci siamo dovuti *scontrare* con la problematica dei minori stranieri non accompagnati un po' improvvisamente, impreparati insomma [...] e quindi *inventando* anche, cercando anche delle informazioni per chi arrivava in Italia e non aveva dei riferimenti familiari qui". Vediamo, quindi, come di fronte all'*inedito* (Weick & Sutcliffe, 2007/2010) e all'*imprevisto*, rappresentati dalla problematicità dei minori immigrati non accompagnati, si hanno un'*immediata messa in crisi delle prassi che risulta non più rispondente* e una necessaria *mobilizzazione e generazione di nuove competenze*.

Tutta la professionalità degli educatori e degli assistenti sociali del CGM è centrata sulla tutela del minore e sulla sua promozione e responsabilizzazione. L'*inatteso*, generato dal trovarsi di fronte alla realtà di questi minori, alle loro storie di vita e alla narrazione del viaggio, *ha riposizionato alcuni interrogativi*: sempre il partecipante D. afferma che si trattava di chiedersi "**che cosa voleva dire la tutela**, i documenti, *scontrandosi con una normativa complicata* e posso dire che da diversi anni io personalmente non ho più in carico un minore straniero non accompagnato ed è un'esperienza che mi ha quasi stupito nella velocità con cui si è evoluta, tanto ricordo lo *sconcerto* di fronte ai numeri molto alti di minorenni stranieri [di quegli anni]".

Nella stessa prospettiva, un altro partecipante (B.), alla richiesta del conduttore di indicare delle parole-chiave che rappresentassero il loro lavoro in relazione alla problematica dei minori stranieri, dichiara: "È difficile, non riesco perché ... una parola chiave ... ti vengono in mente un sacco di cose ... se proprio devo spararne una ... se sono costretta ... mi viene in mente **diritti** ... cioè ... mi è sempre piaciuta questa logica che ha guidato il nostro modo di operare: il fatto di **riconoscere agli stranieri dei diritti anche in condizioni in cui la legge non glieli riconosceva** ... penso agli irregolari ... c'è stato sempre uno sforzo di *comunque* provare a garantire dei diritti di minima e di provare a uniformare i nostri interventi al di là di chi ci trovavamo [...] invece la dinamica è sempre stata quella di provare a garantire. Mi è sempre piaciuta questa cosa ... anche se poi con i doveri distinguo, come ha detto D., anche io di fronte ad un ragazzo straniero che si gioca il suo permesso di soggiorno se viene riconosciuto colpevole di aver commesso un determinato reato, io una forzatura per la messa alla prova la faccio ... perché sento che c'è una fragilità maggiore rispetto alla condizione di italiano che è più tutelante". In questa dichiarazione si legge chiaramente, da una parte, il tener fede alla logica della tutela del minore insita dell'agire professionale e, dall'altra, la necessità di riscriverlo anche "forzando la misura", il che implica aprire un processo di *ri-scrittura della professionalità* e interrogarsi rispetto all'*etica* e alla *deontologia professionali*. Ne deriva, non solo una messa in moto di nuove competenze per gestire, ad esempio, la procedura o i rapporti con i servizi, con le famiglie, con i giudici e con la burocrazia amministrativa, ma anche un più forte richiamo al *senso della professionalità che si pone dalla parte degli ultimi*, che "non fa parti uguali fra diseguali", che non tradisce il fine per il quale è nata. Inizialmente, infatti, mancavano gli strumenti per un'azione efficace. Bisogna ricordare, infatti, che la competenza risiede sia nella persona sia nel contesto sia nelle reti che i singoli professionisti o le équipes generano (Le Boterf, 2006; 2008): il

doversi attivare per ricercare documenti, appigli burocratici e risorse per gestire i minori non accompagnati ha mobilitato nuove competenze individuali e collettive e, nello stesso tempo, ha richiesto una riflessione sulle ragioni profonde dell'agire educativo in funzione di tutela e di promozione, alla ricerca di un *know-why* e un *know-where* professionali (Milani, 2000; 2013) che si riscrivono su una realtà decisamente più problematica e multifaccettata. Quest'ultimo aspetto di complessità è più volte emerso nel *focus* non solo in risposta alle domande, ma anche di fronte alla richiesta di interpretare con delle metafore il loro lavoro con i minori immigrati: sono state indicate *la metafora del caleidoscopio* e quella del *diamante* o della *medaglia*.

L'agire riflessivo prende le mosse dall'inedito e dall'imprevisto che diventano *oggetti scientifici* (Milani, 2013) solo se capaci di *mobilitare domande*. A questo proposito, B. dice: "Sono più complesse le prese in carico con ragazzi di culture altre. Da questa esperienza ho imparato a pormi delle domande prima". L'azione professionale, quindi, non può più riproporsi in uno *standard*, ma richiede una rivisitazione, un adattamento al nuovo che vanno a complessificare sia il lavoro di analisi sia gli elementi da considerare, aprendo a soluzioni collettive, a impegni collaborativi. Sempre B. afferma: "Ci sono tutta una serie di cose che come operatori abbiamo dovuto imparare a **maneggiare**, abbiamo dovuto imparare a porci domande e su questo comunque i mediatori ci aiutano". Il verbo "maneggiare" rende tutta l'idea della necessità di costruire nuove prassi e di inventare la pratica (vedi dichiarazioni di D.) anche con altri professionisti.

Lo "scontro" con culture altre ha fatto crollare anche le certezze circa il proprio *ruolo* e il modo di condurlo, agendo professionalmente. Per esempio, rispetto alla difficoltà di gestire le relazioni con le famiglie, D. dichiara: "... e poi ci sono a anche quelli ... non lo so ... io sento sempre che con le famiglie straniere **il terreno è più delicato nella relazione con gli adulti** ... qualche volta senti **la strumentalità**, **la fatica a relazionarti con gli uomini**, con alcuni padri magrebini che provano a metterla sul piano seduttivo (tu sei una donna). Conquistarsi anche noi la **sicurezza del proprio lavoro** ... c'è un lavoro un pochino più di fino ... **non è tutto così scontato**". La diversità culturale arriva a provocare sia il proprio ruolo, che non è più "scontato" e non può né esprimersi con le stesse modalità né collocarsi nelle stesse prospettive, sia la messa in crisi della professionalità legata anche all'appartenenza di genere, differentemente interpretata nelle molteplici culture. C'è uno sforzo maggiore a costruire fiducia e affidabilità da entrambe le parti (sempre D.).

4. Motivazione e apprendimento tra incontri e ritrovamenti

Il senso di un'agire professionale interrogato dalla multiculturalità diviene anche *ricerca di senso* di una *rinnovata professionalità* incastonata tra 'incontri', 'viaggi' e 'ritrovamenti'. Si tratta di viaggi fatti nel tentativo di porsi dal punto di vista dell'altro, di comprendere, e si tratta di incontri alla ricerca di ciò che possa costruire "familiarità" tra persone che sono o appaiono "lontane". La vicinanza si palesa in *deviazioni della prassi* che si lasciano toccare e provocare da linguaggi 'altri' e che utilizzano 'terreni inesplorati' dove ciascuno arriva con la sua 'mappa' e ne constata l'inadeguatezza. La spinta è far "quadrare il cerchio" (espressione utilizzata dal partecipante A.) – tenendo insieme esigenze di tutela, educative e di promozione e necessità di sicurezza e di costruzione di una rete di sostegno e di appoggio che permetta la sopravvivenza del soggetto prima ancora che l'inclusione – pone nuove questioni. Di fronte alle problematiche di rischio di espulsione o di divenire vittime della criminalità organizzata o della prostituzione, *la professionalità ritrova i suoi sensi e si ri-scrive ritrovando anche le sue radici*. L'attenzione al "**minore**" (parola-chiave scelta da A.) e la sua centralità diventa essenziale e si disegna come una *tutela irrinunciabile*, come un *detta-to della coscienza* oltre che della professionalità.

Gli incontri 'ravvicinati' con i ragazzi e con le loro famiglie suscitano domande sul senso della professionalità che si intrecciano in una ricerca che crea un *circolo virtuoso* tra *professionalità*, *identità professionale e personale*, *senso dell'agire e risposte competenti*, un movimento che non permette di sfuggire al ciclo dell'apprendimento e induce anche a *ri-motivarsi*. Tra le parole-chiave D. indica

“**motivazione**” e dichiara: “Mi viene da dire che una parola è quella della **motivazione**, continuare ad avere motivazione a fare questo lavoro, **crederci**”.

Allo “sconcerto” e allo spaesamento provocati dall’impatto con la problematicità dei minori, i professionisti, tutti comunque esperti, hanno risposto con una positiva *messa in crisi della loro professionalità* sia negli aspetti della pratica sia in quelli della deontologia, *mettendo tra parentesi tutto ciò che sapevano e conoscevano*, per lasciarsi provocare dalla drammaticità della situazione esistenziale dei minori stranieri incontrati. Si sono immessi, di fatto, in un processo di *apprendimento situato* (Lave & Wenger, 1991/2006) e *trasformativo* (Mezirow, 1998/2003) insieme, determinato da *processi ecoformativi* (Pineau, 1985; Courtois, 1995; Pineau, 2000), accettando la sfida del *dilemma professionale* posto dall’interculturale. Tutto ciò perché lo “*scontro*” con la diversità data dell’interculturale, infatti, ha rilevato tutta l’*inadeguatezza della prassi e della pratica*, l’insufficienza degli schemi utilizzati per gestire situazioni così nuove, complesse e diversificate (i partecipanti A. e C. hanno insistito molto sulla pluralità delle culture, delle situazioni e delle singole persone).

In questo senso, si è attivato un processo di *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991/2003, pp. 166-167) che viene qui evidenziato attraverso una tabella che, riprendendone le fasi, le mette in relazione con i risultati emersi dal *focus group*:

FASI DELL'APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO IN MEZIRROW	TRACCE DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO RACCOLTE DAI PARTECIPANTI AL FOCUS: per una riscrittura della professionalità attraverso la ristrutturazione delle competenze e della prassi
Dilemma disorientante	Lo scontro con i minori non accompagnati e con la cultura (B.), con la tipologia dei ragazzi (C.) e con la pluralità di provenienze (A. e C.); “le ricadute processuali ... questione che mi interpella” (D.); “ non capendo tutto questo ” (B.).
Autoesame	Impreparati (D.); la componente culturale che a volte mi ha sconcertato e mi ha stupito , mi ha interrogato (B.); la fatica di far fronte alla complessità dei problemi (D.); la frustrazione (A.).
Scoperta che la propria scontentezza e il proprio processo di trasformazione sono comuni a tutti	“ Tutti ci interroghiamo sulla filosofia che sta dietro la messa alla prova” (A.); “... affrontando questa tematica un po' come è stata affrontata in Italia trasversalmente” (B.).
Esplorazione di possibili nuovi ruoli, reazioni e azioni	“... conquistarsi anche noi la sicurezza del proprio lavoro ... c'è un lavoro più di fino ... non è tutto così scontato”; provare a fidarsi delle famiglie, del mediatore (D. e approvato da tutti); creare fiducia con il minore e le famiglie (Tutti).
Pianificazione del corso dell'azione	Conoscere meglio (D.); raccolta di informazioni e di conoscenze: “Quanto più conosciamo il ragazzo, la sua rete, i punti di forza della sua rete familiare, le sue passioni, i suoi interessi, i suoi ‘giri’, i punti di debolezza, tanto più riusciamo a costruire un progetto” (B.); “La logica è quella di lavorare in rete ” (B.).
Acquisizione e competenze utili all'implementazione dei propri piani	Cercare i documenti , creare situazioni per i permessi di soggiorno e garantire la tutela (Tutti); “... devo pensare alle differenze rispetto alla presa in carico ” (B.); “... mi pongo molto il problema delle ricadute processuali sulla loro posizione di regolari o irregolari ” (D.); a volte occorre forzare la misura (C. e D.); lavorare sull'identità dei ragazzi (A., B. e D.).
Sperimentazione provvisoria di nuovi ruoli	“Anche noi come operatori dobbiamo modulare diversamente il rapporto con loro ” (B.); provare a costruire vicinanza e fiducia (D.); superare i pregiudizi da parte sia degli operatori sia delle famiglie (D.); sperimentarsi con elementi culturali che differiscono e creano incomprensioni e scontri (Tutti); cogliere la ricchezza della pluralità e dei loro progetti e le risorse e le competenze delle famiglie (B.).
Familiarizzazione con nuovi ruoli e nuove relazioni	“Dalla mia posizione sento la necessità di mantenere in equilibrio il sistema cercando di dosare nella maniera giusta i vari ingredienti che sono: le esigenze del minore innanzi tutto, la disponibilità delle risorse utilizzabili, le richieste della magistratura , le richieste dei servizi , le richieste del dipartimento ecc.” (A.); provare a garantire i diritti (B.); lavorare con famiglie e mediatori (A. e D.).
Reintegrazione della nuova vita sulla base della nuova prospettiva	“... lo stupore dell'incontro con queste persone che in fondo sono portatori di una ricchezza che a volte sottovaluto, partendo dalla mia pluriennale esperienza professionale, dalla mia scrivania, da mio ufficietto [...]. Nelle persone che incontri c'è una forza che non ti aspetti, che ti stupisce che ti interroga. [...] li sento portatori di una forza, di una vivacità che mi stupisce e mi interroga positivamente ” (B.); “ Noi dobbiamo sempre ottemperare (a) i bisogni del minore con le risorse disponibili ” (A.); essere motivati, “ crederci ” (D.).

Dallo “scontro” si è giunti a un “incontro” che ha suscitato immagini nuove del sé professionale a partire dallo sguardo posto su un Tu (Buber, 1993) considerato come alterità, ma anche come reciprocità generante nuove possibilità. L’incontro tra l’alterità culturale, segnata dai drammi, dalle storie e dai progetti migratori, e gli operatori si attua su un terreno che è anche posto al limite di due periferie: le periferie del mondo da cui provengono i minori, spesso non accompagnati, vittime delle ingiustizie del politiche e sociali e che ora intercettano un’altra giustizia e la periferia del “mondo a

parte” dei Centri di Giustizia Minorile. Su questo spazio liminale si annodano e si dipanano aspettative, speranze e sogni.

Note

[1] Già con il D.P.R. 1538 del 1955 erano stati istituiti i Centri di rieducazione per i minorenni, dipendenti dall’allora Ministero di grazie e giustizia; tale normativa resta vigente per la parte che definisce alcune funzioni; con il D.P.R. n.448 del 1988, Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di minorenni, e con il suo decreto attuativo, D. Lgs. N. 272 del 1989, tali centri sono stati rinominati come Centri di Giustizia Minorile (CGM). I servizi che fanno parte di questi centri sono: a) gli uffici di servizio sociale per minorenni; b) gli istituti penali per minorenni; c) i centri di prima accoglienza; d) le comunità; e) gli istituti di semilibertà con servizi diurni per misure cautelari, sostitutive e alternative. In essi operano educatori e assistenti sociali dipendenti del Ministero della Giustizia; sono organi del decentramento amministrativo e posso avere competenza su più regioni. Inoltre, hanno funzioni di programmazione tecnica ed economica, di controllo e verifica.

[2] I quattro partecipanti sono stati indicati con le lettere A.,B.,C. e D.. L’esito di questo focus e la sua analisi sono confluiti in un contributo in inglese, già concluso, che sarà parte di un volume collettaneo a cura di Flavia Stara.

Bibliografia

- Acocella, I. (2008). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico ed altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, M. (1997). *Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group*. *Studi di Sociologia*, 2, 205-218.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Krueger, R. (1988). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage.
- Lave, J., Wenger, E. (2006/1991). *L’apprendimento situato. Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson. Tit. orig. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris: Éditions d’Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*. Paris: Éditions d’Organisation.
- Merton, R., Fiske, M., Kendell, K. (1956). *The Focused Interview*. New York: The Free Press.
- Mezirow, J. (2003/1998). *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina. Tit. orig. *Transformative Dimensions of Adult Learning*.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Schön, D.A. (1993/1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. Tit. orig. *The Reflexive Practitioner*.
- Vico, G. (2006). *Erranza educativa e bambini di strada. Teoria e narrazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. (2010/2007). *Governare l’inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Tit. orig. *Managing the Unexpected Resilient Performance in an Age of Uncertainty*.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L’Harmattan.

Educazione al consumo: da sapere di periferia a fulcro educativo per il benessere

di *Monica Parricchi*

DOI: 10.12897/01.00010

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale
Libera Università di Bolzano-Bressanone

Abstract

Il fine dell'educazione al consumo è sviluppare e migliorare le capacità di studenti ed adulti nella realizzazione di un stile di vita sostenibile e più sano, finalizzato al benessere del soggetto. Promozione della cittadinanza a scuola vuol dire educare i futuri cittadini ad un consumo critico e responsabile, ad uno stile di consumo rispettoso del benessere proprio e dell'ambiente.

Promotion of the citizenship at school means to educate future citizens to a critical and responsible consumption, to consumption style respectful of their own wellness and of the environment and to the use of the available set of tools available for consumer defense.

1. Inquadramento tematico

Il verbo latino *consumare*, da cui la parola in oggetto deriva, è composto da *com* (completamente) *esumere* (usare): di conseguenza ogni organismo usa e/o si appropria di sostanze e oggetti nel corso della propria attività quotidiana e può essere considerato un consumatore. Nell'accezione corrente però il termine *consumatore* è associato esclusivamente all'uomo come essere senziente (Olivero & Russo, 2013). Per meglio delimitare il campo si può aggiungere che il *consumo* non può essere circoscritto ad una classe di attività elementari, quotidiane, ma si deve ascrivere ad una concezione di tipo logico che la pone come elemento mai alternativo ad altre possibili attività (si consumano materiali e servizi mentre si fanno attività di "vita": lavorare, nutrirsi, muoversi in una città...)

Attualmente con il termine *consumo* si intende qualsiasi attività di fruizione di beni e servizi da parte di individui, di imprese e di organizzazioni che ne implichi il possesso o la "distruzione" materiale o figurata (nel caso dei servizi).

Si distingue tra:

- *consumo individuale*: costituito dalle spese sostenute dalle famiglie per l'acquisto di beni (esclusi fabbricati, gioielli e oggetti di valore, che rientrano tra gli investimenti) e servizi

- *consumo collettivo*: spese per i servizi che vanno a beneficio dell'intera collettività nel suo complesso.

Il consumo nella postmodernità ricopre un'inedita centralità. Da vicario della produzione, quale è stato per un lungo periodo, diventa uno dei principali se non il principale, punto di snodo della società. Assume una nuova valenza, caratterizza il modo di pensare, di vivere, il modo di rapportarsi al mondo. In passato infatti la categoria del consumo fungeva da indicatore per classificare gli individui e per stabilire il loro potere d'acquisto nella categoria coniata negli anni '50 degli "status symbol". Attualmente si fa sempre più evidente la categoria dello "style symbol" in cui i beni risultano essere *vettori di significato* (Simone, 2009), funzionali all'espressione delle identità individuali e sociali del momento. La figura del consumatore, cede il passo ad una pratica nuova e complessa, che lo vuole protagonista in una serie di attività che implicano stili di vita, uso del tempo e della

propria energia, oltretutto investimento in conoscenza ed informazione, capacità di relazionarsi con gli altri e senso della propria identità.

Analisi sociologiche (Di Nallo & Paltrinieri, 2006) rilevano infatti che nella società postmoderna il “consumo” come categoria legata al “bisogno” è tendenzialmente superato. Ad esso si lega ora, invece, il concetto di “desiderio”, meno prevedibile, più duttile, disancorato da un bisogno specifico che rende il soggetto più a rischio di comportamenti slegati dalle reali necessità e capacità economiche. Infatti, il desiderio può essere soddisfatto in maniere diverse, spostando l’attenzione su oggetti di differenti tipologie ed aree merceologiche: l’importante è soddisfare la “voglia di spesa”, così ad ogni età il soggetto è costantemente un potenziale acquirente. La razionalità, che gli economisti hanno sempre considerato alla base dell’azione del consumatore, è stata quindi superata dalle emozioni come guida per le decisioni ed i comportamenti (Codeluppi, 2008).

Bauman (2002) nelle sue riflessioni è andato oltre, sostenendo che il desiderio, quale strumento scatenante la domanda di consumo, è stato già ulteriormente superato dal “capriccio” che completa la liberazione del principio di piacere eliminando il principio di realtà: la nuova motivazione all’acquisto è data dall’irrazionalità e volubilità del capriccio che tiene il consumatore in un perenne stato di eccitazione e movimento.

“Qualità della vita”, “felicità” e “benessere” si rivelano sempre più come concetti relativi: ogni individuo ne elabora un’interpretazione personale in base alle proprie condizioni fisiche, al ruolo sociale, alle caratteristiche psicologiche e allo stile di interazione con l’ambiente. È difficile identificare gli indicatori soggettivi del benessere: un individuo valuta il proprio stato di salute, il proprio livello di soddisfazione nell’ambito sociale, lavorativo e personale, i traguardi raggiunti e gli obiettivi futuri in base a parametri che possono differire anche profondamente dalle condizioni oggettive in cui si trova.

Tra le molte e altre note provocazioni di Bauman (2007) sulla società, *Homo consumens* permette qualche riflessione in merito a un tratto – il consumismo – proprio dei modi di vivere dell’uomo attuale. La sempre maggiore disponibilità di prodotti, ha fatto affermare la relazione tra prodotto e “status”, cioè l’utilizzo di un prodotto piuttosto che un altro, avendo lo scopo di affermare la propria condizione sociale, attraverso il processo di “identificazione” del prodotto con lo stile di vita della persona. Un grande impegno, sul piano educativo risulta essere quindi il passaggio dal “consumismo non ragionato” al “consumo cosciente, consapevole”, dallo sviluppo a tutti i costi, allo sviluppo sostenibile. In *Consumo dunque sono* (Bauman, 2008), poi l’autore propone il *consumare* come la trasformazione di ogni cosa, di ogni rapporto, e perfino di se stessi, in *merce*: una merce che deve essere nello stato migliore possibile per potersi vendere bene sul lavoro, negli affetti, nei ruoli sociali. Il consumo esprime al massimo la caratteristica della modernità in cui siamo: il fatto che è liquida. Solida era la modernità precedente, quella delle classi e del lavoro. Questa è invece frammentaria, mobile, vana. Quella rinviava il consumo, questa consuma subito, per cercare di essere soddisfatta immediatamente, si trova invece terribilmente delusa, consuma di nuovo per cercare di rimediare, e così via all’infinito.

2. Educazione al consumo

Questi fenomeni interpellano la pedagogia, che si trova ad essere costantemente interrogata rispetto alle riflessioni culturali e didattiche che, nella società contemporanea così caratterizzata, “liquida”, risultano essere a volte poco pregnanti. L’educativo emerge dai diversi contesti del vissuto e la riflessione pedagogica, uscendo dai confini dei progetti formali, si proietta su scenari inizialmente periferici aperti dal fenomeno della globalizzazione e della complessità.

Il problema educativo che ci si deve porre riguarda il fatto che non tutti i consumatori riescono a filtrare in modo critico i messaggi che arrivano dall’industria e dal settore pubblicitario. I cittadini, soprattutto le giovani generazioni, necessitano di informazione ed educazione, in modo da rendersi consapevoli della differenza tra bisogni reali e percepiti in quanto i rapidi cambiamenti e i rischi po-

tenziali del consumo odierno rendono fondamentale per i consumatori considerare le conseguenze delle scelte effettuate.

Oggi il consumatore consapevole sa trovare le informazioni, vede oltre la superficie delle cose, dispone di strumenti culturali e valori di riferimento. Ma gli scenari economici, sociali e culturali cambiano e nuove problematiche, attinenti più o meno ai consumi, affiorano. L'educazione al consumo non può comprendere tutto, ma si può partire da uno spunto per comprendere poi il tutto, valorizzando le esperienze orientate a scoprire le connessioni. Il concetto di "consumo critico e consapevole" rimanda quindi a una capacità, da parte del consumatore, di valutazione e di decisione autonome, a un pensiero che mette in dubbio, pondera, valuta.

Nella nostra società bambini e ragazzi si trovano ben presto a fare i conti col significato dei soldi, del consumo, del desiderio, dell'abbondanza o della scarsità di risorse. È importante, quindi, cogliere le occasioni che la vita quotidiana offre, per interrogarsi insieme a loro sulla provenienza del denaro nelle famiglie, dei prodotti merceologici e sulla loro "vita" dalla produzione allo smaltimento (Ironico, 2010). Il primo passo per capire come funziona l'economia, anche quella familiare, sta proprio nel cominciare a intravedere che, quando si spende del denaro, quando si consumano dei prodotti, si fanno contemporaneamente molte altre cose importanti, che hanno conseguenze riguardanti la famiglia, il Paese in cui si vive, ma anche persone e Paesi lontani dal nostro.

La scuola, comunità educativa e luogo per la formazione sia dell'uomo che del cittadino, deve porsi il problema di come insegnare ai ragazzi a vivere l'era della globalizzazione senza subirla, a promuovere stili di vita sani, a favorire comportamenti responsabili nei confronti dell'ambiente, a perseguire insieme a quello individuale, il benessere collettivo. L'educazione al consumo dovrebbe essere una componente fondamentale dell'educazione generale, per supportare il cittadino nell'organizzazione della propria vita quotidiana in modo sostenibile e nel rispetto delle risorse disponibili.

Con un atto di semplificazione, si può tentare di ricondurre l'educazione al consumo consapevole e sostenibile a due macro dimensioni (Parricchi & Valmachino, 2012):

- la dimensione etico-individuale, con un focus sui concetti di sobrietà, di risparmio, di tutela del consumatore, di competenza nella gestione delle proprie risorse. Afferiscono a quest'area le iniziative di educazione all'uso del denaro, alla sicurezza alimentare, al rispetto per l'ambiente, al riciclo delle sostanze, al consumo informato e responsabile, ma anche, per esempio, di educazione alla pubblicità;
- la dimensione etico-politica, in cui il focus è posto soprattutto sugli aspetti della cittadinanza, dell'ecologia, della giustizia, della solidarietà e degli equilibri tra Nord e Sud del mondo. Si può collocare in quest'area, per esempio, l'educazione al consumo critico, che include l'educazione al commercio equo e solidale, alla finanza etica, al turismo responsabile ecc.

Un'educazione al consumo ben strutturata ed organica rappresenta quindi un modo per incoraggiare ogni individuo ad analizzare e prendere decisioni a livello personale, in termini di bisogni ed esigenze, e a livello comunitario. Ciò che differenzia l'educazione al consumo dalla mera informazione al consumatore è proprio l'insegnamento di determinate competenze, che gli permettano di fare uso di tale informazione e prendere definitivamente una decisione ponderata. Le esperienze e i desideri dei ragazzi, i consumi e i prodotti che fanno parte della loro vita quotidiana rappresentano il punto di partenza di itinerari di riflessione e apprendimento, che prendono avvio fra gli scaffali di un negozio, ma generano curiosità, motivazioni e un desiderio di approfondimento e di ricerca, che continueranno a scuola, ben oltre il tempo dedicato a una lezione.

Attingendo agli stimoli ed alle sollecitazioni che i prodotti offrono, è così possibile avviare percorsi di ricerca, che consentono ai ragazzi di acquisire nuove competenze, ricollegandosi all'impianto curricolare della scuola, più organico e strutturato, lungo un itinerario formativo che li accompagnerà ad accrescere l'informazione e ad acquisire strumenti e saperi necessari a operare scelte più consapevoli, a divenire quindi consumatori più autonomi e competenti, ma anche cittadini più responsabili. Gli oggetti di mercato possono essere il punto di partenza più stimolante di un discorso sui consumi alla portata di tutte le età, punto di partenza pratico e coinvolgente, capace di aprire pian

piano una finestra, molte finestre, su un mondo complesso, per comprendere il quale sono necessari curiosità, motivazione e desiderio di conoscenza.

Così posto, il tema dei contenuti richiede di essere esaminato in relazione al contesto, al clima e ai metodi: una situazione educativa così immaginata rifiuta un approccio fondato sulla predicazione o sulla lezione frontale, ma richiede lavoro di gruppo, dialogo e strategie operative orientate all'indagine e alla ricerca, dove le informazioni e i contenuti trattati siano posti in relazione alle esperienze e ai comportamenti quotidiani.

Gli argomenti principali dell'educazione al consumo sono quelli rilevanti per la vita di tutti i giorni e mirano allo sviluppo delle seguenti aree di base:

- salute (nutrizione, esercizio fisico, tempo libero...);
- finanze (paghetta settimanale, bilanci, prevenzione dei debiti...);
- telecomunicazioni (telefoni cellulari, acquisti su Internet...);
- sicurezza (utilizzo sicuro di prodotti e servizi, sicurezza alimentare, igiene...);
- diritto (conoscenza e utilizzo dei diritti dei consumatori);
- acquisti (dipendenze, influenze, bisogni...);
- sostenibilità (globalizzazione, risorse, ambiente...);
- educazione lungo tutto il corso della vita (che permetta la corretta gestione delle informazioni...).

L'educazione al consumo è uno degli obiettivi dichiarati dall'Unione Europea: i suoi strateghi politici sono convinti che sia indispensabile implementare un sistema strutturato di educazione al consumo, sia a livello nazionale, sia attraverso networks internazionali, così come viene citato in diversi documenti importanti (Agenda 21, Rapporto Brundtland, Carta dei Diritti Fondamentali del 2000 ecc.).

L'educazione al consumo è necessaria per la sopravvivenza all'interno di una società consumeristica ed è direttamente collegata alle abilità di cui ogni individuo necessita per affrontare la vita di tutti i giorni. Molti consumatori non sono affatto consapevoli di come e in quale misura il loro comportamento possa influenzare l'economia, l'ambiente e la società. Di conseguenza, non sono in grado di partecipare attivamente all'economia di mercato.

L'approccio delle diverse nazioni europee verso l'educazione al consumo è molto diversificato: alcuni stati hanno incluso corsi di insegnamento nei curricula didattici nazionali; alcuni hanno avviato formali corsi per l'educazione degli adulti. In molti stati invece la cultura del consumo è ancora molto indietro. Gli ambiti di realizzazione di percorsi di educazione al consumo si trovano quindi all'interno dell'educazione formale (scuola), non formale (corsi, seminari di educazione permanente, associazioni giovanili, ecc.) ed informale (senza obiettivi particolari e senza aree didattiche specifiche). L'educazione al consumo riguarda competenze, attitudini e conoscenze acquisite per un corretto vivere all'interno di una società post-moderna. Per alcuni, il termine "educazione al consumo" ha un'accezione negativa: incoraggiare le persone a consumare di più. Al contrario, essa riguarda la comprensione delle strutture e dei sistemi interni al mercato. È provato che molti adulti non sono per nulla consapevoli di come le abitudini dei consumatori possano ripercuotersi sull'economia, l'ambiente e la società, e che a molti altri sono sconosciute le dinamiche di mercato. L'educazione al consumo fornisce l'intuizione necessaria per trasformare i cittadini in consumatori responsabili ed intelligenti.

Nelle scuole esistono molte attività proposte dagli insegnanti che sono riconducibili all'Educazione al consumo, come strumento per informare e responsabilizzare i consumatori, come tali e come cittadini del proprio paese, ma che non sono valorizzate, né categorizzate essendo sia trasversali che non formalizzate.

3. Dalla periferia al centro dell'educazione

Essendo la questione del consumo diventata l'essenza della società contemporanea, in cui i processi di socializzazione si sovrappongono sempre più con quelli di "consumismo" sociale, è fondamentale che si promuovano riflessioni condivise indirizzate ai soggetti, soprattutto quelli in crescita, da

parte di tutte le agenzie educative. L'“addestramento” al consumo ha infatti inizio fin dall'infanzia, ed è con l'esempio e le spiegazioni in famiglia e con le discussioni e le riflessioni a scuola, che si possono crescere nuove generazioni di consumatori *consapevoli*.

Il soddisfacimento dei bisogni primari, fra cui avere un lavoro che da un reddito, poter disporre di denaro in serenità, permette al soggetto maggiore libertà di realizzare i propri desideri materiali, avendo accesso a più beni e più servizi. Quindi cercare di costruirsi un percorso di vita in cui la buona gestione del denaro, i consumi e gli investimenti per sé e per la famiglia sono “ponderati” può determinare un incremento della soddisfazione e quindi essere funzionale al benessere.

Se “Qualità della vita” e “benessere” sono concetti relativi per cui, come detto, ogni individuo ne elabora un'interpretazione personale, questo non esclude, ma anzi promuove il fatto che una alfabetizzazione di base per l'elaborazione di una propria concezione vada educata e incoraggiata attraverso gli stimoli e le azioni a cui i giovani vengono coinvolti.

Il benessere in senso olistico va definito come uno stato variamente complesso multicomponenziale, multidirezionale e multidimensionale. Le condizioni per conseguire un progetto di benessere personale e sociale realistico e contestualizzato sono rintracciabili nelle capacità di:

- saper leggere l'ambiente;
- interpretare correttamente i propri bisogni;
- dare forma e nome ai propri desideri;
- saperli perseguire con progettualità.

Per la realizzazione di questo obiettivo sociale, anche la pedagogia si è interrogata, quale scienza primaria finalizzata allo studio dell'educazione dell'uomo, sempre più in prospettiva di lifelong learning.

Si evidenzia quindi l'importanza di esperienze di educazione al consumo, economica e sociale attuate da scuole, insegnanti ed enti competenti che permettano di sviluppare consapevolezza e competenze per le proprie scelte, nell'utilizzo del denaro e nella gestione del risparmio, nell'elaborazione del progetto di vita e della sua realizzazione, nelle scelte professionali ed economiche. Consentendo quindi di costruire quel bagaglio culturale indispensabile al benessere individuale e familiare ed alla crescita di cittadini responsabili, critici, capaci di capire e interpretare la realtà socio-economica sempre più complessa.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2008). *Consumo, dunque sono*. Roma: Editori Laterza.
- Codeluppi, V. (2008). *Il Consumo come produzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Codeluppi, V. (2010). *Dalla produzione al Consumo*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Nallo, E., & Paltrinieri, R. (a cura di) (2006). *Cum sumo prospettive di analisi del consumo nella società globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ironico, S. (2010). *Come i bambini diventano consumatori*. Roma-Bari: Laterza.
- Olivero, N., & Russo, V. (2013). *Psicologia dei consumi*. Milano: McGraw-Hill.
- Parricchi, M., & Valmachino, C. (2012). *Consumo*. In Aglieri M., Ardizzone P. (a cura di). *Realtà educative: contributi di critica pedagogica*. Milano: Unicopli.
- Paltrinieri, R. (2003). *Il consumo come linguaggio*. Milano: FrancoAngeli Milano.
- Pomodoro, S. (2012). *Spazi del consumo*. Milano: FrancoAngeli.
- Simone, M. G. (2009). *Consumo, identità, educazione*. Roma: Armando.

**Formare altrimenti:
dalla relazione centro-periferia alla mobile riorganizzazione delle differenze**

di *Giuseppe Annacontini*

DOI: 10.12897/01.00001

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Università del Salento

Abstract

Spesso idee preconcepite sul periferico e sulle situazioni marginali abitano il linguaggio comune, passando pericolosamente inosservate sotto forma di slogan. A partire da una riflessione su queste forme linguistiche si ha la possibilità di pensare un altro modo di relazionarsi a quanto è periferico, delineando, per tal via, emergenze pedagogiche che implicano anche una riflessione sulle strumentalità formative.

Often, preconceived ideas on the peripheral and marginal situations are common in ordinary language. From a consideration of these linguistic forms you have the chance to think about another way of relating to what is peripheral, outlining, consequently, in reconsidering the instrumentality training.

1. “La mia mamma diceva sempre: ‘Stupido è chi lo stupido fa’”

L’indimenticabile motto di Forrest Gump, sintetizza in poche fulminanti parole, uno dei più importanti assunti etici che resta al cuore di ogni agire formativo improntato alla promozione e all’ampliamento delle prospettive liberiste di partecipazione sociale, culturale e politica (Zinsser, 1995). Anche di fronte a un grave svantaggio, l’appena richiamato schema invita il singolo uomo e donna a farsi direttamente responsabili degli esiti positivi o negativi del proprio destino, partecipando a un contesto pesantemente giudicante – che nel caso di Forrest resta sottinteso – e la cui valutazione sulle opere della persona rispecchia in maniera immediata non solo la qualità del suo poter/saper fare, non solo il suo comportamento ma anche il suo essere.

Certo un tale motto è di sicuro sprone ad attivare in prima persona tutte le risorse emotive e cognitive a disposizione al fine di raggiungere un determinato risultato ma presenta, anche, delle ambiguità di fondo che sono rinomatamente tematizzate da Nussbaum che, non a caso, nel suo teorizzare delle capacità umane, distingue tra quelle “innate”, “interne” e “combinare”. Il dogmatico e assoluto spostamento dell’attenzione verso il solo versante del “potere individuale” rischia, infatti, di avere un effetto di sostanziale deresponsabilizzazione delle variabili sociali e culturali nel caso in cui l’azione di rivalsa (personale, sociale, culturale) esiti in risultati nefasti. Un aspetto, questo, che sembra suggerire surrettiziamente la negazione di fatto del potere che riposa nei vincoli propri dei contesti di quotidiana vita sociale, culturale e di formazione. Vincoli che sono invece determinanti fattori (sia in direzione conservativa ma anche trasformativa) per la realizzazione di qualsiasi cambiamento.

Da qui a pensare che ai margini dei contesti sociali, delle possibilità partecipative, delle occasioni di accesso alle strumentalità materiali e simboliche necessarie per non soccombere fatalmente all’impero di modelli decisi per noi da altri anonimi ci si trovi per responsabilità dirette e personali il passo non è lungo a farsi. La logica che consente l’affermarsi di queste ultime condizioni di evidente marginalizzazione e dimidiazione non si discosta troppo da quella che rende affascinante la

folcloristica affermazione di Forrest, quando invece è sempre importante tener conto che “a society might do quite well at producing internal capabilities but might cut off the avenues through which people actually have the opportunity to function in accordance with those capabilities” (Nussbaum, 2011, p. 21).

Il discorso sulla marginalizzazione e sul confino alla “periferia dell’impero”, quando fatto con gli stessi toni e le medesime intenzioni di chi proferisce discorsi sulla stupidità “modello Forrest”, difficilmente è fatto da marginali e periferici o da “stupidi”. Infatti, nell’esprimere un tale giudizio, si presuppone necessariamente una oggettivazione e una presa di distanza da parte del parlante, se non dalla stupidità in generale, sicuramente dalla “stupidità” di cui si sta parlando. O, quanto meno, è fatto da chi forse un tempo era periferia o stupido ma che, all’atto del parlare, se ricorre a quella logica, non si riconosce più nel periferico e nel marginale, non si ritiene più esser “stupido”.

La domanda che ci poniamo è allora un po’ questa: una volta che si sia raggiunta una tale nuova condizione – che può essere il risultato anche di un’azione volontaristica, anche di un atto in sé eroico, al di là dell’intenzione che può legittimamente essere legata al cercare di realizzare una nuova condizione personale e/o sociale rispetto a una precedente vissuta come inaccettabile – è questa una ragione sufficiente per affermare la colpa etica di tutti coloro che, marginali e stupidi, non riescono a pensare le parole di Forrest né, tanto meno, possono proferirle? Di tutti coloro che non hanno consapevolezza del loro potere individuale e dei vincoli che lo legano al sociale e al politico, del sistema complesso delle interazioni tra “innate”, “internal” e “combined”?

Il dubbio sorge quando vi sia una radicata diffidenza rispetto a parole che rispecchiano troppo semplicemente logiche discorsive e modelli comportamentali che emanano da spazi “altri” rispetto all’oggetto del loro stesso discutere, ignorando (o rimuovendo, o obliando – dispositivi differenti che meriterebbero essere approfonditi come parte integrata di specifiche strategie formative –) elementi di differenziazione sociale e culturale (nel caso delle periferie), comportamentale e cognitiva (nel caso della stupidità) che rivendicano differenza, visibilità, esposizione, ragione, “sostanza”.

Ogni discorso sulle periferie e sulle marginalità – discorso che vale anche, sintomatico esempio, per i “bamboccioni” del Ministro dell’economia anno 2007; i “choosy” del Ministro del lavoro e delle politiche sociali (con delega alle Pari opportunità) 2012; gli “sfigati” del Vice Ministro del medesimo dicastero nel medesimo anno e, infine, gli “inoccupabili” del Ministro del Lavoro 2013 – tanto più quando con-fonde cronaca ed etica, ancora oggi è un discorso che utilizza alfabeti e vocabolari che difficilmente si discostano dall’orizzonte degli scopi individuati dal “centro”. E, questo, non soltanto perché a occuparsene “come problema” sono per lo più esponenti del “centro” stesso (anche quando essi siano esponenti della periferia lo sono da una posizione centrale) ma perché, fatto salvo qualche eccezione rara e illuminante, riflessiva più che critica e spesso necessariamente controeducativa, gli schemi e i codici che regolamentano i rapporti con la periferia sono sempre improntati alla rappresentazione privilegiata che di essa ha il “centro” in qualità di prima fonte legittimata a esprimersi. D’altronde una caratteristica essenziale che ci sembra poter essere ritrovata costantemente nel “centro” è quella speciale “universalità minima”, a fondamento della comunicazione di massa (eppure i margini producono, criticano, urlano, distruggono, costruiscono, danzano...).

2. Si può uscire dal periferico?

Sicuramente voci come Freire, Milani, Appadurai, Fanon, Foucault, Derrida e altri hanno testimoniato della indiscutibile ricchezza comunicativa, patica ed euristica che può derivare da un ribaltamento di prospettiva sia teorico che pratico che metta nelle condizioni di esprimersi i “senza parola”, i periferici, gli istituzionalizzati, i taciuti, i margini. Che riesca a far sentire e a far parlare il silenzio [1].

Tuttavia, la possibilità di pensare e di realizzare un discorso che sia “della” periferia (ossia di stampo intellettuale e connotato “autorale” di essa ma che non necessariamente abbia essa stessa a oggetto) e con ciò già in sé alternativo alla logica dicotomizzante centro-periferia, che sia in grado di disequilibrare le silenziose strutture del profondo che sostengono il centro, ci sembra essere lontana

dal realizzarsi. La periferia è ancora oggi un oggetto di studio (più che legittimo e, anzi, assolutamente auspicabile) il cui intento è comprenderne le dinamiche, descriverle, narrarle [2] per trascinarle fuori dai destini già designati da essa per chi in essa vive una eletta schiera di uomini (di più) e donne (di meno, essendo periferia della periferia) cui spetta il compito di dire “stupido è chi lo stupido fa”. Ma questo modo di agire, allora, finisce per salvaguardare, se non per approfondire, e per consolidare le differenze tra i due estremi, tendendo una compassionevole mano che, per ogni bambino o bambina portata in salvo da un destino ai margini, ne condanna altri dieci, cento, mille ad alimentarsi con i propri sogni e le proprie speranze un dominio ideologico e, soprattutto, etico.

Uscire da questa logica, ossia cercare linguaggi, parole, segni che possano restituire senza mediazione una differente funzione e significato rispetto a quello oggi riconosciuto all’essere periferico, richiederebbe una regressione a un livello di interpretazione che fosse in grado di abbandonare le sovrastrutture simbolico-culturali-linguistiche della stessa metafisica occidentale. Ma questo pare impossibile, o almeno molto improbabile avendo tali sovrastrutture maturato livelli di codificazione di canoni metodologici fondanti la stessa possibilità comunicativa. Si pensi, ad esempio al caso della scrittura e alle forme del saggio, del trattato, della manualistica, della confessione, dell’atto normativo, e si pensi alla sempre radicale eccezione della poesia.

In tal senso, nell’evento di rappresentazione dell’altro, della controcultura, dell’avanguardia ecc. è in atto una procedura culturale molto più di natura difensiva che di risposta a un bisogno di comprensibilità e significazione, col risultato che, infine, la periferia si trasforma in “oggetto da esporre”. Tutto ciò in maniera perfettamente consono rispetto al modo occidentale di pensare e rappresentare linguisticamente le differenze culturali (Matera, 2004, p. 63).

A questo punto si tratterebbe, soprattutto da un punto di vista pedagogico, di cercare (o forse di costruire) sentieri sempre personali per giungere a “un risveglio” della coscienza dell’uomo rispetto a uno stato di soggezione inverificabile (qual è l’esposizione di una differenza oggettivata) che, è evidente, ha la possibilità storica di rendersi manifesta in maniere non uniche e non organiche. Riferimento obbligato, qui, è a quella “pedagogia dell’oppresso” che ha come causa prima e fine ultimo la promozione della “coscienza di sapere troppo poco di sé” degli uomini che “quando si riconoscono in questa situazione di tragica ignoranza, si pongono come problema a se stessi, indagano, rispondono, e le loro risposte li portano a nuove domande” (Freire, 1971/2004, p. 27). L’umanizzazione, in questo caso, passa attraverso il superamento della contraddizione oppressori/oppressi, centro/periferia, un dualismo che divide, che separa, che “taglia in due”; attraverso il superamento di quella “situazione di oppressione in cui ‘si formano’, in cui ‘realizzano’ la loro esistenza, [che] li fa vivere in questo dualismo, perché [si] scontrano con la ‘proibizione di essere’” (p. 41).

Un ritorno a qualcosa di simile all’impossibile condizione precedente la “forclusione” (necessariamente intesa secondo l’idea di Spivak, 2004/1999 [3]) dell’uomo naturale, prima che tracciasse i confini del “dentro” e “fuori”, che poi divennero segni delle leggi e delle scritture di comandamenti. Prima che si desse vita alla dialettica centro-periferia che come “ogni ordinamento fondamentale è un ordinamento spaziale” (Smith, 1981/1942, p. 63).

L’ordinamento spaziale basato sulla norma (legge o comandamento o altro che sia), infatti, decide ciò che vale come misura (identifica i parametri), come limite (segna la tollerabilità), come valore (prescrive ciò che può e deve essere misurato), come interno e come esterno (indica i confini invalicabili della vigenza), come integrato e come bandito (riconosce status al corpo, al pensiero, all’immaginario ecc.). È, questo, il Nomos che – nel triplice volto di ordinamento di quanto è appropriato, distribuito e valorizzato (si pensi agli effetti che ha ancora l’attuale predominio della razionalità scientifica, tecnica e produttiva) – orienta la vita politica e sociale di ciascun uomo e donna.

Il margine e la periferia sono, dunque, antagonisti ma entrambi sostengono la discorsività praticata dal centro (e non necessariamente dei suoi contenuti). Una discorsività che è “emergente da” e “distribuita su” tutto quanto è interno ai confini dell’“impero”, a partire dal primo tracciato del margine, del confine, della frontiera (terminologie impropriamente sostituibili ma che qui rievochiamo per restituire complessità e ricchezza al problema dell’a-centrico). Del resto basti considerare che

ciò che consideriamo centrale non può essere pensato che a partire dai suoi limiti, da quanto riteniamo che centrale non sia.

La varietà delle forme che poi possono storicamente prendere le contestazioni e le rivendicazioni (consapevoli o meno) a un “poter dire” dipendono in definitiva dai contenuti e dalle mediazioni sociali e politiche che esse interpretano e in cui esse si sviluppano. Tutto ciò, comunque in seno a una struttura di cui, come anticipato, è difficile andare alle radici, perché è difficile, stigmatizzava Marcuse, “andare alle radici della società nell’individuo stesso; nell’individuo che, a causa dell’ingegneria sociale, anche nei grandi processi rivoluzionari riproduce costantemente la continuazione della repressione” (1969, p. 185) come effetto discorsivo del Nomos.

3. I poeti perché ...

Pasolini poeta (1961) resta maestro nel fotografare il funzionamento centro-periferico della logica del Nomos. Una logica che in effetti si ripete all’infinito, tempo dopo tempo, luogo dopo luogo, generazione dopo generazione. Pasolini espone la difficoltà, se non l’inutilità, del tentare la ricerca di una via di fuga da un mondo frattale nel quale, per quanto si salti tra livelli differenti, alla fine si incontra sempre il medesimo ordine, la medesima norma:

Sesso, consolazione della miseria!
 La puttana è una regina, il suo trono
 è un rudere, la sua terra un pezzo
 di merdoso prato, il suo scettro
 una borsetta di vernice rossa:
 abbaia nella notte, sporca e feroce
 come un’antica madre: difende
 il suo possesso e la sua vita.
 I magnaccia, attorno, a frotte,
 gonfi e sbattuti, coi loro baffi
 brindisi o slavi, sono
 capi, reggenti: combinano
 nel buio, i loro affari di cento lire,
 ammiccando in silenzio, scambiandosi
 parole d’ordine: il mondo, escluso, tace
 intorno a loro, che se ne sono esclusi,
 silenziose carogne di rapaci.

Ma nei rifiuti del mondo, nasce
 un nuovo mondo: nascono leggi nuove
 dove non c’è più legge; nasce un nuovo
 onore dove onore è il disonore...
 Nascono potenze e nobiltà,
 feroci, nei mucchi di tuguri,
 nei luoghi sconfinati dove credi
 che la città finisca, e dove invece
 ricomincia, nemica, ricomincia
 per migliaia di volte, con ponti
 e labirinti, cantieri e sterri,
 dietro mareggiate di grattacieli,
 che coprono interi orizzonti.

Nella facilità dell’amore

il miserabile si sente uomo:
 fonda la fiducia nella vita, fino
 a disprezzare chi ha altra vita.
 I figli si gettano all'avventura
 sicuri d'essere in un mondo
 che di loro, del loro sesso, ha paura.
 La loro pietà è nell'essere spietati,
 la loro forza nella leggerezza,
 la loro speranza nel non avere speranza.

Il movimento di circolare riappropriazione di quanto è più distante dal centro – movimento che si realizza sotto il vigere del Nomos e che è “esposto” da Pasolini trasversalmente in ogni singolo verso della sua poesia – è atto di imposizione del silenzio, di sostituzione del dialogo con la apoditticità della norma che è scritta nell'ordine parallelo del silenzio, delle parole silenziose, che si devono ascoltare ma che non si devono proferire. Un silenzio che diventa codice e cassa di risonanza del Nomos.

E la poesia di Pasolini appartiene al discorso del Nomos, è un suo atto di scrittura che poco differisce da quello originario della scrittura sulla terra del confine. Sia la poesia, sia il confine, infatti, significano e riconoscono la vigenza di un discorso che si è fatto norma e, con ciò, diritto e criterio di bando. Ne deriva che la periferia pur essendo ciò che è, per definizione, più lontano dalla letterarietà pubblica e centrale del Nomos – come la poesia è più lontana dalla letterarietà pubblica e centrale della prosa – tuttavia ne soffre più pesantemente gli effetti. Su di essa pesa di più, su di essa si applica di più proprio perché più prossima al bando, all'essere bandita (all'essere “il” bandito) ed è in questa logica, a lei costitutivamente essenziale, che essa può essere ufficialmente narrata: dietro l'illusione di aver colto il senso del periferico si cela, spesso inconsapevole, il rischioso pletorico avallamento ad opera di una raffinata retorica reazionaria (che Pasolini non asseconda ma riconosce nei fatti e la mostra in atto).

Provocatoriamente, ma neanche troppo, si può allora dire che la parola dell'uomo è in sé “centrale”, e la stessa periferia detta e narrata lo è nella maggior parte dei casi in quel gioco dialettico teso alla riaffermazione della centralità della norma.

La domanda diviene allora: l'atto di demistificazione di tale condizione può esser detto? Ed in tal caso, è già una forma di disalienazione di qualcosa che possiamo solo approssimativamente nominare come “periferico”? Modifica la realtà? Apre a differenti possibilità di progettare trasformativamente il personale modo di uomini e donne di essere relazione con il mondo?

Una razionalità critica tesa a dotarsi di un linguaggio efficacemente in grado di restituire spessore al periferico diventa allora una ragione riflessiva – tutta pedagogica – delle relazioni formative e trasformative nel loro darsi storico e materiale, sociale e politico.

In tale direzione il periferico si trova ad esser parte costitutiva e soprattutto riconosciuta di una logica “altra” rispetto a quella che si fondava su una visione monolitica del centrale. Si tratta, a tutti gli effetti, di un cambiamento del modo di intendere l'essere inter(rel)azionale dell'uomo in cui gli aspetti “residuali” delle azioni e delle scelte comunicative e produttive si rivelano essere parte essenziale della infinita dialettica uomo-mondo. Con ciò rivelando e considerando la marginalizzazione sia come atto istitutivo (ossia la creazione di marginalità) sia come atto locutorio (ossia l'argomentare lo status di marginalità) come la forma principale del processo di disumanizzazione dell'uomo e della donna, di riduzione strumentale e finalistica degli stessi.

4. Formare per riconoscere l'intelligenza delle strutture

Per comprendere come la marginalizzazione sia un atto disumanizzante è sufficiente ricostruire la dialettica centro-periferia come specifica vocazione paradigmatica, ossia tesa a esprimere una sua forza normativa, prima che descrittiva, rispetto a un modo di realizzarsi delle relazioni come vinco-

late a condizioni che non sono topologiche quanto pedagogiche con ricadute sociali, psicologiche, antropologiche.

In questo orizzonte, prima evidenza sono le ricadute conservative di tale paradigma che si concretizza nella realizzazione e materializzazione di forme di dipendenza, di gestione del desiderio, di appropriazione dell'immaginario. Tale dipendenza, quando non crea forme radicali di immobile estraniamento e incoscienza, si manifesta, in primo luogo, nella incapacità dei "periferici" di attivare potenzialità e acquisire risorse utili a sottrarsi allo stato contingente che la propria appartenenza al periferico comporta, se non a costo di sacrificare la propria identità: per uscire dalla periferia si deve odiare la periferia, si deve odiare se stessi.

Il processo di socializzazione del centro, innegabile in quanto è attraverso di esso che lo stesso centro ha modo di esistere, nasconde il tentativo limite di annullare la differenza che pure gli consente di potersi affermare. Si devono vendere sogni irrealizzabili ma, perché siano tali, qualcuno li deve poter vendere e dunque realizzare. Si devono pubblicizzare successi eclatanti, vincite miliardarie, riconoscimenti internazionali e, così, poter affermare che il centro è "per tutti" e chi non ce la fa è il solo responsabile dell'insuccesso perché non rischia, non gioca, non si impegna abbastanza. Si tratta di un ambiguo processo di colpevolizzazione del perdente che finisce per auto convincersi della propria inadeguatezza.

Pedagogicamente, questa prospettiva, o questo compito, esistenziale (quello del conquistare il centro, il modello posto/imposto come telos) si rispecchia in una educazione mortalmente edonista e narcisista. Una educazione che è stata condotta massivamente per lo meno negli ultimi decenni, attraverso una serie di apparati comunicativi e istituzionali che costituiscono una rete organizzativa di dispositivi diffusi di cui, guarda caso, il sistema scolastico resta, insieme al sistema dei media, uno dei maggiormente pervasivi, pluridirezionali e profondi.

Pervasivo in ragione del monte ore (e il monte anni) per cui il soggetto in formazione è preso nell'identità di scolaro ma, anche, in ragione della rete informale di amicizie e interessi che per forza di cose ruotano per parte importante dei primi venticinque-trent'anni di vita intorno all'istituzione scuola/università.

Pluridirezionale in ragione del suo coinvolgere, con sempre maggiore consapevolezza e competenza da parte degli stessi docenti ed educatori, non solo le dimensioni cognitive ma anche le etiche, le emotive, le motivazionali, le immaginative ecc.

Profondo in ragione del suo essere in grado di intervenire sia promuovendo, sia inibendo rappresentazioni del sé del soggetto in formazione, a partire dalle quali lo stesso può sviluppare una predilezione implicita a scegliere obiettivi che hanno importanti ricadute nella costruzione della propria storia di vita.

Questa nuova "pedagogia nera" (Annacontini 2011), che ha caratterizzato un certo modo di intendere il fare formazione fino ad oggi, si trova, però, di fronte a un ostacolo (o a una opportunità) dettata dalla più profonda crisi sistemica in cui l'occidente si sia mai imbattuto.

La normale dialettica centro-periferia, che come detto vede un centro "nutrirsi" della periferia, si è arenata sulla ormai insostenibile retorica che le risorse immateriali delle economie, delle società, degli immaginari avrebbero potuto ammortizzare le continue estorsioni a solo vantaggio di oligarchie economiche, comunicative, politiche. È questo un ragionamento cui potremmo pure riconoscere una "buona fede" ma comunque non una "buona eticità".

La rottura di questo incantesimo, l'esplosione della "bolla" fatta di tali irrazionali convinzioni, ha rimesso al cuore dell'attenzione la sfera delle garanzie di una "buona vita". Garanzie che si giocano su un piano altro rispetto a quello in cui è legittimo esaltare comportamenti predatori, di interesse personale, di fuga dalle logiche redistributive e del bilanciamento dei poteri economici, politici, mediatici.

Si tratta del piano del riconoscimento dell'"autentico" umano – anche in quella fondamentale ma non unica forma che è il diritto – un piano in cui centrale torna ad essere la domanda di una formazione capacitante in grado di mettere la persona nelle condizioni di "saper rivendicare" identità e, con ciò, esposizione di una differenza (di un periferico) in quello che resta dello spazio pubblico di

vita, di confronto/scontro, di scelta etico/politica. Si tratta di domandarsi se una formazione tesa a promuovere nei soggetti il senso della esposizione della differenza come fondamentale “diritto ai diritti” – parafrasando la Arendt – sia in grado di trasformare i soggetti in formazione in una “forma di vita” che “esista politicamente”, al di là di quelle egemonie che hanno fatto dell’assenza di possibilità espressiva e di rivendicazione il normale loro *modus operandi*. Al di là di quella “situazione in cui si esige dagli individui che si comportino come ‘imprenditori’ della propria vita, alla ricerca della massima efficienza, privandoli allo stesso tempo delle condizioni sociali che permetterebbero loro di sviluppare la propria autonomia” (Balibar, 2012, p. 61): che altro non sarebbe se non lo smantellamento progressivo di quel livello minimo di welfare utile a promuovere possibilità di differenziazione.

Questa progressiva imprenditorializzazione dell’identità dell’uomo è maturata e marcita – si spera – nel corso della crisi sistemica che ha trascinato (da circa il 2008, per ora *ad libitum*) con sé le rappresentazioni (appunto gli incantesimi cui si faceva riferimento) dei tipi sociali di uomini e donne che, in gestazione fino agli anni Ottanta del Novecento, sono vitalmente distruttivi fino ad ancora oggi. Pensare, allora, di abilitarsi e abilitare al riconoscimento di quella che possiamo chiamare “cornice” o modulo interpretativo atto a restituire il senso della centralità per l’uomo, e per la cultura, del “differente” significa ricomporre la relazione tra centro e periferia come più autentica e, decisamente, più pertinente relazione tra legittime e costruttive differenze. Tutto ciò su un piano di reciprocità che non nega la fragilità dei sistemi sociali e culturali ma che la coglie e la preserva.

La formazione al riconoscimento di tale stato di unione-nella-separazione, di reciproco vincolo di cofunzionalità e concausalità, di circolarità ricorsiva tra causa ed effetti (Morin, 2009; Le Moigne, 2008) è necessariamente una formazione di lungo corso che solo in un primo momento può poggiare sulle risorse che possono derivare da una prima fase formativa tesa alla condivisione di codici, norme, principi codificanti e schemi codificatori.

Questa fase, che corrisponde, appunto, a quella “socializzazione del centro” cui abbiamo fatto brevemente riferimento, necessita, oggi come non mai, di una messa a sistema con azioni che vadano al di là della sola finalità di riproduzione sociale e culturale. Tutto ciò per riconoscere l’aspetto attivo e problematico di ogni forma di vita – sia essa sapere o società, cultura o uomo – e mettere le generazioni più giovani nelle condizioni di elaborare nuove competenze e nuove strategie e, con ciò, nuove forme e modi di gestire proficuamente la relazione centro-periferia. La quotidianità stessa tende, in tal modo, a rivelarsi come “campo problematico” in cui con sensibilità ecologica e tensione adattiva decostruire – per poi ricostruire – *formae mentis* in risposta al bisogno di elaborare una mentalità tesa a elevare a proprio primo obiettivo uno stile di convivialità (che molto deve alla teorizzazione di Illich) improntato a una discorsività relativa e relativista, a una rappresentazione sociale e culturale pacificamente complessa perché sistematicamente resiliente, a una generale significatività dei valori e dell’inter-esse come vincolata a soli a-priori storico-relativi, a una trasformatività che della a-normalità sappia farne risorsa presa nel gioco dialogico del *Polemos* che rinuncia per definizione a ogni verità rigidamente costituita.

Finché ci sarà una idea di formazione come trasmissione culturale e socializzazione che non si confronta con il reale come contraddittorio e problematico prodotto di un pensiero del centro; finché ci sarà una formazione che non si misuri quotidianamente e non occasionalmente e tanto meno emergenzialmente con l’esperienza e con i suoi modelli di conoscenza di impronta pesantemente indiziaria e abduttiva, i dispositivi materiali e simbolici di una relazione con il periferico saranno necessariamente caratterizzati dalle forme del dominio e del controllo immaginale, nonostante gli intenti pure critici di chi affronta il discorso delle/sulle periferie.

Diversamente vi è bisogno, specie nella condizione di fragilità contemporanea che coinvolge sempre più ampie fasce sociali, di una formazione che miri intenzionalmente all’obiettivo di strutturare costantemente occasioni di contatto con il mondo, attraverso la predisposizione di contesti – anche laboratoriali, anche di tirocinio – adatti a esemplificare e a rendere partecipi i soggetti in formazione alla diretta esperienza del farsi della società e della cultura. Una formazione in cui la scelta del metodo d’insegnamento sia, dunque, decisamente motivata dalla preventiva valutazione della relazione

di consequenzialità che lega e connette gli obiettivi programmati di breve periodo con lo sviluppo a lungo termine di competenze per la vita. Tenendo conto, ricorda Baldacci, che “riferire la formazione scolastica a traguardi di lungo termine pone condizioni restrittive ai modi per raggiungere obiettivi di breve termine” (Baldacci, 2010, p. 23).

Tutto ciò votando la necessaria fase di promozione di conoscenze dichiarative, di raggiungimento di obiettivi di prestazione (Chomsky, 1970/1965) e di promozione di abilità (Gagné, 1973/1970) – aspetti tradizionalmente curati in massimo grado solo in una scuola che è povera di idee e di attenzione alla formazione di soggetti socialmente e culturalmente attivi e compromessi – a ripensarsi e ricollocarsi nell’economia dello sviluppo umano quale materia prima e non fine ultimo, al limite condizione necessaria ma assolutamente non conclusiva e sufficiente. Questo significa riattivare il senso di un dialogare formativo con il mondo per tutta la vita, il cui effetto principale è proprio l’ampliamento delle stesse capacità di dialogo e formazione. Ne consegue una attenzione specifica alla formazione delle intelligenze (cognitive, emotive, relazionali) per giungere a riconoscere quella “intelligenza dello strutturarsi storico” propria dei dispositivi di controllo del potenziale radicalmente critico e ristrutturante del pensare marginale.

Tutto sommato si tratta di un’impostazione formativa che semplicemente assegna al periferico e al marginale una nuova funzione in relazione alla comunque rilevante presenza di saperi centrali e codificati. Così facendo, però, non solo il periferico esce dal suo “contesto interpretativo” solito ma la stessa cosa accade anche per il sapere, per gli alfabeti, per la società, la cultura, la formazione ecc.. Un cambiamento “prospettico” solo introduttivo a una lettura “altra” del periferico, a cui possono essere riconosciute “altre” possibilità di performance. A partire semplicemente dalla problematizzazione delle normali descrizioni di quanto vive ai margini è quindi lecito aspettarsi una modificazione percettiva del gioco degli equilibri centro-periferia che, almeno in prima istanza, non intacca di niente il reale.

Per ora.

Note

[1] A titolo di studio di caso e di occasione per riflettere sull’ambiguità della relazione tra emancipazione e controllo cfr. Govindam, 2013.

[2] Il dispositivo che riteniamo si sia mostrato maggiormente efficace per realizzare le finalità fin qui evocate ci pare essere quello della scrittura etnografica (nella pluralità delle sue forme). Per la stessa vale, comunque, la problematica triangolazione tra soggetto osservante, oggetto osservato, rappresentazione (“finzione” secondo Clifford & Marcus, 1997/1986 – ma cfr. anche Geertz, 1990/1988 –) prodotta dal primo del secondo. Una situazione empirica intrisa di significati e intenzioni implicite che sostanziano la stessa procedura metodologica della scrittura etnografica che sente, comunque e sempre, il peso della temperie teorica del momento in cui essa è prodotta (Matera, 2004).

[3] Valga la seguente definizione: “la forclusione si riferisce a un “‘processo primario’ [freudiano] che comprende due due operazioni complementari: la *Einbeziehung ins Ich*, l’introduzione nel soggetto, e la *Ausstossung aus dem Ich*, l’espulsione dal soggetto” [...]. Il Reale è o porta il marchio di tale espulsione” (Spivak, 2004/1999, p. 31).

Bibliografia

- Annacontini, G. (2010). Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera, in A. Mariani, 25 saggi di pedagogia. Milano: FrancoAngeli.
 Baldacci, M. (2010). Curricolo e competenze. Milano: Mondadori.
 Balibar, É. (2012). Cittadinanza. Torino: Bollati Boringhieri.

- Cambi, F. (2012). Tensioni su Pier Paolo Pasolini: e la pedagogia?. Studi sulla formazione, 1, pp. 237-238.
- Cambi, F. (1987). La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale. Bologna: Clueb.
- Chomsky, N. (1970/1965). La grammatica generativa trasformazionale. 2, Torino: Bollati Boringhieri.
- Clifford, J., Marcus G.E. (a cura di) (1997/1986). Scrivere le culture. Roma: Meltemi.
- Freire, P. (1971/2004). La pedagogia degli oppressi. Torino: Ega.
- Gagné, R.M. (1973/1970). Le condizioni dell'apprendimento. Roma: Armando.
- Geertz, C. (1990/1988). Opere e vite. Bologna: il Mulino.
- Govindan, (2013). Rethinking Emancipation. Interventions: international journal of postcolonial studies, 15, 4, pp. 511-529.
- Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. Synergies Monde, 4, 177-184.
- Marcuse, H. (1969). La liberazione dalla società opulenta, in AA.VV., Dialettica della liberazione. Torino: Einaudi.
- Mariani, A. (2010). La vocazione pedagogica di Pasolini. Aut-aut, 345, pp. 133-144.
- Matera, V. (2004). La scrittura etnografica. Roma: Meltemi.
- Morin, E. (2009). *Il mio mondo virtuale? Un link tra i vari saperi*. Corriere della Sera, 18 nov..
- Nussbaum, M. (2011). Creating capabilities. Cambridge: Harvard University Press.
- Pasolini, P.P. (1961). La religione del mio tempo. Milano: Garzanti.
- Schmitt, C. (1981/1942). Terra e mare. Milano: Giuffrè.
- Spivak G.C. (2004/1999). Critica della ragione post-coloniale. Roma: Meltemi.
- Zinsser, J.P. (1995). Real History, Real Education, Real Merit or Why Is "Forrest Gump" So Popular?. Journal of Social History, 29, pp. 91-97.

Periferie educative in un inedito modello di urbanizzazione a forte integrazione sociale

di Marina De Nicolò

DOI: 10.12897/01.00015

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Foggia

Abstract

La società attuale, segnata da un sistema individualista e utilitarista, alimenta quella visione distorta della vecchiaia che esprime atteggiamenti negazionisti, esplicitati in forme mascherate, attraverso strutture di emarginazione o di occultamento. Nella fase terminale della vita, l'anziano manifesta una dimensione di precarietà e limitazione delle proprie prestazioni psico-fisiche, accompagnata da processi di destrutturazione spazio temporale, che evidenziano l'assenza di ogni capacità progettuale. Il "cohousing" dà origine ad un inedito sistema di vita sociale, in cui anche l'anziano riesce ritrovare quel ruolo e quella funzione che la società, ormai, gli ha negato e sottratto.

The present society, marked by an individualistic and utilitarian system, feeds a distorted vision of old age that expresses deniers attitudes, explained in disguised forms, through structures of marginalization or concealment. In the terminal phase of life, the elderly manifests a dimension of uncertainty and limitation of their mental and physical performance, accompanied by processes of deconstruction space-time, which highlight the absence of any design skills. Through "cohousing" even the elderly can regain their role and function denied by capitalist society.

1. Il processo di marginalizzazione della tarda età

L'ambiguità nel definire la fase terminale dell'esistenza umana, oggi vista come non più terza, ma quarta età, per via del prolungamento del corso della vita, deriva dalla problematicità conseguente alla necessaria riorganizzazione del sistema sociale, a ridosso dell'avanzare della società industriale e post industriale (Sansone, 2000).

Nella società postmoderna non si è ancora ricomposto quel contrasto interpretativo che oscilla tra due contrapposte immagini della vecchiaia: "età della saggezza", da elargire e dispensare, o "età del decadimento", da nascondere e occultare. L'anziano, secondo un modello "gerontocentrico", è stato a lungo percepito come il "saggio", il "mentore", colui che detiene un ruolo essenziale nella comunità, quale testimone di saperi esperienziali e culturali da conservare e trasmettere, al fine di orientare le future generazioni.

Nelle realtà più arcaiche, nei contesti rurali, nei piccoli centri periferici, le interazioni generazionali venivano elaborate, infatti, all'interno di una posizione gerarchica, fondata su un sistema di riconoscimenti sulla base delle esperienze, dei vissuti e dei saperi pregressi a cui attribuire valenza e peso inestimabile.

In contrapposizione a tale approccio, la società industriale, all'interno delle aree metropolitane confinanti con i poli industriali e manifatturieri, imponendo schemi di vita e di lavoro funzionali al sistema economico produttivo da sostenere ed alimentare, ha valorizzato il modello "adultocentrico", di stampo economicistico, che riconosce valore solo all'adulto, a colui che, all'interno di un sistema comunitario, può contribuire a rendere sempre più efficace ed efficiente il

contesto sociale della vita umana, segregando l'anziano in posizioni di irrilevanza sociale (Demetrio, 1990, pp. 23-38).

L'ipostatizzazione dell'adulità, secondo tale visione, è conseguita ad un'immagine della perfezione che l'adulto rappresenta, contro tutta l'imperfezione che le altre età della vita esprimono, in quanto improduttive e, pertanto, inefficienti ed disfunzionali al sistema. È da qui che matura una mentalità *gerontofoba*, secondo cui l'anziano, con i suoi ritmi lenti, i suoi bisogni, la sua precarietà fisica ed esistenziale, rappresenta un peso sociale, da risolvere attraverso l'attivazione di servizi aggiuntivi e suppletivi, che vengono considerati più per la rilevanza economica e produttiva, che per quella sociale. Si tratta di un meccanismo di stampo economicista, fondato sul profitto, che accoglie il principio del *welfare*, a condizione che non pregiudichi il processo di accumulo delle ricchezze.

L'immagine inquietante dell'anziano, testimone di malattia, decadimento psico fisico, incontinenza, dipendenza, inefficienza, morte, induce, altresì, a processi di rimozione, che pescano nel profondo dei vissuti individuali e sociali, sino alla negazione di quello *status* esistenziale che non si vorrebbe mai reificato.

2. L'approccio assistenzialista

La società attuale, segnata da un sistema individualista e utilitarista, alimenta quella visione distorta della vecchiaia che esprime atteggiamenti negazionisti, esplicitati in forme mascherate, attraverso strutture di emarginazione o di occultamento.

Nella fase terminale della vita, l'anziano manifesta una dimensione di precarietà e limitazione delle proprie prestazioni psico-fisiche, accompagnata da processi di destrutturazione spazio temporale, che evidenziano l'assenza di ogni capacità progettuale. Le singole vite, esperite in un geografia che riduce sempre di più l'orizzonte delle attività personali e sociali nei confini abitativi e nella mancanza di partecipazione alla definizione dei processi economico e sociali, relegano l'anziano ad una dimensione di inefficienza residuale. L'allontanamento dagli *standard* di vita abituali, dai costumi, dagli stili, dai comportamenti sessuali, affettivi, culturali, rafforzano l'obsolescenza di processi esistenziali, che richiedono nuove forme di intervento sociale.

L'interesse da parte dei sociologi e degli psicologi ai problemi dell'invecchiamento si è limitato, sin d'ora, a trovare forme di "*neutralizzazione sociale*", con l'istituzione di servizi assistenziali e di cura, pubblici e privati, che potessero incidere, con il minor peso possibile, sull'organizzazione sociale, familiare e personale di coloro che sono coinvolti nella gestione di questa fase della vita.

Il progresso tecnico e scientifico ha alimentato, ancor più, l'ambiguità della percezione sociale della vecchiaia. Se la ricerca, da un lato, è impegnata al reperimento degli antidoti ai processi di invecchiamento, consentendo il prolungamento della sopravvivenza biologica, attraverso l'allungamento dell'età della vita e il rallentamento degli schemi degenerativi, dall'altro si è alimentato un sistema di manipolazione e di alterazione degli schemi psico fisici dello sviluppo umano, cancellandone ogni evidenza fisica, estetica, psicologica che ne testimoni il processo di deterioramento. Si contrappone, così, un modello da superare, vincendo e oltrepassando ogni limite fisico e fisiologico, per mostrare ed apparire in un limbo di eterna giovinezza, in cui rifugiarsi illusoriamente, omogeneizzando le apparenze, attraverso la ricerca di immagini stereotipate, senza tempo e senza età, per porre riparo al degrado incombente. L'invecchiamento, sosteneva S. De Bouvoire, è una morte prematura, una sorta di fine da cui occorre assolutamente sfuggire.

La risposta più semplicistica al problema, ma insoddisfacente sul piano umano, è stata, ed è, ancora oggi, l'*istituzionalizzazione* nei "centri residenziali", strutture separate dal sistema della vita sociale, che vengono sottoposte a periodiche rivisitazioni, nell'ambito del *welfare*. Ne è testimonianza una serie di iniziative governative e di ricerche da parte degli organismi internazionali, come l'annunciato Rapporto UE, che segue la proclamazione del 2012, quale l'anno dell'invecchiamento attivo e della solidarietà fra le generazioni.

Le soluzioni scaturite intorno al modello *assistenzialista*, che annulla ogni forma di partecipazione attiva dell'anziano al sistema sociale, se pur appare adeguata e fisiologica a rispondere ai bisogni di

una società efficientista, non sembra andare incontro ai bisogni identitari che, invece, dovrebbero essere considerati e valorizzati, sul piano umano.

Ed è così che lo stereotipo sociale della senilità, come età della destrutturazione fisica e mentale, ha riposto, o meglio “deportato” l’anziano dalla comunità sociale verso strutture marginalizzate, relegandolo in ghetti più o meno attrezzati dalla società civile. In questi luoghi, impersonali e neutri, l’anziano, privato dei suoi affetti familiari, dei suoi riferimenti spaziali e temporali, alterato nei ritmi quotidiani, inserito in contesti a socializzazione forzata, sottoposto ad un brusco sradicamento dai propri contesti di vita sociali e relazionali, vive un senso di abbandono, spaesamento e disidentità progressivo che alimenta il suo rapido e silente declino.

L’asetticità e l’anonimato degli ambienti di vita, l’inutilità del tempo della vita, destrutturano il sistema identitario e alimentano l’immagine sociale in senso difettivo. È difficile, in questa dimensione, armonizzare il proprio *io reale*, che appartiene al tempo della vita perduta ed è sottoposto agli effetti psicofisici del deterioramento dei processi biologici e temporali a quell’*io ideale*, impossibilitato a praticare l’immaginario, la dimensione onirica dell’esistenza, che accompagna le proiezioni umane (Pinto Minerva, 2002, pp. 590-598). La vita scorre all’interno di prescrizioni che attraversano tutte le dimensioni personali, lavoro, affettività, sessualità, creando un sistema di precarietà esistenziale che segna la perdita del senso del proprio vivere e mina ogni possibilità di dare voce e corpo a quelle ipotesi di realtà che il futuro concede.

3. Bisogni educativi e nuove formule di organizzazione sociale partecipata

Il superamento dello stereotipo della vecchiaia come “problema” induce a reperire soluzioni alternative al sistema della vita della tarda età, sul piano personale e sociale.

In primo luogo, è necessario sviluppare una cultura nuova, a livello intergenerazionale, che consenta agli individui di accettare in modo consapevole e responsabile il cambiamento, alimentando percorsi di formazione e di autoeducazione permanente, che permettano di affrontare le diversità e le modificazioni biologiche, psicofisiche, identitarie e sociali, conseguenti al volgere degli eventi.

Si tratta di imparare ad accettare il cambiamento in tutte le sue manifestazioni e modalità: affrontando il nuovo io, adattandosi ai nuovi schemi cognitivi e comportamentali, sollecitando nuovi moduli, riconoscendosi in una corporeità trasformata, recuperando i tempi e le memorie del proprio passato, mantenendo attivi i canali emotivo affettivi e sviluppando le pratiche ludico creative, per continuare ad alimentare fantasia e desiderio.

A questi bisogni, che coinvolgono elementi di autoeducazione e di educazione permanente, si accompagna la necessità di individuare delle formule organizzative, a livello sociale, che riescano a promuovere soluzioni facilitanti per conservare la presenza attiva e partecipativa dell’anziano, in un sistema che, di fatto, superi i processi di espulsione e negazione (Demetrio, 2012).

Ed è così che si sono poste all’attenzione delle iniziative sociali a livello internazionale che, partendo da sistemi abitativi alternativi alle strutture residenziali, si propongono come ipotesi praticabili di nuovi modelli esperienziali, sia pur non su larga scala. Queste ultime, ove si diffondessero, potrebbero trovare sempre maggiore diffusione e orientare non solo nuove forme di vita consociative e partecipative, per rendere più morbido il passaggio dalla vita attiva a quella non attiva, ma per poter accompagnare, anche, lo sviluppo dei sistemi urbani del prossimo futuro.

Le città contemporanee sono divenute “metacittà”, territori ibridi, metropoli amorfe e gigantesche dove individui e gruppi umani tentano di sopravvivere al flusso che, in modo inesorabile, attraversa e supera i confini del proprio sistema interno ed esterno. Alla domanda, sempre più crescente, di dare vita a strutture urbane in grado di rispondere in modo efficace alle necessità di sicurezza e di partecipazione, si sviluppano ipotesi che possano garantire la conservazione delle comunità e forme di *welfare*, in grado di rispondere ai bisogni sempre più diversificati di fasce di popolazione sempre più eterogenee, dove tutte le categorie sociali e, non ultimo l’anziano, possa recuperare parte della propria significatività personale e sociale.

4. Il *cohousing* come risposta ai bisogni di integrazione sociale

L'idea di realizzare sistemi di vita consociativi, ancorché trova origine nelle società rurali e contadine, si alimenta, nel corso della storia occidentale di soluzioni diversificate. Il beneficio perduto del vivere in comunità è dichiarato da Thomas Moore o da Tommaso Campanella ne *La città del Sole*, che evocavano entrambi la necessità di una vita comunitaria, come antidoto alla dissoluzione sociale. La stessa intenzionalità, nei secoli successivi, trova proseguita all'interno di formule a stampo socialista, che si consolidano nelle comunità utopiche, realizzate nel XIX secolo, sino ad edificarsi in soluzioni eversive, come le comunità degli hippy, dei figli dei fiori ed altre simili. L'idea che solo la società potesse garantire la soluzione dei problemi individuali e collettivi ha consentito, da un lato, l'affermarsi di idee consociative con esperimenti di vita comunitaria, dall'altro si è tradotta in una facile delusione, nel verificare la sistematica dissoluzione delle iniziative esperite, a causa della mancanza di un sostegno ideologico e politico conseguente all'avanzare del capitalismo, per la tenuta di una visione societaria della vita umana.

Le prime esperienze di condivisione abitativa nell'età attuale, si sono affacciate, in Europa, già a partire dagli anni 30, nelle realtà scandinava, per poi assumere consistenza nel periodo post bellico, a ridosso della ricostruzione, allargandosi successivamente nelle aree geografiche più sensibili alle interferenze della società industrializzata [1].

All'inizio degli anni '70, in Danimarca e, via via, progressivamente in tutto il mondo, dall'Olanda al Canada, dagli Stati Uniti all'Inghilterra, dall'Australia, al Giappone, si sono realizzate alcune esperienze di vita comunitaria del tutto particolari, in risposta ai problemi che l'industrializzazione e l'urbanizzazione ha determinato sulle forme e gli stili sociali: le *cohouser*, sistemi abitativi a diversa connotazione, privata, pubblica, o a partecipazione mista [2].

Si tratta di moduli abitativi che riuniscono aggregazioni umane diverse da quelle delle ormai obsolete delle "comuni", strutture a carattere ideologico, nate negli anni 60/70, a ridosso dei movimenti di democratizzazione del mondo. Queste ultime erano fondate su un tipo di dialettica oppositiva e sottoposte ad un sistema di autoselezione e autoisolamento rigido e regolamentale che ha impedito, da un lato, di facilitare la trasmissione dei valori su cui si attestavano e, dall'altro, di esercitare pratiche di sussistenza autarchiche, che avrebbero dovuto costituire la risposta alla subalternità e alla dipendenza imposta dal sistema capitalistico e centralista.

La loro estinzione, direttamente proporzionale e progressiva al processo di frantumazione dei valori sociali solidali conseguenti all'affermarsi della globalizzazione e del capitalismo avanzato, nonché al processo di nuclearizzazione della vita individuale e sociale, con il misconoscimento del valore della vita comunitaria, nel tempo, ha aperto la breccia a reperire nuove formule abitative e partecipative, più organiche allo sviluppo dei sistemi.

Le società del nord Europa sono state le prime a soffrire le conseguenze del capitalismo, attraverso l'imposizione di nuovi stili e modelli di vita individualistici e la scomparsa delle reti familiari e parentali. La speranza di poter arginare, attraverso forme innovative, la perdita di coesione sociale e la disgregazione della vita comunitaria, sempre più massive negli attuali agglomerati urbani e nelle megalopoli, rappresenta una possibile utopia e un'occasione inedita per rivitalizzare sorti comunitarie dismesse.

Le *cohouser* rispondono alle nuove esigenze dell'abitare sociale, recuperando spazi, tempi, denari pubblici e privati, relazioni e destini comuni. Si tratta di moduli abitativi strutturati intorno a un nuovo modello sociale partecipativo e solidale, per rispondere alle più diverse esigenze delle variegate fasce di popolazione: giovani, famiglie, anziani, single. Le soluzioni, molteplici per tipologia e grandezza, sono edificate su spazi comuni, alcuni dei quali condivisi, sorti intorno all'idea di co-residenza, villaggi o quartieri residenziali organizzati in nuclei abitativi privati, eterogenei nella popolazione, per età, stato anagrafico, ceto, in cui si condividono servizi comuni di prima necessità, quali il trasporto, l'accompagnamento, l'assistenza, sulla base di esperienze professionali o di volontariato e spazi per servizi a scopo sociale multifunzionale, a carattere ludico ricreativo, quali orti, giardini, sale ricreative, strutture ludico sportive, laboratori, *play room*,

Il *cohousing* viene considerato una risposta semplificata ai problemi dell'urbanizzazione intensa prodotti dalla urbanizzazione contemporanea, facilitando la vita dei cittadini, sempre più inibiti dal fruire di servizi in risposta ai bisogni esistenziali e sociali, sempre più soli di fronte alla realtà della vita quotidiana.

Esso rappresenta, altresì, la formula più facilitante a soddisfare le esigenze relazionali degli individui, che sono alla base del vivere comune.

Le esperienze di vita comunitaria realizzate in questi ultimi anni in diverse parti del mondo hanno dimostrato la capacità vicariante di queste strutture sia ai servizi sociali, un tempo affidati a nuclei sociali familiari e parentali o ai gruppi comunitari ristretti, sia al sistema del *welfare*, oggi in crisi per la diminuzione pecuniaria delle risorse governative disponibili (Sapio, 2010).

I centri si realizzano a partire da una progettazione condivisa, che promuove non solo una cultura dell'utilità sociale e della semplificazione delle reti comunicative, ma sviluppa, al contempo, anche una forte sensibilizzazione su tematiche ambientaliste e naturaliste, avvicinando l'uomo alla sua natura, poiché l'*habitat* diventa un fattore paritetico allo sviluppo del benessere sociale (De Carlo, 2002).

Oggi, alla luce della disgregazione sociale e della frammentazione della vita comunitaria, questi moduli sembrano testimoniare una prima timida risposta alla marginalizzazione crescente degli ambienti umani e all'individualismo in cui si rifugia individuo contemporaneo.

In territori partecipati, attraverso la costruzioni di reti sociali e solidali, le diverse età della vita ritrovano il gusto della condivisione di progetti ancora possibili che, sia pur rispondendo ad istanze individuali, si iscrivono in una storia collettiva a cui ciascuno partecipa con il personale contributo di significanza.

Il "cohousing" da origine ad un inedito sistema di vita sociale, in cui anche l'anziano riesce ritrovare quel ruolo e quella funzione che la società, ormai, gli ha negato e sottratto.

Le tipologie abitative, il tipo di distribuzione e di organizzazione degli spazi comuni, l'organizzazione dei servizi improntati alla mutua e reciproca solidarietà offrono l'occasione, all'interno della comunità, di recuperare le pratiche dell'antica civiltà rurale, che permetteva la non dissolvenza del valore delle diverse età della vita, riconoscendo una funzione utile a ciascuna epoca e storia personale, restituendo all'anziano, il ruolo di rappresentante e custode della memoria e del sapere della propria comunità.

Il sistema di vita comunitario, così disposto, consente, in ultimo, di superare quella solitudine sociale a cui la società postmoderna condanna l'individuo, ancor più, quando si trova a vivere la parte terminale della propria esistenza.

5. Il valore educativo del mediatore di comunità

Ogni cambiamento sociale comporta elementi di problematicità e nuovi bisogni a cui occorre saper dare delle risposte adeguate ed essere preparati a sapere affrontare le innovazioni.

Non tutti gli individui sono in grado di adattarsi alla realtà in movimento e ai sistemi di vita che mutano. Occorre essere educati all'innovazione, che necessita di fasi di orientamento e riorientamento dei propri sistemi personali ed esistenziali.

I sistemi educativi, sia a livello nazionale che internazionale, non sempre favoriscono l'educazione di un soggetto ad alta competenza sociale, privilegiando, il più delle volte, la dimensione dell'istruzione, a sua volta separata, erroneamente, da quella della formazione.

Su questa necessità è interessante leggere, ai nostri fini, la proposizione, all'interno del *cohouser* di un sistema di specialisti in grado, per via della loro formazione, di facilitare e rendere possibile la realizzazione del *cohousing*, aiutando gli individui a partecipare alla fase di implementazione e di adattamento.

Si tratta della figura del "cohouser", o facilitatore sociale il quale, dotato di competenze psicopedagogiche e socio antropologiche, è in grado di seguire, orientare, accompagnare i gruppi coinvolti a sostenere scelte innovative del tutto inedite, rispetto alle consuete abitudini sociali.

La realizzazione di soluzioni abitative in cui il privato è partecipato, il personale diventa patrimonio comune, disponibile alla comunità, valore condiviso nel gruppo, è una condizione che mette in crisi ed in discussione la pratica sociale individualistica verso cui la società capitalistica ci ha chiusi.

La dimensione privata, su cui si attesta la società del capitale, non fa parte della cultura solidale che, invece, è alla base dell'idea del *cohouser*.

Per promuovere all'interno al suo interno le attività che ne costituiscono l'essenza diventano, pertanto, utili situazioni di mediazione, orientamento e sostegno.

Si tende a trovare soluzioni per favorire il processo di cambiamento e d'innovazione che un sistema di vita a partecipazione condivisa comporta, mettendo gli individui di fronte alle proprie scelte in modo responsabile e critico.

Si sviluppa, in un certo senso, un percorso di autoeducazione permanente e trasversale, guidato con modalità indirette, che coinvolge i partecipanti all'esperienza e li sostiene nel reperire le soluzioni più opportune.

Per molti, ancora, si tratta di riuscire a sviluppare piani di intervento e di pianificazione di bisogni e di disposizioni personali inedite, che possono essere esercitate all'interno di un progetto condiviso (Davico, Mela & Staricco, 2009, pp. 67-119).

Note

[1] La definizione di *cohousing*, in danese significa "*bofaellesbkaber*", ossia "comunità vivente", che sollecita l'elemento di positività del vivere in comune.

[2] La prima esperienza di *cohousing* è sorta nel 1972 in Danimarca, nei pressi di Copenaghen, seguita da alcune in Olanda, in Svezia.

Bibliografia

Davico, L., Mela A., Staricco, L. (2009). Città sostenibili. Roma: Carocci.

De Carlo, G. (2002). Sulla progettazione partecipata. In Scavi, M., Romano, I., Guercio, S., Pillon, A., Robiglio, M. & Toussaint, I. Avventure Urbane, Progettare la città con gli abitanti. Milano: Eleuthera.

Demetrio, D. (1990). L'età adulta. Roma: Carocci.

Demetrio, D. (2012). L'educazione non è finita. Milano: Raffaello Cortina.

Lietaert, M. (2007). Cohousing e Condomini solidali. Firenze: Terra Nuova.

Pinto Minerva, F. (2002). Gli anziani tra memoria e progetto. In Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. Manuale di pedagogia generale. Bari: Laterza.

Sansone, V. (2000). La quarta età. Roma: Editori Riuniti.

Sapio, A. (2010). Famiglie, reti familiari e cohousing. Verso nuovi stili del vivere, del convivere, dell'abitare. Milano: FrancoAngeli.

**Lampedusa oltre il confine:
per una pedagogia dell'incontro***

di *Rosita Deluigi*¹, *Simona Wright*²

DOI: 10.12897/01.00012

¹ Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Macerata

² Professore ordinario di letteratura italiana – The College of New Jersey

Abstract

Il saggio si concentra su alcuni aspetti centrali in relazione alla migrazione e ai fatti accaduti a Lampedusa recentemente: il tema del confine come luogo e come ipotesi di progettazione personale e quello della cittadinanza come espressione di una comunità inclusiva, volta a rigenerare il potenziale di periferie dell'umano troppo spesso senza voce e senza vita. Le diverse prospettive condivise consentono di promuovere riflessioni socio-educative di ampio raggio, sollecitando rinnovate strategie di policies.

The present essay focuses on some of the central issues of migration, in particular in respect to the recent events of Lampedusa. The study develops a concept of border as a constructive space, where identity and citizenship expand as expressions of a more inclusive community, and where the often silenced periphery can gain voice and agency. The shared perspectives are aimed at promoting socio-educational considerations that would, in turn, help to shape new policies.

* Il saggio è stato progettato ed elaborato congiuntamente dalle due autrici. In particolare, Simona Wright ha redatto il paragrafo 1 (Confini al confino) e Rosita Deluigi ha redatto il paragrafo 2 (Il con-fine migrante: una lettura pedagogica).

“Se voi però avete diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri i miei stranieri”

Lorenzo Milani

“Pensare l'immigrazione significa pensare lo stato ed è lo stato che pensa se stesso pensando l'immigrazione”

Abdelmalek Sayad

1. Confini al confino

I tragici eventi dell'ottobre 2013 a largo di Lampedusa hanno rilanciato, sia a livello umano che politico, la questione della immigrazione illegale nel Mediterraneo, un fenomeno che richiede, alla luce dell'instabilità cronica delle regioni subsahariane, del Corno d'Africa, e della situazione siriana, sempre più drammaticamente, risposte sollecite e coraggiose. Un rapido excursus dei media, nazionali e internazionali, mette in evidenza la complessità delle problematiche, ma soprattutto le diverse, in effetti, opposte prese di posizione espresse dalla comunità civile e dalle forze politiche, italiane ed europee. E mentre il presidente della commissione europea, José Manuel Barroso [1], evidentemente commosso di fronte alle bare degli annegati, promette un aiuto immediato di trenta milioni

di euro, molti lampedusani chiedono, denunciando le restrittive politiche di sorveglianza e di soccorso, modifiche significative alla militarizzazione del Mediterraneo, soluzioni che escludano la ripetitività di tragedie, come quelle dello scorso ottobre, tanto strazianti quanto evitabili.

Gli incidenti più recenti hanno fatto riemergere, per chi le avesse dimenticate, le cifre ormai esorbitanti dei morti in mare, vittime della politica europea di controllo dei confini, cifre che inducono molti a definire il Mediterraneo come un enorme cimitero in cui le storie e le voci di migliaia di individui sono state rese invisibili ed inudibili. L'ennesimo dramma ha sollevato da più parti, soprattutto tra le associazioni che da anni lavorano con i migranti [2], nonché tra gli abitanti di Lampedusa, che da anni si trovano a dover assistere e gestire le conseguenze umane di soluzioni politiche sbagliate, l'urgenza di rivedere in toto la legislazione in materia di immigrazione, eliminando il reato di soccorso, creando corridoi umanitari, e rafforzando le politiche di mobilità ed integrazione.

Questo saggio si concentra su un aspetto che in queste settimane di emergenza e di alta emotività è stato, forse inconsapevolmente, evitato, marginalizzato e che tuttavia gli autori ritengono centrale nella discussione intorno alla migrazione e ai fatti di Lampedusa: il tema del confine e quello della cittadinanza, che ad esso è strettamente collegato.

Con la sua estrema geografica, la sua marginalità politica, la sua ibridità culturale Lampedusa, minuscolo lembo d'Italia "sperduto" nel Mediterraneo, più vicino all'Africa che all'Europa, è divenuta, suo malgrado, la roccaforte e l'emblema di un confine non più e non solo interno ma esterno e sovranazionale, che si estende al di là del territorio di competenza giuridica europea. Forzatamente, da anni Lampedusa assolve ad una funzione che le è stata tacitamente prescritta sia dal governo nazionale che dalla comunità europea, funzione che l'ha trasformata in luogo di confluenza e permanenza forzata di migranza, soprattutto africana, raccolta in mare secondo le precise istruzioni di agenzie sovranazionali quali Frontex, di sistemi di sorveglianza come Eurosur, e di operazioni militari come Mare Nostrum, concordate e sostenute finanziariamente dalla comunità europea.

Prima di giungere a Lampedusa e poi sull'isola stessa, il confine riesce ad assumere una doppia valenza, oltre che di limite, di isolamento e separatezza, di distanza. Arrivare a Lampedusa diviene per i migranti esperienza di confine a cui si somma quella di confino, di esclusione dai diritti civili, esplicitata dalle fatiscenti strutture di accoglienza, dalla cronica mancanza di generi di prima necessità, di servizi igienici e di assistenza medico-sanitaria. La apparente porosità del confine meridionale europeo viene stravolta nei CIE di Lampedusa e di molte zone del meridione, dove si materializzano per i migranti condizioni di assoluto disagio e di arbitraria detenzione.

Metaforicamente ed emblematicamente il confine, simultaneamente liquido e solido, poroso e impermeabile costituito da Lampedusa, ci porta a riconoscere le molteplici dimensioni della questione migratoria, prima e fondamentale quella bene illuminata da Sandro Mezzadra in *La condizione postcoloniale: il conflitto, derivato dai processi di produzione capitalistica, l'antagonismo radicale, tra il capitale globale e l'"economia del bisogno", tra le forme di produzione, circolazione e valorizzazione della merce e le forme di resistenza opposte alla disarticolazione tra lavoro e cittadinanza, delle condizioni economiche che portano a nuove forme di autorità, a stringenti, e per il nostro lavoro illuminanti, "costellazioni di diritto e territorio"* (Mezzadra, 2008, pp. 16-17). Dalle considerazioni strettamente economiche derivano, per Lampedusa, ricadute politiche, sociali e culturali, poiché la demarcazione del confine e la sua sorveglianza, poste in questi termini, mettono in luce retoriche e paradigmi coloniali (Balibar, 2001), strategie di inclusione ed esclusione (Bensaâd, 2006; Panagiotidis & Tsianos, 2007, p. 71), di inclusione selettiva e differenziale (Mezzadra, 2008, p. 102), di identità e differenza (Appadurai, 1996; Spivak, 1998) e soprattutto di cittadinanza (Sassen, 2006, pp. 294-296).

Lampedusa è divenuta, involontariamente ma oggi con sempre più forte convinzione delle parti in causa, lo spazio geografico e storico da cui è necessario ripartire per comprendere le molteplici ramificazioni del sistema globale e globalizzato, quel sistema che determina e guida le scelte economiche, politiche e giuridiche che finiscono per ricadere sul corpo dei migranti e definirne il destino. Come tuttavia ci ricordano Michael Hardt e Toni Negri in *Empire*, sono le lotte che indicano e definiscono i momenti di rottura del paradigma, gli snodi che alterano il continuum del sistema. Lam-

pedusa si offre come terreno della sperimentazione, essendo essa divenuta luogo di lotta e resistenza, lo spazio decentrato e provincializzato dal quale formulare nuove esperienze anti-coloniali e anti-razziste.

Per gli autori di questo lavoro pensare il confine significa riflettere sul ruolo che Lampedusa assume come spazio di lotta e resistenza: di moltitudine, nel senso dato ad essa da Hardt e Negri (2000), che preme dall'esterno del confine dal quale è stata coartatamente definita; di resistenza che si esprime come diritto alla differenza contro i sempre più aggressivi tentativi di omologazione tardo-capitalistica e neo-colonialista (Mezzadra, 2008, p. 35), resistenza alla temporalità sincretica che omologa e annulla, schiacciando la pluralità delle storie individuali che vengono continuamente travolte nel processo storico di affermazione e dominio del capitale; e infine rafforzamento di quelle pratiche di liberazione che spingono alla affermazione di una cittadinanza nuova, aperta, che ci aiuti ad affrontare e superare il momento storico che stiamo vivendo.

Da Lampedusa si deve ripartire quindi per due motivi, teorici e pratici, precisi: da un lato per continuare a denunciare le strategie di esclusione, di subalternità, di segregazione imposte e gestite dal sistema economico, dall'altro, per mettere in evidenza, sottolineandone la rilevanza, gli snodi delle lotte, dalle quali potrà prodursi la provincializzazione del modello socio-economico (e giuridico) europeo (Chakrabarty, 2000), la ridefinizione di cittadinanza, e infine la riaffermazione della agency degli "spossessati", attraverso il recupero del concetto di uguaglianza inscritta in un linguaggio che abbatta il limite, il confine tra il "dentro" e il "fuori".

Come afferma Sandro Mezzadra:

“La lotta anti-razzista non può prescindere oggi dal protagonismo e dalle lotte dei migranti e delle migranti, dalle concrete pratiche della cittadinanza che stanno quotidianamente decentrando e provincializzando l'Europa, aprendola alla scoperta delle potenzialità della condizione postcoloniale; e che pongono le basi perché la crisi della cittadinanza sul cui sfondo agisce il nuovo razzismo sia occasione di un profondo ripensamento delle forme e delle norme della vita associata, a partire da una radicale reinvenzione della sintesi di unità e uguaglianza” (Mezzadra, 2008, p. 105).

È il concetto stesso di cittadinanza a produrre il confine tra il sé e l'altro, l'interno, civilizzato, non barbaro, e l'esterno, incivile e primitivo. Eppure l'Europa riconosce che l'alterità deve essere considerata come una componente dell'identità, come elemento della sua 'potenza' (Balibar, 2003; Mezzadra, 2008). Proprio in quanto spazio “contraddittorio e conflittuale,” al cui interno le “figure soggettive dell'appartenenza e dell'esperienza politica si incrociano con le dimensioni oggettive a cui fanno riferimento i concetti di sovranità e costituzione” (Mezzadra, 2008, p. 74), quello della cittadinanza è il terreno sul quale si deve agire per riformulare i concetti di identità, partecipazione (agency), giustizia e uguaglianza. Perché il rapporto tra l'Europa e gli 'altri' non sia di semplice opposizione, e neppure di forclusione (Spivak, 1999), ovvero di implicazione, l'utilizzo dell'alterità nel processo di individuazione dell'identità coloniale, ma sia processo di condivisione e re-interpretazione di una individualità che superi l'opposizione del concetto di altro da sé in favore di un oltre a sé [3].

Se la cittadinanza europea (e coloniale) si era costruita primariamente sul possesso, sulla proprietà di sé (controllo di sé, delle proprie passioni, disciplina su quel lavoro che porta alla accumulazione materiale), e come individualità razionale e propositiva (accumulazione), la lotta dei migranti si svolge sul terreno del re-possessing, del sé prima di tutto, attraverso le strategie di ri-materializzazione del corpo migrante, reso “empty and fluctuating”, quell’“empty, floating signifier” (Stuart Hall), che impregna la retorica dei media e che informa le pratiche legittimate dal linguaggio giuridico [4].

Ed è proprio la norma, il sistema, e per estensione il concetto di cittadinanza, ovvero il punto di vista del “legislatore” (Guha, 1997, p. 77), ad essere messo in crisi nel momento in cui i migranti attraversano, violandolo, il confine, il limite intransitabile. L'atto dell'attraversamento è radicale in quanto implica una messa in discussione, una sfida che si traduce non solo in volontà di confronto,

ma anche come necessità, urgenza di superamento del limite stesso. L'atto come tale ha quindi risvolti ben più radicali e profondi e per questo viene affrontato, dal sistema comunitario europeo, con altrettanto gravi e energiche operazioni di controllo. Il limite, il confine, demarca il territorio di competenza di quello stesso sistema economico e giuridico che ha prodotto depredazione, sfruttamento, disuguaglianza, e terrore e al quale essi, varcandone lo spazio, si oppongono. La sfida al confine si presenta, per il sistema, come una provocazione, un atto che sovverte l'ordine territoriale e delegittima le pratiche giuridiche poste in essere dall'economia della globalizzazione. Lo sconfinamento agisce in un contesto europeo già in movimento per la "scomposizione e ricomposizione" dei confini nazionali avvenuta dopo Schengen, provocando movimenti, allarmi e reazioni all'interno del suo spazio, e determinando forme eterogenee di cittadinanza tuttora in evoluzione.

2. Il con-fine migrante: una lettura pedagogica

La riflessione pedagogica che intendiamo articolare sull'esperienza migrante osserva la partenza e l'arrivo dei migranti con-fine, con un fine che rispecchia il desiderio di farcela, di provarci, di progettarsi in un contesto nuovo. A partire dall'attracco di speranza che avviene a Lampedusa, un luogo che di per sé è un confine, che è la Porta d'Europa [5], che ne consente, in termini geografici, l'accesso e, allo stesso tempo, ne impedisce l'effettivo ingresso. L'intreccio di fini caratteristico di ogni uomo, come progetto di autorealizzazione del sé, si intreccia con i fini degli altri, della comunità e della collettività che condivide le esperienze del singolo e ne restituisce senso e significato. Un sentire comune che comprende il soggetto e lo sostiene nel suo divenire, collocandolo in un contesto spazio-temporale e supportandolo nella sua realizzazione tra identità e appartenenze (McMillan & Chavis, 1986) e tra rigenerazione di capitale umano e sociale (Woolcock, 1998; 2000).

La categoria del fine come dimensione pedagogica è strettamente legata all'esistenza umana che non può solo sempre essere r-esistenza ma deve farsi percorso e orizzonte migratorio, in vista di una ricollocazione del proprio sé identitario. Ciò è possibile se l'intreccio fra libertà, autonomia e responsabilità del singolo e della comunità si pongono reciprocamente in dialogo in modo che la compresenza di più soggetti generi forme e dinamiche di cittadinanza attiva fondate su corresponsabilità, solidarietà e partecipazione (Santerini, 2001; Mortari, 2008; Portera, Dusi & Guidetti, 2010).

Obiettivi difficili da raggiungere e da mantenere a fronte di progetti migratori pre-determinati e snaturati dalla necessità di fuggire da situazioni di vita precarie che non lasciano chance, costringendo a intraprendere un viaggio che mette seriamente in pericolo la vita stessa di uomini, donne, giovani, ragazzi, bambini. La scommessa, allora, non è tanto di realizzazione del soggetto ma diventa la salvaguardia in primo luogo della sopravvivenza e, solo in seguito, dell'esistenza progettuale.

La partenza, il transito, l'arrivo sono tappe di un percorso che si spera di poter, prima di tutto, compiere senza che la vita dell'uomo sia essa stessa ridotta ai minimi termini, spogliandolo delle aspettative, dei bisogni, delle attese ed esponendolo alle intemperie del divenire invisibili, del perdere i propri diritti, dell'esporsi al rischio, del morire alla ricerca di un futuro per sé – autorealizzazione – per gli altri – coloro che rimangono in patria – e con gli altri – quelli con cui si compie l'attraversamento dei confini.

Eppure, le difficoltà affrontate dai migranti spesso svelano che la destinazione raggiunta con fatica non è quella definitiva. Il viaggio è compiuto in cerca di un approdo che può non essere la meta finale ma il punto di accesso per un ricongiungimento con altri connazionali o con la famiglia allargata all'interno dell'Europa. Il luogo di arrivo però frequentemente non resta una meta di transito ma definisce una collocazione tanto precaria quanto definitiva: precaria per le condizioni di vita che si generano; definitiva per l'impossibilità di espatriare nuovamente. È un progetto che viene riprogettato dai vincoli esterni e che risulta intrappolato nella rete di norme che mal si conciliano con i sogni e le previsioni dei migranti.

Intanto, i contatti che si sviluppano lungo il tragitto migrante danno vita all'incontro di progettualità differenti che "prendono il mare" per giungere a terra e realizzarsi. La tensione collettiva mette a

confronto scelte, difficoltà, speranze che viaggiano per interminabili giorni prima di giungere a destinazione. La convivenza forzata diviene uno spazio di condivisione e di mutuo aiuto dove la reciprocità della sventura consente di creare “legami di conservazione” e alleanze per il conseguimento dell’obiettivo comune che caratterizza l’eterogeneità dei percorsi. Ne sono testimonianza le tracce di quotidiano che riportano in luce il desiderio di non arrendersi all’inumano attraverso teiere, posate, spazzolini e dentifrici, catini, rasoi e pennelli da barba, specchietti, bandiere del proprio paese, forbicine, pacchetti di caffè, farine, pentole, documenti, testi sacri e manoscritti salvati dalla furia del mare e dal degrado della terra, raccolti e archiviati dall’associazione Askavusa che sta promuovendo da tempo la realizzazione del Museo delle Migrazioni di Lampedusa e Linosa [6]. Per non dimenticare le storie di chi ha compiuto il viaggio e per dare voce e testimonianza al passato e al futuro dei migranti, in un presente che troppo spesso si smarrisce e perde di valore.

Molteplici sarebbero le piste percorribili per approfondire una riflessione che sappia valorizzare le prospettive migranti e, in questa sede, vogliamo porre l’attenzione su alcune diadi: sogni/bisogni, aspettative/desideri, rischio/pericolo. I significati che affiorano dal punto di vista pedagogico sono complessi, così come il senso che emerge dall’esperienza vissuta che richiede un ascolto attento, nel rispetto dei silenzi, con la possibilità di dare voce. Senza dubbio occorre avvalersi di competenze che non trasfigurino i vissuti dei migranti, che non siano invasive e che sappiano cogliere il volto dell’altro (Levinas, 1972) con uno sguardo che lo accolga con le sue profondità, anche e soprattutto quelle inespresse e inesprimibili.

Ripensare alla complessità dei flussi migratori a partire dalle vite umane disperse nei nostri mari consente di uscire dal torpore di avvenimenti che appaiono distanti, accrescendo un pensiero dicibile e una conseguente azione che riporti a galla tutta la dignità dell’essere umano e che faccia affiorare la necessità di collocarsi a fianco dei migranti, dei loro diritti e delle loro battaglie. Significa anche conoscere le realtà migratorie, le motivazioni, le condizioni di vita o non-vita che spingono uomini, donne, ragazzi e bambini a migrare e a far cortocircuitare tutto ciò con la sicurezza dei confini chiusi e delle periferie invisibili. Significa interrogarsi sulle dinamiche di accoglienza attuate e sui passaggi di status che i migranti affrontano – dalla perdita di cittadinanza allo stato di clandestinità – al fine di non trascurare la possibilità dell’“essere di più” (Freire, 2002) come soggetti protagonisti della propria esperienza.

L’opposizione, l’alternanza, l’integrazione tra sogni e bisogni, primo binomio considerato, richiede di partire dalle ipotesi di vita di ciascun uomo e dalle scelte che esse comportano, al di là delle classificazioni di ciò che è primario e di ciò che non lo è, piani che spesso si intrecciano e si alternano in relazione alle “lenti” indossate per leggere la realtà (Santerini & Reggio, 2007). I sogni del soggetto e della collettività attraversano e sfidano il senso del limite che troppo spesso crea immobilità e, in questo senso, il sogno della pedagogia necessita del risveglio dell’educazione (Deluigi, 2012) per delineare progettualità che sappiano cogliere l’essenza multiforme dell’uomo, senza relegarlo sul confine del limite e del bisogno. Bisogni che comunque sussistono e necessitano di un’ampia prospettiva di lettura e di interpretazione, così come di risposta e di attenzione. Priorità che si confondono e si ribaltano, necessità che richiedono prepotentemente un intervento di salvataggio immediato, questioni che rimandano a un progetto più a lungo termine per soddisfare le prospettive del singolo, del nucleo familiare, della comunità di partenza e di appartenenza.

Allo stesso modo, aspettative e desideri si intrecciano e si dipanano in realtà sempre più liquide, anonime e complesse (Augè, 1996; Bauman, 2002; 2005) che connettono storie di vita strettamente intrecciate o che si sfiorano per un istante comunque significativo. Lo scarto tra ciò che ci si aspetta dall’esterno e ciò che si desidera intimamente può essere tale da non consentire la piena realizzazione del soggetto o da creare percorsi illusori che non conducono a nuove possibilità sperate e ricercate. Le aspettative si rivolgono all’altro e all’oltre da me; nel caso dei migranti, a ciò che può offrire il contesto di accoglienza, a ciò che può accadere in un territorio nuovo, a ciò che si immagina possa essere garantito. Se tra questi elementi non c’è corrispondenza, è necessario cambiare traiettoria, a livello di viaggio e di progettualità personale, entrambi intesi come attraversamenti. Si possono così originare instabilità, incertezza e un senso di smarrimento e di disorientamento in chi

cerca una rinnovata direzione di vita percorribile e sostenibile. I desideri supportano tale progettualità e consentono di scommettere e di investire sulla migrazione come possibilità di riuscita, di miglioramento delle proprie condizioni di vita e della qualità della vita stessa. Se le aspirazioni sono decisamente disconnesse dal limite/possibile del reale rischiano di creare aspettative a cui non si trova risposta. E se poi i desideri sono spenti e soffocati da variabili esterne che non supportano l'esistere e il divenire dell'uomo, allora non restano che la rabbia e l'impotenza declinate tra rivolta e rassegnazione (Amery, 1988).

Il binomio rischio e pericolo apre una domanda di senso sul migrare attraverso modalità che non salvaguardano la vita di chi compie il viaggio. Qualsiasi spostamento da sé comporta un rischio, in quanto si lascia un territorio noto, anche se costellato di punti di chiaro-scuro, per attraversare confini sconosciuti e approdare in situazioni nuove in cui mettersi ed essere messi alla prova. La stessa educazione si assume il rischio di scommettere sulle potenzialità di ogni soggetto e di accompagnarlo lungo il percorso di crescita, riponendo fiducia nelle sue risorse e investendo sulla capacità di progettarsi attraverso la riflessività (Schön, 1983) e la ri-significazione dell'esperienza (Mezirow, 1991). Quando il rischio diventa pericolo, però, non garantendo l'incolumità dell'uomo, gli equilibri variano e spostarsi da sé può voler dire smarrire la propria identità, non riconoscersi più, se non anche perdere la vita, al di fuori di ogni metaforico spostamento.

A fronte di tali condizioni, i migranti che approdano a Lampedusa rischiano di de-generare in esistenze alla periferia dell'umano dove il viaggio sottrae speranza, dignità, sogni e vita; aggiunge fatica, paure, rischio, pericolo; moltiplica percorsi e intrecci dell'esistenza; divide i soggetti tra la vita e la morte.

Cosa genera il con-fine? Quali attraversamenti vengono compiuti da chi migra?

La terra diventa meta di arrivi e crocevia di partenze dove il viaggio non si esaurisce ma si rigenera: un viaggio fisico e mentale che richiede un continuo riposizionamento dell'uomo e della sua storia. Una storia personale che si svolge anche in stretta connessione con chi condivide dalla partenza il transito verso l'altrove e con chi accoglie l'approdo all'arrivo. Si generano quindi molteplici "noi" più o meno consistenti e frammentari che intercettano sui margini dell'esistere ogni soggetto che decide di spostarsi, di lasciare le proprie radici e di rimettersi in cammino, risvegliando la caratteristica dimensione dell'uomo nomade (Aime, 2005; Aime, Arvati & Ballerini, 2011).

Questo richiede di porre in evidenza che la mobilità dei e dai propri confini non è sempre una scelta desiderata e voluta ma piuttosto forzata e necessaria: le motivazioni del singolo si intrecciano con le condizioni ambientali di vita, con quelle familiari e comunitarie, dove la partenza di uno dei propri membri diventa un investimento per il futuro, la possibilità di riuscita, la volontà di riscatto non solo per chi migra ma anche per chi è strettamente connesso a lui.

Gli spazi e i tempi della mobilità, dunque, modificano i margini dell'uomo, riducendone i confini e chiedendo con voce silenziosamente assordante, di continuare ad essere se stessi tra identità in trasformazione, tra la necessità di diventare soggetti resilienti (Cyrułnik & Malaguti, 2005) e la possibilità di mettere in atto strategie di azione e di cambiamento che consentano di progettarsi e riprogettarsi continuamente e di orientarsi verso orizzonti che, seppur ampi, siano prossimi all'uomo, estendendo lo sguardo oltre la precarietà, non escludendo a priori la possibilità di guardare lontano (Deluigi, 2012).

L'intenzionalità pedagogica (Milani, 2000) deve necessariamente collocarsi alla periferia della progettualità umana per comprendere le scelte e le storie del migrare, per stare e sostare sul margine, per condividere l'esperienza del confine come luogo di incontro per sostenere i fini dell'uomo, ipotizzando e tracciando strade percorribili e sostenibili. Ipotesi che non possono articolarsi e svolgersi nella solitudine dell'individuo, ma che si generano in un ambiente, in una situazione e in un'interazione con gli altri, in cui scaturiscono i primi elementi di reciprocità e di comunità tra dialogo e conflitto.

In tal senso, la pedagogia può lavorare sul riattraversamento di sé – come ricerca di identità e capacità di tracciare un proprio percorso di vita – e delle convivenze – come ipotesi di sviluppo di cittadinanza tra persone che condividono l'esperienza del migrare e dell'abitare in territori e contesti che

sempre più devono interrogarsi sulle modalità di co-costruire comunità e che non vanno lasciati da soli –, oltre la sopravvivenza.

Quale sguardo si genera, allora? Quale incontro/scontro è possibile?

I fini che ciascuno di noi custodisce variano nei tempi e negli spazi interiori ed esteriori che possiamo e riusciamo ad attraversare, in una dialogicità continua con il proprio sé, l'alterità e l'altrove. È necessario, dunque, coltivare la speranza per potersi riprogettare, imbarcare in nuovi percorsi che portino lontano e che coinvolgano le dimensioni dell'io, del tu e del noi (Buber, 1959) lasciando spazio a un poter e voler divenire persona continuamente.

Se i vincoli esterni tradiscono la possibilità di progettare la propria esistenza e di dare vita e voce anche al possibile, la fatica dell'attraversamento non sarà generativa e non costruirà luoghi di convivenza dove abitare l'alterità e con l'alterità, dove i confini diventino porosi e in grado di manifestare non solo la loro dimensione di fine ma anche quella d'inizio, dove la periferia non venga relegata a ghetto invisibile ma possa essere luogo, spazio e tempo di progetti in grado di rinnovare un senso del noi che sappia compiere transiti, soffermarsi sulle differenze, ricercare le affinità per generare ricchezze condivise e co-costruite grazie alla presenza attiva di uomini e donne con cui percorrere il viaggio del proprio esistere resistente.

Note

[1] “The European Commission is ready to provide Italy with 30 million euros [\$40.5 million] of additional aid this year”, he said. “We will work closely with the authorities here to improve the situation of refugees in Italy”.

[2] Una delle più collegate al territorio è l'associazione lampedusana Askavusa (a piedi nudi), da anni impegnata sul fronte della resistenza alle politiche di militarizzazione del Mediterraneo. Molti sono stati i richiami dell'associazione contro l'apatia del governo italiano e il disinteresse della comunità europea nei confronti degli sconvolgimenti socio-economici e umani prodotti dagli sbarchi. Denunce sono state reiterate anche riguardo alle condizioni inumane del CIE lampedusano, la cui struttura è sempre meno idonea a gestire le continue emergenze.

[3] L'identità dell'altro, del soggetto colonizzato, è comunque una dimensione ancora dibattuta e soprattutto, per Spivak (1999), ancora impossibile da definire.

[4] Si vedano i diversi decreti e le leggi di “sanatoria” degli anni '90, la legge Turco-Napolitano e infine la Bossi-Fini, che rimandano ad un corpo malato, bisognoso di cure (Parati, 2005).

[5] Lampedusa, considerata “porta d'Europa”, in quanto luogo più sud del vecchio continente ha inaugurato il 29 giugno 2008 un'opera d'arte intitolata proprio “la Porta d'Europa”, un monumento dedicato ai migranti che “affrontando interminabili avversità, giungono nell'isola siciliana alla ricerca di una nuova e più dignitosa esistenza. L'opera è una porta in ceramica refrattaria di quasi cinque metri di altezza e tre di larghezza, realizzata da Mimmo Paladino e promossa da Amani, Arnoldo Mosca Mondadori, Alternativa Giovani e la Comunità di Koinonia”. Collocata lungo una costa rocciosa dell'isola, racchiude in sé molteplici significati che di seguito vediamo espressi nelle parole dei promotori: “I migranti vengono dal Sud e dall'Est del mondo verso l'Italia. Vengono ad accudire i nostri anziani, a sorvegliare i nostri figli, a pulire le nostre case, a servire alle nostre mense, a lavare i nostri piatti, a raccogliere le nostre immondizie, a mandare avanti le nostre imprese artigianali, le colture e le stalle, gli impianti industriali e i servizi. Portano lavoro, umiltà, energia ed un enorme desiderio di riscatto [...] Un monumento ai migranti caduti non può essere un risarcimento, ma solo un riconoscimento dovuto alle sofferenze patite anche per noi [...] Il significato di quest'opera è quello di consegnare alla memoria quest'ultimo ventennio in cui abbiamo visto migliaia di migranti morire in mare, in modo disumano, nel tentativo di raggiungere l'Europa” – sottolineano i promotori dell'iniziativa. “L'intento è quindi quello di consegnare alle generazioni future, che passeranno da Lampedusa, un simbolo che aiuti a non dimenticare e che inviti a una meditazione laica, come religiosa”.

[6] Per ulteriori informazioni sull'associazione Askavusa e sulle iniziative promosse, realizzate e in progetto si vedano: <http://askavusa.wordpress.com/>; <http://www.lampedusainfestival.com/>; <http://www.museodellemigrazioni.com/>.

Bibliografia

- Aime, M. (2005). *Sensi di viaggio. Colori, odori, incontri: c'è un modo diverso per conoscere il mondo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Aime, M., Arvati, P., & Ballerini, A. (2011). *Noi e l'altro?. Materiali per l'analisi e la comprensione dei fenomeni migratori contemporanei*. Ravenna: Discanti.
- Amery, J. (1988). *Rivolta e rassegnazione. Sull'invecchiare*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Appadurai, J. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Augè, M. (1996). *Non luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Balibar, É. (2001). *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo Stato, il popolo*. Roma: Manifestolibri.
- Balibar, É. (2003). *L'Europa, l'America, la guerra*. Roma: Manifestolibri.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza Editori.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bensaâd, A. (2006). *The Militarization of Migration Frontiers in the Mediterranean*. in Biemann, U., Holmes, M. (eds). *The Maghreb Connection. Movements of Life Across North Africa*. Actar: Barcelona.
- Buber, M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- Cyrułnik, B., Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Deluigi, R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Guha, R. (1997). *A Subaltern Studies Reader 1986-1995*. Minneapolis: Univ of Minnesota Press.
- Hall, S. (1997). *Race. The Floating Signifier. Reference Edition. Lecture*. Goldsmiths College. University of London: Media Educational Foundation.
- Hardt, M., Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press
- Levinas, E. (1972). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- McMillan, D. W., Chavis, D. M. (1986), *Sense of community: a definition and theory*. *Journal of Community Psychology*, 14,6-23.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Mezzadra, S. (2008). *La condizione postcoloniale. Storia e politica nel presente globale*. Verona: Ombre Corte.
- Mezzadra, S. (2006). *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*. Verona: Ombre Corte.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù. Risposta ai cappellani militari*. *Rinascita*. (23 febbraio 1965).
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Panagiotidis, E., Tsianos, V. (2007). *Denaturalizing 'Camps': Überwachen und Entschleunigen in der Schengener Ägäis-Zone. Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*. Ed. Transit Migration Forschungsgruppe, Bielefeld: Transcript Verlag, 57-85.

- Parati, G. (2005). *Migration Italy: The Art of Talking Back in A Destination Culture*. Toronto: University of Toronto Press.
- Portera, A., Dusi, P., Guidetti, B. (edt) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza: la pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini, M., Reggio, P. (2007). *Formazione interculturale. Teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Sayad, A. (1996). La doppia pena del migrante. *Riflessioni sul "pensiero di stato"*. *Aut Aut*, 275,8-16.
- Sassen, S. (1996). *Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Sassen, S. (2006). *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Spivak, G. Ch. (1998). Can the Subaltern Speak?. In L. Grossberg, C., Nelson (eds), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Spivak, G. Ch. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27(2),151-208.
- Woolcock, M., Narayan, D. (2000). Social capital: implications for development theory, research and policy. *World Bank Research Observer*, 15 (2),225-249.

Sitografia

- <http://askavusa.wordpress.com/> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://www.lampedusainfestival.com/> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://www.museodellemigrazioni.com/> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://www.unimondo.org/Notizie/Lampedusa-inaugura-la-Porta-d-Europa-omaggio-ai-migranti-44749> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://www.viverelampedusa.it/isola-di-lampedusa/le-localita/la-porta-d-europa.html> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <https://docs.google.com/document/d/1HXf3axfvp2W9dBtIWtRKgf7SZ> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://www.dw.de/a-shocked-barroso-promises-help-in-lampedusa/a-17148426> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://fortresseurope.blogspot.com/2012/04/ragazzi-di-tunisi-dispersi-al-largo-di.html> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://www.ilfattoquotidiano.it/2013/10/04/migranti-quantanti-nel-cimitero-del-mediterraneo/732488/> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://askavusa.wordpress.com/2013/10/28/vogliamo-vivere-in-pace/> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://diversamente.comunita.unita.it/2013/11/01/noi-dimenticati-a-lampedusa/> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- <http://www.frontex.europa.eu/eurosur> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).
- http://www.migrantesonline.it/siti_migrantes/migrantes_online/00012303_Migrantes__ripensare_su_l_piano_urbanistico_e_sociale_Lampedusa__come_porta_d_Europa.html (ultimo accesso: 03 novembre 2013).

<http://metafish.wordpress.com/2009/09/13/gayatri-spivak-a-critique-of-postcolonial-reason/> (ultimo accesso: 03 novembre 2013).

Le Province italiane: una storia “ai margini”

di *Fiammetta Fanizza*

DOI: 10.12897/01.00009

Ricercatrice di Sociologia generale
Università degli Studi di Foggia

Abstract

L'analisi del ruolo delle Province nell'organizzazione amministrativa dell'Italia può offrire un punto di osservazione interessante per spiegare il perché l'Italia, sin dall'Unità, abbia proceduto a definire “proprie” periferie per finalità di carattere politico. Assegnando un ruolo subalterno ma al tempo stesso nevralgico alle province, il legislatore italiano ha realizzato un disegno strategico per controllare il territorio, utilizzando la burocrazia per garantire il mantenimento della netta divisione tra i poteri – centrale e periferico – e la inderogabile ripartizione delle competenze tra i diversi organi/organismi dello Stato. Alla luce di queste riflessioni, sia le ragioni del decentramento e sia quella della tutela delle specificità identitarie sembrano argomenti utilizzati per celare, più o meno bene, l'intenzione di mantenere in periferia il “popolo” e compiere la volontà della “ragion di Stato”, frapponendo di fatto una distanza tra democrazia e governo. Un disegno, in ogni caso, non elitistico ma, semmai, affetto e storicamente afflitto da una visione provincialistica di corto respiro, di cui ancora oggi si scontano le conseguenze in termini di relativismo culturale e di radicalismo campanilistico.

The intention of this article is to recount the development of Italian Provinces. In particular this article wants to demonstrate that in Italy the Provinces are a tool of politics and not a way to fulfil the project of a real devolved government. Because, we can assert that the provinces are still now more useful to represent the central power in local territories than to preserve or defend the multiplicity of local identities, this article tries to discover if the spending review is the real issue or there are other motivations and goals behind the proposals of provinces abolition.

1. Il ruolo delle Province per l'organizzazione amministrativa dell'Italia

In Italia il tema della istituzione e della soppressione delle Province anima da sempre il dibattito politico. Molte sono le perplessità circa la loro funzione, così come, altrettanto numerose, sono le prese di posizione riguardo la loro indispensabilità al fine di completare l'opera di decentramento amministrativo. Tale opera, iniziata subito dopo l'Unità d'Italia, è stata caratterizzata da ambiguità circa le funzioni assegnate alle Province. Ambiguità che hanno sin da subito, cioè a partire da una legge del 1865, messo in discussione la necessarietà del ruolo delle Province in rapporto a quello assai più definito assegnato ai Comuni. Peraltro anche la Carta Costituzionale del 1948, pur riconoscendo espressamente le Province come enti autonomi, non è riuscita a superare alcune anomalie che, sul piano tanto politico quanto giurisprudenziale, hanno continuato ad alimentare la querelle per la ripartizione delle competenze tra Comuni, Province e Regioni.

Per onestà intellettuale va comunque detto che dopo la fine della seconda guerra mondiale, ovvero durante una fase denominata, sia storiograficamente sia comunemente, “della ricostruzione”, la discussione sulla sopravvivenza o meno delle Province è stata assorbita da temi e obiettivi più generali, quali, da un lato, la rinascita economica e sociale di un Paese dilaniato dalla guerra e devastato

dalla povertà, dall'altro, il complemento del processo unitario iniziato nel 1861 e rimasto incompiuto anche per via della complessità etnografica, culturale ed antropologica dei diversi territori italiani (Del Panta et al., 1996).

Considerato che il processo italiano di crescita demografica iniziato nel tardo medioevo è fondato sulla espansione delle città-comunali (Del Panta et al., 1994; Barbagli 2000), non può destare meraviglia il fatto che il decentramento sia stato assunto come principio fondamentale anche dall'Italia repubblicana, così come prevede il Titolo V della Carta Costituzionale. Per meglio dire, l'impianto dell'organizzazione amministrativa del nuovo stato repubblicano, nel rispettare la vocazione "comunale", e per questo autonomistica, dei territori italiani, ha ravvisato nel decentramento un metodo per gestire una fase complessa di omogeneizzazione delle culture e delle tradizioni delle genti italiche, riunite solo nominalmente dopo l'Unità, ma, nei fatti, disgiunte e poco inclini a sostituire, anche soltanto iconograficamente, il concetto di appartenenza territoriale con il concetto di Patria.

Stabilito che nell'evoluzione demografica delle popolazioni italiche l'appartenenza ad un territorio configura, non solo un dato di fatto ma, più che altro, un principio etico, se non addirittura morale, non sorprende che il legislatore, prima monarchico e poi repubblicano, non abbia realmente cercato di modificare l'impianto socio-antropologico preesistente al processo di unificazione, immaginando le Province come strutture/organi per rappresentare il governo centrale e, genericamente, lo Stato nei territori periferici. In linea generale, quindi, è possibile affermare che la mappa delle Province ha seguito, nella sua evoluzione, delle costanti riferite al groviglio delle circoscrizioni derivante dalla complessa vicenda dell'unificazione politica e amministrativa del Paese, nonché dalla presenza di "comunità radicate" che vivono nelle Province e che comunque si riconoscono anche nell'identità dei territori (Gambi, 1995, p. 23).

Per questa ragione, seppure non abbiano tenuto conto, se non in minima parte, dei profondi cambiamenti avvenuti, e nonostante le poche e residuali attribuzioni ad esse conferite, pur oggetto di continue, reiterate e cicliche critiche, le Province hanno continuato ad esistere senza in realtà vedere più di tanto mutare il loro profilo istituzionale. Un profilo fondato su un principio autonomistico risalente alla fine dell'Impero romano, allorché le invasioni dei popoli barbari comportarono una modificazione dell'ordinamento incentrato sulla ripartizione provinciale in favore della nascita dei feudi quali nuove divisioni territoriali [1]. Peraltro, la forte autonomia conseguita in epoca feudale permane anche nel periodo comunale quando le "città" attraggono nella loro sfera di influenza politica ed economica il territorio circostante. Infatti, proprio lo stretto rapporto tra la città e il contado rappresenta uno dei tratti peculiari dell'articolazione territoriale delle Province italiane che, generalmente, ancora oggi, si organizzano intorno ad una città capoluogo.

In generale, è interessante notare come in epoca repubblicana il principio autonomistico si sia metamorfizzato nel principio del decentramento che, assunto a pilastro dell'ordinamento giuridico, a partire dal 1948, è stato, idealmente quanto indissolubilmente, collegato al processo di democratizzazione. Cosicché, l'assegnazione di ruoli e competenze agli enti locali – Regioni, Province e Comuni, ma anche autorità con le competenze più ampie e disparate – è diventato un tassello importante di un disegno legislativo organizzato intorno all'idea della necessità di attribuzione di autonomia al fine di tutelare le diversità e le specificità identitarie dei tanti e diversi cittadini italiani. A testimonianza di ciò, il difficile e lungo cammino per l'istituzione delle Regioni [2], concepite dai Costituenti [3] come enti in grado di colmare la distanza tra i Comuni e lo Stato, munite di funzioni legislative, anche proprio per permettere alle Province di continuare ad esistere [4]. In particolare, quale maggiore ente pubblico introdotto dalla Costituzione, è espressamente previsto nell'ordinamento italiano che la Regione eserciti le proprie funzioni amministrative delegandole alle Province, ai Comuni e ad altri enti locali: è sulla base di tale principio che la sopravvivenza della Provincia nel tempo è stata assicurata ed il suo ruolo e status sono stati consolidati nonostante le critiche e la volontà popolare espressa, anche ultimamente, attraverso forme referendarie [5].

2. Decentramento e tutela delle specificità identitarie

Questi primi cenni storici servono ad inquadrare il problema, specie sotto il profilo della definizione e, successivamente, classificazione (o categorizzazione) di un organo dalle esigue, per non dire scarse attribuzioni, ma dagli alti costi di gestione. Un argomento, quest'ultimo, che da sempre rappresenta il perno di ogni discorso a favore della soppressione delle Province.

Al fine di ricercare elementi di analisi utili alla formulazione di un giudizio di natura sociologica capace di rispondere alla domanda se la soppressione o meno delle Province potesse in passato e potrebbe oggi interferire con la conservazione o stabilizzazione delle identità e delle specificità dei luoghi, è opportuno evidenziare che l'iter che ha determinato la definizione della Provincia quale ente intercomunale è contrassegnato da una serie di passaggi legislativi caratteristici delle differenti fasi storico-politiche che hanno interessato l'Italia, dall'Unità in poi. In particolare, il nodo della questione risiede nel giudizio sull'operato delle Province, ovvero è accompagnato da una valutazione sulla quantità, qualità e incidenza dell'attività che esse esplicano a livello intercomunale, soprattutto in relazione al campo d'azione dei Comuni, ossia talvolta in aperta concorrenza con questi. Con riguardo alla funzione amministrativa dello Stato, la legge istitutiva del 1865 [6] concepiva la Provincia come un corpo intermedio tra il Comune e lo Stato, e per questo la definiva e trattava come una circoscrizione statale, imperniata sull'organismo periferico della Prefettura e sul Prefetto (Melis, 1996) quale organo del Governo centrale. A tale proposito, si concorda con Claudio Cerreti quando sostiene che l'unificazione amministrativa del Paese tra il 1851 e il 1870, ereditando le suddivisioni territoriali in gran parte esistenti negli Stati preunitari (Cerreti, 2001), è avvenuta attraverso il decentramento nella Provincia dell'assetto dei poteri pubblici dello Stato (Prefetti, Intendenti, Camere di commercio, Opere pie).

In generale, la legge del 1865 assegna alla Provincia la qualifica di "corpo morale", ossia di *persona-organo giuridico* (Amorth, 1968), nel senso che le funzioni cui essa deve adempiere sono ricavate indirettamente dalle indicazioni degli organi politici (Consiglio e Delegazione provinciale) ovvero emergono come attività riconducibili e ricollegabili allo Stato (AA.VV., 2005). In linea generale, si tratta di prestazioni a vantaggio dello Stato piuttosto limitate ed essenzialmente circoscritte alla gestione della viabilità, alla beneficenza, alla istruzione secondaria e tecnica, alla vigilanza del patrimonio pubblico e di particolari istituzioni.

Da un punto di vista storiografico occorre ricordare che la istituzione delle prime 69 province non venne accolta con favore, e che le critiche non furono tanto rivolte all'ambigua e difettosa loro regolazione giuridica quanto piuttosto riguardarono la loro distribuzione sul territorio nazionale. La loro istituzione, infatti, non seguì un unico criterio, perché, in qualche caso la istituzione fu decisa in base al numero di comuni ricompresi nella circoscrizione, e quindi venne effettuata seguendo un criterio di omogeneità territoriale. In altri casi, invece, prevalse l'esigenza della circoscrizione amministrativa, ossia l'esigenza di controllo strategico del territorio. Cosicché, accanto a Province "naturali", ossia formate da raggruppamenti di Comuni con continuità socio-demografiche, vennero a stabilirsi Province giuridicamente costruite. Tale difformità resterà un tratto distintivo che connoterà in ogni periodo storico – e dunque anche per quanto riguarda i casi più recenti – la istituzione di nuove Province.

Frutto del tentativo di imporre il modello di ordinamento piemontese, nell'ambito di un'eterogeneità che non favoriva la organizzazione del sistema delle nuove circoscrizioni provinciali, l'unico tratto comune tra tutte le Province è rappresentato dalla presenza di una città capoluogo. Il capoluogo occupa una posizione di prevalenza, giustificata dall'essere sede tanto degli Uffici dell'amministrazione centrale quanto di quelli dell'amministrazione periferica, come nel caso delle Camere di Commercio. Naturalmente, il culminare della Provincia in una città sede dell'amministrazione sia statale che periferica contribuisce in un certo senso a falsare la natura e il profilo della Provincia quale polo di attrazione delle comunità territoriali. E ciò è provato dal fatto che molti dei capoluoghi non sono rappresentativi delle comunità territoriali neanche dal punto di vista della consistenza demografica. Sicché, legittimo il sospetto che sulle ragioni della rappresen-

tanza prevalga la logica del potere, cioè che siano i vantaggi di carattere politico a regolare le esigenze della rappresentanza e rappresentatività.

Anche per questo ordine di ragioni, dopo pochi anni dalla istituzione, già nel 1889 il legislatore ravvisa la necessità di riformare le Province al fine di attribuire loro competenze utili ad identificare meglio la presenza diretta dello Stato nei territori periferici.

Questa nuova struttura organizzativa e configurazione giuridica collega al rango provinciale prestigio e una vita economica e sociale più intensa. Recepisce e stigmatizza quindi il dato che la Provincia si identifica e in un certo senso “corrisponde” al capoluogo, piuttosto che essere soprattutto utile a unire insieme un certo numero di Comuni. Inoltre, secondo questo nuovo assetto che resterà sostanzialmente inalterato sino agli anni '70, è la circoscrizione a dimensionare in senso spaziale la competenza di un pubblico ufficio o di un organismo che ne diviene, pertanto, elemento costitutivo e determinante. In ogni caso, sebbene alle Province facciano capo molti altri uffici governativi periferici come l'Intendenza di Finanza, il Provveditorato agli Studi, la Questura, il Genio Civile e gli Ordini Professionali, dal testo della legge si evince che la circoscrizione esiste in funzione della Prefettura e che il Prefetto rappresenta il potere esecutivo della Provincia esercitando, di fatto, una preminenza sulle altre autorità amministrative provinciali. Il Prefetto è in un certo senso il “funzionario politico” che trova espressione nella qualifica – tuttora vigente – di “*Eccellenza*”: in sostanza, il Prefetto è assimilato ad un Ministro e/o ad un governante [7].

Da rilevare che le competenze ed il ruolo di primo piano del Prefetto non subiscono un eccessivo ridimensionamento con l'entrata in vigore della Costituzione repubblicana che lascia più o meno invariata la struttura organizzativa delle Prefetture. Se ne deduce che le riforme dell'ordinamento provinciale seguite a quella del 1889 – 1908, 1915, 1934 – possono essere qualificate come tentativi per rinvigorirle e per scongiurarne la soppressione. In particolare, sin dai primi anni '50, coloro che sono sostenitori delle Province si mobilitano per conseguire una maggiore autonomia tramite la richiesta di una parificazione con le attribuzioni dei Comuni. Si tratta di una questione particolarmente complessa, considerate le posizioni radicali e diametralmente opposte presenti in campo: sebbene le Province tentino di apparire come comunità aventi elementi costitutivi propri – un proprio territorio e una propria popolazione – i Comuni, per parte loro, premono per affermare una loro precipua identità e indurre a considerare l'ente provinciale alla stregua di un'associazione o di un consorzio permanente di Comuni. Ipotesi, quest'ultima, subito scartata in quanto, come peraltro suggerito dalla legge 1889, la valutazione di ogni Provincia deve essere effettuata sulla base dello sviluppo economico e sociale, o di una data comunità incentrata in una città, o della cosiddetta “vita intercomunale”. Poiché è proprio alla luce di quest'ultima motivazione che viene giustificata la istituzione di molte Province, sia nel periodo successivo alla prima Guerra mondiale, sia durante il regime fascista, sia dopo il 1948 e, non ultimo, in anni recenti, occorre sottolineare che, in linea generale, l'elemento di maggior peso resta l'importanza di un centro urbano, “capofila”, per così dire, dell'attività intercomunale, nominalmente o idealmente rappresentativo di una preesistente comunità territoriale che trova nel territorio provinciale una sua, più o meno, naturale e giustificata riduzione e classificazione tipologica (Gambi, 1995). Una riduzione e classificazione tipologica che dal punto di vista politico ascrive il territorio provinciale nella generica categoria delle periferie.

3. L'autonomia finanziaria delle Province e le recenti proposte di soppressione

Il dibattito sulla riforma del sistema delle Province ha impegnato le forze politiche anche durante la scorsa legislatura: alla Camera dei Deputati si è soprattutto discusso della soppressione delle Province ed anche del trasferimento dallo Stato alle Regioni della competenza a disciplinarle [8]. È indubbio che la grande attenzione riservata dai media a questa materia è stata determinata dal tema del finanziamento, o per meglio dire del costo delle Province. Poiché, al di là delle reali intenzioni, è indubbio che oggi l'argomento “finanza locale” [9] è strettamente collegato al problema dei cosiddetti “costi della politica”, il dibattito si è incentrato sul mancato ruolo sostanziale che le Province dovrebbero giocare nella gestione amministrativa, contabile e finanziaria dello Stato. Cosicché, il

giudizio è stato fondato sulla valutazione comparative tra attività svolte e mantenimento della classe dirigente, intesa, tanto come apparato amministrativo, quanto come classe politica. In un Paese come l'Italia, scosso da reati sulla corruzione che, nonostante le condanne anche eccellenti, non registrano flessioni, più che legittimo il sospetto che dietro le argomentazioni utilizzate dai sostenitori delle Province – argomenti ieri come oggi riferibili alla necessità, quasi al dovere, di difendere e valorizzare le specificità identitarie dei diversi territori italiani – si nascondano interessi di "casta", in netto conflitto con l'interesse generale dei cittadini, elettori e contribuenti. Questi ultimi, in linea di massima, probabilmente perché ormai assuefatti dalle notizie sul malaffare nella pubblica amministrazione, sono più che mai pronti a criticare le pratiche di gestione lobbistica e spartitoria del enti locali e, in generale degli enti pubblici, manifestando forte scetticismo riguardo alla possibilità che gli enti pubblici perseguano finalità che comportano benefici alla popolazione.

In ogni caso, i due provvedimenti del 2012 [10] sono il terminale di un percorso che negli ultimi anni ha visto le forze politiche impegnarsi nella presentazione di ben sei proposte di legge del cui esame si è occupata, in modo particolare, la Commissione Affari Costituzionali della Camera dei Deputati, e che puntano, tutte, sulla soppressione dell'ente Provincia, che viene in sostanza espunto dall'ordinamento territoriale della Repubblica [11]. Tuttavia, nel corso della valutazione in sede di Commissione parlamentare, molte sono state le sollecitazioni tese a convertire i progetti di soppressione in forme di riorganizzazione del sistema delle Province. Sollecitazioni che il Parlamento ha accolto e che sono confluite nella successiva discussione sulla, cosiddetta, "regionalizzazione delle Province" che conta, anch'essa, un considerevole numero di proposte di legge [12], la maggior parte delle quali finalizzate a trasferire dallo Stato alle Regioni la competenza in materia di istituzione di nuove Province e di mutamento dei confini delle Province esistenti. È doveroso segnalare che la cronaca politica degli ultimi vent'anni è costellata di casi di questo genere. È poi altrettanto doveroso segnalare che continue e pressanti spinte localiste hanno portato a 110 il numero attuale delle Province. Esse rappresentano oggi complessivi 8.092 Comuni per una popolazione totale pari a 60.626.442. Numeri, questi, che dimostrano come la difesa appassionata delle specificità identitarie abbia prodotto risultati, sebbene la specificità istituzionale delle Province resti compressa tra le spinte localistiche dei Comuni e la volontà centralizzatrice dello Stato e, in subordine, delle Regioni.

Indubbiamente, resta confermato il dato per cui la difficoltà di mettere a punto un proprio profilo dipende dalla debolezza delle performances. Come ha evidenziato una recente ricerca condotta dal CERTeT dell'Università Bocconi di Milano (Senn et al., 2011), le Province hanno bisogno di un riordino che risponda alle esigenze di funzionalità legate all'attuazione del federalismo fiscale e all'adozione del criterio dei fabbisogni standard nel finanziamento delle funzioni. Circa poi l'impiego di minori risorse finanziarie, dalla ricerca emerge un dato assai interessante che conferma come il tema del risparmio sia stato spesso e volentieri utilizzato, specie nella storia repubblicana, come alibi dietro il quale celare obiettivi strategici correlati alla determinazione degli assetti di potere a livello locale [13].

Se quindi il dato economico, ossia la sostenibilità dei bilanci provinciali, non basta a definire una dimensione adeguata delle circoscrizioni provinciali occorre probabilmente procedere ad individuare indici demografici, geografici ed economici in grado di apprezzare le peculiarità storiche e territoriali di ogni Regione. Cosicché, malgrado molte forze politiche italiane, anche per rispondere alle esigenze di riduzione della spesa pubblica derivanti dai piani di austerità concordati a livello europeo, continuino a proporre, talvolta in maniera demagogica, una soppressione/revisione delle Province, l'approccio auspicabile dovrebbe opportunamente abbandonare le argomentazioni legate alla necessità di dare rappresentanza e dignità politico-amministrativa ai territori in favore di una diversa consapevolezza rispetto al dato socio-demografico, prima che, ovviamente, economico. Ciò comporterebbe – finalmente e una volta per tutta – il disvelamento ed al tempo stesso il disincantamento di una retorica politica che ha mitizzato le Province ma che, al tempo stesso, le ha confinate in una periferia legislativa e ordinamentale, che è servita spesso da freno per la realizzazione del processo di decentramento. La periferizzazione delle Province ha dunque contribuito a trattenere i

progetti di sviluppo delle autonomie locali nell'alveo delle ipotesi e non, viceversa, delle possibilità. Ne è testimonianza il lungo ma poco proficuo dibattito sulla istituzione delle Città metropolitane che, dando finalmente attuazione alla previsione dell'art. 114 della Costituzione, potrebbero fondere la capacità e le competenze dei Comuni capoluogo con quelle delle Province, attestandosi come enti di area vasta per il governo integrato dei territori. Ciò concretizzerebbe una nuova prospettiva fondata sul presupposto di considerare insieme, e non più separatamente, le istituzioni, la dimensione territoriale, l'organizzazione, le funzioni, le risorse finanziarie. Evidentemente, tale prospettiva imporrebbe al legislatore di affrontare – finalmente - il tema delle circoscrizioni territoriali in modo da adeguare – una volta per tutte - la “geografia amministrativa” all'evoluzione della “geografia fisica”.

Note

[1] In epoca feudale i singoli feudi (ducati, contee, marchesati) non sono sottoposti ad una diretta autorità statale, ma si propongono essi stessi come signorie con una forte autonomia rispetto al potere di livello superiore (Impero o Chiesa).

[2] Le Regioni vengono istituite solo a partire dal 1970 anche se in precedenza erano già state riconosciute le 5 Regioni a statuto speciale, Sicilia, Sardegna, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia e Valle d'Aosta .

[3] Si tratta dei 75 membri dell'Assemblea Costituente eletti nel 1946 a suffragio universale per scrivere la Costituzione della Repubblica Italiana, approvata dal Parlamento nel 1948.

[4] Pur oggetto di riflessione e di attenta analisi giuridica, le Province dopo la istituzione delle Regioni vedono rafforzato il proprio profilo istituzionale in modo da ossequiare quanto disposto nell'articolo 128 della Costituzione per cui Province e Comuni vengono definiti “enti autonomi nell'ambito dei principi fissati da leggi generali della Repubblica”.

[5] L'ultimo in Sardegna nel maggio 2012. Chiamati comunemente "anticasta", i referendum regionali, 5 abrogativi e vincolanti e 5 consultivi, sono stati proposti dal Movimento Referendario Sardo, con un particolare appoggio da parte dei Riformatori Sardi, in generale per:

- abrogare le quattro nuove province sarde (Carbonia-Iglesias, Medio Campidano, Ogliastra e Olbia-Tempio);
- abrogare la legge sui compensi ai consiglieri regionali;
- abolire le quattro storiche province (Cagliari, Sassari, Nuoro e Oristano);
- convocare un'assemblea costituente che riscriva lo statuto, per l'elezione diretta del Presidente della Regione Autonoma della Sardegna;
- abolire i consigli d'amministrazione degli enti e delle agenzie regionali e per la riduzione del numero dei consiglieri regionali (cinque quesiti consultivi).

Affinché il referendum fosse valido era necessario che fosse raggiunto il quorum del 33,3% degli aventi diritto al voto (un terzo), così come richiesto dalla L.R. n.20 del 1957 . Alla chiusura delle urne la percentuale dei votanti è risultata essere 35,50% e dunque il quorum è stato ampiamente raggiunto. Lo spoglio delle schede ha visto vincere il "Sì" in tutti e dieci i quesiti.

[6] Per completezza d'informazione va precisato che questa legge recepisce la legge comunale e comunale n° 3702 del 23 ottobre 1859.

[7] Poiché è titolare del controllo sugli enti locali, e particolarmente sulle Province più che sui Comuni, può adottare provvedimenti urgenti. Infine, quale tutore dell'ordine pubblico, ad egli spetta sovrintendere sulla pubblica sicurezza e, in caso di necessità, operare con l'ausilio delle Forze Armate. L'ufficio del Prefetto come organo di governo raggiunge il culmine durante il ventennio fascista. Il regime di Mussolini affida ai prefetti il coordinamento dell'azione pubblica locale ed anche competenze specifiche in materia di sanità e igiene pubblica (competenze successivamente trasferite al Ministero della Sanità).

[8] In particolare, i decreti-legge 201/2011 e 95/2012 hanno riformato il sistema elettorale, introducendo l'elezione indiretta dei consigli provinciali, la riduzione del numero delle province e l'istituzione delle città metropolitane.

[9] Con quest'espressione si intende non solo il potere di imporre tributi per procurarsi entrate ma, altresì, disporre della facoltà di procurarsi entrate tramite mutui o iniziative di gestione produttiva patrimoniale

[10] Si tratta del decreto 95/2012 che propone un procedimento di soppressione e accorpamento da condividere con le comunità locali (Secondo quanto disposto dagli articoli 17 e 18 le Province non dovranno avere una popolazione inferiore a 350 mila abitanti e una dimensione territoriale inferiore a 2.500 Km²). Inoltre, accanto ad una ridefinizione delle funzioni delle Province, e alla istituzione delle città metropolitane nel 2014, propone anche la soppressione della Giunta Provinciale. Il DL 201/2011 ha invece l'obiettivo esplicito della crescita, dell'equità e del consolidamento dei conti pubblici mediante la riduzione del numero dei consiglieri provinciali e la loro elezione da parte dei consigli comunali.

[11] A tal fine propongono la modifica di alcuni articoli della Costituzione e recano disposizioni riguardanti la destinazione delle risorse finanziarie che si renderebbero disponibili a seguito della soppressione delle Province. In tal senso, la proposta 2264 propone il finanziamento di iniziative per promuovere l'occupazione giovanile.

[12] A mero titolo informativo, si tratta dei seguenti Atti della Camera dei Deputati: A.C. 1242, A.C. 4439, A.C. 4493, A.C. 4499, A.C. 4506, A.C. 4887, nonché A.C. 4682 di iniziativa popolare.

[13] Secondo i risultati di questo studio l'abolizione delle Province o il loro svuotamento con il trasferimento delle funzioni di area vasta ai Comuni e alle Regioni non avrebbe l'effetto di ridurre la spesa pubblica, ma, paradossalmente, comporterebbe dei costi superiori a quelli esistenti. In realtà, un effettivo impatto di riduzione della spesa pubblica e di migliore utilizzo delle risorse esistenti potrebbe derivare da un processo di razionalizzazione delle dimensioni delle circoscrizioni provinciali attraverso l'accorpamento delle Province più piccole. In particolare, le conclusioni dello studio mettono chiaramente in evidenza che la spesa media per abitante è inversamente legata alla dimensione demografica delle Province, con un calo prima accelerato e poi via via meno accentuato e più lineare. L'autonomia finanziaria delle Province cresce, dunque, con la dimensione demografica: questa dimensione potrebbe essere assunta come riferimento per un'aggregazione degli attuali confini provinciali.

Riferimenti bibliografici

Amorth, A. (a cura di) (1968). *Le province*, in, Atti del congresso celebrativo del centenario delle leggi amministrative di unificazione. Venezia: Neri Pozza.

AA.VV. (2005). *Diritto Amministrativo*. Bologna: Monduzzi Editore.

Barbagli, M. (2000). *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*. Bologna: Il Mulino.

Barrera, P. (1993). *La nuova legge elettorale per i comuni e le province. La sfida della democrazia locale*. Roma: Edizioni delle Autonomie.

Bassanini, F., & Castelli, L. (a cura di) (2008). *Semplificare l'Italia: Stato, regioni, enti locali*. Firenze, Passigli.

Berti, G. (1994). *Caratteri dell'amministrazione comunale e provinciale*. Padova: Cedam.

Cerreti, C. (2001). "La rappresentazione del territorio". In *L'unificazione italiana*. Roma: Treccani.

Del Panta, L., & Rettaroli, R. (1994). *Introduzione alla demografia storica*. Roma-Bari: Laterza.

Del Panta, L., Livi Bacci, M., & Pinto, G. (1996). *La popolazione italiana dal Medioevo a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

Gambi, L., & Merloni, F. (a cura di) (1995). *Amministrazioni pubbliche e territorio*. Bologna: Il Mulino.

-
- Italia, V., & Bassani, M. (a cura di) (1990). *Le autonomie locali. Legge 9 giugno 1990 n. 142*. Milano: Giuffr .
- Italia, V. (a cura di) (1999). *Le nuove leggi elettorali e i poteri del sindaco e del presidente di provincia. Leggi 81/93, 415/93, 129/99*. Milano: Giuffr .
- Marucco, D. (1996). *L'amministrazione della statistica nell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- Melis, G. (1996). *Storia dell'amministrazione italiana (1861-1993)*. Bologna: Il Mulino.
- Petracchi, A. (1962). *Le origini dell'ordinamento comunale e provinciale italiano: storia della legislazione piemontese sugli enti locali dalla fine dell'antico regime al chiudersi dell'et  cavouriana, 1770-1861*. Venezia: Neri Pozza Editore.
- Senn, L., & Zucchetti, R. (a cura di) (2011). *Una proposta per il riassetto delle Province. Ricerca del CERTeT BOCCONI, presentata in occasione dell'Assemblea dell'UPI (Unione delle Province Italiane)*.

Periferie urbane e periferie del mondo: riflessioni e proposte pedagogiche

di *Rosella Persi*

DOI: 10.12897/01.00007

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Urbino

Abstract

La periferia urbana e le periferie del mondo si prestano a valorizzare l'opera educativa del pedagogo impegnato nel sociale per la promozione formativa degli individui e dei gruppi e per il riequilibrio tra sistemi territoriali.

The educational activity of the educator, who promotes the training for both individuals and groups and for the balance among territorial systems, reaches the topmost effectiveness in the suburbs of the city and of the world.

1. Periferia e periferie

Prima di procedere a più specifiche riflessioni si ritiene opportuno puntualizzare un concetto che ha conosciuto un certo successo e in contesti differenziati. Il termine periferia nella letteratura, e più ancora nel linguaggio quotidiano, assume pertanto significati diversi e tali da rendere necessario una circoscrizione problematica soprattutto in vista di un approccio pedagogico, dunque mirato al sociale e all'ambito più spiccatamente educativo.

Nel termine va subito letta una realtà socio-spaziale che si contrappone a una centralità e costituisce una fascia, spesso disomogenea, che circonda un'entità meglio definita da condizioni storiche, da fattori culturali, da strutture architettoniche e da processi di ordine economico ed organizzativo di lunga data. Da questa centralità si irradiano gli input che si diffondono su uno spazio talora molto esteso e che pertanto costituisce l'area di gravitazione politico economica della sede centrale, dinamica e tesa al rafforzamento e all'ampliamento dei propri ruoli su spazi sempre più vasti. Poiché gli effetti di animazione territoriale tendono a ridursi di efficacia e di evidenza quanto più ci si allontana dal polo irradiatore, ben presto si giunge ad un ambito distinto da ambiguità e ambivalenze tali da non potersi più definire 'spazio urbano' e da non essere ancora 'spazio rurale' o comunque non urbano. Questo nella classica distinzione del rapporto di interazione, e talora di conflittualità, esistente tra città e campagna, tra civis e contado, come nella seconda metà del secolo scorso si è andato maggiormente evidenziando.

In questa sede ci si riferisce prevalentemente a una periferia urbana distinta da marginalità rispetto al centro dei commerci e degli affari, dei poteri civili e religiosi, ma anche rispetto ai quartieri sorti subito a ridosso del centro storico e caratterizzati da urbanità, vale a dire da funzioni cittadine e da equilibrato sviluppo tra aree insediative e quelle di servizio. Non ci si riferisce comunque ai quartieri dormitorio, sorti negli anni della ricostruzione del dopoguerra con lo scopo di ospitare le famiglie dei lavoratori e senza preoccupazione di assicurare la polivalenza funzionale tipica della città. Pertanto la periferia si connota come area marginale rispetto al centro cittadino, un 'margine mobile' che ad un tempo è sociale, politico, edilizio, ambientale e paesaggistico.

Ne deriva un'area svantaggiata di cui la centralità amministrativa non è in grado o non vuole interessarsene sia per la difficoltà di controllo e gestione di nuovi ed eterogenei contesti urbani, sia per

il tentativo con cui talora maldestramente si è cercato di opporsi al crescente urbanesimo. È noto che in epoca prebellica, in coincidenza con un governo forte (o che tale voleva apparire) si è tentato di arginare il processo con leggi che negavano il diritto di cittadinanza agli immigrati, ponendo così le premesse per la nascita di sacche di marginalità ignorate dalle pubbliche istituzioni.

Con lo sviluppo industriale e con la ricostruzione la mobilità dalla campagna alla città si è fatta crescente, ma anche dalla montagna che rappresenta rispetto alle aree rurali più favorite un'area di ulteriore marginalità – un secondo livello – che ricorda in qualche misura, mutatis mutandis, la struttura della città medioevale chiusa da mura fortificate e circondata dalle aree orticole, quindi da quelle agricole e infine da quelle pastorali, a loro volta racchiuse dalla foresta. Ma da quella foresta provenivano i 'forestieri' che portavano con loro i temuti rischi di contagio, ma anche le notizie, le novità tecnologiche e culturali, così preziose per rompere un isolamento troppo soffocante e per impedire il decadimento culturale rispetto al resto del mondo che comunque procedeva verso nuove conquiste di conoscenze e di relazioni. I 'Mercatali', sorti alle porte della città, erano il luogo dove avveniva l'incontro tra cittadini e il resto del mondo, e proprio lì prendono avvio i borghi che preludono in qualche modo alle condizioni della periferia. Infatti, con l'intensificarsi degli arrivi di diseredati dalle località più disparate, qui si moltiplicano la varietà e la tipologia delle classi sociali evidenziando sempre più l'eterogeneità e la frammentarietà professionale e culturale degli abitanti, ma anche caratteri ameboidi e anonimi che distinguono le periferie.

La periferia è pertanto uno spazio urbano dequalificato, socialmente e ambientalmente. È una porzione di umanità distinta da forte disgregazione sociale. Costituisce una discontinua corona intorno alla città ufficiale. È un luogo non tutelato dalle istituzioni civili e religiose (questo almeno in una prima e lunga fase). È formata da quartieri degradati dove anche sul piano ambientale non si riconoscono più gli aspetti della campagna e delle aree verdi meglio conservate, mentre sono evidenti l'improvvisazione, il fai da te, gli arbitrii favoriti dall'assenza di piani regolatori e dalla totale mancanza di opere di urbanizzazione primaria.

È certamente anche un confine: non una linea di demarcazione, ma una fascia di transizione, una zona di incontro oltre che di scontro, un ambito dove ognuno porta esperienze nuove e dove il confronto accelera processi di integrazione e di ricerca di comuni valori soprattutto quando, con l'affermazione della democratizzazione, viene affrontata la questione dell'abusivismo e del riconoscimento legale dei nuovi arrivati e della necessità di un risanamento ambientale (Zanini, 2000). Al problema delle borgate si aggiunge per alcuni decenni quello dei quartieri dei centri storici, abbandonati dai loro abitanti in cerca di nuove e più confortevoli abitazioni, e quindi riutilizzati dagli immigrati con conseguente accentuazione del degrado ambientale e igienico sanitario. Ma questo rappresenta un caso particolare e generalmente transitorio dell'evoluzione e trasformazione della città vecchia.

A seguito di questi nuovi fermenti e dell'espansione della città la marginalità si è sempre più rivelata come potenzialità e la periferia è diventata sede di sperimentazioni creative, campo di recupero sociale e sanitario e di applicazioni educative: queste tese a valorizzare le valenze individuali e collettive che qui, proprio per la ricchezza di fermenti e di iniziative e per la variegata composizione di classe, connotano la periferia nonostante l'assalto di costruttori alla perenne ricerca di nuovi spazi edificabili. Cambia così il volto delle borgate, ma resta la condizione di quartieri di periferia destinati a classi subordinate perpetuando la separazione con la città dell'organizzazione e delle decisioni.

In questo contributo si fa riferimento a tale accezione di periferia senza però ignorare scenari più globali. Infatti si dovrebbe parlare piuttosto di periferie, al plurale, perché all'interno di questo spazio si situano diverse anime e diversi livelli di 'perifericità' imposti dalla forte dispersione di categorie che qui abitano e dalla molteplicità dei modelli esistenziali attivati.

Si è pertanto ancora lontani dalle reti relazionali che uniscono la comunità cittadina, per non parlare di tutte quelle condizioni di devianza, di micro e macro criminalità che nella periferia sembrano trovare un humus estremamente favorevole.

Se è vero che la periferia si oppone al concetto di centralità, è opportuno ampliare la riflessione anche alle grandi aree geografiche variamente chiamate come terzo e quarto mondo. Qui le popolazioni, pur impegnate in un processo di crescita economica e di recupero delle proprie radici, con molta fatica riescono a lasciarsi alle spalle le condizioni di sottosviluppo sovente legate a trascorsi periodi di colonialismo sotto cui sono state a lungo tenute: lontane quindi dai processi di democratizzazione, promozione culturale e di sviluppo economico che hanno favorito da un lato la dominanza di poche nazioni sulle risorse del pianeta e dall'altro una forte subordinazione di vasti territori a poteri lontani e a modelli di vita e di rappresentazione provenienti da altre culture. Sono queste le aree più dotate di risorse del suolo e sottosuolo, ma afflitte da forte arretratezza economica e da una demografia galoppante cui, dopo la decolonizzazione, si sono aggiunte una fortissima urbanizzazione e la diffusione di bidonville e di baraccopoli diversamente chiamate nelle varie parti del mondo: slums (Africa, USA), favelas (Brasile), poblaciones (Cile), villas miserias (Argentina), ranchitos (Venezuela), ecc. Alle grandi migrazioni interne hanno fatto seguito le migrazioni internazionali di cui l'Italia e gli altri paesi dell'Unione Europea sono diventati meta con i noti problemi di multiculturalità, di integrazione, di occupazione, creando nuove aree di marginalità e di discriminazione (Neuwirth, 2007).

Tra periferie urbane e quelle del mondo esistono numerose analogie e affinità che riguardano: la mobilità della popolazione, lo spostamento verso aree economicamente più favorite o ritenute tali, lo sradicamento spaziale e culturale, lo scontro di mentalità, la prevaricazione dei più forti sui più deboli, la violenza verso gli indifesi e spesso sulle donne e bambini, la negazione dei diritti, la mancanza di beni primari, la carenza dei servizi, il senso di rabbia e di ribellione che nascono dalla discriminazione e dall'impotenza a generare un cambiamento salutare. Vi si aggiungono il senso di isolamento e il venir meno delle tutele assicurate nel luogo di origine dalle strutture tradizionali, il crollo delle forme di organizzazione sociale e degli ideali cui la comunità di partenza si era ispirata e che formavano i pilastri della coesione e della reciproca assistenza. Altri aspetti di criticità sono il venir meno non solo di consolidati rapporti interpersonali, ma anche di quelli con l'ambiente naturale e le sue risorse: acqua, suolo, valori locali, sogni e paure connesse con la natura ad un tempo generosa e ostile come nel caso di terre prossime ad aree vulcaniche, quindi estremamente fertili, ma sottoposte a terremoti, dissesti ed eruzioni.

Nella periferia urbana o del mondo si ritrovano gli elementi della complessità socio-ambientale in cui il pedagogista può esplicare il suo compito, affinare i propri strumenti e proporre progetti di recupero, risanamento culturale e riequilibrio territoriale. Qui egli può fornire il suo contributo a fianco di altri studiosi e di operatori, nella consapevolezza di non poter affrontare da solo il problema pur possedendo competenze insostituibili per il buon esito degli interventi nelle aree di marginalità e di malessere (che va in qualche modo monitorato e controllato, nell'interesse di tutte le componenti del sistema sociale, prima che possa diventare pericoloso e esplosivo per tutte le realtà coinvolte).

2. Per una pedagogia nelle e delle periferie

Di fronte a queste problematiche il pedagogista, che si propone un'efficace operatività per la riqualificazione d'ambiente, avverte il cogente bisogno di interrogarsi su cosa fare, come porre a profitto le proprie competenze di studio e di intervento sui problemi relativi all'educazione, ai modelli e ai metodi opportunamente calati nei contesti spaziali e temporali, quindi nelle comunità e negli ambienti di vita.

La pedagogia non si limita più, come nel passato all'infanzia, ma si rivolge all'essere umano in tutte le fasi della vita, a partire dai primi anni e poi via via all'adolescenza, all'adulthood, all'età senile. Accanto ai tempi dell'educazione ha riscoperto l'importanza dei luoghi e delle aree di intervento a partire dalla famiglia e dalla scuola via via a tutte le sedi in cui l'individuo è presente ed esplica ruoli attivi nel sociale e nell'ambiente vissuto nella sua globalità di espressioni molteplici e dinamiche (Frabboni & Pinto Minerva, 2003).

In questa fattispecie la periferia diviene un soggetto privilegiato di applicazione pedagogica non solo perché costituisce un'entità politica e quindi d'interesse educativo-formativo, ma perché rappresenta un laboratorio di complessità e di interventi volti non solo a sanare gli aspetti negativi generalmente sottesi a questo termine, ma anche a individuare e valorizzare tutte le positività che in questa sono implicitamente presenti. È infatti un laboratorio di complessità e di fermenti innovativi che nascono dal confronto tra esperienze assai diverse, dalla necessità di risolvere problemi immediati di convivenza civile, e in definitiva di vincere le sfide che i contesti di marginalità comportano: come la comprensione e il superamento del disagio (ad esempio giovanile o di altre categorie di età e di lavoro contraddistinte da spiccata fragilità), delle questioni inerenti la sottoccupazione e la disoccupazione, delle difficoltà di intesa e di relazione in ambiti profondamente diversi da quelli precedentemente conosciuti ed esperiti, della difficile e sofferta integrazione in nuovi modelli culturali che comportano sempre una ristrutturazione cognitiva e un'apertura che richiede lunghe e personali elaborazioni.

È qui che interviene con intenzionalità l'azione educativa del pedagogo che si pone l'obiettivo di sviluppare tutte le capacità dell'essere umano in linea con le finalità della propria disciplina e in ottica planetaria.

In ambito educativo infatti siamo chiamati ad incrociare diverse dimensioni legate alla formazione, da quella più strettamente tecnico-scientifico, a quella della creatività e quindi artistica, fino a quella filosofica, sociologica e psicologica, tutte convergenti e complementari per un'opera riflessiva e applicativa ai comportamenti umani.

Di fatto la pedagogia come scienza è un insieme di conoscenze relative all'essere umano e alla sua formazione personale e sociale che rimbalzano dalla teoria alla prassi e viceversa. In un'opera così impegnativa si propone soprattutto di promuovere l'educazione alla partecipazione sociale, economica, politica, culturale in definitiva all'integrazione nella società, favorendo l'accesso dei singoli individui e dei gruppi ai diritti e ai servizi. Questo significa conoscere e rispettare i diritti umani e le libertà, la lingua e la cultura di ogni paese, ricercare l'accordo, riappropriarsi in modo rispettoso dell'ambiente naturale così prezioso per la vita e il pacifico sviluppo dell'umanità.

Un impegno che il pedagogo è chiamato a svolgere è proprio quello di promuovere l'educazione all'inclusione e alla cittadinanza, un settore dove è facile scendere nella retorica e nelle formulazioni astratte, ma che rappresenta una via privilegiata per il recupero e la promozione di categorie svantaggiate quali disoccupati, immigrati, giovani, anziani, nuclei che vivono in condizioni di povertà e in situazioni ambientali a rischio.

Il pedagogo cosa può in concreto fare per un'opera di rigenerazione sociale, in qualche misura grandiosa e che quindi richiede il concorso di numerosi specialisti? Come può contribuire a ridurre la conflittualità tra gruppi, classi e culture? Come può adoperarsi per l'accesso alle scuole e per opporsi all'abbandono scolastico, per l'inserimento degli esclusi e degli emarginati nelle diverse categorie in cui si collocano?

Quando si affrontano tali questioni spesso si parte da un punto di vista negativo quando invece occorrerebbe essere propositivi ed enfatizzare gli aspetti valoriali e propulsivi.

A tale scopo gli interventi opportunamente studiati e inseriti in un progetto di 'politica' organica andrebbero mirati non tanto e soltanto lavorando sugli effetti, ma piuttosto sulle cause scatenanti. Tutte le azioni di tamponamento si rivelano ben presto di modesta efficacia e per lo più di breve durata. È la prevenzione che assicura i migliori risultati quando si lavora su categorie a rischio. La marginalità nelle sue molteplici manifestazioni, lo svantaggio, l'isolamento e l'esclusione vanno individuati precocemente e le soluzioni vanno adottate con tempestività e metodo, compatibilmente con i luoghi, le situazioni culturali, gli orientamenti politici, il grado di istruzione e le competenze possedute o mancanti, le offerte del territorio.

Dunque ogni strategia d'inclusione comporta uno studio e un'azione complessa e articolata che tenga conto di numerosi fattori e in grado di comprendere i *trend* e gli scenari possibili e prefigurabili al fine di mirare meglio le forme di azione e di proporre buone prassi.

Le barriere tra individui e tra queste e le istituzioni sono invisibili e impalpabili, ma in grado di produrre conseguenze più gravi di quelle materiali. Non è un caso che queste seconde vengano via via abbattute, mentre le prime persistono con i loro effetti nefasti di chiusura e separazione ponendo ostacoli alla partecipazione e all'accesso alle risorse immateriali della società e che pertanto precludono lo sviluppo della persona.

L'accesso all'informazione e allo studio, alla formazione professionale, alla vita produttiva e alla partecipazione politica e quindi ai processi decisionali sono traguardi che il pedagogo, di concerto con altri operatori nel territorio, è chiamato a perseguire e a sostenere favorendo il graduale coinvolgimento di tutti gli individui indipendentemente dalle condizioni di credo e di provenienza, poiché tutti si è chiamati a condividere responsabilità e impegno nella costruzione del progresso scientifico-tecnologico ed a beneficiarne in modo paritetico nel rispetto dei diritti-doveri che legano tutti i componenti di una comunità e che pertanto impongono il rispetto dell'altro e dell'altrove, cioè del lontano e del vicino, della società pensante e produttiva, da un lato, e dell'ambiente fonte di risorse materiali, energetiche e spirituali, dall'altro.

3. Dalla marginalità all'integrazione: buone prassi pedagogiche

Da quanto fino a qui sostenuto la periferia rappresenta un'innovativa aula decentrata, luogo di pregio per l'opera educativa del pedagogo che, val la pena di ribadire, ha tra le sue finalità, insieme alla scuola, quella di formare personalità ben integrate ed equilibrate, dotate di specifiche competenze e comunque in grado di affrontare i nodi della complessità e dell'impegno civile nelle diverse e varieguate espressioni e ruoli.

Queste dovrebbero essere le priorità di ogni attività mirata alla formazione dell'uomo e della donna attraverso l'apprendimento di conoscenze specialistiche, tenendo comunque sempre ben presente il forte impatto emozionale che in ogni individuo coabita con tutte le attività e i compiti del suo essere cittadino, lavoratore, genitore, fruitore ed attore dei luoghi di vita. L'educazione affettiva infatti accanto a quella razionale risponde in modo più puntuale all'insieme di problematicità che caratterizza l'ambito formativo (Baldacci, 2009). Entrambe, ben bilanciate, rappresentano la risposta pedagogica più efficace alla sfida che la complessità e le contraddizioni più evidenti (e apparentemente senza soluzioni) della periferia pongono all'educatore e a tutti gli operatori sociali impegnati in questo ambito spaziale e culturale.

D'altra parte dopo una prima iniziale sottovalutazione degli aspetti emotivi si è presto compreso che ragione e sentimento sono strettamente legati. È per tale motivo che una pedagogia tesa ad essere incisiva sugli ambienti sociali, nel lavorare sulle finalità cognitive, tiene conto di quelle estetiche ed etico-sociali. La conoscenza rappresenta le fondamenta di un sapere che l'uomo acquisisce e va via via costruendo con un processo elaborativo che dura praticamente tutta una vita. E l'aspetto estetico rappresenta proprio la componente più fortemente emotiva dell'apprendimento, quella empatica che si aggiunge alla conoscenza e la carica di motivazioni profonde da tradurre in prassi quotidiana. Non è un caso che si memorizza meglio e si ricorda di più ciò che colpisce sul piano emotivo e personale. L'aspetto etico-sociale è invece legato ad un più ampio concetto di competenza perché si esprime nella messa in atto di comportamenti coerenti e responsabili (Persi, 2011).

Non è fuori luogo parlare di emozioni in merito alla relazione educazione-periferia, infatti si è detto che chi abita in periferia è generalmente un emarginato, spesso un emigrato, sia che si tratti di una periferia urbana a noi vicina, sia che si tratti di una delle tante periferie del mondo. Ma se dovessimo interrogarci su quali potrebbero essere gli stati d'animo di coloro che vivono ai margini – scampati a situazioni difficili e talora drammatiche, giunti con sogni e aspirazioni che rapidamente vanno ad infrangersi di fronte a una realtà molto diversa da quella immaginata (una realtà ostile e a volte accompagnata da difficoltà economico-ambientali), proiettati in mezzo a gente che rifiuta l'accoglienza e che non ama relazionarsi con l'altro – riusciremmo meglio a comprendere quanta solitudine, paura, disperazione, rabbia possano provare.

È legittimo chiedersi: siamo davvero pronti a lavorare in una realtà, così articolata e complessa anche sul piano delle emozioni, che deve fare spesso i conti anche con il sovraffollamento della periferia, la violenza che in essa è diffusa, insieme alla mancanza di regole, allo sfruttamento e alla prevaricazione? Nella periferia sono maggiori le probabilità di trovarvi situazioni di illegalità: prostituzione, gioco d'azzardo, droghe, guadagni facili, fuorilegge. In questi reti ricadono con maggiore frequenza quanti non hanno 'né arte né parte', spesso gli ultimi arrivati, i disperati che sono disposti a tutto pur di sottrarsi all'indigenza. Ma la periferia non è solo la discarica sociale, la meta dei derelitti e di gente senza scrupoli (come mostrano le immagini del terzo e quarto mondo e delle periferie metropolitane); è un contesto di vita molto variegato, carico di ingiustizie e contraddizioni ma comunque non privo di latenti potenzialità (Neuwirth, 2007).

Lavorare in questi contesti diventa difficile sul piano dei tempi e dei modi, ma è proprio da qui che dobbiamo iniziare cogliendo ogni elemento di positività e facendo leva sulle categorie più disponibili e sensibili. In questo caso sono proprio i giovani (in senso lato) coloro su cui poter puntare per un riscatto sociale e per l'avvio di un progetto di recupero e di cambiamento culturale ed economico. Poiché questi vivono nelle strade e rischiano di diventare facili prede della microcriminalità, è in questi spazi aperti che va avviata un'opera di incontro volta a porre le premesse per costruire il senso di comunità e per combattere il disagio collettivo. Le piazze, i parchi e i giardini, le località 'open air' frequentate da giovani italiani e stranieri sono le sedi migliori per favorire la socializzazione, magari facendo ricorso a mediatori culturali, che – grazie alla stessa lingua e alle stesse rappresentazioni razionali ed emotive dei propri connazionali – sono in grado di avviare una comprensione reciproca di codici culturali diversi, per un'integrazione rispettosa e sostenibile. Il gioco e lo sport sono gli strumenti che meglio si adattano per l'avvio di un primo percorso di conoscenza e di dialogo franco e costruttivo: dall'ascolto all'orientamento e alla soluzione di problemi individuali e di gruppo emersi. Infatti in queste attività i ragazzi mettono in campo le proprie risorse e capacità e nel far questo scoprono il valore di far parte di un gruppo guidato da regole sane e inquadrato in quelle della più ampia comunità civile (Zoletto, 2010).

Va da sé che lo sport e il gioco sono l'occasione per costruire il gruppo, ma accanto a questi va promosso un progetto educativo che dalle attività all'aperto (tornei di calcio, partite di pallavolo, giochi di ruolo, escursioni) passi ad una progettazione che si richiami ai principi del sistema formativo integrato sulla base di percorsi di formazione e di lavoro (Baldacci & Corsi, 2010). Allo scopo è possibile prendere in considerazione visite alle strutture di servizio cittadine (musei, biblioteche, pinacoteche, municipio, ufficio di collocamento, servizi socio-territoriali, ...) e spezzare così barriere istituzionali. Ma la stessa organizzazione di gruppi interessati alle esperienze di un laboratorio teatrale (Cederna & Muiruri, 2009) e alla realizzazione di spettacoli può aiutare a porsi in gioco di fronte agli altri, rispettando regole e compiti, e ad impegnarsi a momenti di vita, condivisa e democratica, valorizzando al contempo l'aspetto terapeutico della rappresentazione e delle potenzialità individuali (fantasia, creatività, capacità espressive, linguaggio, mimica, ...).

Queste esperienze possono risultare particolarmente utili per permettere ai soggetti di prendere consapevolezza del sé e dell'altro, facendo propri alcuni concetti fondamentali come il valore della diversità, della tolleranza, del pluralismo e apprendendo che la diversità, erroneamente percepita come disuguaglianza, può diventare una grande opportunità di confronto e di crescita. L'insieme di queste esperienze permette al soggetto di sperimentare l'importanza dell'incontro, dell'ascolto, del dialogo, dell'interazione, della pluralità dei punti di vista, del valore dell'inevitabile contaminazione. Sono esperienze pertanto fondamentali per permettere al pedagogo di raggiungere l'ambizioso obiettivo di formare menti sempre più illuminate, socialmente aperte, elastiche e flessibili, educate ai valori umani, a quelli civili, alla legalità, al lavoro, all'operare per la reciproca integrazione e comune sviluppo politico-culturale e sostanzialmente al rispetto di ideologie, rappresentazioni e comportamenti diversi.

4. Conclusioni

Per concludere queste considerazioni con cui si è voluto richiamare solo alcune potenzialità disciplinari di fronte a temi e soggetti di grande complessità e difficoltà di soluzioni e di interventi in ambiti complessi e conflittuali come le periferie, si ritiene di poter ribadire che il pedagogo, profondamente impegnato nel sociale, debba mirare, attraverso la sua opera di educatore, all'affermazione del benessere e quindi della partecipazione e coesione di tutti i membri di una comunità, alla formazione di quella società del welfare ripetutamente raccomandata dall'Unesco e dall'Unione Europea. Così si rende possibile uno sviluppo sufficientemente sostenibile e il superamento degli squilibri dei territori, riducendo sensibilmente i divari tra centro e periferia, tra aree forti e altre deboli: consentendo così il raggiungimento di ruoli paritari tra i diversi livelli del sistema città e campagna e del sistema globale, quindi tra paesi a più elevato PIL (e a più antica affermazione storico-tecnologica) e gli altri che faticano a sottrarsi alle conseguenze di un sonno storico, all'isolamento plurisecolare, al permanente stato di povertà e di arretratezza.

È una sfida epocale che va affrontata congiuntamente da e sinergicamente da tutti gli operatori sociali e in primis dal pedagogo, con i suoi strumenti di lavoro, i suoi metodi e le finalità epistemiche che guidano e illuminano la sua disciplina.

Bibliografia

- Annacontini G., *Pedagogia e complessità*, Ed. ETS, Pisa, 2008.
- Baldacci M., *I profili emozionali dei modelli didattici*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Baldacci M., Corsi M. (a cura di) *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid, Napoli, 2010
- Bauman G., *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Cederna G., Muiruri J., *Le avventure di un ragazzo di strada*, Giunti, Milano, 2009.
- Cesareo V., Bichi R., *Per un'integrazione possibile. Periferie urbane e processi migratori*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Fiorucci M., *La mediazione culturale*, Armando, Roma, 2000.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2003.
- Guiducci R. (a cura di), *Periferie tra degrado e riqualificazione*, FrancoAngeli, Milano, 1993.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.
- Neuwirth R., *Città ombra. Viaggio nelle periferie del mondo*, Fusi Orari ed., 2007.
- Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Persi R., *Ambiente: conoscere per educare*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Petrillo A., *Peripherien: pensare diversamente la periferia*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Zanini P., *Significati del confine*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Zoletto D., *Il gioco duro dell'integrazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.

Le periferie come “spazi altri”.
Psicopedagogia delle eterotopie in Michel Foucault

di *Mimmo Pesare*

DOI: 10.12897/01.00005

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale
 Università degli Studi del Salento

Abstract

Le periferie, intese sia come spazi fisici che come dimensioni metaforiche, rappresentano quei luoghi che non risultano direttamente incisivi nella costituzione del soggetto sociale. Per comprendere la valenza pedagogica di ciò che Winnicott definisce ambiente facilitante, occorre pertanto riflettere anche su quei controluoghi che Foucault annovera nella categoria delle eterotopie, intese come luoghi di crisi o di deviazione del set-up individuo-ambiente. Le periferie possono essere pensate come eterotopie foucaultiane, nel senso della loro struttura divergente rispetto ai luoghi della socialità e delle relazioni educative.

The suburbs, understood both as physical spaces, which as metaphorical dimensions, are those places that are not directly incisive in the constitution of the social subject. To understand the pedagogical value of what Winnicott calls facilitating environment, should therefore reflect on those places that Foucault includes in the category of heterotopias, designed as places of crisis or deviation of the set-up individual and environment. The suburbs can be thought of as Foucauldian heterotopias, in the sense of their structure diverges from the places of social and educational relationships.

Vorrei che esistessero luoghi stabili, immobili, intangibili, mai toccati e quasi intoccabili, immutabili, radicati; luoghi che sarebbero punti di riferimento e di partenza, delle fonti (...) Tali luoghi non esistono, ed è perché non esistono che lo spazio diventa problematico, cessa di essere evidenza, cessa di essere incorporato, cessa di essere appropriato. Lo spazio è un dubbio: devo continuamente individuarlo, designarlo. Non è mai mio, mai mi viene dato, devo conquistarlo.

George Perec, *Specie di Spazi*

Unheimlich è la parola della irriducibile hantise. Il più familiare diventa il più inquietante. L'essere “a casa propria” (...) diventa paura. Si sente occupato, nel segreto del suo interno, dal più estraneo, il lontano, il minaccioso.

Jacques Derrida, *Spettri di Marx*

Take a walk on the wild side!

Lou Reed

1. Spazio, tempo, relazioni educative.

Il tema dello spazio non costituisce una questione esplicitamente pedagogica. Lo spazio ha sempre rappresentato una categoria kantiana meno nobile di tutte le possibili propaggini che la filosofia e le scienze umane hanno invece rivolto alla questione del tempo, concetto molto più incline all'approfondimento che la storia della cultura ha dedicato alle analisi dell'umano.

Tempo e spazio, in fondo, sono sempre apparsi come una coppia concettuale caratterizzata da una opposta tendenza a soddisfare, metodologicamente e sul piano dei contenuti, due linee di ricerca apparentemente lontane: la domanda – diacronica, esistenziale, fenomenologica, educativa, ermeneutica – sullo storicismo dell’esperienza umana come interiorità e come progressione (nel caso del Tempo); e la riflessione sincronica sulle pratiche quotidiane di tale esperienza esistenziale (nell’architettura, nella geografia, nella geopolitica, nelle discipline sociali, nel caso dello Spazio). Probabilmente la temperie che ha rivalutato la categoria dello spazio (e degli spazi) è stata quella strutturalista. Ma l’attitudine strutturalista, che oggi, a ragione, ci appare appiattita sull’anonimato delle relazioni sociali che preesistono alla vita del singolo e determinata dall’elemento puramente combinatorio e sovra-individuale della struttura che subordina la persona, può essere letta in una maniera meno algida e può essere utilizzata anche nelle *humanities* non necessariamente legate allo Strutturalismo, per cercare un guadagno sulla comprensione della complessità nelle relazioni educative tra uomo e ambiente.

La fertilità di alcune considerazioni teoriche che interessano il concetto di spazio, ad esempio, appare centrale per provare a uscire da quella dimensione *museale* che molti epistemologi dell’educazione intravedono attualmente nello statuto teorico della pedagogia.

Riflettere sul tema degli spazi *liminari*, cristallizzati nel fenomeno delle periferie (reali o metaforiche), per esempio, può chiarire il rapporto tra spazio *antropologico* (per usare una bella espressione di Gilbert Durand) e ricadute educative che sono immerse in tale spazio. Persino la psicoanalisi più direttamente pedagogica di Donald Winnicott, ha evidenziato come tale rapporto abbia innanzitutto delle conseguenze di “strutturazione evolutiva” rispetto ai processi di sviluppo affettivo e di apprendimento.

In *Sviluppo affettivo e ambiente* (1965), per esempio, lo psicopedagogo inglese insiste sul ruolo centrale che, accanto alle cure delle figure genitoriali, gioca il cosiddetto *ambiente facilitante*. Quando Winnicott, infatti, afferma che esiste un imprescindibile *set-up individuo-ambiente* tra uomo e mondo, intende sottolineare come dallo stato di indifferenziazione pre-natale allo stato di non integrazione post-natale, il senso della *continuità esistenziale* del bambino sia determinato non solo dall’*holding* materno, ma, in maniera molto più complessa, dall’intera influenza dell’ambiente esterno. In questo caso, tanto per intenderci, il termine *ambiente* equivale alla somma delle tre accezioni con le quali Heidegger (1927; 1954; 1957) ne delineava il concetto: ambiente come “mondo circostante” (*Umwelt*), come mondo interno (*Innwelt*) e come mondo delle relazioni (*Mitwelt*). L’ambiente neonatale è rappresentato dall’insieme di queste accezioni perché la struttura percettiva del bambino è ancora incapace di distinguere gli stimoli specifici (Binswanger, 1963). Ebbene, la “continuità esistenziale” fornita dall’*holding*, trova il suo fisiologico completamento e deflusso nella “sicurezza ambientale” (e quindi, nello specifico, anche “spaziale”) che le cure materne, in qualche modo, introducono nella percezione del neonato. Nelle pagine di un’opera intitolata significativamente *Dal luogo delle origini*, leggiamo infatti “All’inizio il bambino è l’ambiente e l’ambiente è il bambino. Attraverso un processo complesso [...] inizia una complessa interazione tra ciò che è dentro e ciò che è fuori, costituendo la principale relazione del soggetto con il mondo” (Winnicott, 1986, pp. 68-69).

Winnicott, insomma, spiega che il passaggio successivo – e però anche la condizione *fondativa* – al corretto *sostegno* materno, è rappresentato, nell’ottica della “continuità esistenziale”, dall’immissione nell’ambiente, che è la somma gestaltica della madre, delle altre figure parentali, della casa concreta e di tutti gli stimoli esterni che arrivano al bambino. Anche l’ambiente è condizione di continuità e rappresenta la cornice all’interno della quale la psiche infantile acquisisce unità, interiorità e postula la dialettica psichica tra *dentro* e *fuori* (Bachelard, 1957; Perce, 1974). Per tutti questi motivi, spiega Winnicott, è importante la dimensione catalizzatrice di un *ambiente sufficientemente buono* o *facilitante*: “Lo sviluppo, in particolare all’inizio, dipende in modo complesso dal fatto che venga offerto al bambino un ambiente sufficientemente buono. Con questa espressione intendiamo un ambiente capace di facilitare lo sviluppo dell’individuo in conformità alle sue molteplici tendenze innate” (1986, p. 12); “Si può ritenere che un ambiente è sufficientemente buono

quando esso sa adattarsi in larga misura ai bisogni individuali del bambino” (p. 13); e ancora: “L’ambiente facilitante, con i suoi progressivi adattamenti ai bisogni dell’individuo, potrebbe essere considerato come parte integrante dello studio della salute.” (ibidem)

Insomma, il rapporto *dentro-fuori*, non costituisce semplicemente un *topos* delle scienze sociali, ma soprattutto una chiave di lettura per la strutturazione dello sviluppo educativo dell’individuo. Da queste considerazioni risulta abbastanza evidente come non sia possibile prescindere dalla comprensione delle dinamiche che, in tale linea di sviluppo, giocano un ruolo fondamentale nella costituzione di quegli ambienti *estimi* (aggettivo di conio lacaniano) per la definizione del rapporto con lo spazio antropologico.

Come sono connotati quegli *spazi* che, per qualche ragione, non diventano *luoghi*, cioè spazi caratterizzati da una quota di “umanizzazione” (termine usato da Jacques Lacan per spiegare il Registro del *Simbolico*)? Qual è il peso dell’effetto di *Unheimlichkeit* – *spaesamento/perturbamento*, nella lezione di Freud (1919) e di Heidegger (1927) – che tali spazi determinano sul winnicottiano *set-up individuo-ambiente*, con tutte le ricadute pedagogiche che si portano dietro?

2. Eterotopie

Questi ambienti *estimi*, questi spazi della *estimità*, secondo Patrizia Mello (2002) sono innanzitutto le periferie, intese come quei luoghi che non risultano immediatamente incisivi nella costituzione del soggetto sociale. Per comprendere, insomma, il peso specifico dell’*ambiente facilitante* winnicottiano, quell’ambiente, cioè, che coopera a una sana crescita del soggetto, occorre riflettere anche su quegli *ambienti* che, al contrario, risultano per qualche motivo “non facilitanti” o, quantomeno, che sono in una dimensione di *estimità*, di *lontananza*, rispetto ai primi.

Quando parliamo di periferie, del resto, non ci riferiamo esclusivamente alle *banlieues* fisiche, ma alludiamo anche a quei luoghi – reali o metaforici – che sono in rapporto contraddittorio o conflittuale coi luoghi istituzionalmente deputati alla conservazione e allo sviluppo della vita.

Ebbene, nella lezione di Michel Foucault (che spesso, molto sbrigativamente viene etichettato come “strutturalista”), prima di riflettere sugli spazi periferici fisicamente connotati, occorrerebbe comprendere la carica simbolica che rende uno spazio più o meno periferico, innanzitutto in una cornice semiotica. Per Foucault, prima di essere paesaggi urbani lasciati all’incuria e al decentramento civico, le periferie sono soprattutto una forma *ante litteram* di “spazio altro”, una dimensione quotidiana che intrattiene con i luoghi istituzionalmente relazionali un rapporto liminare e paradossale. Le periferie, cioè, sono innanzitutto un modo di immaginare il rapporto con lo spazio: un modo non *centrale*, non centrato. Tale rapporto, al pari di quello *facilitante* postulato da Winnicott, costituisce un nodo ineludibile per comprendere quali percorsi alternativi possa intraprendere il vettore della soggettivazione.

In quest’ottica, al di là delle infinite palinodie tra estimatori e detrattori di una presunta attualità dello Strutturalismo (che rappresenta, qui, solo una questione di manierismo storicista della metodologia delle scienze umane e sociali) riflettere su tali “spazi altri” nel loro rapporto con la costituzione delle soggettività, rappresenta uno spunto fertile e portatore di senso, almeno quanto riflettere sugli ambienti pedagogicamente facilitanti.

L’epistemologo di Poitiers, del resto, parla molto raramente di *periferie*, preferendo la dicitura *eterotopie*, ovvero (letteralmente) “spazi altri”. In questa connotazione, per essere chiari fin dall’inizio, non si prende in considerazione la periferia come fenomeno fisico, seppur *straniante* e *spaesante*, ma il suo statuto legato alla cornice simbolica di tale *spaesamento*.

Già nel 1967, anno della conferenza *Des espaces autres*, Foucault sottolineava come la modificazione della percezione spaziale costituisse la caratteristica centrale del passaggio dalla modernità alla contemporaneità: “La grande ossessione che ha assillato il secolo XIX è stata, com’è noto, la storia: i temi dello sviluppo e dell’arresto, i temi della crisi e del ciclo, i temi dell’accumulazione del passato” (Foucault, 1967, p. 19); “L’epoca attuale, invece, è forse l’epoca dello spazio. Viviamo

nell'epoca del simultaneo, nell'epoca della giustapposizione, nell'epoca del vicino e del lontano, del fianco a fianco, del disperso.” (*ibidem*).

Per capire il nostro tempo, sembra ammonire Foucault, si dovrebbe cominciare a riservare allo *spazio*, più che al *tempo* (come invece accadeva per la Modernità) un'attenzione analitica e uno studio delle forme di sapere-potere, per isolare quelle modificazioni epistemologiche che il concetto di spazio andava manifestando. In particolare si tratterebbe di registrare l'alternarsi di due delle connotazioni ubicative dell'Occidente: dalla “localizzazione”, tipica del periodo che va dal Medioevo alle scoperte di Galileo, alla “dislocazione”, caratteristica dell'epoca contemporanea, nella quale il moltiplicarsi delle forme spaziali appare sempre più come un moltiplicarsi di trame dell'esistenza. All'interno di questa dimensione, secondo Foucault, esistono due tipi particolarissimi di spazi che hanno la caratteristica di essere connessi a tutti gli altri, ma in modo da sospendere o invertire il rapporto con essi; in altre parole, si tratta di ubicazioni spaziali immerse nello spazio totale ma il cui contatto con esso è “contraddittorio”.

In primo luogo, ci sono le *utopie*, cioè “spazi privi di un luogo reale” che hanno, con lo spazio *reale* della società, un rapporto di analogia e di metafora.

Alla seconda tipologia appartengono le *eterotopie*, i “controluoghi”, ovvero “specie di utopie effettivamente realizzate in cui gli spazi reali [...] sono, al contempo, rappresentati, contestati e rovesciati, delle specie di luoghi che stanno al di fuori di tutti i luoghi, anche se sono effettivamente localizzabili.” (p. 23).

L'eterotopia, allora, è quella dimensione che ha il potere di giustapporre, in un unico luogo reale, diversi spazi, diversi luoghi che sono tra loro incompatibili; esse, al contrario delle *utopie*, cioè dei non-luoghi, sono *controluoghi*, o meglio *luoghi dell'alterità*. In altre parole, se lo spazio contemporaneo, e in particolare lo spazio urbano, si presenta multiforme e poliedrico, l'effetto di dislocazione di una figura metaforica qual è l'eterotopia, diventa funzionale a una lettura della realtà a più piani non sovrapponibili, proprio in nome di una lettura *altra* degli stessi.

L'esempio più antico di queste eterotopie, in quanto forma di luoghi contraddittori, è il giardino, una straordinaria creazione oramai millenaria, il quale possedeva, in Oriente, il significato simbolico di spazio sacro che doveva riunire, all'interno del proprio rettangolo di vegetazione, la rappresentazione di un microcosmo felice.

Per rendere l'idea del rapporto strettissimo ma conflittuale che lega utopie ed eterotopie, Foucault usa la celebre metafora dello specchio, il quale contiene, al suo interno, sia la dimensione utopica, sia quella eterotopica: lo specchio, è un'utopia in quanto “luogo senza luogo”; esso, infatti, porge alla nostra vista la rappresentazione di uno spazio immateriale, nel senso che oltre la lastra di vetro dello specchio, non possiamo fare esperienza concreta di ciò che vediamo, non possiamo entrare fisicamente nella sua rappresentazione *virtuale*.

Tuttavia lo specchio è anche un'eterotopia, in quanto esso “*esiste realmente e ha una sorta di effetto di rimando sul posto che occupo; a partire dallo specchio scopro di essere assente dal posto in cui sono, poiché è là che mi vedo*” (p. 24). Detto in altri termini, la dimensione eterotopica dello specchio consiste nel suo essere luogo fisico (la superficie di vetro) che però restituisce un effetto di *straniamento* nella transizione da un luogo altrettanto fisico di partenza (quello dal quale ci si specchia) al luogo *virtuale* di arrivo (quello in cui ci si scopre rappresentati) dell'immagine.

L'immagine immateriale dello specchio, perciò, è allo stesso tempo una rappresentazione virtuale e la rappresentazione tangibile dell'esistenza, ragion per cui si può affermare che due dimensioni contraddittorie convivono in uno “spazio altro”.

3. Spazi altri e periferie simboliche

Al di là di forme paradigmatiche come il giardino e lo specchio, però, le eterotopie – come periferie dell'abitare simbolico – esistono nel quotidiano, spiega Foucault, e lungi dall'essere solo esempi didascalici e teorici, esse rappresentano un valido strumento di lettura dell'*alterità* dello spazio abitato e dei suoi rapporti con le relazioni educative: esse infatti partono sempre da una soluzione “di crisi”

o di deviazione che cerca *altre* vie di espressione, non al di fuori della realtà (come le utopie) ma al suo interno, sovvertendone il carattere di normalità o *normotopia* che ne è connaturato.

L'eterotopia perciò non è mai una fuga dalla realtà, ma un *giro* al suo interno, un giro che ne svela sarcasticamente le contraddizioni e ne esibisce le ferite, come avviene nelle diverse tipologie di eterotopia individuate, tra le quali Foucault classifica le “eterotopie croniche” dei villaggi turistici, le “eterotopie dell'illusione” delle *case chiuse* e le eterotopie del cimitero, della caserma, della prigione, della nave, tra le altre.

Ma tra di esse, quelle che probabilmente fanno capir meglio il meccanismo, anzi il *dispositivo* di potere-sapere che soggiace alle relative culture e alle relative relazioni educative, e che, quindi, permette una lettura delle *alterità*, sono le cosiddette eterotopie “di crisi” e “di deviazione”, quelle forme di spazio *implicito* che descrivono e contengono forme particolari di “affezione” o nascondono una sorta di *collaudo* alle cose della vita, tra le quali Foucault individua le case di riposo, le cliniche psichiatriche, i bordelli o i vecchi luoghi destinati alle partorienti, agli adolescenti, alle donne nel periodo mestruale. O anche forme di *eterotopie/eterocronie* quali dimensioni *staccate* dalla normalità, che vedevano il manifestarsi di attività normali ma che devono rimanere nascoste o alluse, come ad esempio il viaggio di nozze, che in effetti indorava la deflorazione della sposa con un rituale di allontanamento.

Se dunque siamo immersi in uno spazio che produce eterotopie, sembra utile la proposta di utilizzare, l'*eterotopologia*, ovvero il settore di una “archeologia delle scienze umane” che ne studia le forme e le rappresentazioni, come metodologia di ricerca per un'analisi dei luoghi urbani che tenga conto delle alterità, delle differenze, delle patologie dell'abitare quotidiano, di quello che potremmo chiamare il *diversamente-spazio*. Lo stesso Foucault tentò di renderne autonomo lo status di disciplina, sebbene si trattasse di una disciplina abbastanza *outsider*, e ne stilò addirittura un ordine di sei principi esplicativi che ne chiarivano funzioni e campo.

La grande e troppo spesso non riconosciuta valenza pedagogica della lezione di Foucault, sta proprio in questa spinta ad educare alle differenze, a questa lezione al pluralismo e alla microfisica del quotidiano che non si legge quasi mai sulle pagine della *historia rerum gestarum*, la storia dei vincitori, dei grandi, delle macroimprese, ma si intravede nelle pratiche quotidiane (De Certeau, 1990), nell'ermeneutica di predicati verbali poco avvezzi alla ribalta dei processi storici, ma molto più importanti dal punto di vista dell'analisi antropologica e, di conseguenza, pedagogica.

Le eterotopie, insomma, costituiscono una cartina di tornasole per comprendere la sedimentazione di significazioni non ufficiali, non istituzionali, non *mainstream*, delle cosiddette “pratiche di sapere” e delle cosiddette “tecnologie del sé” (anche queste, definizioni foucaultiane), ossia di quei dispositivi epistemologici che hanno segnato non solo la storia della cultura *tout court*, ma soprattutto la progressione dei processi educativi occidentali.

Allora, come non considerare le periferie una forma stringente di eterotopia?

Le periferie, fisiche o figurate che siano, rappresentano un luogo reale di discostamento dagli spazi *ufficiali*, nel senso che intrattengono con tali spazi una relazione di *differenza*, piuttosto che di *identità* (La Cecla, 2000; Vidler, 1992; Zanini, 2000). Il problema etnologico delle *baunlieues*, per esempio, si gioca proprio su tale rapporto conflittuale: comunità antropologiche che ufficialmente appartengono a una identità culturale o statuale ma che, per motivi diversi, non sentono di essere integrate in tali identità. Tutte le forme di ipernazionalismi o fondamentalismi xenofobi o subculture o culture antagoniste, giacciono, nella loro genesi antropologica, proprio nella questione freudiana del “sentirsi straniero in casa propria” (Bonaparte, 1933; Kristeva, 1988), così come Freud spiega il significato profondo del concetto dello spaesamento nel formidabile saggio *Das Unheimliche* (1919).

Ritorna, a questo punto la dicotomia tra il winnicottiano *ambiente facilitante* e le foucaultiane *eterotopie*, come *recto* e *verso* della stessa medaglia: la costituzione delle pratiche di cura (Mortari, 2006) che struttura i processi di soggettivazione, non può prescindere da questa delicatissima dialettica tra spazi di facilitazione della crescita e spazi di crisi, che nella cornice fisica delle periferie si cristallizzano e divengono prassi urbana. Uno studio critico dei tali spazi, oltre a costituire un plesso

di sapere *clinico* del rapporto tra uomo e ambiente, costituisce soprattutto un pensiero *critico* sulle dinamiche dell'abitare declinate in chiave pedagogica.

Bibliografia

- Bachelard, G. (1957/1975). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Binswanger, L. (1963/1973). *Essere nel mondo*. Roma: Astrolabio.
- Bonaparte, M. (1933). *L'inquiétante entrangeté*. In Id., *Essais de Psychanalyse appliquée*. Paris: Gallimard.
- De Certeau, M. (1990/2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Durand, G. (1963/1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario*. Bari: Dedalo.
- Foucault, M. (1967). *Des espaces autres*, conferenza al Cercle d'études architectuales. Tunisi, 14 Marzo. trad. it. in Vaccaro, 2001.
- Foucault, M. (1994). *Eterotopia*. In "Millepiani", 2. Milano: Mimesis.
- Freud, S. (1919/1969). *Il perturbante*, in Id., *Opere*, IX. Torino: Bollati Boringhieri.
- Heidegger, M. (1927/1969). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Heidegger, M. (1954/1976). *Costruire, abitare, pensare*. Milano: Mursia.
- Heidegger, M. (1957/1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Kristeva, J. (1988/1990). *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli.
- La Cecla, F. (2000). *Perdersi. L'uomo senza ambiente*. Roma-Bari: Laterza.
- Lacan, J. (1966/1974). *Scritti*. Torino: Einaudi.
- Mello, P. (2002). *Metamorfosi dello spazio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Perec, G. (1974/1989). *Specie di spazi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vaccaro, S. (a cura di) (2001). *Michel Foucault. Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis.
- Vidler, A. (1992/2006). *Il perturbante dell'architettura. Saggi sul disagio nell'età contemporanea*. Torino: Einaudi.
- Winnicott, D.W. (1965/1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Winnicott, D.W. (1986/1990). *Dal luogo delle origini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zanini, P. (2000). *Significati del confine*. Milano: Bruno Mondadori.

**Alla periferia del patriarcato.
Le nuove frontiere del femminismo post-patriarcale**

di *Irene Strazzeri*

DOI: 10.12897/01.00016

Ricercatrice di Sociologia generale
Università degli Studi di Foggia

Abstract

La transizione verso il post-patriarcato è ancora in corso ed è colma di incognite, per questo occorre comprendere il trapasso che stiamo attraversando. Essa annovera al suo interno le mutazioni del capitalismo globalizzato e la crisi dello stato sociale, il declino dell'autorità politica maschile e la libertà femminile. L'articolo propone di indossare le lenti giuste, cogliendo i sintomi, i passaggi, le discontinuità e le sfide principali poste in essere dalla mutazione postpatriarcale. Se non si affronteranno le difficoltà interpretative di un'analisi che stenta a decollare e non si metteranno a fuoco nuovi paradigmi socio-pedagogici in grado di cogliere le discontinuità rispetto al passato, si estenderanno le periferie sociali e simboliche di un centro ormai in declino.

Post-patriarchy is still on going and it is full of questions. So we need to understand the transition we are going through. It includes globalized capitalism mutation's and the crisis of Welfare State on one side, decline of political male authority and female freedom on another. The article propose to wear right lenses, capturing symptoms, steps, discontinuities and challenges undertaken by post-patriarchal mutation. Without addressing interpretative difficulties to an analysis able to adopt new socio-pedagogical paradigms breaking with the past, we will extend periphery of a center now in decline.

1. La rappresentazione politica del post-patriarcato

Il termine post-patriarcato vorrebbe descrivere un cambiamento di fondo nell'antropologia umana delle relazioni fra i sessi. Dietro di esso si nasconde una complessa metamorfosi, generata dalla combinazione disposta di una serie di processi che hanno investito la modernità, sfociando nella ipermodernità o nella cosiddetta "vita liquida" (Bauman, 2006). Nella società liquefatta e ipermoderna di oggi, infatti, si sono via via dissolte tutte le principali strutture sociali consolidate, ma anche le strutture concettuali e pratiche, l'assetto di potere, il sistema di rappresentazione che legittimava l'ordine simbolico patriarcale, prima dominante. Il dibattito ancora in corso nelle stesse scienze sociali (Habermas, 1987), testimonia ormai da un ventennio, per lo meno dalla pubblicazione de "La condizione post-moderna" di Lyotard (Lyotard, 1991), di questa progressiva dissoluzione concettuale e strutturale simbolizzata da tesi quali la fine della storia (Fukuyama, 1992), la fine delle ideologie o delle grandi narrazioni, la fine del soggetto (Foucault, 1992), intendendo con esso il mito dell'uomo medio maschio bianco occidentale (Spivak, 2004). Indicare la fine di quelli che erano stati i capisaldi del progetto sociale e culturale moderno ha autorizzato i più, a torto o a ragione, a indicare il superamento della modernità in una condizione postmoderna o in una modernizzazione riflessiva (Beck, Giddens, Lash, 1999), la quale comunque indicherebbe una radicalizzazione delle condizioni critiche della modernità, quali l'alienazione umana (Honneth, 2007), l'aumento delle disuguaglianze (Gallino, 2013), lo sfruttamento lavorativo (Rifkin, 2005).

La stessa precarietà, quale effetto economico della globalizzazione, che investe il mercato del lavoro, deriva, secondo alcune studiose, dal collasso dell'ordine sociale tradizionale, di cui il patriarcato è stato parte costitutiva e fondante (Morini, 2010). Non v'è dubbio, inoltre, che i grandi movimenti novecenteschi di emancipazione femminile e la configgente stagione femminista apertasi dalla fine degli anni sessanta in poi del secolo scorso, abbiano svolto un ruolo fondamentale in questa epocale trasformazione. Un ruolo che ha avuto, come ovvio, ricadute e intrecci diversi a seconda dei contesti, dei Paesi, delle condizioni socioeconomiche, politiche e culturali in cui si esercitava. Ad ogni modo il post patriarcato costituisce un vero e proprio cambio di mondo (Deiana, 2012), rispetto al quale le risorse intellettuali e politiche per comprenderlo sono assai scarse o inadeguate. La natura di un simile cambiamento è complicata e contraddittoria. Come in tutte le vicende umane sono presenti numerose ambiguità, compresa una visione stereotipizzata della libertà femminile.

Poiché quel cambio di passo non è avvenuto nel vuoto, o in separazione dal resto, ma nell'incontro tra esistenze e desideri individuali e complicati passaggi storici, è opportuno cercare di delineare, se pur provvisoriamente e in maniera affatto esaustiva, alcune caratteristiche del post patriarcato.

La prima è che esso proprio nelle rotture dal passato riproduce delle risacche e condensa i depositi di un comportamento umano di tipo patriarcale. Ciò accade per diverse ragioni, la più significativa delle quali potrebbe essere l'incapacità, spesso emblematica, da parte della maggior parte delle culture politiche progressiste italiane ed europee di riconoscere nel femminismo un'occasione per sgomberare il campo da una serie di retaggi, ritardi ed empasse riferibili ad una visione dei rapporti tra i sessi da prima modernità (Bordoni, 2012).

Proprio per questo il post-patriarcato si ritrova ad essere densamente abitato da patriarcalismi di ritorno, da figurazioni neopatriarcali, frutto delle contraddizioni tipiche di questa complessa fase di transizione. La seconda caratteristica, infatti, è frutto più della fragilità e della crisi del simbolico maschile, che della sua forza. Si tratta di forme galleggianti di relazione tra uomini e donne, di rischi ricorrenti di operazioni restaurative, ben rappresentate dai ciclici dibattiti sulla normativa relativa al diritto di interruzione di gravidanza (Legge 22 Maggio 1978 n. 194 NORME PER LA TUTELA SOCIALE DELLA MATERNITÀ E SULL'INTERRUZIONE VOLONTARIA DELLA GRAVIDANZA). La terza ed ultima caratteristica che si potrebbe indicare è il carattere performativo e perdurante di un esercizio di dominio sul corpo delle donne, che si esprime, nonostante le mutate circostanze storico-sociali, "come se" il patriarcato godesse ancora di ottima salute.

Già a partire dal VI secolo a.C. Pitagora scriveva "c'è un principio buono, che ha creato l'ordine, la luce e l'uomo. E un principio cattivo che ha creato il caos, le tenebre e le donne" (Pitagora, VI sec. a.e.c.). Sin dalle origini, dunque, il patriarcato si è presentato come radicato in una serie di contrapposizioni epistemologiche tra principi antitetici: maschile/femminile, cultura/natura, umanità/animalità. Anche dal punto di vista politico l'ordine simbolico patriarcale si presenta come fondato su una serie di polarizzazioni: agorà piuttosto che focolare domestico, sfera pubblica in alternativa a sfera privata. L'insieme di queste contrapposizioni contribuisce a mettere in scena una rappresentazione sociale in cui la parte maschile predomina su quella femminile. Il patriarcato, insomma, è stato ed è un ordine simbolico performativo, un sistema di senso e di potere fondato su una precisa gerarchia tra i sessi: "non è il fallo (o la sua assenza) a costituire il fondamento di questa visione del mondo [androcentrica n.d.r.], è piuttosto questa visione del mondo che [...] può istituire il fallo, eretto a simbolo della virilità, del punto d'onore [...] e la differenza tra i corpi biologici a fondamenti oggettivi della differenza tra i sessi" (Bourdieu, 1999, p. 125). L'opposizione tra maschile e femminile diviene necessità oggettiva e soggettiva nel momento in cui si va ad inserire in un sistema di opposizioni omologhe (alto/basso, sopra/sotto ecc...), nelle quali si immergono i corpi. Questi schemi di pensiero registrano come differenze di natura scarti e tratti distintivi che essi stessi contribuiscono a far esistere, "naturalizzandoli" attraverso la loro iscrizione in un sistema di differenze che appaiono naturali. In questo senso, l'ordine sociale assume le sembianze di una macchina simbolica che serve a ratificare il dominio maschile sul quale si fonda. Infatti esso produce simboli che riproducono e confermano, con atti di legittimazione, il suo principio fondatore: il dominio maschile. Dunque secondo Bourdieu la costanza trans-storica del rapporto di dominio maschile non è

l'effetto solamente di una nominazione verbale, e dunque non è abrogabile con un semplice atto di cancellazione performativa, (un atto volontario di abdicazione). Solo un'azione politica che prenda coscientemente in considerazione tutti gli effetti del dominio, che si perpetuano attraverso la complicità delle strutture incorporate con le strutture delle grandi istituzioni, le quali contribuiscono a riprodurre tutto l'ordine sociale, potrà contribuire a far decadere progressivamente questa forma di dominio.

Da questa angolazione ciò che definisco patriarcalismo non è che la modalità residuale di quell'ordine, la manifestazione periferica di un collasso. Un ordine che ieri forniva certezze al genere maschile, mentre oggi lo lascia in vuoto pneumatico, creando il disagio del vuoto, della non corrispondenza.

Nella rappresentazione sociale del patriarcato agiscono idee, principi e fatti che ristrutturano e aggiornano continuamente le idee. Si pensi, a titolo esemplificativo, alla profonda impronta maschile impressa nella storia della filosofia dal fallogocentrismo (Irigaray, 1974), dall'epoca antica del patriarcato dei padri al patriarcato dei fratelli in epoca moderna, fino alla fase attuale, quella periferica, dell'erosione di ogni centralità.

Nella fase attuale lo sgretolamento dell'ordine preesistente invade la scena, lasciando sul terreno detriti ingombranti, pericolosi, talvolta indecifrabili, ma capaci al contempo di indicare che l'impalcatura patriarcale non regge più. Lo stesso termine patriarcato, d'altronde, sta a significare il nutrimento, essendo composto dalla radice indoeuropea padre- nutrimento appunto, e dall' "arché", che incarna il principio, il comando, il potere. Dunque il termine è di per sé performativo, dice e costruisce il mondo allo stesso tempo. Di qui la gravidanza di un esercizio del proprio dominio anzitutto sul corpo femminile. Il corpo femminile, infatti, esprime e rappresenta la capacità generativa. L'espressione di tale capacità è stata sempre considerata perturbante e misteriosa, al punto che l'assetto sociale e culturale patriarcale ha fatto corrispondere ad essa un ordine simbolico incentrato sull'autorità maschile (Friedan, 1964). Il cognome, che si acquisisce per nascita, sancisce l'autorizzazione simbolica a procedere nella vita sociale. L'eccezioni femminili, com'è noto e documentato, sono state possibili esclusivamente per "protezione" di qualche maschio potente oppure perché nelle maglie di una crisi sociale qualche donna ha saputo cogliere audacemente l'occasione per inerparsi in sentieri non previsti dall'ordine dei padri (MacKinnon, 2006).

In epoca moderna, definita del patriarcato dei fratelli, inaugurata dalla grande stagione rivoluzionaria in Francia, ciò che qualificava la libertà di tutti gli esseri umani era appunto l'uguaglianza e la fratellanza (De Gouges, 2012). Il patriarcato dei fratelli, tuttavia, ha ricacciato indietro le donne rispetto all'orizzonte di libertà nuovamente dispiegato. Basti ricordare il destino di Olympe de Gouges, condannata al patibolo su ordine dei rivoluzionari, per aver preteso eguali diritti ed eguali doveri per le donne e per gli uomini.

La cittadinanza occidentale moderna, insomma, soffre di un forte deficit costituito dalla minorità giuridica impressa alle donne e risente di una visione delle donne in quanto soggette svantaggiate e da tutelare, secondo le formule paternalistiche dello stato assistenziale (Moulier Boutang, 2002). Diventa, quindi, più chiaro come l'effetto combinato della progressiva emancipazione femminile con la lenta quanto inesorabile destrutturazione degli elementi portanti del progetto politico culturale e sociale moderno abbia incrinato le radici stesse del patriarcato, quale ordine simbolico o narrazione legittimante sia nella sua versione antica che nella sua versione moderna – sebbene vi siano tuttora forme vigorose, brutali e vitali di patriarcato in svariate parti del mondo, dove però non è impossibile rintracciare forme altrettanto vitali di conflittualità aperte da parte femminile.

La stessa istituzione ecclesiastica, la chiesa, registra una profonda crisi dell'ordine maschile e del verbo maschile. I segnali anche in questo caso sono molteplici e si fanno eco l'uno con l'altro, spazzano, aprono nuovi scenari nelle relazioni tra i sessi e sono tali da configurare più che la crisi l'avvenuto passaggio ad un'epoca di transizione, definibile post-patriarcato per molti versi indecifrabile. Un'epoca, peraltro, contrassegnata dalla generale crisi della contemporaneità: economico-sociale, politico-culturale, di senso. L'implosione dell'ordine maschile costituisce chiaramente un versante fondamentale di accelerazione di tutti questi aspetti. Il post-patriarcato non è un periodo

già compiuto, non esistono cesure nette. Esso come ogni rivoluzione politica convive con dei retaggi, che possono essere animanti da nuovi intendimenti della realtà. La difficile fase di transizione è specchio di una serie di esiti storici e manifestazione della crisi del moderno. La transizione post-patriarcale ricomprende al suo interno le mutazioni del capitalismo globalizzato, la fine dello stato sociale e della coesione che lo assicurava, il declino dell'autorità politica del maschile. È specchio, si diceva, ma è anche interfaccia del disagio maschile e del disagio che ne deriva (Ciccone, 2009). Proprio perché il primato maschile rimane mero esercizio di potere, privo di legittimità, esso assume le sembianze di pura manifestazione narcisistica e reiterazione di dispositivi ingessati di identificazione. La crisi patriarcale è soprattutto assenza di rapporto con l'alterità, poiché stenta a subentrare un nuovo ordine simbolico. Lo stesso "femminicidio" non risulta suffragato dalla legittimazione di un ordine esteriore, diventando esso stesso un elemento che esprime la crisi del patriarcato (Spinelli, 2008).

Il potere per lo più storicamente incarnato da uomini nelle coorti, nelle tribù, nei regni, negli imperi ma anche nei tribunali, negli Stati Maggiori e nelle istituzioni riusciva quantomeno ad essere ieratico, sacerdotale, taumaturgico. Era comunque un potere capace di generare ordine logico, stabilire gerarchie, scale di valori, regolazione sociale ed autorità. Tutto questo ora non c'è più, o si stenta a vederlo. La transizione in corso è colma di incognite, per questo occorre comprendere il trapasso che stiamo attraversando, senza cedere a semplificazioni. In questa fase, infatti, siamo anche circondati da immagini e scenari rassicuranti: quote, parità, giovani donne accanto a uomini di prestigio. Come se si volesse sostituire plasticamente, ritoccandola, l'immagine di quell'autorità in frantumi. Il trucco, però, diviene presto evidente, regge il tempo virtuale di un talk show. Nonostante tutto resta l'asimmetria della rappresentazione, spesso odiosa. È doveroso, quindi, domandarsi, a conclusione di queste considerazioni introduttive, se basti la parola femminile a denunciare che il re è nudo. È certo, infatti, che le donne possano individuare, conoscere e contrastare tutta una serie di patriarcalismi all'opera. Ma resta veritiera la constatazione che un potere, se pur indebolito e al collasso, è pur sempre potere ed un esercizio di potere. Sebbene attraversato da una profonda crisi, il potere patriarcale rimane ancora un potere, che in tutti i campi mostra le crepe della sua postura "post", di cui bisogna prendere atto con coraggio, in una fase di transizione ancora in atto. Certamente la direzione del cambiamento dipenderà dalle donne, ma anche da una maggiore consapevolezza da parte degli uomini (Touraine, 2007).

2. Post-patriarcato: rappresentanza o auto-rappresentazione?

Negli ultimi anni in Italia la presa di consapevolezza maschile è stata fortemente ritardata dallo stabilizzarsi di un nesso tra sesso, potere e denaro fortemente degradante per la vita pubblica. Al cuore della vicenda del berlusconismo italiano, ampiamente indagato in quanto uso privato delle istituzioni e come forma di asservimento dell'informazione (Ginsborg, Asquer 2013), si pone il tema della sessualità maschile, viceversa trascurato, in particolare il rapporto che gli uomini di potere hanno con le donne. Ne l'harem politico affollato di corpi seducenti e rifatti di donne, la messa in scena corrisponde esattamente a quella di una virilità come protesi del mito di un capo. Alla messa in scena hanno preso parte anche delle donne, purtroppo. Ma ciò è realmente sintomo di un ritorno al passato? Di un ritorno, soprattutto, ai ruoli tradizionali?

Questo secondo interrogativo dovrebbe servire da commento all'interpretazione emblematica che il berlusconismo ha dato del post patriarcato. L'intera vicenda politica mostra in tutta evidenza la crisi della sessualità maschile come crisi non solo di prestazione, ma di desiderio e capacità di relazione. La crisi di un potere usato con le donne, ormai privo di autorità, nudo come la virilità tradizionale che tenta di ripristinare se stesso contro la destabilizzazione dei ruoli prodotta dal femminismo (Dominijanni, 2001). Quanto alle donne coinvolte, c'è da chiedersi se fossero davvero tutte accomunate dalla plastificazione dei corpi o se non vi sia, piuttosto, uno scarto tra la "fiction" femminile allestita dal regime televisivo e la vita e i desideri delle donne reali. Certamente la fiction ha ricadute sulla realtà, colonizza l'immaginario e la coscienza. Tuttavia uno scarto resta e smuove la realtà, a patto

di saper leggere la rilevanza politica di alcune gesti (si pensi per esempio al coraggio di denuncia del “ciarpace politico” da parte di Veronica Lario). Dunque spetta alla società tutta leggere lo scarto e inforcare le lenti giuste, cogliendo la pedagogia nella resistenza che la politica e l’informazione non vedono.

Nel Berlusconismo lo scambio sesso-potere è stato molto evidente, è necessario però rilevare il carattere sessuato del rapporto tra premier imprenditore televisivo e veline parlamentari, come fossero speculari. L’equazione stabilita nel post-patriarcato ha opposto il gradimento maschile dell’audience al rispetto delle regole democratiche. Possiamo quindi concludere che nella singolare vicenda politica italiana si è smarrito il confine tra pubblico e privato con forti ricadute moralistiche sul terreno della libertà femminile. I rapporti tra i sessi sono il cuore della politica post-patriarcale e creano un forte disordine nel sistema di potere. Occorre pertanto una forte presa di parola pubblica sulla questione sia da parte femminile che da parte maschile.

3. Post-patriarcato: il paesaggio storico sociale

Da quanto sin qui espresso emerge chiaramente che il post-patriarcato non si presenta come se fosse una nuova epoca, non essendosi ancora conclusa quella che lo precede. Possiamo, tuttavia, percepire i sintomi del suo declino come ordine sia sociale sia simbolico. Sono i sintomi di un’agonia. Con agonia si intende di solito lo stato che precede la fine della vita di un essere vivente, organicamente è il momento dell’indebolirsi delle funzioni vitali prima della morte di un individuo. In senso simbolico indica l’angoscia dovuta alla sensazione di trovarsi in una condizione prossima alla fine. In conclusione questa analisi vorrebbe fornire il ritratto di una società post-patriarcale, riunendo i tasselli e ricomponendo il mosaico della profonda mutazione antropologica e sociale in cui ci troviamo. Non può certamente trattarsi di un ritratto esaustivo, voler descrivere la mutazione in corso è come voler intraprendere una riflessione sapendo che resterà incompiuta. Si è pensato di avviare le conclusioni su una semplice constatazione: il patriarcato in quanto fonte di legittimazione dell’ordine sociale, politico e sessuale è in via di esaurimento. Oggi è impossibile argomentare razionalmente e pubblicamente la superiorità del maschile sul femminile, ad esempio, senza andare incontro a clamorose smentite. Altrettanto difficile sarebbe avallare il maschile come sistema universale di rappresentazione e rappresentanza della società, come si è visto per lo meno nelle società occidentali. Queste semplici constatazioni di base ci inducono a disarticolare la riflessione conclusiva che ora si propone in quattro parti. Ognuna di esse vorrebbe rendere riconoscibile quanto si va confermando e rispecchiare il percorso che ha portato a determinate conclusioni.

Alla elencazione dei sintomi, dei passaggi, delle discontinuità e delle sfide che compongono gli ingredienti essenziali della rappresentazione storico sociale del post-patriarcato sono infatti dedicate le ultime riflessioni. Per cogliere in presenza la mutazione postpatriarcale crediamo, infatti, sia necessario riconoscerne in primo luogo i sintomi. Il termine sintomo deriva dal greco *σύμπτωμα*, vuol dire evenienza, circostanza; a sua volta esso deriva da *συμπίπτω*: cadere con, cadere assieme. L’etimologia suggerisce, dunque, che il sintomo non vada colto come fenomeno in sé, ma come l’effetto finale, non standardizzato, della convergenza di molteplici azioni e reazioni.

Nel caso di un corpo indicherebbe l’alterazione della normale sensazione di sé in relazione ad uno stato patologico. Il sintomo si differenzia da un segnale, poiché non è il riscontro diretto di una patologia. Trattandosi di una trasformazione ancora in corso, come si è detto ormai più volte, appare opportuno utilizzare la metafora dei sintomi per titolare una serie di cambiamenti chiaramente percepibili come patologie del nostro tempo: prima fra tutte la crisi economico sociale. La sensazione prodotta dalla crisi del capitalismo finanziario è che sia aperta una frattura, uno spazio di interruzione, capace di rendere tutte le cose prima ritenute impossibili, ora possibili. La nostra società è stata investita da importanti trasformazioni che interessano tutti gli aspetti della vita sociale e collettiva: la sfera produttiva, le istituzioni pubbliche, la vita quotidiana ed in generale i rapporti tra lo Stato, il mercato e la famiglia, i quali a differenza del precedente ordine sociale, sono diventati molto più interdipendenti. Il modo in cui avviene la loro reciproca regolazione ha ovviamente conseguenze mol-

to significative sul sistema di Welfare. Nella sfera riproduttiva, in particolare, il confine tra pubblico e privato sembra assottigliarsi sempre più sia a livello personale che sociale, gli attuali modelli di protezione sociale e di riduzione dello svantaggio, ad esempio, sembrano essere ormai superati da nuovi bisogni, sempre più differenziati, derivanti dalla condizione di crescita economica in continua recessione. Il divenire finanziario del sistema capitalistico, che ha generato l'attuale crisi socio-economica e politica, sottintende inevitabilmente "la crisi delle crisi", quella appunto del patriarcato. I diversi aggettivi che connotano la società attuale (tardo-capitalista, post-moderna, complessa, riflessiva) stanno proprio ad indicare le difficoltà interpretative di un'analisi che stenta a decollare e a mettere a fuoco paradigmi in grado di cogliere le discontinuità rispetto al passato. Fra tutti gli ambiti quello maggiormente segnato dalla discontinuità con il passato sembra proprio essere la condizione femminile. In relazione ad essa, si assiste a ciò che si è stata definita fine del lavoro ed estensione all'attività di cura. Con ciò si vorrebbe indicare il passaggio dal riconoscimento sociale al solo lavoro produttivo alla visibilità di altre attività umane, come appunto la cura, contrassegnate per eccellenza non dalla finalità del profitto ma dall'esigenza di soddisfare bisogni vitali (Fraser, 2011). Un altro aspetto che riferisce dei cambiamenti nella condizione femminile è poi costituito *dalla doppia presenza*, ossia dalla doppia inclusione delle donne nell'attività domestica non retribuita e nell'ambito lavorativo (Balbo, 1978). La doppia presenza testimonia appunto dell'inscindibilità della sfera riproduttiva da quella produttiva nella vita sociale. La perdita di sicurezza e continuità nella biografia lavorativa dei soggetti (Bauman, 1999), il carattere liquido delle relazioni interpersonali hanno poi generato un sensibile mutamento nei processi di socializzazione (Saraceno, Piccone Stella 1996). Tutte queste circostanze ci inducono a riflettere sul significato di svantaggio sociale, in un mondo in cui la limitazione delle possibilità non deriva più esclusivamente dal genere di appartenenza ma dal genere combinato al reddito, all'etnia, alla religione, etc. Cosa significa? Significa che lo svantaggio che colpisce la condizione femminile e le forme di discriminazione che colpiscono le donne non sono più interpretabili secondo l'ordine sociale e simbolico patriarcale, ma secondo la prospettiva della intersezionalità: il massiccio inserimento delle donne nel mercato del lavoro, la crescita complessiva nei livelli di istruzione delle donne, la femminilizzazione delle professioni considerate tipicamente maschili, la femminilizzazione dei percorsi universitari, l'omologazione delle scelte formative tra i sessi.

Tutto ciò non significa che siano stati abbattuti tutti i vincoli che il patriarcato imponeva, ma sicuramente le identità maschili e femminili sono profondamente cambiate sotto il profilo dell'esperienza, degli stili di vita e dei riferimenti valoriali. Il paesaggio sociale è profondamente mutato, ossia, poiché non fa più pensare ad evidenti discriminazioni o a normative inique nei confronti delle donne, ma a ritardi gravosi nell'applicazione delle normative paritarie e rispetto alla configurazione in divenire di una società post-patriarcale.

Ripercorriamo, quindi, i tratti salienti della società post-patriarcale: al primo posto si colloca "l'evento della libertà femminile", intesa come indebolimento del controllo sul corpo femminile, dovuta allo sviluppo economico e scientifico, alla rottura della dipendenza materiale dagli uomini e alla legalizzazione dell'aborto e dal miglioramento delle tecniche contraccettive, ma soprattutto alla forte consapevolezza della soggettività politica delle donne maturata nei movimenti femministi. In secondo luogo e, conseguentemente, spicca l'esaurirsi dell'ordine simbolico patriarcale come datore di identità: il dominio offre identità non solo a chi lo esercita ma anche a chi lo subisce e molta servitù si perpetua per bisogno di identità. Questo secondo tratto del post-patriarcato trova testimonianza, più o meno diretta, nella visibilità pubblica acquisita dalle rivendicazioni LGBT. La crisi dell'identità maschile, peraltro, contrariamente al sensazionalismo mediatico legato alla violenza contro le donne, si evince proprio dalla violenza maschile contro le donne che trova spiegazione nel senso di inadeguatezza degli uomini. Fenomeni sociali di questo genere sono attualmente alla base della nascita di nuovi movimenti maschili di autocoscienza, che tematizzano la violenza contro le donne come problema maschile (Ciccione, 2009) e che fanno della libertà femminile una straordinaria occasione di fuoriuscita dagli schemi oppressivi del machismo e della virilità (Bellassai, 2011). Un altro tratto saliente è costituito dalla degenerazione della democrazia rappresentativa, un fatto

contestuale allo sgretolamento dei legami sociali. Tutto ciò è ampiamente confermato dall'uso ideologico e strumentale della differenza sessuale da parte del potere costituito, un uso strumentale definibile sessismo democratico (Simone, 2012).

Il sessismo democratico più che un tema è la proposta di un cambio di paradigma. È un'espressione che ricolloca nel contemporaneo la posizione delle donne, i rischi derivanti dalla strumentalizzazione delle politiche di genere da parte del neoliberalismo e i conflitti che ne derivano. I "riti di passaggio" si possono inoltre raggruppare in un secondo insieme di mutazioni, distinguibili dai sintomi, per via del loro non essere perfettamente decodificabili come espressione del declino del patriarcato. In particolare non sembrano essere ancora del tutto chiare le loro ricadute in termini politici e sociali, o quanto meno, non quanto quelle simboliche.

Il riferimento è alla cosiddetta femminilizzazione della società e alle sue conseguenze sul mercato del lavoro (Morini, 2010), alla politicizzazione delle donne migranti (Tognetti Bordogna, 2012) e al complementare disvelamento di un patriarcalismo tipico del femminismo occidentale, come la critica postcoloniale cerca di denunciare da tempo (Spivak, 2004), alla crisi stessa dell'ordine patriarcale come datore di identità e, inevitabilmente, al "disordine" simbolico che ne deriva.

Di segno ancora diverso, rispetto ai sintomi e ai passaggi, sono poi le discontinuità, l'intensificarsi delle fratture, che vanno raggruppate con l'intenzione di indicare che alcuni dei cambiamenti prodotti dallo stato di agonia in cui versa il patriarcato non sono affatto percepiti come tali. Semplicemente non sono letti come pertinenti o, addirittura, sono declassati nell'anomalia e nella devianza. Sono relegati nella periferia del pensiero, tenuti ai margini del regime discorsivo imposto dal potere. Ci si riferisce, in questo modo, alla precarietà intesa come smaterializzazione del lavoro, soprattutto quello salariato, dovuta alla finanziarizzazione dell'economia (Rifkin, 2005).

Il processo di finanziarizzazione dell'economia, com'è noto, ha profondamente ristrutturato la divisione del lavoro nelle nostre società, ha toccato tanto la sfera della produzione quanto quella della riproduzione, facendo sgretolare l'ordine di genere su cui si fondava il capitalismo e rendendo inservibile lo stesso concetto di genere (Butler, 2004). La risonanza sempre più significativa del dibattito pubblico delle rivendicazioni LGBTQI (Lesbiche, Gay, Bisessuali, Transessuali, Queer, Intersessuali) e il tentativo di revoca dello statuto epistemologico della stesso codice binario della sessualità sono oggi l'impensato, l'inimmaginabile, l'inedito, il non previsto e non prefigurato dalla società patriarcale (Meneo, 2011). Molto eloquenti sono i rapporti e le criticità che queste istanze rivolgono al femminismo, ossia a quel movimento che da sempre ha incarnato la contraddizione con il patriarcato, che ne ha decretato la fine e che costituisce la sua messa in discussione perenne. Ogni discorso incompiuto, infine, non può che contenere delle sfide. A mio avviso sono tutte sfide aperte, l'esito delle quali dipenderà dalle potenzialità generative dei conflitti che il femminismo saprà interpretare sul crepuscolo del mondo patriarcale: la fine della parità, la radicalità della differenza sessuale, l'essentialismo strategico, la messa al mondo del mondo, insomma, sul finire del patriarcato.

Non si tratta di sfide semplici di per sé, come si può constatare. Sono, peraltro, rese ancor più complesse dall'impossibilità di pervenire ad una definizione certa di post-patriarcato. In questa sede ci si è limitati alla descrizione del paesaggio sociale, che fa da sfondo alla transizione epocale, trovando fin'ora impossibile fissare una definizione ma sentendosi comunque certi di ciò che sta accadendo.

Come mai, si domanderà, se quel che si descrive è vero, un cambiamento così non lo percepiscono in molti? Perché non è evidente per tutti? Probabilmente la ragione risiede nel fatto che, per essere visto, dev'essere considerato come qualcosa che va oltre il semplice cambiamento culturale. Il problema, difatti, è capire come sia possibile la persistenza di un modello di rappresentazione sociale che non prevede risposte adeguate al generale riconoscimento dell'alterità, ad una generale assenza di rapporto con l'alterità. Se i sistemi di welfare non dovessero aggiornare le loro agende alle mutate condizioni sociali, accettando la complessità dei cambiamenti in corso –la transizione verso una società post-patriarcale e la femminilizzazione della società– e riformare i propri strumenti di lotta al misconoscimento dell'alterità, rischieremo di accrescere le periferie di un centro ormai disabitato. Pochi indirizzi per tracciare alcune direzioni pratiche: l'istituzione di centri per uomini maltrattanti,

e non solo per donne vittime di violenza; la costituzionalizzazione dei diritti civili e le sanzioni contro l'omofobia; gli incentivi alla paternità e il sostegno alle madri sole; l'universalizzazione della parità nella cura. Questi non sono che esempi. Se il welfare non aggiornerà i suoi criteri di intervento e lascerà immutati i suoi schemi interpretativi di fronte ad un mondo che cambia finiremo per consolidare le dipendenze, incrementare le disuguaglianze e dilatare le periferie. Forse finiremo persino a giustificare l'avvento di un neo-patriarcato.

Bibliografia

- Bauman, Z. (1992/1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2005/2006). *Vita Liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Balbo, L. (1978). *La doppia presenza*. In "Inchiesta", 32.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996/1999). *Modernizzazione Riflessiva*. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità. Trieste: Asterios.
- Bellassai, S. (2011). *L'invenzione della virilità*. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea. Roma: Carocci.
- Bordoni, G. (2012). *La guerra dei corpi*. In "Rivista di Scienze sociali", 4, www.rivistadiscienze sociali.it.
- Bourdieu, P. (1998/2009). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Butler, J. (1993/1996). *Corpi che contano*. I limiti discorsivi del sesso. Milano: Feltrinelli.
- Butler, J. (2004/2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi.
- Ciccone, S. (2009). *Essere maschi*. Tra potere e libertà. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Deiana, E. (2012). *Post-patriarcato e patriarcalismi della transizione*. In "Rivista di Scienze sociali", 4, www.rivistadiscienze sociali.it.
- De Gouges, O. (2012). *Dichiarazione universale dei diritti della donna e della cittadina*. Roma: Caravan Edizioni.
- Dominijanni, I. (a cura di) (2001). *Motivi della libertà*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1988/1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fraser, N. (1997/2011). *La giustizia incompiuta*. Sentieri del post-socialismo. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Friedan, B. (1963/1964). *La mistica della femminilità*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Fukuyama, F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Gallino, L. (2013). *La lotta di classe dopo la lotta di classe*. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas, J. (1985/1987). *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Honneth, A. (2006/2007). *Reificazione*. Uno studio in chiave di Teoria del riconoscimento. Roma: Meltemi.
- Irigaray, L. (1974/2010). *Speculum. L'altra donna*. Milano: Feltrinelli.
- Loiodice, I., Ples, Ph. & Rajadell, N. (a cura di) (2012). *Percorsi di genere*. Società cultura formazione. Pisa: ETS.
- Liotard, J. F. (1979/1991). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- MacKinnon, C. A. (2006/2012). *Le donne sono umane?*. Roma-Bari: Laterza.
- Meneo, G. (2011). *Transgender*. Le sessualità disobbedienti. Bari: Palomar.
- Morini, C. (2001). *La serva serve*. Le nuove forzate del lavoro domestico. Milano: Mondadori.
- Morini, C. (2010). *Per amore o per forza*. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo. Verona: Ombre Corte.
- Moulier Boutang, Y. (1998/2002). *Dalla schiavitù al lavoro salariato*. Roma: Manifestolibri.
- Muraro, L. (2011). *Non è da tutti*. L'indicibile fortuna di nascere donna. Roma: Carocci.
- Ginsbourg, P., & Asquer, E. (2011). *Berlusconismo*. Analisi di un fenomeno. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile. Roma: Carocci.

- Rifkin, J. (1995/2005). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento felpo-*mercato. Milano: Mondadori.
- Saraceno, C., & Piccone Stella, S. (a cura di) (1996). *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1999). *Commodities and Capabilities*. USA: Oxford-Indiana University Press.
- Simone, A. (a cura di) (2012). *Sessismo democratico. L'uso strumentale delle donne nel neoliberismo*. Milano: Mimesis.
- Spinelli, B. (2008). *Femminicidio. Dalla denuncia sociale al riconoscimento giuridico internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Spivak, G. C. (1990/2004). *Critica della ragione postcoloniale*. Roma: Meltemi.
- Tognetti Bordogna, M. (2012). *Donne e percorsi migratori. Per una sociologia delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Touraine, A. (2000/2007). *Il mondo delle donne*. Milano: Il Saggiatore.

Le “periferie” virtuali del disagio giovanile nella società educante

di *Roberto Travaglini*

DOI: 10.12897/01.00013

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Urbino

Abstract

L'articolo evidenzia quanto le nuove tecnologie digitalizzate, le stesse che hanno prodotto la generazione dei “nativi digitali”, possano condurre i giovani, se usate eticamente in modo scorretto negli ambienti educativi formali e non formali, verso alcune possibili forme di disagio sociale.

The article highlights how the new digitalized technologies, the same that produced the “digital natives” generation, can lead young people, if ethically used in an incorrectly way in the formal and non-formal educational environments, to a few possible forms of social distress.

1. Dall'autoritarismo educativo del passato all'attuale pluralità dei sistemi educativi

Il vasto insieme delle problematiche socio e psicopedagogiche del mondo giovanile, oggi ampiamente e diffusamente considerate più di quanto non fosse un tempo, rende attuali i temi dei diritti inviolabili dei minori, che vanno sempre e comunque tutelati, anche tra le mura domestiche, soprattutto laddove i contesti virtuali di comunicazione e socializzazione rischiano di costituire dei contesti relazionali paralleli rispetto a quelli della vita reale e agire a dispetto di adeguati apprezzamenti da parte dell'*entourage* del giovane o del giovanissimo. In questi nuovi contesti di comunicazione e socializzazione possono sorgere altresì relazioni disturbate, altamente disagiate, se non propriamente devianti e marginalizzanti.

L'attenzione crescente rivolta a chi non ha ancora raggiunto una piena maturità intellettuale ed emotiva non può passare inosservata a chi è assegnato il compito di verificare il concretizzarsi anche quotidiano (e sociale) di specifiche norme a tutela di soggetti giuridicamente e socialmente – ma anche emotivamente e cognitivamente – deboli, in armonia a un dettato legislativo e a un sentimento etico-sociale particolarmente sensibili, oggi più che un tempo, alle minoranze e a oggettivi stati di bisogno individuali e collettivi.

L'ormai diffusa consapevolezza dell'importanza di un ambiente educativo idoneo alla formazione di una personalità socialmente integrata induce i diversi organismi pubblici, come i tribunali per i minorenni o le agenzie educative istituzionalizzate quale la scuola, a intervenire con azioni opportune e individualizzate, laddove manchino le necessarie condizioni psicologiche e relazionali auspicate da psicologi e pedagogisti per una crescita sana e una normale evoluzione verso l'età adulta. I cosiddetti “minori” non sono più solo investiti di doveri, come accadeva un tempo, ma diventano anche e soprattutto soggetti di diritti pieni e inalienabili.

Da qualche decennio, soprattutto dall'avvenuta rivoluzione socioculturale degli anni Sessanta/Settanta, assistiamo a un forte allentamento dei toni autoritari degli ideologismi educativi del passato: si incentiva il rispetto di potenzialità individuali *in fieri*, che per esprimersi e maturare necessitano di idonee condizioni socio-educative, sul cui funzionamento le istituzioni hanno pregnanti compiti di sorveglianza e controllo, ma anche e soprattutto di intervento e adeguata sollecitazione.

Non sono pochi oggi, in effetti, i segni che designano il passaggio da un sistema socio-comportamentale fondato su ideali tipicamente patriarcali associabili alle idee di padre/patria, gerarchia, rigore relazionale (in sostanza a tutto ciò che inerisce a concetti socio-psicologici quali austerità affettiva, autoritarismo, severità di costumi etc.) a un sistema invece fondato su un conformismo narcisistico, individualistico e al contempo vuoto e spersonalizzante, quasi reso meccanico da un crescente virtualizzarsi delle relazioni umane, su cui l'uso sempre più imperante delle nuove tecnologie informatizzate sembra spingere l'acceleratore, soprattutto tra le nuove generazioni e nel dialogo tra queste ultime e la dimensione adulta.

Agli alti valori ideali (quali, per esempio, la patria, l'onestà, i vincoli sociali) si sostituiscono disvalori essenzialmente materialistici ed economicistici, su cui si fonda l'intera complessità globalizzata del mercato internazionale e che fungono da principale elemento orientatore delle scelte esistenziali dell'intera popolazione.

Queste recenti tendenze generali di natura storico-antropologica hanno effettive ricadute nella creazione di particolari *stigmati* (o abitudini) *educative* negli attuali nuclei familiari e nei correlati stili educativi dei diversi ambienti sociali, che tendono a fondarsi, prevalentemente, su *cliché* piuttosto tipizzati, dando vita a diffuse problematiche relazionali, che molto rapidamente possono sintetizzarsi in manifestazioni di: a) narcisismo relazionale; b) virtualizzazione delle relazioni umane; c) economizzazione dei rapporti.

2. Il virtualizzarsi narcisistico delle relazioni e le correlate stigmati educative

A un'attenta analisi etimologica e psicopedagogica del termine "relazione" – osservato quindi concettualmente e sul piano della prassi educativa –, si può constatare quanto esso tenda a coinvolgere complesse dinamiche comunicative, comportando un trasferimento di specifiche componenti al contempo cognitive ed emotivo-affettive da un soggetto a un altro, nonché una complessa articolazione di stimoli e risposte vicendevoli. *Relazione* in effetti deriva dal latino *relatus* (participio passato di *referre*), che significa "riferire", "portare indietro", "portare di nuovo", implicando l'idea di un ritorno, di una risposta, e pertanto di continue azioni intersoggettive di comunicazione reciproca. Nell'atto di comunicare non si cerca altro se non un legame con l'interlocutore attraverso continui ritorni/risposte/stimoli, in modo per lo più non-verbale, attingendo il materiale da trasferire, e con cui rispondere, dal proprio serbatoio cognitivo e psico-affettivo.

Se questo è vero, una relazione inficiata da moti piuttosto accesi di narcisismo – estesa tendenza socioculturale, stando a quanto molti studiosi della postmodernità denunciano (cfr. in proposito, per esempio, Lasch, 1986; Lowen, 1987; Fromm, 1981) – sarà decurtata dell'aspetto ritorno/reciprocità: il circolo emozionale è interrotto e le risposte attese dall'Altro sono assenti o comunque deficitarie e deludenti. L'energia cognitivo-emotiva dell'individuo tende a rimanere imbrigliata all'interno di sé e, piuttosto che orientarsi espressivamente verso l'Altro, tende a dirigersi, autoreferenzialmente, verso di sé e, in particolare, verso i luoghi alti della propria struttura psichica, virtualizzandosi e cerebralizzandosi, né più né meno di quanto tendenzialmente accade nelle virtualizzate comunicazioni digitali, soprattutto se finalizzate a creare luoghi di interscambio socializzante (per lo più apparente) di informazioni.

In questo modo, il dare affettivo rischia di trasformarsi nel derivato di un "freddo" atteggiamento socio-relazionale, fin troppo astratto, difficilmente "caldo" e "gratuito" come invece sarebbe da attendersi nelle relazioni più autentiche e sincere (come rogersianamente auspicato pure nei luoghi scolastici): la relazione emotivo-affettiva si trasforma in un *do ut des* d'ispirazione economica, per cui il soggetto che dà attende una risposta commisurabile (in termini meramente pragmatici e materialistici) al proprio dare, il cui sotteso processo comunicazionale si fa meccanicistico. È uno scambio dalle tinte economiche, piuttosto che un vero e proprio scambio di intenti emotivi (e reciprocamente formativi): l'Io non è più realmente intenzionato a trans-agire verso l'altro soggetto, ma agisce per un proprio tornaconto affettivo/materiale, limitando o addirittura negando le sue naturali

spinte socio-relazionali verso l'ambiente umano circostante, in particolare quello relativo alla sfera più intima.

Sul versante socio-educativo, grazie al pluralizzarsi delle forme didattico-comunicative si vengono a creare certamente modelli plurali di formazione, ma anche sempre più modelli fortemente slegati dai paradigmi pedagogici del passato, condizionati da modi di pensare rigidamente patriarcali e totalitari, le cui *stigmati educative* erano molto diverse da quelle invece osservabili nella società contemporanea, contraddistinta da sollecitazioni culturali che faticano a convergere su modelli paradigmatici altrettanto coesi e lineari.

Qui va innanzi tutto chiarito il significato, anche pedagogico, del lemma “stigma”, volendo intendere con questo termine un comportamento meccanico individuale, ripetuto in modo abitudinario, in quanto diffuso socialmente per una sorta di implicito culturale che condiziona in modo generalizzato la maggior parte delle persone di un dato contesto, senza esservi il supporto di una consapevolezza critica (o autocritica) della limitata funzionalità del comportamento stesso.

Il *Grande dizionario della lingua italiana* della UTET, alla parola “stigmata” (o “stimmata”), oltre a indicare, come primo significato, le cinque celeberrime piaghe del Cristo crocifisso (un'immagine da cui la tradizione cristiana ha tratto molte ispirazioni e che si è tradotta più volte in una riproduzione miracolosa delle stesse sul corpo di mistici e santi), indica, tra gli altri significati: “Tratto e segno caratteristico di una personalità, positivo o negativo che sia, anche nella prospettiva del destino futuro o della dedizione a un ideale”; e indica anche “Marchio d'infamia”.

Si fa dunque riferimento a una tendenza comportamentale che caratterizza un singolo, al punto da segnarlo come fosse una stigmata per così dire “spirituale” (più che carnale), una sorta di piaga destinata a lasciare un segno, e che nel pensiero popolare finisce per assumere, per lo più, una connotazione negativa, collimando nei casi peggiori, per l'appunto, col significato di marchio infamante, come se l'elemento stigmatizzante fosse un segno denotativo di emarginazione e devianza. Effettivamente, in genere, con questo termine si può intendere un modo di essere abitudinario, dal carattere coattivo, non intimamente (psicologicamente e/o organicamente) necessario per un sano funzionamento esistenziale, che spesso inficia il campo delle relazioni umane e sociali.

Se trasliamo questo aspetto semantico del lemma all'*universo educativo*, se ne può trarre un concetto più complesso, per cui il fare educativo non formalizzato assume la manifestazione di un comportamento coattivo dettato dagli usi e costumi di una determinata (e determinante) struttura socio-culturale, che agisce sulle masse per impliciti pedagogici di matrice popolare. Senza operare in modo critico-riflessivo e soprattutto in virtù di precise finalità realmente formative, l'individuo sociale agisce per “automatismi culturali”, convinto, implicitamente, della loro bontà valoriale.

In realtà, si può ipotizzare (e constatare in modo empirico) che tendono ad agire degli *impliciti educativi* di marcatura culturale tali da creare nuovi modi di essere e di relazionarsi nei diversi contesti sociali arginabili all'interno di rigidi e prevedibili comportamenti massificati, non meno fissi e ripetitivi di quanto non fossero i tradizionali modelli educativi delle realtà sociali tradizionali, normocostruite, anche se rientranti oggi all'interno di una gamma più ampia di possibilità esplicative, in cui l'elemento educativo e spesso non-formale dei nuovi *media* tecnologici agisce in modo altamente condizionante, anche con spinte marginalizzanti non trascurabili.

D'altra parte, si sa bene con quanta forza incidano gli imperativi culturali nei confronti dei processi non-verbali di apprendimento, che sono più potenti e profondi di quelli verbali: il fenomeno di apprendimento involontario è qualcosa di simile al processo che Gregory Bateson definisce “deutero-apprendimento”, un apprendere che fa da sfondo alle cosce intenzionalità dell'individuo, trovandosi immerso in un contesto inevitabilmente condizionante e che agisce per lo più non-verbalmente sui suoi sistemi di formazione. Nello specifico, si tratta di un apprendimento destinato a crescere con il ripetersi dell'esperienza e che permette di comprendere i contesti che fanno da sfondo a una forma più elementare di apprendimento (“Apprendimento 1”), del tutto meccanico (Bateson, 1976, p. 351).

La domanda che forse a questo punto ci si deve porre è quanto i sistemi educativo-culturali costituiti dalle più attuali forme digitalizzate di comunicazione condizionino soprattutto i comportamenti del-

le nuove generazioni e quanto di fatto contribuiscano a modificare, favorire o alterare gli scambi socio-relazionali dei giovani tra di loro e con l'adulità, producendo uno sfondo culturale particolarmente significativo nei sistemi non-verbali di deutero-apprendimento e correlate nuove forme di stigmatizzazione sociale.

Un recente fatto di cronaca, avvenuto nella zona di Bologna che ha interessato i *media*, mostra in modo esemplare quanto i *social network* siano sempre più spesso implicati in eventi reali, originati da dinamiche relazionali e comunicative giocate sulla scena virtuale. Il *social network* Ask, considerato da molti uno strumento a favore del bullismo cibernetico, in quanto garante dell'anonimato da parte di chi scrive, è diventato "il luogo" in cui durante l'estate un numero sempre maggiore di giovani si è fronteggiato virtualmente, schierandosi in due gruppi distinti tratteggiati, da una parte, dagli studenti di periferia (la cosiddetta "Bolofoecia") e, dall'altra, dagli studenti del centro (ovvero "Bolobene"), in un crescendo di insulti e minacce degenerate in uno scontro reale avvenuto presso i Giardini Margherita, che ha visto il coinvolgimento di circa duecentocinquanta adolescenti tra i 14 e i 16 anni.

I rappresentanti delle istituzioni e della politica indirizzano l'attenzione in primo luogo alla funzione educativa della famiglia, dunque strumento per arginare situazioni di questo genere, ma anche e sempre più spesso delegano questo compito alla scuola. A questa è in effetti demandato più che mai l'impegno di svolgere una funzione che in passato apparteneva esclusivamente all'istituto familiare, quella di occuparsi dell'individuo e della sua formazione non solo da un punto di vista cognitivo, ma anche sociale, e questo, nella società contemporanea, comporta un'azione di mediazione da parte dell'istituzione educativa rispetto alla presenza di una pluralità di sistemi culturali e valoriali, agenti sempre più anche in virtù e in prospettiva dei nuovi modelli di comunicazione digitalizzata.

3. La rivoluzione digitale nelle relazioni intergenerazionali

Il 1993 rappresenta il momento di svolta della *rivoluzione digitale*, quando Tim Berners Lee realizza dei protocolli *www* e *html* che hanno permesso per la prima volta ai computer remoti di condividere dati (Guerra, 2012, p. 17): da allora prende avvio un inarrestabile processo per cui il personal computer, superando l'isolamento, amplifica le sue funzioni grazie a una rete, Internet, che lo connette a una comunità in cui non esistono più i tradizionali limiti dello spazio fisico, globalizzando in modo più semplificato la comunicazione.

La diffusione di Internet tra le mura domestiche di un numero sempre maggiore di utenti, dunque non più un fenomeno elitario, anche se ancora dipendente dalla stratificazione sociale, ha rappresentato un evento cruciale rispetto ai cambiamenti relativi sia al modo di comunicare che di creare e ricevere informazioni. Internet è diventato presto uno strumento in grado di facilitare lo scambio e l'uso di immagini, musica e informazioni tra giovani, ma al contempo di suscitare negli adulti coinvolti nel processo educativo la sensazione che l'accesso incontrollato a questo universo di informazioni possa essere fonte di pericoli nuovi, le cui conseguenze sono ancora in gran parte da decifrare. Con l'espressione "generazione digitale" (Arcuri, 2008, p. 57) si tenta di delineare la distinzione tra le giovani generazioni che utilizzano le nuove tecnologie con estrema facilità e gli adulti, che al contrario, oltre ad avvicinarsi a queste con maggiori difficoltà, assumono atteggiamenti ambivalenti che da un lato ne riconoscono l'utilità e dall'altra i possibili pericoli e invadenze.

A partire dal 2007, l'evoluzione tecnologica ha messo in campo altri strumenti interattivi definiti *touch*, come *tablet* e *smartphone*, che sembrano tratteggiare un'ulteriore distanza dal passato rispetto alla fruizione delle informazioni, della condivisione delle conoscenze e della comunicazione in senso lato. Questi strumenti oggi permettono con estrema facilità di essere sempre, e ovunque, collegati in rete e in grado di sostenere uno "stile di comunicazione orientato all'interazione, alla produzione di contenuti e alla condivisione" (Guerra, 2012, p. 17).

Coloro che già dalla prima infanzia interagiscono con la tecnologia digitale, i cosiddetti "nativi digitali", appaiono l'espressione di un modo qualitativamente diverso di rapportarsi al mondo esterno, al punto da essere considerati un'evoluzione dell'*Homo Sapiens*. Per quanto una recentissima rifles-

sione vorrebbe mettere in crisi questa denominazione, ritenuta a quanto pare impropria sulla scia di un'indagine della Bicocca sull'uso dei nuovi *media* tra gli studenti delle scuole superiori lombarde, da cui emerge che due su tre degli studenti osservati non sanno come funziona Wikipedia, né hanno un'adeguata competenza informatica (Attivissimo, 2013; Gui, 2013), essi, che siano o meno in grado di utilizzare in modo estremamente competente le risorse digitali, di fatto stabiliscono con queste una "simbiosi strutturale" che induce a modificare strategie di pensiero e stili comunicativi particolarmente centrati sull'espressione di sé, la personalizzazione, la condivisione di informazioni e il riferimento continuo con i coetanei (Guerra, 2012, pp. 17 e 18).

La concezione del mondo elaborata da un bambino che molto precocemente incontra le tecnologie di ultima generazione, consentendogli, semplicemente toccando lo schermo, di ritrovare la musica o il cartone animato preferito, finisce per corrispondere all'idea di una realtà in cui gli elementi che la compongono non sono separati tra loro, ma che piuttosto sono collegati, per cui esistono "relazioni e connessioni *tra oggetti e tra individui che connettono oggetti e individui*" (Fornasa & Morini, 2013, p. 32): è proprio l'esperienza di connettere un elemento con un altro a produrre effetti sui sistemi cognitivi del bambino. L'idea stessa di conoscenza trasforma il suo significato e appare alle nuove generazioni non tanto come elemento immutabile che appartiene alla fissità del libro, quanto piuttosto come qualcosa che il soggetto stesso realizza, predisponendolo a un flusso esperienziale in continuo divenire.

Gli adulti, come i genitori e gli insegnanti, hanno pertanto sempre più spesso occasione di incontrare bambini e adolescenti che si avvicinano alla conoscenza in maniera del tutto nuova, in cui non esistono più i riferimenti del passato, dispiegati in un processo lineare, quando il libro risultava svolgere un ruolo centrale. Ora l'apprendimento è *multitasking*: i ragazzi apprendono utilizzando contemporaneamente più *media* e affrontano i temi adottando le diverse strategie e i molteplici punti di vista che i differenti codici offrono. Il sapere è realizzato attraverso l'elaborazione dell'errore in una progressiva approssimazione verso la soluzione del problema, e condiviso, piuttosto che interiorizzato, con il gruppo di coetanei collegati *on line* attraverso *social network*.

L'ambiente digitalizzato del bambino sembra dunque essere connotato dalla presenza di una continua risposta da parte dell'ambiente, che probabilmente produce effetti sull'elaborazione cognitiva dell'esperienza stessa, la quale invita a un'attività ludica includente "giochi *sistemici*" (Fornasa & Morini, 2013, p. 33): a differenza dei giochi tradizionali, questi consentono di prevedere in anticipo quelle che saranno le risposte e le possibili connessioni con altri giochi (in questo modo vengono elaborati giochi che serviranno a giocare).

I "nativi digitali" sembrano perciò attivare un processo di apprendimento distante e a volte opposto rispetto a quello ancora adottato dalle generazioni gutenberghiane ("immigrati digitali"), per le quali il testo scritto, carico di una precisa valenza culturale, svolge un ruolo determinante rispetto a un percorso lineare che procede in senso induttivo o deduttivo e che viene poi interiorizzato con la riflessione. L'eliminazione oppure la variazione di elementi e passaggi che sino a oggi sono stati considerati indispensabili per la costruzione del sapere (nell'accezione tradizionale del termine) produce e produrrà significative conseguenze non ancora totalmente prevedibili.

Ci si deve comunque chiedere a quale idea di competenza s'intenda fare riferimento nel citare i "nativi digitali", dato che il concetto di *digital literacy* e più ancora di *digital competence* va oltre il significato della semplice capacità di usare gli strumenti tecnologici in modo facile (Olimpo, 2013, p. 15). Il possibile rapporto tra educazione, apprendimento e tecnologie digitali ha inizialmente favorito la *dimensione tecnica* (le conoscenze rispetto al funzionamento tecnologico rappresentano un modo per formare un certo tipo di pensiero); in seguito, si è spostata l'attenzione sulla *prospettiva applicativa* (l'accento è posto non solo sull'utilizzo, ma anche sull'approccio critico all'uso di tali strumenti), per arrivare oggi a una *visione integrata (digital competence)*, che unisce al mondo digitale competenze non direttamente riconducibili a esso.

Un rapporto del 2006 della Commissione Europea riporta i risultati di una ricerca relativa alle concezioni sulla competenza digitale: esso mostra quanto, accanto alle conoscenze tecniche, siano necessarie competenze che occupano, proprio per il loro spessore formativo, specifici ambiti di ricer-

ca, e che insieme possono definirsi *competenze strategiche* (Olimpo, 2013, p. 16). Si tratta di competenze necessarie quando si voglia costruire un sapere digitale inteso in senso integrato; non per niente il rapporto riconduce alle dimensioni dell'etica e della responsabilità, alla capacità di gestire le informazioni, di collaborare, di saper comunicare e condividere, di creare contenuti e conoscenze, di valutare e procedere per *problem solving*.

Alla luce di questa prospettiva, la scuola riconosce e interpreta l'alunno come un soggetto attivo e consapevole del proprio percorso di apprendimento, soprattutto laddove le possibilità offerte dai nuovi dispositivi digitali fungano da mediatori della didattica, da cassa di risonanza dei processi cognitivi e da sollecitatori dei meccanismi creativi (Olimpo, 2013, p. 17).

Per meglio comprendere la complessità di questo processo, la ricerca europea citata, con l'espressione Technology Enhanced Learning (TEL), specifica tutti i possibili scenari determinati dalla relazione, vicendevolmente arricchente, tra tecnologia e educazione: qui emergono contesti educativo-relazionali organizzati e strutturati prevalentemente dall'insegnante, in cui gli studenti possano usare risorse tecnologiche come la lavagna digitale (LIM), l'e-book, i software didattici ecc. per avvicinarsi all'arte, alla conoscenza dei contesti naturali, per vivere esperienze di comunicazione in cui si fanno centrali la relazione e la collaborazione. La direzione verso cui tendere, in ogni caso, sarebbe quella di vedere gli studenti come dei protagonisti sempre più autonomi e creativi del proprio percorso di apprendimento, in cui le tecnologie svolgano un ruolo di promozione (Olimpo, 2013, p. 18), e ciò a sottolineare che un apprendimento autonomo rappresenta una delle competenze strategiche di maggiore rilevanza.

Da un quadro così complesso non si può escludere l'idea di *digital wisdom* (*saggezza digitale*) espressa da Prensky (2010), per la quale una persona può ritenersi saggia in ambito digitale nel momento in cui faccia uso dello strumento tecnologico per affrontare e risolvere con efficacia problematiche di ordine cognitivo, pur utilizzandolo in modo critico nella consapevolezza che il suo agire può produrre conseguenze sugli altri, riconoscendone dunque anche i limiti.

Sarebbe importante che la progettazione educativa consideri l'uso scolastico dei nuovi media interdependente da una connessione di fattori di ordine al contempo affettivo e relazionale, cognitivo, civico e valoriale (Nanni, 2008, p. 9), tanto da non essere più sufficiente soffermarsi unicamente sull'uso critico delle nuove tecnologie, essendo altrettanto importante riflettere sulla responsabilità del soggetto rispetto a ciò che utilizza e produce (Rivoltella, 2008, p. 5). Una simile riflessione richiama a sua volta il concetto di *Cittadinanza digitale*, in cui giocano un ruolo senz'altro rilevante termini come diritti, identità, responsabilità e partecipazione (Nanni, 2008, p. 16).

4. Oltre lo scambio digitale: verso il disagio

In effetti, aprire una riflessione critica circa l'utilizzo di nuovi strumenti di comunicazione digitale da parte delle nuove generazioni significa entrare in questioni legate alla rete di relazioni che si stabiliscono sia all'interno del *web* sia nel contesto in cui vivono bambini e adolescenti, in particolare rispetto al confronto con le generazioni di adulti.

Se solo qualche tempo fa si poteva sottolineare quanto l'uso dei cellulari fosse estremamente diffuso tra i bambini e gli adolescenti, più in Italia che in altri paesi europei, dato che nel nostro Paese erano considerati mezzi indispensabili per gestire un'adeguata vita sociale, ora è necessario aggiungere che non si parla più di semplici apparecchi telefonici in grado di inviare messaggi, quanto piuttosto di strumenti multimediali assai efficaci, capaci di trattare dati, filmati e musica (Arcuri, 2008, p. 88).

I nuovi dispositivi interattivi permettono agli utenti di trascorrere del tempo giocando, di inviare messaggi riferiti alla necessità di organizzare incontri, scambiarsi informazioni o suggerimenti, nonché di raccogliere e inviare immagini, con le conseguenti problematiche relative a *forme nuove di bullismo* e alla possibile invasione della *privacy*. È soprattutto nelle delicate fasi dell'età evolutiva che il comportamento e l'agire dell'individuo sono influenzati dalla qualità del rapporto che il soggetto stesso stabilisce con la nuova realtà tecnologica, come si può riscontrare in fenomeni critici-

ci crescenti come l'*hikikomori* e l'*otaku*, presenti tra i giovani di cultura giapponese, dove si registrano comportamenti alienati e autodistruttivi: se l'*hikikomori* consiste letteralmente nello stare in disparte, nell'isolarsi, e dunque il termine giapponese si riferisce a chi sceglie di ritirarsi dalla vita sociale, spesso cercando estremizzati livelli di isolamento e confinamento, il termine *otaku* fa invece capo a chi è avvinto in modo ossessivo dalla cultura dei *manga* e *anime*, tanto che soprattutto in Giappone questo termine è spesso attribuito, in modo stigmatizzante, a chi tende a isolarsi dalla vita sociale.

Più in generale, si registra un progressivo cambiamento rispetto agli interrogativi sollevati dall'uso di Internet da parte di bambini e adolescenti, interrogativi che non riguardano più tanto i dati della sola frequenza, come la loro diffusione e le facilità di accesso, quanto piuttosto aspetti coinvolgenti la qualità e il tipo di esperienza sociale vissuta sotto l'influenza della rete. Le modalità comunicative che si vengono a stabilire tra i diversi protagonisti nel momento in cui le nuove tecnologie si inseriscono nella quotidianità, offrendo la possibilità di avvalersi di più identità giocate sul piano virtuale, possono costituire significativi punti di domanda rispetto al processo di formazione dell'identità sociale e dello sviluppo della consapevolezza di sé, in particolare quando si parla degli utenti più giovani.

Al contempo, non è possibile ignorare il contesto che accoglie tali fruizioni e che *in primis* mette in evidenza la notevole distanza tra gli adolescenti e gli adulti rispetto alle competenze ritenute necessarie per essere ritenuti "esperti", così che i più giovani della famiglia assumono un ruolo preminente rispetto agli altri componenti, in virtù di uno "status sociale elevato" (Arcuri, 2008, p. 91).

La competenza entra in gioco non solo rispetto all'utilizzo dello strumento, ma anche circa la consapevolezza di quanto le informazioni presenti in rete siano attendibili o meno, in quanto emerge che la maggioranza dei giovani non possiede la capacità di analizzare in maniera critica le informazioni a cui hanno accesso e, nello stesso tempo, gli adulti non sono in grado di svolgere un'azione di orientamento in tal senso.

Una possibile risposta a un disagio crescente tra gli adulti, in particolare i genitori, che sentono la necessità di non lasciare completamente soli i ragazzi alle prese con Internet, ma che allo stesso tempo non ne possiedono le competenze tecniche necessarie, potrebbe coincidere con la *media literacy* (Arcuri, 2008, p. 92), vale a dire la formazione di un sapere relativo ai nuovi *media* da parte di adulti e ragazzi attraverso la condivisione di un reale interesse per la comprensione delle potenzialità e dei pericoli della tecnologia.

La rete con i nuovi strumenti tecnologici permette ai giovani utenti di dare vita a una *comunità virtuale* dove potersi esprimere e condividere idee, opinioni, promuovere richieste e iniziative, le quali acquistano maggiore visibilità attraverso vere e proprie manifestazioni pubbliche, che non nascono più grazie al coinvolgimento di organizzazioni politiche guidate da esperti di comunicazione, ma per mezzo della navigazione su siti, consentendo di lasciare agli altri il proprio punto di vista, il quale, con il contributo di molti, formerà una corrente di opinioni sempre più articolata, destinata a sfociare fuori dal *web*, per andare nelle piazze e comunicare con regole e codici non elaborati da esperti, ma creati spontaneamente dagli utenti stessi (Arcuri, 2008, pp. 93 e 94).

Un processo analogo avviene con un fenomeno presente sul *web* denominato *flashmob*. Navigando su *YouTube* si possono vedere brevi filmati che documentano l'incontro, organizzato via *web*, di molti giovani in luoghi spesso formali, e che realizzano, a seguito di un preciso segnale, una serie di azioni fortemente discordanti con il contesto, per poi, dopo un secondo segnale, ritornare a compiere gesti e azioni plausibili che li fanno confondere con il resto delle persone.

Si tratta di un fenomeno che coinvolge in massima parte persone molto giovani, messe in relazione dalla rete e che agiscono in maniera coordinata ed efficace al fine di ottenere un risultato condiviso, per poi ritornare nella loro individualità. Probabilmente, ciò che suscita maggiore interesse rispetto a questo fenomeno riguarda la velocità con cui i giovani utenti del *web* sono in grado di dare vita a un sistema di relazioni tanto breve e fugace, quanto coinvolgente e in grado di muovere la massa.

Se, come sostiene Mottana (2013, p. 53), il corpo è ormai divenuto "tecnologico", ogni dimensione espressiva umana, da una parte, è determinata dalla connessione con una "rete di tecniche" e,

dall'altra, è parte essa stessa di tale connessione, tanto che sarebbe necessario acquisire sempre più consapevolezza di quanto sta accadendo in vista di sostanziali mutamenti esistenziali: la *schola digitalis* (Mottana, 2013, p. 54) può in effetti approfittare delle molteplici possibilità offerte dalle nuove tecnologie, non tanto per rendere più accattivante la lezione tradizionale, quanto piuttosto per attivare processi di rielaborazione della realtà grazie alla decostruzione di tali strumenti e il riconoscimento dei loro sottesi principi e valori, comunque presenti nella società odierna. Questo nuovo modo di costruire la conoscenza consente di ripensare e rivalutare la creatività, l'esperienza del corpo e l'espressione individuale e collettiva attraverso la musica, la danza, il teatro ecc. (Mottana, 2013, p. 55): si tratta in altri termini di stabilire una reale unione tra il sapere formale e l'esperienza di vita.

5. Per una pedagogia del disagio digitale: il ruolo della scuola

L'organizzazione dell'intero dispositivo pedagogico rappresenta, in genere, la naturale conseguenza delle idee e dei concetti riguardanti i fenomeni sociali del disagio e della devianza appartenenti a coloro che operano in qualità di educatori: si tratta di un approccio in cui si ritiene fondante il recupero morale del soggetto attraverso il ritrovamento dei valori che ha perduto nel corso della sua più o meno difficile esistenza.

La *comunità residenziale* tenta di svolgere un'azione di recupero attraverso un'organizzazione simile a quella familiare, in cui vi sono momenti di vita in comune, ritualità, divisione dei compiti ecc. Ma, come sottolinea Barone (2001), le conseguenze vanno oltre a quelle esplicitate da un agire pedagogico intenzionale, in quanto si attua un intervento in cui l'identità del soggetto è destrutturata e poi ricomposta in vista di una nuova vita socialmente accettabile.

La comunità può però assumere altre connotazioni che sono assai diverse tra loro: da una parte, può essere il *luogo dell'appartenenza* (Barone, 2001, p. 98), in cui il taglio pedagogico assunto dagli educatori ripropone toni paternalistici, per cui gli operatori assumono funzioni genitoriali che non permettono il formarsi di soggetti autonomi, ma dipendenti, anche in termini affettivi, da una autorità che decreterà ciò che è moralmente accettato, provocando dinamiche molto simili a quelle presenti tra genitori e figli in età adolescenziale. D'altra parte, la seconda possibilità rispecchia una rappresentazione di comunità in cui il riferimento non è più la territorialità né l'ormai abbandonata condivisione di spazi e luoghi, quanto piuttosto una *rinnovata comunicazione realizzata attraverso le nuove tecnologie*, in cui il termine "rete" restituisce una concezione in cui si possono stabilire collegamenti con le diverse parti di un unico complesso sistema.

La comunità diviene allora un *dispositivo sociale anonimo* dentro la quale l'educatore ha il compito di attivare tutti i meccanismi di connessione tra le varie risorse educative e sociali disponibili, affinché si realizzi una rete di sostegno. Il rischio può essere rappresentato da un "eccesso assistenziale" che trasforma facilmente i soggetti in "casi" da trattare.

In realtà, sembra che la scuola abbia storicamente cercato di sottrarsi dal compito di affrontare il tema del disagio tra gli alunni, orientando la propria attenzione all'istruzione, senza tuttavia poter evitare di incontrare o addirittura favorire il disagio nei giovani in età evolutiva e senza evitare che le aspettative da parte della società siano di natura formativa.

La scuola organizzata in modo tradizionale con la sua fissità e rigidità negli usi degli spazi e dei tempi, con l'esclusione del corpo e il ricorso a una valutazione degli apprendimenti orientata alla competitività e all'individualismo sfociante nell'inclusione (promozione) oppure nell'esclusione (bocciatura), non risponde più alle reali esigenze dei ragazzi della società contemporanea. È possibile riscontrare una correlazione tra scuola e problematiche di ordine cognitivo e relazionale, che induce molti a parlare di "prevenzione", termine con cui si evita di favorire il reale superamento della dicotomia tra educazione, in cui le emozioni e il vissuto degli studenti sono altrettanto rilevanti rispetto alla dimensione cognitiva, e istruzione, in cui prevale l'interesse esclusivo per l'acquisizione delle conoscenze.

Si tratta di una separazione creata dalla scuola stessa che ha comportato la rimozione del fatto che in questa si riproducano le medesime situazioni presenti su larga scala nella società, le quali, se tenute in considerazione, possono influenzare le scelte organizzative e metodologiche operate dagli insegnanti ma che, se ignorate, riproducono una certa fissità, riflettente un'immagine di alunno "ideale", con la conseguenza che chi si discosta da questa immagine propone problematiche individuali che potrebbero rappresentare il preavviso di comportamenti disagiati o devianti. Le comuni difficoltà presenti in età adolescenziale sono lette come riconducibili esclusivamente al soggetto a rischio e principale origine dei problemi che gli insegnanti devono affrontare ogni giorno.

Alla scuola, come alla famiglia, si attribuisce l'incapacità di non riuscire più a educare e a trasmettere la capacità di riuscire a distinguere il "bene" dal "male", ciò per cui l'opinione pubblica sembra richiedere un cambiamento. Se, da una parte, si auspica un maggiore rigore sotto forma di *rinvenuto autoritarismo* (Barone, 2001, pp. 104 e 105), dall'altra, l'attenzione si concentra sull'adozione di *strategie preventive*, viste come possibilità di trasmettere regole socialmente condivise o conoscenze utili per comprendere le conseguenze di azioni ritenute deleterie per l'individuo. Entrambi gli approcci sono però considerati insufficienti ad affrontare in maniera autentica le difficoltà che a scuola si possono incontrare. Per questo, si propone un terzo possibile modello, definito da Riccardo Massa (1987) come "modello di elaborazione pedagogica dell'esperienza", con cui si possono recuperare gli elementi concreti della vita scolastica e predisporla in funzione del soggetto, elaborando le situazioni problematiche che volta per volta si presentano concretamente.

Dunque, non sono più solo le comunità ad attivare percorsi educativi in risposta al disagio e alla devianza, in particolare quando sono alimentati da una malsana comunicazione digitalizzata, molto attiva negli attuali contesti educativo-formativi quale specchio di una marginalizzante società ipertecnologica: se è vero che l'educazione è anche un fatto comunicativo – e questo lo è ancor più quando si parla di comportamenti a rischio e si tenta di sgomberare dal campo tutte le contraddizioni presenti nei luoghi dove i giovani trascorrono gran parte del loro tempo –, allora è vero anche che lo sguardo pedagogico rispetto a queste problematiche sociali, sempre più diffuse, può essere analizzato anche nella e dalla scuola e, ovviamente non di meno, nelle rappresentazioni sociali e relazionali che inevitabilmente la orientano e le fanno da sfondo culturale.

Bibliografia

- Arcuri, L. (2008). *Crescere con la Tv e Internet*. Bologna: Il Mulino.
- Attivissimo, P. (2013). *Per favore, non chiamateli nativi digitali*. Disponibile in: http://www.agendadigitale.eu/competenze-digitali/550_per-favore-non-chiamateli-nativi-digitali.htm [novembre 2013].
- Authier, M., Lévy, P. (1999). *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*. Milano: Feltrinelli.
- Barone, P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Buckingham, D. (2004). *Né con la Tv, né senza la Tv. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Gardolo (TN): Erickson.
- Butturini, E. (1984). *Disagio giovanile e impegno educativo*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G., Milani, P., Ellerani, P., Moscato, M.T., & Rivoltella, P. C. (2009). *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Ferri, P., & Mantovani, S. (2006) (a cura di). *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*. Milano: RCS Etas.
- Ferri, P., & Mantovani, S. (2008). *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. Milano: RCS Etas.

- Ferri, P., Mizzella, S., & Scenini, F. (2009). *I nuovi media e il web 2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitale*. Milano: Guerini Scientifica.
- Fornasa, W., & Morini, L. (2013). Il dito e il link. *Bambini*, XXIX, 8, 30-33.
- Fromm, E. (1981). *Anatomia della distruttività umana*. Milano: Mondadori.
- Grande dizionario della lingua italiana. (2000). Vol. XX. Torino: UTET.
- Guerra, M. (2012). Nativi digitali: una razza in via di evoluzione. *Bambini*, XXVIII, 9, 16-19.
- Gui, M. (a cura di) (2013). *Indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde*. Regione Lombardia. Disponibile in:
http://www.formalavoro.regione.lombardia.it/shared/ccurl/733/622/REPORT_Indagine_Bicocca.pdf [novembre 2013].
- Izzo, D. (2000). *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: CLUEB.
- Lasch, C. (1986). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani.
- Lévy, P. (2002). *Intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lowen, A. (1987). *Il narcisismo*. Milano: Feltrinelli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mottana, P. (2013). L'educazione nel tempo della tèkne compiuta. *Bambini*, XXIX, 8, 53-55.
- Nanni, W. (a cura di) (2008). *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale: Mondadori education*. Disponibile in:
http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/informazione/educazione_nuovi_media.pdf [novembre 2013].
- Olimpo, G. (2013). Riflessioni brevi su digital literacy e digital competence. *TD Tecnologie Didattiche*, XXI, 1, 14-18. Disponibile in: <http://www.tdmagazine.itd.it> [novembre 2013].
- Pizzari, R., Protetti, C., & Cultrera, G. (2009). *La giostra multimediale 2.0. Editoria e nuovi media nell'era dei Social Networks*. Roma: Aracne.
- Prensky, M. (2010). H. Sapiens Digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale, *TD-Tecnologie Didattiche*, 50, 17-24. Disponibile in:
<http://www.unich.it/unichieti/ShowBinary/> [novembre 2013].
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2008). Prefazione. In W. Nanni (a cura di). *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale* (pp. 4 e 5) Mondadori education. Disponibile in:
http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/informazione/educazione_nuovi_media.pdf [novembre 2013].
- Rotta, M., Bini, M., & Zamperlin, P. (2010). *Insegnare e apprendere con gli eBook. Dall'evoluzione della tecnologia del libro ai nuovi scenari educativi*. Roma: Garamond.

**Bambini periferici:
natura, scuola e città in relazione**

di *Andrea Traverso*

DOI: 10.12897/01.00008

Ricercatore di Pedagogia sperimentale
Università degli Studi di Genova

Abstract

A distanza di qualche anno da una ricerca svolta dalle Università di Genova e della Valle d'Aosta (Cerri, 2010) sulla costruzione dei processi di localizzazione-delocalizzazione alcuni temi possono essere oggetto di un nuovo approfondimento. Nel saggio l'attenzione è posta all'infanzia, ai suoi luoghi naturali e ai processi di autonomia e cittadinanza che sono spinti verso un limite che oltrepassa il significato stesso di periferia e poi di frontiera.

A few years ago a research from the University of Genoa and Aosta Valley (Cerri, 2010) has studied the construction of the processes of localization-delocalization. Some themes can be explored today. In the paper the focus is childhood, his natural places and processes of autonomy and citizenship also means that the suburbs and border.

1. Introduzione

Gli uomini e le donne possono essere periferici; predispongono occasioni in cui esserlo, in cui potersi pensare e vivere nelle periferie. Tale condizione deve, tuttavia, essere volontaria e guidata da una naturale tensione al sentirsi e percepirsi in quanto individuo unico e irripetibile in un mondo vasto al cui interno centri e periferie si alternano in un dialogo spazio-temporale definito da silenzi e rumori, slanci e frenate, scontri e incontri.

L'azione umana non è però coordinata all'interno di questo sistema e le collisioni relazionali possono produrre spostamenti e spinte verso le periferie. Ciò può avvenire a prescindere dalla propria volontà e desiderio, creando tre potenziali distorsioni e derive del sentirsi nel sistema: l'ambiente naturale come periferia dell'umano (la deriva dell'uomo naturale), le pluriclassi come periferia educativa (la deriva della scuola connessa), i bambini come periferia della cittadinanza (la deriva dell'uomo comunitario).

2. L'ambiente naturale come periferia dell'umano

Le immagini veicolate dai mezzi di comunicazione per raffigurare la natura utilizzano con regolare sistematicità la periferia come sistema di rappresentazione. Il fotografo suggestiona e scalfisce l'attenzione dell'osservatore proponendo situazioni periferiche, lontane dai quotidiani, dal consueto contatto sensoriale dell'uomo con quanto lo circonda. Mostrando le periferie si accende il desiderio di riappacificazione spaziale (rappresentato dall'espressione: "vorrei essere lì") che tenta di riconnettere l'uomo alla natura. Questa espressione, triste constatazione di una distanza infelice, conferma che l'ambiente ha un potere di attrazione in grado di spostare gli equilibri, a partire dalla "interazione tra due presenze, quella dell'abitante e quella del luogo. Le presenze sono affini perché il corpo, il nostro corpo, non è nello spazio, ma abita lo spazio, è fatto della sua stessa sostanza e ne è parte integrante" (La Cecla, 2011, p. 88).

Utilizzando rappresentazioni consuete prodotte dal nostro immaginario culturale, la natura può essere rappresentata come lo spazio del limite: come precipizio (periferia di uno spazio che è in procinto di interrompersi; assenza di uno spazio fisico da calcare) o come bosco (periferia delle relazioni e del percorso lineare). In tutti e due i casi, così come nell'accesso ad una periferia, la natura ha in sé l'occasione di svelarsi. A partire dal vuoto del precipizio, dall'incertezza e dall'oscurità del bosco, dalla distanza della periferia, la natura costruisce il suo fascino per l'umano: la sorpresa della luce, il belvedere che spalanca lo sguardo, il tempo lento della riappropriazione dell'identità.

In questo passaggio trasformativo del rapporto natura-uomo intercorre un tempo dedicato allo smarrimento, all'incertezza e alla perdita. Riprendendo i lavori di Bateson (1972/1976) La Cecla (2011) espone una diversa interpretazione del concetto di perdita, del 'perdersi', che si delinea come la situazione in cui "il soggetto si trova spiazzato tra una aspettativa di familiarità con un luogo, di 'adesione affettiva o di comprensione' con esso ed un 'comando contrario che lo stesso luogo gli dà. Il luogo gli può comunicare 'che non vuole essere importante' per il soggetto" (p. 89) contribuendo a divenire periferico rispetto ad una adesione affettiva, sociale e culturale. Nel perdersi l'uomo beneficia del dono offerto a lui dalla natura: viene sospinto verso se stesso, in un processo in cui "la formazione della persona interessa una molteplicità di dimensioni e tematizzare le condizioni minime invalicabili perché il mondo naturale e le relazioni sociali continuino ad essere umanamente vivibili mette in questione l'unità dell'educazione, l'intero suo dispiegarsi, 'da qui al mondo', lungo tutto l'arco della vita" (Malvasi, 2010, p. 27).

3. Le pluriclassi come periferia educativa

Il dibattito sul ruolo delle pluriclassi nel sistema scolastico delle diverse regioni e del territorio nazionale è urgente, non solamente per la pressione delle esigenze economiche di razionalizzazione ed accorpamento (Circolare Ministeriale n. 10 del 21 marzo 2013) ma per le necessità di ordine culturale e sociale che derivano da tali operazioni. Le intenzioni non sembrano essere basate su un intento (*intèntus*: volto, diretto) ma su una necessità-vincolo di aggregazione che ha visto la chiusura di molte piccole scuole delle periferie (solitamente si tratta di piccoli o piccolissimi comuni distanti dai nodi logistici e di piena accessibilità) e il loro accorpamento a scuole più grandi, spesso distanti e raggiungibili con mezzi di trasporto complesso (mentre nelle piccole scuole di paese spesso si può ancora andare a scuola a piedi o in bicicletta). Tuttavia, questa operazione economica è in controtendenza rispetto alle scelte delle famiglie che sempre più progettano un 'modo di vivere' e 'un modo di abitare' che tende alla periferia: distante dal centro, dal caos, da una cultura urbana disumanizzante (Gennari, 2001). La distanza tra queste due istanze è una pericolosa distorsione: la scuola non è più 'centrale' ma al centro di un diatriba dalla quale ne uscirà comunque indebolita e ferita: risulterà progressivamente meno presente nelle agende degli amministratori, meno presente nei progetti culturali delle famiglie, meno presente nelle storie dei bambini.

La possibilità di garantire la presenza attiva delle piccole scuole e delle pluriclassi, laddove ovviamente esistano le condizioni minime di sostenibilità funzionale, è un indispensabile esercizio di democrazia. La centralità della scuola, in quanto istituzione; quindi centrale perché vicina alle persone, adiacente ai loro bisogni, alla loro espressione di cittadinanza, esprime una necessità pedagogica oltreché culturale: essere accanto, diminuire lo spazio-tempo affinché ci si possa ascoltare, si possa velocemente raggiungersi, si possa costruire insieme.

Gli esiti di una ricerca interdisciplinare svolta dalle Università di Genova e della Valle d'Aosta (Cerri, 2010) sulla costruzione dei processi di localizzazione-delocalizzazione consenti di trarre alcune brevissime riflessioni in merito al rapporto tra le pluriclassi e i territori, molto spesso periferici, in cui sono allestite:

a) il valore del 'luogo di vita e di esperienza' a prescindere dalla sua localizzazione e connessione. Essi sono centrali per la persona e su questo occorre insistere pedagogicamente e politicamente attraverso operazioni sinergiche;

b) le potenzialità, i limiti e l'esemplarità della didattica della pluriclasse, orientata all'individualizzazione e alla personalizzazione, nella prospettiva di una revisione dell'attuale modello scolastico;

c) l'esigenza di condivisione fra le istituzioni del territorio, e di queste con i contesti di ricerca educativa, al fine di sviluppare una consapevolezza diffusa in grado di aprire a successive relazioni e sperimentazioni.

In merito al tema, invece, l'analisi qualitativa delle risposte dei genitori, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e dei sindaci fece emergere chiaramente la necessità e la volontà di non essere e non sentirsi 'periferia educativa':

a) perché la scuola non è mai periferica, in nessuna occasione può essere ipotizzata come distante da qualcosa (dalle città, dalle persone, dalla cultura o dal mondo) proprio per il suo essere istituzione educativa. Un sindaco ci disse: *"riuscire a mantenere e difendere la scuola dà l'idea che il paese vada avanti"* aiutandoci a comprendere l'esercizio di energia civica e programmazione in grado di essere esercitato da insegnanti ed alunni, da genitori e dirigenti scolastici;

b) perché la natura non è mai periferica e la dislocazione delle scuole in paesi a forte connotazione naturalistica alimenta l'identità con i propri luoghi, con le loro simbologie, con gli oggetti culturali. A tale proposito una insegnante, in merito all'accessibilità ai luoghi deputati alla cultura ci svelò che *"il museo i bambini lo hanno dal vivo nella nostra valle, devono solamente guardarsi in giro. L'ambiente è il reale e vero oggetto di studio della scuola"*;

c) perché la misura della periferia è anche un elemento individuale, di rapporto personale con la società e la comunità, in grado di ridefinire le priorità: *"io mi sento localizzata: al centro del mio ambiente. Spostarsi è la normalità, è un limite per chi riceve, non per chi si sposta"* ci disse una madre fortemente radicata nel tessuto della sua periferia (Traverso, 2010, pp. 90-98).

4. I bambini come periferia della cittadinanza

Tra le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate alle 'competenze sociali e civiche' la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d'Europa 18 dicembre 2006 sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* evidenzia le dimensioni personali e collettive che occorrono al raggiungimento del "benessere, di una salute fisica e mentale, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza". Uno stile di vita sano contribuisce all'esercizio della propria cittadinanza: non è solamente una tendenza o una moda socio-culturale che proietta nel *bio*, nel *green* ma una condizione essenziale per "impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solid

Nonostante gli sforzi protesi dalle amministrazioni delle maggiori città, non necessariamente quelle che afferiscono alle grandi aree metropolitane, l'attenzione alla centralità dei bambini nei processi urbani è ancora una debolezza del sistema politico e sociale. All'infanzia sono concessi [1] spazi dedicati, progettati con entusiasmo e professionalità da esperti architetti ed urbanisti, al chiuso o all'aperto ma resta inespresso la vera occasione di centralità. Immaginare una città per i bambini significa ammettere la possibilità che la città possa essere modellata, immaginata ed agita dai bambini e questo difficilmente si realizza con un accesso veicolato (da transenne ed orari) a parchi gioco o aree verdi: non può e non deve essere sufficiente.

La centralità possibile deve realizzarsi perseguendo processi di libertà, intesa non come "le azioni esterne disordinate che i bambini abbandonati a se stessi compirebbero come sfogo di un'attività senza scopo" ma assegnando "alla parola il senso profondo di 'liberazione' della sua vita da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo" (Montessori, 2008, p. 40).

Pur proponendo una visione cruda dello spazio che disegna le nostre città, mi sento di condividere l'espressione di La Cecla (2011), antropologo ed architetto, quando afferma che "quando gli abitanti sono assegnati a spazi che non possono modellare, la mente locale viene lobotomizzata. È un ge-

nocidio culturale [...] è il processo che ha escluso l'ambiente dalla definizione di esso nelle mani dei suoi abitanti e ne ha attribuito la gestione ad esperti e burocrati" (p. 4).

L'exasperazione di questo processo di spersonalizzazione ha prodotto bimbi inermi di fronte all'urbanizzazione, fosse anche eco-urbanizzazione, ed è facile intuire che l'utilizzo del suffisso 'eco' volutamente rinforza un'intenzione adulta di mascheramento e velamento della realtà: una sorta di *greenwashing* urbano.

Diversa è la condizione dei bambini che, con espressioni di vita centrale celebrate nella periferia, abitano le loro località, intese come "forma del possesso di un luogo da parte dei suoi abitanti e viceversa. Si può anche chiamare 'appartenenza', traducendo il termine inglese *belonging* che è attivo in tutti i due sensi, dei luoghi e delle persone" (La Cecla, 2011, pp. 32-33). Questa possibilità è concessa dalla maggiore disponibilità di spazio, in questo caso soprattutto naturale, sul quale i bambini possono agire (a prescindere che esercitino un'azione creatrice-generativa o distruttiva).

5. Conclusioni

In tutte e tre queste visioni-deviazioni di periferia (della relazione natura-umano, dell'istituzione, dello spazio) emerge un nucleo che, operando con un processo di decentramento tipico delle prospettive interculturali (Nanni & Curci, 2009), ricolloca l'educazione e l'infanzia nei diversi centri del sistema, del pensiero e, con maggiore efficacia, del sentire collettivo (sociale, politico, economico).

Come abbiamo potuto tratteggiare nel primo ambito di riflessione, l'ambiente agisce dialogicamente con l'umano, rendendolo centrale rispetto al mondo e alla propria energia progettuale. La stessa azione che si fa cre-azione, secondo La Cecla (2011), è possibile anche nelle città, a condizione che possano essere recuperati "spazi lasciati liberi dalla distrazione delle amministrazioni e delle discipline dello spazio [...] è proprio il carattere da luoghi perduti e del perdersi che fa delle aree marginali e 'di risulta' gli spazi per eccellenza dove i soggetti della mente locale possono esercitare a pieno la propria attività [...] centri storici abbandonati, periferie degradate, spazi industriali dismessi, zone di confine, terre di nessuno" sono aree in cui "la voglia di città è particolarmente forte, proprio perché la gente che le abita le ha urbanizzate per desiderio di città" (pp. 138-139). Al contempo, lo stesso desiderio è riverberato alle scuole, anch'esse abitate nonostante presunte minacce di abbandono; coltivate a prescindere dalla violazione del degrado, vissute nonostante processi di isolamento periferico.

I bambini periferici, infine, hanno nel loro statuto esistenziale la possibilità, non concessa ma bensì sottratta e conquistata, di realizzare se stessi e i propri progetti all'interno di luoghi, spazi, territori e connessioni sociali che ancora conservano uno stato di libertà. La vita di un bambino periferico è rallentata, ostinata e spensierata, in qualsiasi condizioni avversi, in quanto si tratta non tanto di condizioni sociali o economiche bensì morali. Nel desiderio di città, di natura, di spazi liberi l'infanzia si esprime, in conclusione, affacciata verso le periferie del mondo e verso la relazione.

Note

[1] Concedere, dal lat. concedere – p.p. concessus – che prop. Vale allontanarsi da un luogo, ritirarsi dinanzi a qualcuno (che dicesi anche cedere), donde nacque il senso figurato vivo tuttora di Piegarsi alla volontà, al desiderio di qualcuno, e indi quello di Dare, Prestare, Accordare, Acconsentire, Menar buono [www.etimo.it].

Bibliografia

Bateson, G. (1976). *Verso una ecologia della mente* (G. Longo, Trans). Milano: Adelphi. (Original works published 1972, *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler).

- Cerri, R. (a cura di) (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- La Cecla, F. (2011). *Perdersi. L'uomo senza ambiente*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Malavasi, P. (2010). Pedagogia dell'ambiente e del territorio. In R. Cerri (A cura di), *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola* (pp. 19-28). Milano: FrancoAngeli.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Oscar Mondadori.
- Nanni, A., & Curci, S. (2009). *Dal comprendere al con-vivere. La scommessa dell'intercultura*. Bologna: EMI.
- Traverso, A. (2010). Didattica ed educazione nelle pluriclassi: le scuole liguri. In R. Cerri (A cura di), *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola* (pp. 90-101). Milano: FrancoAngeli.

**Forme di linguaggio ai margini.
Il disegno infantile**

di *Maria Vinella*

DOI: 10.12897/01.00006

Accademia di Belle Arti – Bari

Abstract

L'attività grafica accompagna tutto il lungo processo della crescita del bambino. Con il disegno, il bambino creativo fa esperienza del mondo e lo conquista. Con il disegno il bambino creativo impara dalla realtà per inventare una realtà altra e tutta sua. Eppure, ancora oggi, l'attività grafica infantile è considerata nella scuola come una forma minore di conoscenza, costituisce una competenza marginale, un'abilità troppo spesso relegata nelle periferie del sapere.

Graphic activity accompanies the long process of growth of the child. With the design, "the creative child" experiences the world and conquest it. With the design, "the creative child" learns from reality how to invent a new reality of his own. Yet, even today, children's graphic activity is considered in the school as a minor form of learning, that provides a marginal competence, a skill too often relegated to the periphery of knowledge.

“Ho passato tutta la vita a cercare di disegnare come un bambino”

Picasso

1. Il bambino creativo nelle periferie dei saperi

Sul disegno infantile, da alcuni decenni, si è focalizzata l'attenzione degli studiosi di diverse discipline (pedagoghi, filosofi, psicologi, pediatri, antropologi) e si è acceso l'interesse degli educatori, dei docenti, dei genitori. A tutti, il disegno dei bambini appare come una *finestra aperta* sul cuore e sulla mente dei più piccoli, come affermava Wassily Kandinsky, una finestra attraverso cui osservare e comprendere sensazioni, emozioni, sentimenti. Potrei dire che per l'adulto esso rappresenta una straordinaria occasione per entrare – in punta di piedi – nello stupefacente universo infantile.

Nel percorso evolutivo del disegno dei bambini dobbiamo distinguere differenti periodi in funzione dell'età, periodi che, come numerosi studi evidenziano, affiancano le conquiste cognitive, motorie e affettive dell'infanzia. Si tratta di un processo di crescita complesso, che vede progressivamente emergere e consolidarsi condizioni di possibilità, condizioni di capacità, condizioni di sviluppo di conoscenze e di abilità.

Possiamo pensare alle prime produzioni grafiche infantili come a un momento di felice invenzione creativa e di gioco spontaneo. Crescendo, i bambini realizzano varie sperimentazioni, con combinazioni assortite di aspetti iconici e aspetti simbolici. Oltre al ruolo svolto dall'età e dal corrispondente sviluppo cerebrale, esistono fattori che introducono fondamentali differenze nella progressione del processo grafico infantile: l'uso abituale o occasionale e insolito di matite, fogli e colori, la presenza o la mancanza di sollecitazioni esterne. L'insufficienza di stimoli e la scarsità di pratica specifica sono, in molti casi, collegati all'ambiente socio-culturale deprivato delle famiglie. Bambini che vivono in condizioni svantaggiate e di disagio mostrano una minore maturità e ricchezza

nell'esecuzione di elaborati personali. La limitazione di libertà espressiva, di esercizio pratico, di serenità e di comodità, di materiali e strumenti, blocca il naturale sviluppo delle competenze ideative ed esecutive, e la maggior parte dei bambini e delle bambine che soffrono di queste carenze resta ferma all'uso di strutture grafiche tipiche di età inferiori.

Analizzato con particolare attenzione al contesto di vita e alla situazione personale del piccolo, il disegno è un eccellente medium – a mio parere gravemente sottovalutato – per seguirne la crescita e per individuare regressioni affettive, lentezze cognitive, blocchi percettivi, difficoltà sociali. Non dobbiamo trascurare che l'attività grafica è un indispensabile moltiplicatore di conoscenze, un modo di interrogarsi sulle cose, di porsi e di risolvere dubbi e incertezze, e, nello stesso tempo, di esplorare l'ambiente e di agire in esso. Il bambino, quando cerca di ricordare le caratteristiche di un oggetto o vuole spiegarlo a qualcuno, si aiuta con la matita; quando disegna diventa spettatore partecipe e curioso della realtà, perché ha un bisogno continuo di chiarirsi le idee, di cercare risposte, di comunicare scoperte. Ciò lo induce all'attenzione e lo rende sensibile a tutto ciò che succede intorno a lui. Così come nel gioco, la ripetizione di segni, forme, moduli, schemi ha carattere essenzialmente comparativo e classificatorio, in quanto permette al bambino di impossessarsi di particolari aspetti del reale e di farne punti di partenza per successive osservazioni riflessive ed elaborazioni logiche.

Con il disegno, il bambino creativo fa esperienza del mondo e lo conquista.

Ricordiamo, inoltre, che alla base dell'attività grafica infantile c'è una tensione emotiva estremamente fragile e magmatica, che contribuisce pian piano alla definizione del personale mondo interiore del piccolo. Il disegno è testimonianza di qualcosa che il bambino vive (e di cui fa esperienza diretta); esso permette di ri-vivere quelle sensazioni, quelle emozioni che, giorno dopo giorno, si vanno strutturando in lui come universo dei sentimenti. E' prototipo espressivo dell'intera personalità, via d'accesso privilegiata allo spazio interiore, con tutti i suoi stati d'animo, i suoi desideri, le sue paure, i suoi bisogni.

Con il disegno, il bambino creativo si rifà alla realtà per inventare una *realtà altra e propria*.

In questa prospettiva, mi pare indispensabile sottolineare come l'insieme delle esperienze grafiche infantili accompagni con costanza – e con esuberante e originale potenziale creativo – ogni singola tappa del lungo e tortuoso sentiero della crescita. E tuttavia, il disegno è generalmente considerato una forma minore di conoscenza, costituisce una competenza marginale, un'abilità troppo spesso relegata nelle periferie del sapere.

2. Le funzioni del disegno: dall'invenzione all'imitazione e viceversa

Come sinora detto, l'attività grafica costituisce una peculiare e preziosa espressione linguistica dell'infanzia. Piaget (1975) sostiene che il bambino pensa e osserva come disegna. Nell'iniziale periodo di vita del piccolo, assume rilevante importanza l'intelligenza percettiva, attiva quando le capacità cognitive sono organizzate a livello senso-motorio: il neonato conosce l'ambiente esterno e agisce in esso soprattutto attraverso il tatto, la vista, l'udito, la manipolazione e il movimento. Come sappiamo, gli studi di psicologia dello sviluppo affermano che il bambino impara gradualmente a conoscere le proprietà degli oggetti tramite le proprie azioni. Dalle osservazioni sull'origine del pensiero e sul linguaggio dell'infanzia, Piaget delinea la teoria secondo la quale i precursori del pensiero e del linguaggio si trovano nelle percezioni dei sensi, nelle azioni e nelle imitazioni dei piccoli. Tale tipo di intelligenza, in seguito, si arricchisce della funzione rappresentativa. Con l'affiorare di questa funzione, gli atti di intelligenza del bambino non sono più limitati dal campo motorio o sensitivo, ma, pur includendoli ancora, dipendono in larga misura dalle capacità immaginative (Piaget, 1967).

La funzione rappresentativa consiste essenzialmente nella possibilità di rievocare mentalmente il contenuto di esperienze avute in precedenza e non più presenti visivamente; questo processo offre la possibilità di organizzare i concetti a livello mentale (ad esempio, se osserviamo un oggetto, si forma nella nostra mente una immagine visiva dell'oggetto; coprendo l'immagine reale, scompare

l'immagine mentale perché i sensi non trasmettono più i dati che consentono l'organizzazione percettiva; tuttavia, grazie alla solerzia della memoria, la mente mantiene un'immagine rappresentativa dell'oggetto, rievocando con il pensiero mnemonico ciò che si è precedentemente percepito).

Nelle sue teorizzazioni sulla funzionalità del pensiero visivo – teorizzazioni confermate dai recenti studi delle neuroscienze (Zeki, 2003; Maffei & Fiorentini, 1995; Cappelletto, 2009) – Rudolph Arnhem distingue concetti percettivi e concetti rappresentativi, affermando che la percezione non è la registrazione fedele della realtà ma la conquista di componenti strutturali globali; i concetti visivi non hanno forma esplicita e la forma percettiva non è materializzata nell'oggetto, ma è estratta dal soggetto. Dunque, possiamo affermare che il disegno non è copia della percezione dell'oggetto, piuttosto il concetto percettivo viene interpretato e tradotto in concetto rappresentativo. Per Arnhem (1971), mediante il disegno, il bambino realizza non un'imitazione bensì un'invenzione, ovvero realizza la scoperta di un equivalente che contiene le qualità salienti del modello. Percepire e rappresentare una cosa significa trovare, nella sua struttura, una forma (la forma nel primo caso è compresa, nel secondo caso è ri-prodotta): quando il piccolo traccia un cerchio per raffigurare una testa, questo cerchio non gli è suggerito dall'oggetto osservato, è invece una autentica invenzione, una conquista alla quale egli perviene solo dopo una laboriosa e faticosa serie di tentativi.

Percepire è costruire intellettualmente – asserisce Piaget (1975) – e se il bambino disegna le cose come le percepisce, questo accade perché non può percepirle senza concepirle. Anche Herbert Read, interrogandosi sulla natura esplicita dai bambini quando prendono una matita e si mettono a disegnare, ripropone la questione del disegno spontaneo come prolungamento del gioco, forma di espressione estetica non visiva. Per Read (1962), l'attività artistica, così come l'attività ludica, prende avvio dall'immaginazione: nessuna linea può essere tracciata senza inventiva; nessuna forma può essere definita senza fantasia. Tra un occhio che vede e una mano che fa, tutto passa attraverso l'immaginazione.

Ma cosa accade realmente quando un bambino comincia a tracciare segni e a disegnare?

3. Teorie dell'arte infantile

Le ricerche sulla nascita della creatività grafica si sono progressivamente sviluppate e arricchite nelle loro formulazioni agli inizi del XX secolo, quando l'interesse scientifico per il disegno infantile conduce ad approfondimenti teorici sistematici. Ancora oggi, sull'esperienza grafica dei bambini, continuano a concentrarsi le analisi degli studiosi che tentano di comprendere e spiegare cosa c'è dentro e dietro una serie – spesso incerta e confusa – di segni, lineette, ghirigori, puntini, tratteggi, macchie. Il disegno infantile non viene osservato unicamente come rivelatore dello sviluppo psicofisico nelle sue componenti cognitive e affettive, ma anche come il prodotto di un'attività laboriosa che ha stretti legami con il controllo motorio, la capacità mnemonica, la reattività multisensoriale. I vari aspetti dell'esperienza grafica – i caratteri plastici, le qualità geometriche, la ripartizione dei colori, le relazioni dimensionali, gli accorpamenti spazio-compositivi – diventano, così, oggetto di studi sperimentali specifici.

Sul quando si formano le immagini e sul come si struttura e si articola la visione si sono interrogati numerosi autori (Luquet, 1997; Vygotskij, 1972; Dewey, 1977; Lowenfeld, 1977; Read, 1962; Piaget, 1975), che hanno stabilito l'intima reciprocità tra sviluppo dell'attività immaginativa e pluralità delle esperienze cognitive, relazionali e comunicative, emotive e affettive. L'osservazione di tale reciprocità e della genesi ed evoluzione dei prodotti infantili ha determinato l'elaborazione di varie teorie.

In questo mio contributo, vorrei ricordare, in particolar modo, le riflessioni di Vygotskij. Le sue ipotesi innovative sulle connessioni tra sviluppo mentale e sviluppo creativo chiariscono le finalità dell'*ars combinatoria* come espansione della fantasia inventiva alimentata dalle esperienze di vita. Ogni scoperta dell'infanzia – sottolinea lo scienziato russo – è nutrita da una dirompente energia creativa, che compare anche nel tracciato grafico, principale forma espressiva del bambino. Vygotskij indica quattro fasi del disegno infantile. Inizialmente appare la fase dello scarabocchio e delle

raffigurazioni informi, successivamente quella dello schema (figure scheletriche assai lontane dalla riproduzione realistica e cefalopodi, ossia forme che sostituiscono la figura umana); peculiarità di questo periodo è che il bambino disegna a memoria e non dal vero. Poi nasce, lentamente, il senso della linea aperta e chiusa nonché delle correlazioni formali tra le parti del disegno. La terza fase esprime l'uso di una raffigurazione simile al vero, nella quale lo schema scompare completamente. La raffigurazione diviene verosimile e, tra gli undici anni e i dodici anni, ragazzi e ragazze rivelano capacità di raffigurare plasticamente oggetti nello spazio (uso di prospettiva, di movimento, di ombre ecc.) e il disegno, progressivamente, si perfeziona (Vygotskij, 1972).

Le manifestazioni artistiche dei più piccoli sono analizzate anche dallo studioso francese Georges Luquet, le cui considerazioni influenzano in maniera incisiva il pensiero di Piaget. Luquet – che a mio avviso occupa un posto di prestigio nella letteratura specialistica relativa al disegno infantile – si basa sul concetto di realismo del disegno del bambino distinguendo quattro momenti di sviluppo: il *realismo fortuito*, il *realismo mancato*, il *realismo intellettuale*, il *realismo visivo*. L'età del *realismo fortuito* è quella dello scarabocchio originato dal semplice movimento della mano che lascia segni e linee a caso sul foglio. Segni e linee che, con grande piacere, il bambino rinnova ad ogni occasione e che pian piano comincia a commentare con fantasia. Dopo queste prime interpretazioni, variabili nel tempo, il piccolo arriva ad interpretazioni sistematiche che assumono il carattere di intenzionalità. Agli inizi, l'aspirazione alla realizzazione grafica realistica urta contro ostacoli di vario ordine, quali la mal destrezza motoria, la discontinuità e l'esauribilità dell'attenzione, nonché l'incapacità di sintesi (*realismo mancato*). Nella concezione del bambino, un disegno per essere rassomigliante deve contenere tutte le parti reali dell'oggetto, anche se non visibili dal lato da cui viene guardato l'oggetto stesso e senza preoccupazione dei punti di vista; inoltre, ciascun dettaglio deve conservare la sua forma caratteristica eludendo il concetto di prospettiva. Quindi, nel disegno verranno rappresentati quegli elementi che, anche se non visibili da un particolare punto di vista, caratterizzano l'oggetto. La discontinuità di rappresentazione di elementi non visibili, la trasparenza, la rappresentazione in piano, il ribaltamento, il cambiamento del punto di vista sono tutti modi di raffigurazione che discendono da una vera e propria *prospettiva infantile (realismo intellettuale)*. In seguito, gradatamente, il bambino perviene al concetto che l'adulto ha del realismo. La sostituzione del *realismo visivo* al realismo intellettuale si produce quasi sempre verso gli otto-nove anni (Luquet, 1997).

Piaget ridimensiona le teorie di Luquet, considerando il *realismo fortuito* come caratterizzato dalla costruzione dei rapporti topologici più primitivi; il *realismo intellettuale* come costituito da un modo di rappresentazione spaziale in cui i rapporti euclidei e proiettivi cominciano ad evidenziarsi sotto una nuova forma di connessioni, mentre i rapporti topologici abbozzati nel livello precedente trovano la loro applicazione generale in tutte le figure; il *realismo visivo* come una forma di disegno che tiene conto, nel contempo, delle prospettive, delle proporzioni, delle dimensioni, delle misure e distanze.

In seguito, come ben descrive anche Lowenfeld (1965), lentamente subentra la rinuncia all'attività grafica che il ragazzo apertamente rende manifesta. Il preadolescente smette di disegnare, si rifiuta di usare matite e colori e rinchiude fogli e album nel fondo oscuro dei cassetti voraci della scrivania. Perché? Quali i motivi di tale inaspettata rinuncia?

4. Didattica dello scarabocchio (e del segno-disegno)

La crisi dell'attività grafica preadolescenziale apre uno dei dibattiti più controversi nella letteratura scientifica sull'argomento. Alcuni studiosi ritengono il disegno un comportamento tipico dell'infanzia, destinato a mutare senso e significato con la crescita. Con l'aumentare dell'età si osserva una diminuzione del grado di spontaneità nonché un rapido adeguarsi a schemi convenzionali e stereotipati, a modelli prefabbricati che mortificano e limitano le possibilità di inventiva, di creatività, di originalità. Il risultato non è quello di una maggiore aderenza e conformità alla realtà esterna, piuttosto quello di una realtà impoverita.

Le maggiori competenze di osservazione, di organizzazione e di strutturazione spaziale di ragazze e ragazzi dovrebbero favorire occasioni di evoluzione creativa, invece anticipano periodi di regresso delle attività di raffigurazione sia realistica che fantastica. Innegabilmente, il disegno dei preadolescenti subisce un procedimento di inaridimento e di marginalizzazione che ha origini lontane.

Come abbiamo già evidenziato, per un adeguato sviluppo dell'attività grafica è determinante il fattore motivazionale, così come l'influenza positiva dell'ambiente; la comparsa del tracciato e la configurazione che il tracciato assume sono connessi alla qualità del contesto educativo; se gli adulti – genitori e insegnanti – forniscono sproni, materiali, strumenti, per il disegno, i bambini iniziano a creare giochi di segni, macchie, gomitoli di linee e palle di punti, scie di colori, insiemi di scarabocchi. Ma proprio a questi ultimi, viene genericamente attribuito il valore di rappresentazione iconica spontanea, che deve necessariamente significare qualcosa. Tale ingannevole attribuzione causa ripetuti equivoci nell'ambiente formativo: gli scarabocchi sono connotati negativamente, sono considerati come pastrocchi mostruosi, errori che rappresentano male le cose.

Ancora oggi, questa modalità di valutazione serpeggia nelle scuole, dove molti docenti privilegiano i disegni più somiglianti al vero, lodano le copie del reale (*che bello! sembra proprio vero!*), ammirano le campiture di colore tracciate dentro i margini delle figure (*mi raccomando: senza uscire dal contorno!*), cercano negli elaborati infantili schemi artistici o caratteristiche come la pulizia, l'ordine, la coerenza, la precisione ecc. creando similitudini e paralleli con le vere opere d'arte (*sembra proprio un quadro!*). E il bambino, per compiacere gli adulti, impara a nascondere e distruggere le personali invenzioni grafiche e gli scarabocchi inutili, e inizia a copiare schemi semplici e ripetitivi, a colorare fotocopie con pazienza e precisione, a realizzare figure a ricalco da catalogare, incorniciare, esporre.

Una didattica dello scarabocchio (e di quel segno-disegno giudicato come *sbaglio* inconcludente e scorretto) è assente nella progettazione curricolare di scuole d'infanzia e scuole primarie. Il grafismo creativo è tuttora considerato un'attività estranea al processo di maturazione infantile, una realtà da contenere e limitare, una primitiva forma di linguaggio da superare e dimenticare.

Sia nello spazio di vita familiare che nel più ampio spazio educativo, le bambine e i bambini sono continuamente sollecitati a scrivere e a leggere. Quanti sono sollecitati a disegnare?

La maggior parte dei piccoli subisce così un danno creativo. Un blocco di creatività che induce alla diminuzione della spontaneità e dell'immediatezza espressiva, con il conseguente aumento delle forme stereotipate. Tutto ciò inibirà, negli anni della successiva formazione scolastica, le spinte creative giovanili, con il comune e diffuso risultato del "io non so disegnare".

A mio parere, la scuola dovrebbe valorizzare con maggior cura la creatività grafica infantile. Sostenere e promuovere l'uso del disegno adolescenziale come strumento del pensiero. Dovrebbe potenziare le possibilità educative dei linguaggi grafici e accogliere i saperi dell'arte, promuovendo l'importanza del disegno come strumento per l'apprendimento in tutte le sue fasi e come competenza per la vita.

Bibliografia

- Arnheim, R. (1974). *Il pensiero visivo* (1969). Milano: Feltrinelli.
- Arnheim, R. (1971). *Arte e percezione visiva* (1954). Milano: Feltrinelli.
- Cappelletto, C. (2009). *Neuroestetica. L'arte del cervello*. Roma-Bari: Laterza.
- De Bartolomeis, F. (1968) *Il bambino dai tre ai sei anni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti* (1934). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1954/1977). *Educazione e arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1917/1957). *Intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003/2011). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Luquet, G.H. (1927/1997). *Il disegno infantile*. Roma: Armando.
- Lowenfeld, V. (1977). *La natura dell'attività creatrice* (1939). Firenze: La Nuova Italia.

- Lowenfeld, V. (1965). *L'arte del vostro bambino* (1960). Firenze: La Nuova Italia.
- Maffei, L., & Fiorentini, A. (1995). *Arte e cervello*. Bologna: Zanichelli.
- Oliverio Ferraris, A. (1973/2008). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Piaget, J. (1975). *I meccanismi percettivi* (1961). Firenze: Giunti Barbera.
- Piaget, J. (1964/1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Pizzo Russo, L. (1988). *Il disegno infantile*, Palermo: Aesthetica.
- Read, H. (1943/1962). *Educare con l'arte*. Milano: Ed. Comunità.
- Vygotskij, L.S. (1930/1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Zeki, S. (1999/2003). *La visione dall'interno*. Arte e cervello. Torino: Bollati Boringhieri.

Il museo come “periferia”, profilo storico di un contesto in continua trasformazione

di Severo Cardone

DOI: 10.12897/01.00014

Dottore di ricerca
Università degli Studi di Foggia

Abstract

Il presente articolo, ripercorrendo la storia dell’istituzione museale – che da passatempo elitario si è progressivamente aperta al pubblico – e analizzando i fenomeni culturali, sociali ed economici che ne hanno segnato lo sviluppo, intende inquadrare il museo non solo come contesto formativo ma anche come spazio erratico, luogo di confine, ambiente di ibridazione, contesto periferico sempre alla ricerca di nuovi significati e identità, in grado di narrare nel tempo le trasformazioni e contraddizioni della società e problematizzare la realtà.

This article, tracing the history of the museum - from elitist pastime has gradually opened to the public - and analyzing the phenomena of cultural, social and economic factors that have marked the development, intends to frame the museum not only as a training environment but also as erratic space, a borderland, environment hybridization, peripheral context always looking for new meanings and identities, able in time to tell the transformations and contradictions of society and to problematize reality.

1. Il museo come periferia e crocevia di significati

Secondo Maria Vittoria Marini Clarelli il museo è una delle istituzioni culturali più problematiche, indecifrabili e complesse del nostro tempo, un luogo fisico e allo stesso tempo simbolico, metaforico, ‘periferico’ da un punto di vista pedagogico, continuamente alla ricerca di un possibile equilibrio tra istanze apparentemente antinomiche come: “conservazione e fruizione, sicurezza ed accessibilità, decontestualizzazione e ricontestualizzazione, distanza e familiarità, interpretazioni ed esperienze” (Marini Clarelli, 2010, p. 7).

Per comprendere il senso e il significato profondo di un’istituzione che in circa due secoli e mezzo di vita è stata contemporaneamente contesto di formazione e sviluppo della società, luogo di discriminazione e scontro ideologico, crocevia di visioni, suggestioni e interpretazioni spesso fortemente contrastanti e continuamente ri-negoziati ma anche oggetto di continue trasformazioni, è necessario inevitabilmente ripercorrere le principali tappe storiche della sua evoluzione, analizzando i fenomeni culturali, sociali ed economici che ne hanno segnato il percorso di sviluppo e influenzato le sue molteplici identità, il suo essere nel bene e nel male spazio erratico, di confine, di ibridazione, utopico, dove poter problematizzare criticamente il cambiamento nelle sue molteplici dimensioni: “il museo, nel senso moderno del termine, comincia a esistere quando queste storie s’incrociano in una fase critica della civiltà occidentale che coincide con il secolo dei Lumi. Il suo processo d’incubazione però era stato molto più lungo” (Marini Clarelli, 2010, p. 33).

Nel corso dei secoli si è dunque creato un legame che potremmo definire ‘simbiotico’ in grado di interconnettere il cambiamento del museo alla storia e all’evoluzione della società occidentale. Il museo nel tempo si è rinnovato e trasformato continuamente ‘seguendo’ la scia del cambiamento culturale, sociale, economico e diventando progressivamente lo ‘specchio’ privilegiato grazie al quale la società si è osservata nel tentativo di riconoscersi; una società che a sua volta, come ci

spiegano Pietro Marani e Rosanna Pavoni (2006), ha spesso delegato al museo - contenitore fisico, contesto relazionale, spazio formativo, simbolo di potere, mezzo di comunicazione – il difficile compito di ‘raccontarsi’ tra luci e ombre: “che cosa conservare della nostra storia e della nostra identità, come conservarlo, come raccontarlo, come renderlo patrimonio fruibile da tutti (comunque da un numero di utenti vasto e in crescita), come dunque esprimere valori che ci rappresentano oggi e che possono diventare memoria per il domani, diventano domande a cui la società risponde ‘utilizzando’ il museo” (p. 10).

Una narrazione mai neutrale, incontrovertibile, ma sempre e comunque mediata, ‘negoziata’ nei suoi significati in grado di risentire inevitabilmente del clima culturale, delle tensioni sociali e politiche, delle urgenze educative riferibili ad uno specifico periodo storico ma comunque ‘lineare’ e in grado di ‘collegare’ tra loro culture, popolazioni e città distanti come Londra, Parigi, Berlino, Roma, New York e “tessere” in una trama complessa eventi e fenomeni sociali, economici, culturali che hanno attraversato epoche, confini geo-politici, ideologie differenti plasmando nel tempo la cultura occidentale.

Pertanto se oggi il museo è considerato un’istituzione che “vive nuove incertezze” (Poulot, 2008, p. 12), muovendosi tra mille difficoltà, attraversando vecchi confini e tracciando nuove direzioni percorribili, sempre alla ricerca di nuove identità e valori paradigmatici è perché, come ha sempre fatto nella suo processo evolutivo, riflette fedelmente l’incertezza, l’insicurezza, la precarietà, il vagabondaggio, il cambiamento che caratterizzano la società postmoderna.

2. Dal collezionismo privato al museo aperto al pubblico

La cultura ellenistica è stata sicuramente la prima ad interrogarsi sull’importanza di preservare nel tempo e tramandare alle future generazioni tracce e testimonianze del proprio glorioso passato, su queste basi nasce il ‘collezionismo’ privato. Tra il Quattrocento e il Seicento in Europa il termine *museum* veniva utilizzato proprio per indicare le ‘gallerie’, i ‘gabinetti’ gli ‘studioli’ o le ‘stanze delle meraviglie’ di proprietà di aristocratici, principi, nobili o borghesi del tempo che raccoglievano e custodivano al loro interno opere e oggetti ‘curiosi’ che presentavano un rapporto diretto con la natura, la scienza e le arti; un patrimonio ‘privato’, riservato a pochi e quindi non accessibile a tutti, rappresentativo di un sapere ermetico e di uno sguardo critico sul mondo.

In particolare con l’avvento del Rinascimento in queste affascinanti collezioni, combinazioni di rari oggetti naturali e artificiali in grado di suscitare stupore, troviamo libri, gioielli, gemme, sigilli, opere d’arte affascinanti ma anche modelli di animali esotici, oggetti rari, sacri e magici dal valore simbolico e spirituale elevato, che se da un lato mostravano un culto nostalgico verso il passato (in particolare verso la cultura ellenistica e romana) dall’altro intendevano offrire ai pochi ‘privilegiati’ fruitori una lettura trascendentale e alternativa della vita e una forte volontà di ostentazione da parte del collezionista (Marini Clarelli, 2010, pp. 33-37).

Come scrive la Marini Clarelli (2010), esempio tipico del collezionismo rinascimentale è lo ‘studio-lio’: “uno spazio che i principi riservano alle attività intellettuali e al godimento estetico. È l’accezione più raffinata del collezionismo, nella quale reperti antichi e opere moderne si conciliano grazie alla scelta dei temi che, nei dipinti e nelle sculture commissionate ad artisti contemporanei, evocano i personaggi o gli dei dell’antichità, secondo un programma che ruota intorno agli interessi intellettuali e alle virtù morali del committente” (p. 37).

Nel Cinquecento, soprattutto nelle corti nord-europee si diffondono le cosiddette *wunderkammern* o ‘stanze delle meraviglie’ (ricordiamo in particolare le collezioni di Rodolfo II d’Asburgo, di Alberto V di Baviera e dell’arciduca Ferdinando II d’Austria) nelle quali venivano raccolti e mostrati ‘teatralmente’ oggetti d’arte (*artefacta*), strumenti scientifici (*scientifica*) e meraviglie della natura (*mirabilia*) rappresentativi di una personale visione del mondo del proprietario-collezionista.

Invece in Francia e in Italia la ‘galleria’, da spazio di collegamento, si trasforma in un ambiente appositamente allestito per l’esposizione delle collezioni d’arte; tra le più illustri ricordiamo quella

degli Uffizi a Firenze, che con Francesco I de' Medici diventa sede delle raccolte medicee, o le collezioni Borghese, Barberini, Pamphilij e Chigi a Roma.

Da ricordare anche la nascita dei primi musei privati come quello di Paolo Giovio a Borgovico sul Lago di Como nel 1520, mentre nel 1618 a Milano viene inaugurata, all'interno del complesso dell'Ambrosiana, la Pinacoteca che accoglie la collezione personale del Cardinal Federico Borromeo, tra i primi ad attribuire ad una collezione d'arte una finalità fortemente formativa per gli stessi artisti anche grazie all'istituzione dell'Accademia del disegno (1621).

Possiamo tuttavia affermare che il museo 'moderno' nasce nel XVIII secolo e si caratterizza per il suo aprirsi al pubblico e per lo stretto connubio che si genera tra musei, scuole, accademie e industrie nel tentativo di trasmettere un sapere ad un pubblico fruitore sempre più ampio:

- un sapere 'storico-artistico' in grado di contribuire a sviluppare nell'individuo il senso di appartenenza a un popolo e ad una nazione e un gusto estetico orientato 'al bello';
- un sapere 'tecnico-scientifico' indispensabile per acquisire quel sapere e quelle competenze tecniche indispensabili per poter lavorare e contribuire allo sviluppo industriale del paese di appartenenza.

3. La nascita del museo di pubblica utilità: il British Museum e il Louvre

Una data che simbolicamente sancisce lo spartiacque tra la concezione 'privata' del museo e quella 'pubblica', come istituzione aperta a tutti e in grado di contribuire alla formazione della persona, è senza dubbio il 1759 anno in cui fu consentito la possibilità di fruire delle collezioni del *British Museum*. Con l'apertura al pubblico del *British Museum* il museo assunse finalmente le caratteristiche di un'istituzione con finalità sia educativa e sia di conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale custodito. Tuttavia, come sottolinea Pietro Marani (2006), l'idea di museo al servizio dei visitatori è ancora molto lontana, tanto che almeno fino alla metà dell'Ottocento per pubblico visitatore si intende ancora "un insieme di visitatori che non coincide con una rappresentanza di tutte le classi sociali, ma che include in genere soltanto gli artisti, i collezionisti, gli *amateurs* e qualche settore delle classi più istruite" (p. 36).

Un diverso orientamento, che potremmo definire meno elitario e discriminatorio, finalizzato ad un progressivo processo di 'democratizzazione' della cultura e della fruizione museale è riscontrabile in Italia già a partire dal 1769 con l'istituzione a Roma del Museo Pio Clementino, concepito come un vero edificio museale adibito a raccogliere e custodire le immense raccolte papali.

In realtà è con la Rivoluzione Francese e la caduta della monarchia il 10 agosto 1792 che il Palazzo del re si trasforma in un vero museo, strumento didattico indispensabile per 'educare' il popolo ai dettami della nuova repubblica. Con l'inaugurazione, il 10 agosto del 1793, dell'allora *Musée Révolutionnaire* le collezioni, fino ad allora privilegio della monarchia e di una ristretta cerchia di artisti e studiosi, furono finalmente 'aperte' e fruibili da tutti, tanto che con la progressiva 'nazionalizzazione' dei beni ecclesiastici e monarchici si giunge ad affermare la proprietà pubblica dei beni culturali che diventano appunto patrimonio culturale del popolo francese.

Come ci ricorda Karsten Schubert (2004), il museo era destinato a svolgere un ruolo centrale e fondamentale per l'educazione del popolo francese che attraverso l'arte avrebbe compreso la storia e il significato della rivoluzione e quindi contribuito allo sviluppo della nuova società: "Il nuovo museo fu, insieme, simbolo delle conquiste rivoluzionarie e dichiarazione programmatica di intenti: sarebbe stato aperto ai molti e non soltanto a pochi (aristocratici e gentiluomini colti), in modo che tutti i cittadini potessero condividere la proprietà, fino ad allora privata e inaccessibile, del patrimonio culturale. Istruzione e conoscenza non erano più riservate a una stretta cerchia di privilegiati, ma erano a disposizione di chiunque scegliesse di entrare in quello che era stato il palazzo del re. Le vecchie barriere della classe e dell'educazione erano state spazzate via" (p. 22).

Il Palazzo del Louvre, trasformato a seguito della rivoluzione francese in *Musée Français*, cambierà il nome prima in *Museum Central des Arts* (1797), successivamente assumerà il nome di *Museum* e infine nel 1803 verrà ribattezzato *Musée Napoléon* trasformandosi in una gigantesca 'vetrina pub-

blica' celebrativa del potere, delle conquiste e delle razzie di guerra di Napoleone Bonaparte: opere d'arte e reperti acquisiti o trafugati dai suoi commissari durante le spedizioni europee, in particolare in Italia, Germania e Spagna, ma anche durante la campagna d'Egitto (Marani & Pavoni, 2006, pp. 36-38).

La direzione del Louvre venne affidata a Dominique-Vivant Denon che realizzò il progetto napoleonico del 'museo universale'. Allestito secondo una precisa metodologia in grado di mettere in risalto l'aspetto cronologico, il percorso artistico e le diverse scuole nazionali il museo diventa 'strumento' in grado di perseguire una duplice finalità formativa: da una parte favorire la crescita culturale e l'attaccamento alla nazione del popolo francese; dall'altra consentire ai visitatori-fruitori di formarsi al mondo dell'arte attraverso la visita ad un museo concepito in termini 'universali', in grado di mostrare testimonianze e raccolte d'arte provenienti da ogni parte del mondo e appartenenti a diverse epoche.

La nuova concezione del museo universale proposta dal Louvre sollevò un dibattito internazionale, ancora in auge, sulla legittimità o meno di poter esporre beni culturali appartenenti al patrimonio artistico e culturale di altre nazioni, un patrimonio 'sottratto' e quindi 'decontestualizzato' da offrire in visione all'interno di un'unica sede museale ad un pubblico più ampio ed internazionale.

Ancora una volta, questa volta nella sua versione 'universale', l'istituzione museale mostra il suo essere 'periferia' dai labili confini, contesto sempre pronto a mettersi in discussione e quindi in perenne trasformazione - nelle architetture, negli spazi espositivi, negli allestimenti, nelle collezioni da esporre, nelle finalità - sempre in grado di avviare riflessioni, dibattiti, provocazioni in grado di problematizzare la realtà.

4. Dal museo "propaganda" al museo "formativo" al servizio dello sviluppo industriale

Dalla seconda metà dell'Ottocento sia il *Louvre* che il *British Museum* divennero strumenti 'propagandistici' a sostegno della competizione imperialista che si generò tra le principali nazioni europee, che videro appunto nel museo un 'contenitore' al servizio dell'ideologia indispensabile per 'mostrare' al mondo intero il maggior numero possibile di reperti, opere e collezioni d'arte trafugate da altri stati, testimonianza di un presunto dominio del mondo (Schubert, 2004, pp. 26-30).

Con l'avvento della rivoluzione industriale il museo muta ancora forma e obiettivi divenendo contesto formativo adatto per "l'educazione al buon gusto" (Bertuglia, Infusino & Staghellini, 2004, p. 15) degli operai e per la diffusione di quella cultura tecnico-scientifica di base necessaria allo sviluppo industriale. In Gran Bretagna in particolare ci si rese conto della bassa qualità formale dei prodotti realizzati nelle industrie; un possibile miglioramento qualitativo degli stessi in grado di garantire alle industrie britanniche una maggiore competitività poteva avvenire non solo riformando il sistema dell'istruzione ma anche grazie al contributo offerto dall'arte e dalle collezioni esposte nei musei. 'Investendo' in un rapporto sempre più sinergico e collaborativo tra le istituzioni museali e le scuole professionali di arte e mestieri era possibile migliorare le competenze tecnico-professionali della popolazione britannica impiegata nell'industria.

Accogliendo questa nuova visione 'pedagogica', sostenuta a livello legislativo dal *Museum Bill* del 1845, che riconosceva nel museo un contesto formativo anche da un punto di vista 'professionale' e successivamente al grande successo della *Great Exhibition* di Londra del 1851 venne creato a Londra nella prima sede di *Marlborough House* il *Museum of Manufactures* (1852), che assunse prima il nome di *South Kensington Museum* (1857) e successivamente quello definitivo di *Victoria and Albert Museum* (1899) in onore della regina Victoria e del suo consorte: "l'intento iniziale era di fornire modelli agli allievi della scuola di disegno industriale e di contribuire all'educazione al gusto" (Marini Clarelli, 2010, p. 52).

Prendendo spunto dal modello inglese, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento anche altri stati europei in competizione con la Gran Bretagna nella produzione industriale investirono in 'musei professionali' o di 'scienza o arte applicata all'industria' - come ad esempio il *Kunstgewerbemuseum* di Berlino o l'*Osterreichisches Museum* di Vienna - affiancandoli alle scuole e alle accademie

di belle arti nel processo formativo della popolazione industriale (Bertuglia, Infusino & Staghellini, 2004, pp. 18-20). In Italia l'elevato tasso di analfabetismo esistente, la mancanza di un valido e diffuso sistema scolastico e l'arretratezza nei mezzi di produzione industriale rispetto ad altre nazioni europee, furono le condizioni favorevoli per istituire nel 1862 il Regio Museo Industriale di Torino e nel 1873 il Regio Museo Artistico Industriale di Roma, in grado di proporsi come centri di promozione nazionale della cultura industriale e contesti formativi per i futuri quadri dirigenti delle industrie e gli insegnanti assegnati all'istruzione tecnica e professionale.

5. Il modello statunitense e l'arte degenerata

Sulla scia dell'esempio del *Victoria and Albert Museum* anche negli Stati Uniti nei primi anni del Novecento, soprattutto grazie all'influenza delle teorie estetiche ed educative di John Dewey – che pubblica *Art and Education* nel 1929 e *Art as Experience* nel 1934 – e degli studi di esperti di museologia come John Cotton Dana, Morris D'Camp Crawford o Stewart Culin, si sviluppa una nuova scuola di pensiero fondata su un'idea più 'pragmatica' e 'utilitaristica' del museo con maggiori finalità civiche, educative, interculturali e di *entertainment* rispetto alle esperienze europee e maggiormente centrato sulle esigenze dei visitatori; l'arte viene considerata una forza propulsiva in grado di contribuire allo sviluppo della società, alla promozione del consumismo e al miglioramento delle abitudini di vita degli americani attraverso il miglioramento qualitativo del *design* dei prodotti industriali in commercio.

L'arte 'industriale' deve essere in grado di coniugare il 'bello all'utile' e di stringere un'alleanza strategica con il commercio influenzando le abitudini di consumo, gli stili di vita, gli arredi delle case, il modo di vestirsi della gente. Importanti musei americani, come ad esempio il *Metropolitan Museum of Art* di New York, il *Museum of Fine Arts* di Boston, l'*American Museum of Natural History*, il *Newark Museum* o il *Brooklyn Museum*, sposeranno in pieno questa nuova concezione che vede nel museo non solo un contenitore 'fisico' in grado di raccogliere, conservare e mostrare testimonianze del passato, quanto piuttosto un contesto formativo, un luogo di aggregazione e socializzazione, un'esperienza interattiva, divertente e coinvolgente in grado di stupire, incuriosire e spingere al consumo attraverso una corretta educazione all'arte e al design industriale e lo farà attraverso allestimenti suggestivi, ambientazioni colorate, illuminazioni appariscenti, "adattando" al contesto museale strategie di comunicazione e di marketing studiate e progettate per la grande distribuzione.

Con l'avvento del modello americano il museo diventa nuovamente terreno di confronto-scontro, contesto in continua oscillazione tra differenti orientamenti e visioni museologiche spesso contrapposte: da una parte il museo come 'tempio' della conservazione centrato sulla valorizzazione dell'oggetto-reperto custodito e dall'altra parte il museo come 'officina' laboratoriale al servizio dello sviluppo della società e maggiormente orientato al visitatore-fruitore.

Intanto in Germania con l'avvento del nazismo il collezionismo d'arte moderna e d'avanguardia fino ad allora incoraggiato e sostenuto da Wilhelm Bode (precedentemente nominato a Berlino responsabile delle collezioni e dei musei statali) non trovò l'appoggio del *Fuhrer* che invece vedeva nell'arte tedesca e nei musei nazionali meri strumenti propagandistici utili solo per educare il popolo tedesco al 'culto della nazione' e allinearne il pensiero all'ideologia del regime nazionalsocialista. Con il nazismo dunque la cultura, l'arte e quindi le istituzioni museali si 'politicizzano' e sono costrette a sottomettersi all'ideologia del partito, tanto che nel 1937 viene organizzata a Monaco di Baviera la mostra sull'*Arte degenerata* dove vengono esposte le opere di artisti del calibro di Max Ernst, Otto Dix, Marc Chagall, George Grosz, Paul Klee, ritenuti esponenti di quelle correnti artistiche (espressionismo, surrealismo, dadaismo, cubismo) esemplari della "degenerazione contemporanea" (Poulot, 2008, pp. 58-59).

Il museo sotto il nazismo si 'trasforma' in luogo della discriminazione e della repressione, dover poter osservare e disprezzare la 'diversità' artistica, dell'opposizione culturale ad avanguardie artistiche ritenute dal nazionalsocialismo modelli culturali 'incomprensibili' espressione di razze 'inferio-

ri': le opere esposte, accompagnate da scritte offensive, furono avvicinate ai disegni dei malati mentali, mentre gli artisti 'ridicolizzati' furono ritenuti pericolosi.

A causa del conflitto bellico molti dei più importanti musei berlinesi furono distrutti o seriamente danneggiati, in realtà la situazione post-bellica si presentava critica in gran parte dei paesi europei tanto che molte importanti sedi museali risultarono inagibili per decenni. Il conflitto bellico aveva 'piegato' la cultura all'ideologia e i musei europei avevano pagato un prezzo assai oneroso. Di questa situazione ne 'giovarono' soprattutto i musei statunitensi che, non avendo subito danni dal secondo conflitto mondiale, ottennero in prestito capolavori e collezioni provenienti dai principali musei europei: esempio tipico di tale fenomeno fu la mostra itinerante *Paintings from the Berlin Museum* inaugurata a Washington nel 1948.

Intanto in Francia a partire dagli anni settanta con la creazione del *Centre Georges Pompidou* (1977) di Parigi e continuando negli anni ottanta con la trasformazione della vecchia stazione ferroviaria d'Orsay in Museo (1986), si afferma il concetto di 'centre', ovvero di museo "allargato" in grado di ridare slancio e vitalità ai quartieri degradati, spazio in perenne trasformazione dove il pubblico deve partecipare 'attivamente' al processo creativo e artistico, centro propulsivo culturale con forti finalità sociali e formative in grado di contribuire efficacemente al risanamento ambientale della zona e alla riqualificazione anche architettonica anche attraverso la riconversione di vecchi edifici.

6. Il museo contemporaneo e le prospettive future

E così lentamente con l'avvento del consumismo prima e della società postmoderna o del 'tempo libero' dopo, il museo da passatempo elitario si è trasformato in un'attività di massa. Con la progressiva contrazione dei finanziamenti pubblici e la sempre maggiore difficoltà nell'acquisire collezioni o singole opere di qualità, il museo stesso è stato trasformato in un'opera d'arte e quindi in un potenziale 'attrattore turistico' per i visitatori (pensiamo ad esempio al fenomeno *Guggenheim Museum* di Bilbao).

Per la prima volta i 'pubblici visitatori' e le loro molteplici e differenti esigenze sono diventati il principale fattore competitivo del 'museo-impresa', il perno strategico intorno al quale riorganizzare la nuova istituzione museale. Un investimento che non può che partire da una maggiore valorizzazione della funzione culturale, sociale e di diletto che vede nel museo un 'laboratorio', una 'officina' dove privilegiare la dimensione del fare e dello sperimentare (ad esempio attraverso l'applicazione della metodologia *hands-on*), un contesto relazionale interattivo all'interno del quale poter incontrare altra gente e socializzare e infine un ambiente formativo 'plurisensoriale' dove poter comprendere criticamente, allenare diverse forme di intelligenza, sviluppare competenze trasversali, "imparare divertendosi" (*edutainment*) e vivere un'esperienza 'significativa' non solo da un punto di vista cognitivo.

Se il museo contemporaneo è alla continua ricerca di una precisa identità è perché, come abbiamo già detto, riflette fedelmente l'incertezza, l'instabilità, il nomadismo, il cambiamento che caratterizzano questa attuale fase della società postmoderna o della modernità liquida. È pertanto difficile prevedere in anticipo quale sarà il 'futuro' del museo, quali possibili strade percorrerà, quali nuove trasformazioni accoglierà, in che modo riuscirà o meno ad adattarsi 'camaleonticamente' al cambiamento della società; di sicuro dopo i tempi bui del periodo post-bellico il museo è tornato ad essere un'istituzione centrale nella cultura occidentale anche se non più in grado, come in passato, di conferire un ordine narrativo alla complessa realtà: "qualsiasi cosa abbia in serbo il futuro, il museo rimane una costruzione culturale eccezionalmente flessibile, molto esposta a interferenze esterne e nondimeno straordinariamente robusta. È un'università perennemente aperta in cui il piacere si coniuga con l'imparare, a differenza di quanto avviene in ogni altra istituzione della società moderna. L'orizzonte aperto del museo e la sua flessibilità, il fascino che esso esercita e la sua versatilità, la trasparenza e la fondamentale incorruttibilità fanno di esso uno dei beni più grandi della società democratica" (Schubert, 2004, p. 187).

Bibliografia

- Balboni Brizza, M.T. (2006). *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*. Milano: Jaca Book.
- Bertuglia, C.S., Infusino, S., & Staghellini A. (2004). *Il museo educativo*: Milano: FrancoAngeli.
- De Carli, C. (2003). *Education through art. I musei d'arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*. Milano: Mazzotta.
- Dewey, J. (2010). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2002). *Learning from Museums*. Maryland: Altamira Press.
- Gibbs, K., Sani, M., & Thompson S. (a cura di) (2007). *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. Ferrara: Edisai.
- Hooper-Greenhill, E. (2005). *I musei e la formazione del sapere*. Milano: Il Saggiatore.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamenti e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Lugli, A. (1992). *Museologia*. Milano: Jaca Book.
- Marini Clarelli, M. V. (2010). *Che cos'è un museo*. Roma: Carocci.
- Marani, P.C., & Pavoni, R. (2006). *Musei. Trasformazioni di un'istituzione dall'età moderna al contemporaneo*. Venezia: Marsilio.
- Macdonald S. (a cura di) (2006). *A Companion to Museum Studies*. Blackwell Publishing.
- Nardi E. (a cura di) (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Poulot, D. (2008). *Musei e Museologia*. Milano: Jaca Book.
- Schubert, K. (2004). *Museo storia di un'idea. Dalla Rivoluzione francese ad oggi*. Milano: Il Saggiatore.
- Talboys, G. (2005). *Museum Educator's Handbook*. Ashgate.
- Tomea Gavazzoli, M.L. (2003). *Manuale di Museologia*. Milano: Etas.
- Vercelloni, V. (1994). *Museo e comunicazione culturale*. Milano: Jaca Book.

Disabilità come paradigma della periferia educativa

di *Silvio Bagnariol, Luisa Salmaso*

Dottorandi
Università Ca' Foscari – Venezia

Abstract

A partire da alcune considerazioni generali sulle condizioni attuali degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali nel contesto formativo italiano, in questo lavoro vengono proposte alcune sollecitazioni per considerare la periferia come spazio paradigmaticamente umano, condiviso e comune. Spazio nel quale è possibile cominciare a riconfigurare modelli concettuali, strutturali e operativi a valenza generativa per tutti, utilizzando i costrutti di polifonia, multimodalità, policentrismo formativo, architetture ambientali.

Having made some global considerations on the current situation of students with disabilities and special educational needs in the Italian education context, this work suggests to consider the concept of 'periphery' as a paradigmatically shared and common human area. In this space it is possible to rethink the patterns of concepts, structures and mode of operation in a worldwide perspective. It is therefore essential to have in mind the principles of polyphony, multiple modality, polycentric education, environmental architectures.

1. Periferie educative e contesto scolastico

Le singole istituzioni scolastiche, intese come comunità di pratica, al pari di una comunità territoriale o di una città, danno luogo ad un sistema diversificato e interdipendente fatto di “centri” e di “marginati” dell'apprendimento. Come in una città metropolitana, possiamo trovare un sistema multi-centrico e multi periferico, costituito dalla complessa realtà multilivello che trova giustificazione all'interno della legge italiana sull'autonomia scolastica. Si trovano, quindi, centri dell'apprendimento in ogni singola scuola e tra le classi di quella stessa scuola, con le possibili conseguenti creazioni di luoghi “altri”, di tipo subordinato e periferico. I centri dell'apprendimento possono essere luoghi fisici, come le scuole all'avanguardia per progettazione architettonica o al cui interno siano presenti laboratori attrezzati, classi tecnologiche, ma a fare da centro sono anche particolari eccellenze educative, modalità didattiche flessibili e innovative, situazioni in cui la diversità trova spazio in un contesto educativo inclusivo. Queste eccellenze educative mettono in luce periferie educative nel territorio, nella singola scuola o nella singola classe.

Ogni scuola ha, quindi, al suo interno un sistema educativo policentrico e nel contempo una realtà multi periferica; allo stesso modo l'intera realtà scolastica territoriale è costituita da scuole-polo che realizzano eccellenze educative o al cui interno sono presenti risorse materiali e tecnologiche particolarmente significative, a cui altre scuole fanno riferimento, e scuole più deboli e marginali che non riescono, come sistema, a compiere pienamente il mandato educativo che compete loro.

Secondo questa chiave di lettura, lo spazio tra centro-periferia deve ridursi per consentire all'uguaglianza, intesa come “spazio particolare” (Sen, 2010), di creare opportunità di sviluppo per tutti, in una direzione di diversificazione e valorizzazione delle “*speciali normalità*” (Ianes, 2006), che in un contesto territoriale sano -per restare nella similitudine urbanistica- devono trovarsi ovunque ed evidenziarsi per le loro singolari bellezze: un paesaggio armonico è quello in cui ogni paese

o quartiere cittadino spicca per le sue peculiarità, godendo di interconnessioni valide, capaci di far circolare persone, produzioni, pensieri.

Nell'odierna città post-industriale (Ronzoni, 2001) la periferia non deve più essere considerata luogo subalterno al centro o di degrado ma, in quanto essa stessa città, deve riappropriarsi di una propria centralità. Allo stesso modo, le periferie educative non possono più rimanere ai margini del contesto formativo, vanno ricollocate tra i centri che contribuiscono attivamente alla costruzione dell'identità di *quel* luogo formativo. Solo valorizzando la molteplicità e la diversità delle risorse presenti in ciascun contesto formativo e riportando dalla periferia al centro quelle finora rimaste ai suoi margini, possiamo costruire un'identità formativa condivisa e comune. Il senso di appartenenza delle periferie al centro, conseguente a questo riposizionamento valoriale, è il primo passo per poter sviluppare apprendimenti di successo e relazioni significative.

2. Gli studenti con disabilità come periferia educativa.

Il rapporto tra *pedagogia* e *periferia* è particolarmente visibile nel processo di integrazione degli studenti con disabilità in atto dentro l'ambito scolastico italiano.

Con la legge 3 marzo 2009, n. 18 (Gazzetta Ufficiale, 2009) il Parlamento ha autorizzato la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui *diritti delle persone con disabilità* (UN, 2006). La sostituzione dei termini persona o studente "con disabilità" in luogo di "disabile" che compare in questi riferimenti normativi è sicuramente maggiormente positiva, in quanto non nega l'esistenza di un'alterazione fisica, psichica, intellettiva o sensoriale ma riconosce che dietro ogni aggettivo c'è sempre e comunque una *persona* la cui disabilità è solo una parte delle sue caratteristiche e non l'unica in grado di descriverla (Covacci, 2013).

Nell'A.S. 2012/2013 il totale degli alunni con disabilità in Italia è cresciuto, rispetto all'anno scolastico precedente, del 3,2% e l'aumento sale al 60% se consideriamo l'ultimo decennio. Su 222.917 alunni con disabilità frequentanti le scuole, sia statali che non statali, di ogni ordine e grado (il 2,5% del totale degli studenti frequentanti), l'1,7% è portatore di una disabilità visiva, il 2,9% di una disabilità uditiva, il 4,1% di una disabilità motoria, il 66,7% di una disabilità intellettiva e il 24,6% rientra nella tipologia "altra disabilità" (MIUR 2013). A oltre cinquant'anni dal loro semplice inserimento (Nocera, 2007), a trent'anni dalle intenzioni di "integrazione" espresse nel Documento Falcucci e meglio definite in seguito nella legge 104/92, l'incremento costante di questi studenti nella scuola pubblica e nelle classi comuni se, da un lato, è un dato di fatto, dall'altro deve far riflettere sulla qualità con cui questo sta avvenendo: "l'integrazione non si discute ma spesso è insoddisfacente" (Ianes, 2011), infatti, nel concetto stesso di "integrazione" si può manifestare la convinzione che la formazione di questi studenti "speciali" abbia un ruolo marginale e periferico rispetto all'educazione di tutti: "*Per integrazione si fa riferimento al paradigma assimilazionista, fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione che è strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni normali e in cui la progettazione per gli alunni speciali svolge ancora un ruolo marginale o residuale. Di fondo al concetto di integrazione è ancora latente il paradigma della normalizzazione*" (Booth, Ainscow, 2008). Possiamo, dunque, rilevare come, rispetto a un centro educativo univoco, pensato per una classe considerata ancora come entità generica e pressochè indifferenziata, nella quale il docente sceglie una modalità formativa orale o scritta, di tipo trasmissivo, spesso unica o preponderante, gli studenti con disabilità vivono una condizione di drammatica periferia educativa, gravitando in una costante condizione di tensione verso un desiderabile allineamento, spesso fallimentare. Con questa modalità, infatti, gli apprendimenti si sviluppano secondo un unico movimento "centro-periferia", promuovendo *adattamenti cognitivi*, più che arricchimenti reciproci e atti di autentica form-azione. L'integrazione quindi non basta, è insoddisfacente e deve lasciar spazio all'inclusione, cioè a "*un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia alla capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità di genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola*" (Booth, Ainscow, 2008). In questa cornice valorizzante, la periferia educati-

va, in cui viene relegata la disabilità nel paradigma assimilazionista, scompare, per dare luogo a realtà educative dinamiche, reciproche e di natura policentrica, nelle quali lo sguardo periferico, multilaterale, diverso, può diventare paradigma esistenziale e formativo.

Ma altre periferie educative esistono all'interno del sistema inclusivo per la disabilità, infatti, nonostante l'Italia abbia come riferimento un'ottima legislazione nazionale, la situazione territoriale nel Paese si presenta frammentata e disomogenea: esistono differenze tra Sud, Centro, Nord, tra ordini di Scuola, tra disponibilità e competenza delle varie equipe dei servizi socio-sanitari territoriali e tra diverse competenze degli stessi insegnanti. Questo fa sì che ci siano studenti periferici nella periferia, a grave rischio di marginalità e di abbandono, conseguenza della perdita di cruciali potenzialità cognitive e sociali, magari, invece, pienamente assunte e valorizzate, per altri studenti, a solo pochi chilometri di distanza, con le conseguenze che la letteratura di settore ha da tempo evidenziato, non solo legate alla grave ingiustizia subita da chi non ha uguali opportunità: perdita di risorse umane, indebolimento del tessuto sociale e di comunità, rischio di devianza e marginalità sociale, conseguente aumento dei costi sociali.

3. Architetture e periferie educative.

Nell'approccio biopsicosociale dell'ICF l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2004), la *disabilità* viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo (bio), i fattori personali (psico), i fattori *contestuali* e *ambientali* (sociale). Rispetto alle precedenti classificazioni di tipo esclusivamente bio-medico (ICD e DSM), la disabilità è per la prima volta messa in relazione anche a fattori contestuali e ambientali, secondo una prospettiva ecologica ed eco sistemica (Bateson, 1976), non più solo eziologica.

Secondo Armstrong (1999) l'ambiente di apprendimento è un "*eco contesto cognitivo e didattico*" ed è in quest'ottica che devono essere pensati e progettati nuovi ambienti di apprendimento per la disabilità. Per fare ciò, tutti gli elementi e le strutture che definiscono l'ambiente di apprendimento – spaziali, umani, strumentali, etc. (Salomon 1996), devono entrare in relazione per sostenere un apprendimento attivo, costruttivo, intenzionale, complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo (Jonassen, 1993).

Il "centro spaziale" dell'apprendimento delle scuole italiane, soprattutto nella scuola secondaria, è rappresentato ancora oggi quasi esclusivamente dallo spazio-classe e per gli studenti con disabilità esistono troppe aule di sostegno o aule-integrazione, che sono dei veri e propri spazi di apprendimento "esclusivo", complici nel facilitare il lavoro unidirezionale degli insegnanti, più che promuovere processi di apprendimento e di relazione. Per quanto si parli molto di processo inclusivo, di *inclusione*, la disabilità è ancora troppo ai margini dei luoghi e delle situazioni comuni dell'apprendimento scolastico. Rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione (Ianes 2008) non vuol dire creare luoghi e situazioni "out" di apprendimento "esclusivo", sorta di setting para clinici o riabilitativi, ma riportare l'educazione di tutti gli studenti più vicina ai nuclei, individuati come efficaci, della formazione, cominciando a dare opportunità plurime, policentriche, multimodali, in setting dove una regia educativa sapiente permetta di dare senso e direzionalità ai diversi mondi, ai diversi sguardi, ai diversi talenti, mediante azioni formative capaci di offrire spazi di confronto, configurazione e riconfigurazione.

Per tutti gli studenti, ma soprattutto per studenti con disabilità, è necessario, quindi, pensare sempre in rapporto a un contesto o meglio ancora a diversi contesti, creando mediazioni tra il soggetto e l'ambiente, attraverso adattamenti reciproci per ridurre gli handicap (Canevaro, 2002).

Ma qui non vogliamo soltanto richiamare l'attenzione sull'ambiente inteso come spazio concettuale, 'immateriale' dove muovere pensieri e agiti educativi, riteniamo, infatti, che in una prospettiva eco-contestuale, sia necessario cominciare a considerare parimenti fondamentali e intrinsecamente connesse le dimensioni architettoniche, fisiche, materiali dell'ambiente educativo.

L'ambiente scuola in Italia è generalmente caratterizzato da architetture obsolete, spazi parcellizzati, arredi poco flessibili, tecnologie poco presenti o scarsamente utilizzate, che trovano omologa corrispondenza – soprattutto nella scuola secondaria – in modalità di insegnamento rigide, che sollecitano saperi compartimentati. Tale geometria ambientale non è stata in grado di sviluppare adeguatamente linguaggi diversi da quello verbale/trasmissivo, legato a conseguenti stili di insegnamento, ancora troppo spesso, di tipo cattedratico, come unica modalità “sapere-centrica”, in luogo dell'articolazione formativa di linguaggi interdisciplinari, creativi e analogici, che attualmente fungono più da periferia nel processo di apprendimento.

Gli attuali spazi della formazione, per limitata costituzione architettonica e per conseguente utilizzo disfunzionale degli arredi, non realizzano quella *qualità dell'abitare* che è la pre condizione per una qualsiasi attività di vita. Una singola istituzione scolastica per costituire un ambiente formativo ideale dovrebbe avere un policentrismo spaziale costituito da una varietà di ambienti accessibili e interscambiabili: aule con diversa geometria, luoghi specializzati in singole attività e luoghi studiati per una contaminazione dei linguaggi, luoghi arricchiti tecnologicamente, aree verdi all'aperto per lo studio, spazi per un apprendimento *soft* e anche per il riposo.

Questo tipo di articolazione spaziale, permettendo una didattica flessibile e multimodale, consentirebbe facilmente di posizionare la molteplicità di periferie educative al centro del processo di insegnamento-apprendimento e di attuare l'inclusione degli stili, delle modalità e degli obiettivi di apprendimento di tutti. Non potendosi realizzare in breve un cambiamento radicale e innovativo delle strutture scolastiche, la scuola può ugualmente rispondere all'istanza di creare una comunità che al suo interno sviluppi una propria identità e un forte senso di appartenenza: pur rimanendo all'interno delle attuali strutture e negli spazi classe, l'uso diversificato e multimodale dei diversi linguaggi, sostenuti anche dalle nuove tecnologie, potrebbe assumere forza tale da generare ambienti e contesti di apprendimento pluricentrici e non più di tipo ‘centro versus periferia’, dove ogni studente, anche quello con disabilità, esprimendo il linguaggio che più gli è facilitante, può trovare finalmente un proprio centro in costante relazione con quello degli altri.

Nella realtà qui descritta, ogni studente, con o senza disabilità, può finalmente valorizzare le sue “diversabilità” fino a svelare i propri talenti. La scuola in questo modo diventa il luogo in cui si promuovono differenti “cammini acquisitivi di abilità” (Canevaro, Ianes, 2003) e si considerano le potenzialità e i limiti personali di ciascun studente.

4. La disabilità grave come periferia educativa privilegiata

Fanno parte di questa categoria studenti con autismo (Cottini, 2011), studenti con disabilità intellettive gravi - cioè con quoziente Intellettivo inferiore a 35 (Vianello, 2008), disabilità che non consentono un' autonomia nello spostarsi, nelle attività dei bisogni primari quali bere, mangiare e andare bagno.

A questi si devono aggiungere tutti gli studenti con disabilità la cui complessità si colloca “sul filo del limite” (Cisini, 2013), rispetto ai normali livelli di sviluppo, richiedendo interventi educativi e formativi, talvolta e in alcune aree, simili a quelli utilizzati per studenti con disabilità grave. La disabilità grave ha il pregio di rendere evidente molti limiti o confini: quelli dello studente, ma anche quelli degli insegnanti, dei compagni e, in genere, di tutta la comunità scolastica.

Lo stato di “limite” della disabilità grave rende visibile la circonferenza (il limite) dell'intervento educativo, da un lato circoscrivendolo e dall'altro “smascherando” la presenza e la natura del “centro” quale luogo educativo. È come se nella diversità così complessa vengano alla luce centro-periferia dell'attività didattica del docente, portando alla luce distanza e istanze educative.

Con un disabile grave in classe il docente cioè è costretto a problematizzare la didattica, a chiedersi quali risorse attivare, quali linguaggi e didattiche utilizzare, a cambiare qualcosa della propria centralità didattica.

5. La nuova frontiera educativa: i bisogni educativi speciali

Una recente Direttiva Ministeriale (D.M. 27/12/2012 e C.M. n° 8, 6 marzo 2013) “ridefinisce e completa il tradizionale approccio all’integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all’intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse” (C.M. n° 8, 6 marzo 2013). Oltre all’incremento degli studenti con disabilità assistiamo oggi in Italia ad un aumento generale dell’area degli studenti appartenenti ai *Bisogni Educativi Speciali*, allargata, oltre alla disabilità, anche alle categorie sopra descritte.

Tutti questi studenti in Difficoltà di Apprendimento sono stati lasciati troppo spesso ai margini dell’azione educativa e formativa della scuola. Gli insegnanti trovano più semplice ed economico insegnare con un’unica modalità, spesso solo verbale, e per quella parte degli studenti del gruppo classe il cui stile di apprendimento si avvicina maggiormente al proprio stile di insegnamento (Tessaro, 2002). Attualmente questa tendenza generale, a seguito della disposizione ministeriale e di alcune successive circolari amministrative relative ai BES, ha scatenato in molti insegnanti una presa di posizione caratterizzata da disorientamento o rifiuto, talvolta espresso attraverso sterili polemiche, ma, comunque, spia di un disagio dovuto, nella maggioranza dei casi, a scarsa preparazione progettuale di fronte a situazioni plurime e diversificate, che hanno sempre fatto parte delle quotidiane realtà dei contesti classe o scolastici, ma che venivano, tuttavia, spesso considerate residuali, quindi ancora una volta periferiche, o addirittura invisibili, annullandosi dentro programmazioni e scelte didattiche considerate tradizionalmente generalizzabili.

Ora, se una normativa può consentire di aumentare il livello di consapevolezza e di obbligo rispetto alla necessità di inclusione, grazie all’avvicinamento al centro della didattica e dei contesti formativi anche di questi studenti “speciali”, che richiedono di “rendere speciali le nostre strategie di insegnamento” (Ianes, 2008), tuttavia è impensabile che ciò avvenga senza un forte investimento nella competenza progettuale dei docenti. Ritornando alla metafora iniziale, nessuno spazio sociale diventa vitale e abitabile, caratterizzandosi così come *comunità*, senza un’articolata presa in carico prospettica e progettuale. La progettazione per contesti comunitari, quali sono quelli scolastici o di classe, risulta ad alto grado di complessità, ma spesso questi contesti sono guidati da insegnanti con competenze settoriali (es.: un gran numero di insegnanti degli ordini superiori in Italia ha svolto solo percorsi formativi di tipo specialistico-disciplinare per singole materie ed è stata lasciata alla spontanea buona volontà dei singoli la formazione su competenze progettuali, trasversali, psicopedagogiche); insegnanti senza l’obbligo e il supporto istituzionale di un aggiornamento continuo, come avviene per altre professioni ad alto grado di complessità (es.: medici, psicologi); insegnanti senza spazi e tempi riconosciuti, riconoscibili, centrali, per avviare processi dialogici, riflessivi e condivisi, in grado di rendere chiare e progettabili le direzioni educative e didattiche (es.: dentro l’orario lavorativo dei docenti italiani soltanto alla scuola Primaria è previsto un tempo sistematico settimanale per la progettazione educativo-didattica, gli spazi architettonici della gran parte degli istituti scolastici non prevedono strutturazioni nuove, che favoriscano il dialogo, l’incontro, la diversificazione delle attività); insegnanti senza ordinamenti didattici e di ruolo corrispondenti alle necessità individuate dalle normative in termini di inclusione (es: insegnamento legato a 'cattedere'; riduzione o annullamento delle figure di rete, di supporto psicopedagogico, di ricerca, di supporto tecnico-progettuale, dentro i contesti territoriali).

La “normalità” come centro del nostro intervento educativo deve, dunque, cominciare a lasciare spazio alle molteplici periferie della “speciale normalità” (Ianes, 2006), attraverso scelte progettuali che prevedano la presa in carico sistematica di spazi e tempi plurimi per attuare scambi e arricchimenti reciproci dentro articolazioni complesse di nuovi ambienti e di nuovi orientamenti professionali.

6. Considerazioni finali: l'inclusione per una centralità delle periferie educative

L'inclusione è un processo di dialogo e di avvicinamento tra centri e periferie di varia natura, presenti sia all'interno della singola Istituzione scolastica, sia tra questa e le altre agenzie formative e istituzionali nel territorio.

Come indicato qui nel primo paragrafo, riteniamo che, in primis, sia necessario un forte cambio paradigmatico e condiviso, a livello nazionale, che coinvolga profondamente ed esperienzialmente le epistemologie di coloro che operano nei contesti scolastici, mediante l'attivazione di percorsi progettuali capaci di costruire reti comunicative e agentive, quindi azioni di scambio dialogico e conseguenti riconfigurazioni strutturali degli stessi contesti formativi, con lo scopo di consolidare in modo diffuso e persistente modalità e tecniche efficaci (Cook, Schirmer, 2003). In questa direzione, riteniamo debbano essere proposti e supportati:

a) percorsi di ricerca-azione diffusi capillarmente e territorialmente, che permettano di dare voce e valorizzazione ai bisogni, ma anche alle valide pratiche già esistenti e di provata efficacia, soprattutto all'interno degli stessi Istituti scolastici;

b) percorsi formativi e di ricerca-azione che motivino i contesti scolastici a prendere in considerazione ricerche, studi e metodologie evidence based (Calvani, 2012), al fine di poter scegliere e costruire "*macrotipologie o architetture di istruzione*" (p. 30) efficaci, perché basate su modelli di rilevanza scientifica, applicati ecologicamente e contestualmente in modo rigoroso, sistematico e costante.

Per realizzare il contesto inclusivo a partire dalla classe, grazie alla pluralità di linguaggi e di strategie didattiche, ogni alunno partecipa come membro attivo (Parolin, 2010). Nel micro-contesto inclusivo della classe, per dare veramente voce alle diversità, vanno attuate pratiche di apprendimento attivo che consentano di esprimere e valorizzare le differenti abilità personali di tutti e di ciascuno. La scuola può, dunque, realizzare la sua mission offrendo sia opportunità di apprendimento comune (Dovigo, 2007), sia opportunità di apprendimento speciale, con obiettivi e percorsi diversificati, con obiettivi, progetti didattici e azioni condivise, fornendo un'offerta formativa articolata, perché guidata da scelte progettuali in grado di rendere trasparente, ma nel contempo polifonica, la meravigliosa complessità delle comunità umane.

Quando è attuata con successo l'inclusione si può spingere fino al ribaltamento dei rapporti tra centro e periferia. Quest'ultima non è più relegata al limite delle strategie didattiche e delle relazioni, ma diventa essa stessa centro. In questa dinamica tra il centro e la periferia educativa, quest'ultima, trovando nuova collocazione, riscopre anche dignità nuova: il paradigma della diversità crea percorsi della differenza (Segreto, 2005). In questo modo "la disabilità non è più un limite" (Feurestein, 2005), ma diventa essa stessa occasione per dare forma e natura nuova ai processi di apprendimento di tutti.

Bibliografia

- Armstrong, T. (1999). *A modo loro. Valorizzare le intelligenze multiple nel bambino*. Firenze: La Meridiana.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Covacci A. (2013). *I diversamente abili non esistono*. Disponibile in: <http://www.24emilia.com/Sezione.jsp?idSezione=17411> [ultima consultazione, 22 Dicembre 2013]
- Canevaro A. (2002) *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano - intervento al seminario internazionale "Mainstreaming in education"*. Roma 14 giugno 2002.
- Canevaro, A., Ianes D. (2003). *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Erickson.

- Cisini V. (2013). *Sul filo del Limite. Ben-essere e apprendimento con persone in difficoltà*. Bari: Edizioni La Meridiana.
- Cottini L. (2011). *L'autismo a scuola, quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci Faber.
- Cook B.G., E Schirmer B.R. (2003). What is special about special education: overview and analysis. *The Journal of Special education*, vol.37, n.3, pp.200-205.
- Detragiache A. (2001). *Dalla città diffusa alla città diramata*. Torino: FrancoAngeli.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze, Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Feurestein R. (2005). *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*. Firenze: Libri Liberi.
- Gazzetta Ufficiale Italiana (2009). Legge 3 marzo 2009, n. 18 Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. Disponibile in: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/090181.htm> [ultima consultazione, 22 Dicembre 2013].
- Ianes D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2013). *L'integrazione non si discute, ma spesso è insoddisfacente*. Disponibile in: <http://www.superando.it/2011/09/06/lintegrazione-non-si-discute-ma-spesse-e-insoddisfacente/> [ultima consultazione, 15 Novembre 2013].
- Istituto centrale di statistica. (2013). *Anno scolastico 2011-2012: l'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*. Disponibile in: <http://www.istat.it/it/archivio/60454> [ultima consultazione, 15 Novembre 2013].
- Jonassen, D.H., Roher-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research & Development*, 47, n.1.
- Ministero dell' Istruzione Università e Ricerca. (2013). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dati statistici A.S. 2012/2013*. Disponibile in: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus121113> [ultima consultazione, 15 Novembre 2013].
- Nocera S. (2007). *Inserimento, integrazione, inclusione...Parole che cambiano, o situazioni nuove?* Disponibile in: <http://effeta.fondazionequalandi.it/articolionline/inserimento-integrazione-inclusione> [ultima consultazione, 15 Novembre 2013].
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2004). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento: Erickson.
- Parolin I. (2010) *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Trento: Erickson.
- Ronzoni M. (2001). *Il senso della periferia. Tecniche di riqualificazione ambientale*. Firenze: Alinea Editrice.
- Salomon, G. (1996). Studying novel learning environments as patterns of change, in S. Vosiniadou, E. De Corte, R. Glaser & H. Mandl (Eds.). *International Perspectives on the design of Technology Supported Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sen A. (2010). *La diseguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Segreto V. (2005). *Percorsi della differenza, dall'identico al policentrico*. Palermo: Edizioni della fondazione nazionale "Vito Fazio Allmayer", Luxograph.
- Tessaro F. (2002). *Metodologie e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- United Nation. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disponibile in: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [ultima consultazione, 22 Dicembre 2013].

Vianello, R. (2008). *Disabilità intellettive*. Parma: Edizioni Junior.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

**Dalla periferia al centro e ritorno.
Storia di una mediazione possibile**

di Vito De Nardis¹, Emanuela Recchia²

¹ Dottore di ricerca – Università della Svizzera Italiana di Lugano

² Dottore di ricerca – Università di Chieti-Pescara

Abstract

Il contributo si propone di ripensare il rapporto tra il centro e le periferie culturali a partire dalla formazione alla mediazione attraverso la Topica. La rilettura del dialogo minuciano ha permesso di estrapolare un modello formativo ideale, adottando il quale è possibile diffondere il messaggio che andare incontro all'altro non rappresenta un tradimento dei propri principi, ma è l'espressione di una coscienza matura in grado di intercettare la domanda dell'altro e di rinnovarsi costantemente.

The contribution aims to rethink the relation between the center and the suburbs starting from mediation training through the Topics. The re-reading of the Minucius Felix' dialogue has allowed us to extrapolate an ideal formative model, by adopting which it is possible to spread the message that meeting the Other is not a betrayal of own principles, but it is the expression of a mature conscience able to intercept the Other's question and to continuously innovate itself.

1. Quando la periferia incontra il centro

Spesso la periferia, sia essa culturale, ideologica o materiale, non sa di possedere la capacità di in-
veramento del centro, la possibilità di valorizzarlo, superarlo, migliorarlo, dialogando con esso in
modo proficuo, creativo.

È questo il caso che in particolare sarà oggetto di indagine nel corso di questo articolo, il dialogo
auspicabile e possibile tra la periferia e ciò che intorno la respinge talvolta o la fraintende, tra la sua
identità emergente e quella già esistente della maggioranza. Oggi più che mai lo scontro tra patri-
monî religiosi differenti genera diffidenza, odio, guerra, morte, a volte vicino, altre lontano da noi.
La periferia può giungere carica del suo valore attraverso un barcone che salpa sulle nostre coste o
essere percepita dall'ascolto di un telegiornale o dalla lettura di un libro sui luoghi definiti sud del
mondo.

Forse ogni giorno conviviamo con piccole periferie che ricorrono nelle nostre aule, dai vissuti degli
alunni che provengono da luoghi fisici e mentali lontani dal centro, distanti da NOI. Utile, allora,
sarà una rilettura in chiave moderna di un capolavoro della letteratura latina, l'*Octavius* di Minucio
Felice, in cui il Cristianesimo, periferia religiosa del I secolo, incontra il paganesimo ovvero il cen-
tro, fino ad includerlo.

L'opera è la messa in scena di una disputa che vede contrapporsi l'esponente del paganesimo (cen-
tro) Cecilio e il rappresentante della nuova fede (periferia), Ottavio. Arbitro della controversia è
Minucio stesso, l'autore. Mentre i tre amici Minucio, Ottavio e Cecilio passeggiano lungo la spiag-
gia di Ostia, Cecilio, scorto un simulacro di Serapide, gli invia un bacio. Questo gesto suscita la re-
azione sdegnata di Ottavio che giudica questo atto come frutto di cecità e volgare ignoranza. Ceci-
lio, turbato per le parole di Ottavio, chiede di poter esaminare a fondo in una disputa le reciproche
posizioni religiose. I tre amici così danno vita ad un acceso confronto, Cecilio si propone come
campione della fede tradizionale di Roma (centro) e Ottavio si batte per la difesa del nuovo modello
religioso rappresentato dal Cristianesimo (periferia). Cecilio, dopo aver ascoltato con attenzione il

discorso dell'antagonista si dichiara, al termine del monologo di Ottavio, persuaso e vinto, disposto a convertirsi; la scena finale dell'opera presenta i tre, finalmente ed autenticamente [1] amici, che si allontanano felici per la vittoria della ragione e della mediazione.

L'incontro tra il pagano ed il cristiano avviene nello scenario della spiaggia ostiense, anch'essa simbolo di una marginalità culturale, i due personaggi dialogano, si confrontano, si scontrano, emergono i lati oscuri di ogni posizione ideologica rappresentata. Si giunge infine, attraverso il *logos*, ad una duplice conversione: il pagano diventerà cristiano, ma il cristiano argomentando, continuerà a credere nel suo Dio con una nuova consapevolezza, avendo affrontato il rischio dell'uscita da sé. Minucio, mediante la vicenda narrata, ci porge un modello formativo volto all'integrazione, unica strada che conduca alla verità, la quale è raggiungibile solo insieme, mediante l'altro, mediante un dialogo continuo tra periferia e centro.

La lettura dei capitoli dell'*Octavius* in cui la disputa emerge nelle fasi che la pragmadialettica [2] definirebbe fondamentali, apertura, confronto, argomentazione e conclusione, dà spazio a meditazioni sulla maniera in cui come docenti dirimere controversie in classe o trasformare gli scontri culturali tra alunni, religiosi e non, in momenti di crescita in cui la periferia stessa, in un percorso dialogico-argomentativo, inveri il centro fino ad includerlo. La rilettura dell'opera in chiave formativa ci offre, dunque, la possibilità di interrogarci sulla maniera in cui ognuno di noi quotidianamente si pone di fronte alle periferie della sua realtà interiore e professionale. Come dimostrato dall'apologista che accoglie il pagano nello spazio cristiano, andare incontro all'altro non rappresenta un tradimento dei propri principi, ma è l'espressione di una coscienza matura in grado di intercettare la domanda dell'altro e di rinnovarsi costantemente,

2. Quando la periferia invera il centro

Nell'immaginario collettivo la periferia rappresenta una frangia collocata marginalmente, fisicamente e non solo, espressione di una controcultura che se non combatte esplicitamente i valori del centro, li considera lontani o li ignora.

Ciò che vogliamo, invece, dimostrare, traendo spunto dall'esempio classico della disputa minuciana, è che la periferia può non solo dialogare con il centro, ma addirittura valorizzarlo, conservandone e risemantizzandone i concetti per poi riproporli in una veste rinnovata, evoluta. Tra periferia e centro un intreccio dialettico fatto di scambi necessari può favorire il reciproco riconoscimento (Pinto Minerva, 2002). Per il conseguimento di tale obiettivo, il conflitto iniziale e fisiologico, frutto dell'incontro/scontro tra due posizioni divergenti, quella periferica e quella centrale, può essere affrontato mediante l'uso responsabile della lingua, risultato dell'esercizio all'argomentazione, di una educazione topica.

L'analisi che segue è condotta sull'argomento avanzato da Ottavio e consente di comprendere quale sia la maniera in cui si possa, partendo da una periferia, risemantizzare il lessico del centro dandogli nuova vita, inverandolo. L'espressione messa in campo da Ottavio, *accipere religionem christianam est bonum* [3], funge da *argumentum* alla tesi *accipere religionem christianam est rationalius*.

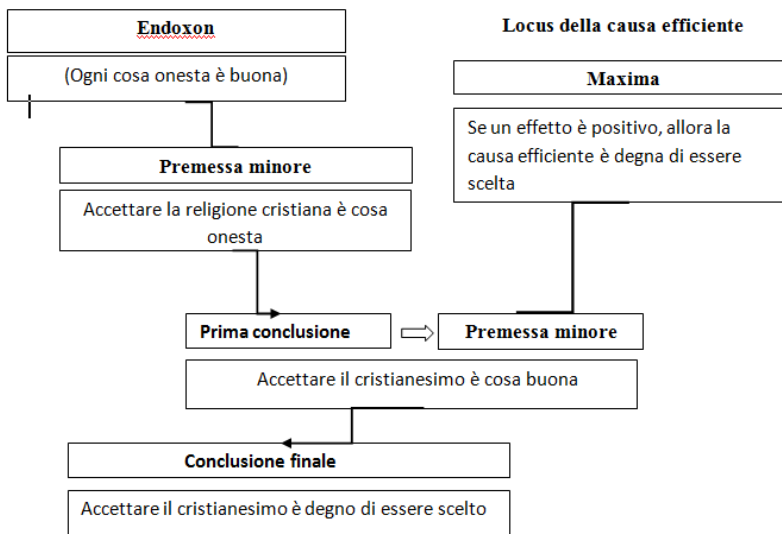
La selezione, effettuata in questa proposta di analisi, del lessema *bonus*, come termine nel quale possono essere sintetizzati gli argomenti avanzati da Ottavio nella *pars costruens*, intende rispecchiare la strategia dell'apologista. Ottavio, infatti, mira a presentare i comportamenti dei cristiani come animati dal bene e in grado di generare a loro volta bene, visibile e percepibile da tutti. Il concetto di buono nel pensiero dell'autore cristiano ha in sé i caratteri dell'*honestum*, ma nello stesso tempo rappresenta la sua più compiuta comprensione e il superamento di esso. Nel *bonus* cristiano c'è l'*agape*: questa l'origine e l'espressione di ogni *bonum*, questa la razionalità del cristianesimo.

Con la scelta lessicale dell'aggettivo *bonus*, Ottavio realizza una manovra di spostamento-inglobamento. Con l'idea di *bonus*, infatti, egli entra nel sistema etico classico che ben conosceva i valori di *kalós* e *agathós*, di visibile, di splendore in cui le cose si manifestano nella loro misura, di

verità. Il concetto di bene nell'etica classica rappresentava il criterio generale dei principi dell'educazione greca, *kagathós* era l'uomo che si dimostrava giusto, prudente, riflessivo, moderato, una persona in cui regnava il *kosmos*. In ambito cristiano l'*agathosyne* [4], il comportamento buono, è appannaggio del credente e l'agire onesto è prerogativa di chi cerca l'onore, la gloria l'immortalità [5].

Ottavio, aprendo un confronto sulla natura del *bonum*, mostra come quel terreno comune individuato dal termine medio appartenga in modo inequivocabile e in maniera specifica al pensiero cristiano. Nel cristianesimo, nell'ottica dell'apologista, trovano dunque invero e pienezza le aspirazioni profonde del mondo classico. Ottavio attraverso i termini medi sposta e trascina l'altro dentro il proprio spazio culturale. L'oratore cristiano con i propri *argumenta* intende stimolare il ragionamento del destinatario intorno alla reale consistenza dei comportamenti pagani: il loro modo di vivere non risponde, in realtà, al criterio del *bonum*, di conseguenza l'*utile* proposto da Cecilio, il pagano esponente del centro, non è veramente *utile*.

Nel grafico seguente viene ricostruita l'argomentazione di Ottavio, l'*argumentum* avanzato dal rappresentante del cristianesimo, studiato attraverso il modello analitico della AMT [6], viene ad essere colto nelle sue relazioni con l'*endoxon*, la *maxima* e l'*hyparchonton*. Anche nell'esame del ragionamento dell'oratore cristiano, le proposizioni contenute nei boxes sono presentate nella forma Soggetto-Predicato per meglio evidenziare il termine medio. L'*endoxon* è messo tra parentesi perché ricostruito a partire dalla considerazione degli argomenti che sono sintetizzati nella formulazione della prima conclusione e considerando l'ambiente culturale del destinatario. L'argomento collocato in posizione centrale al confluire dei due rami della Y è la sintesi delle affermazioni addotte da Ottavio per dare prova dei *boni mores* dei cristiani (XXIX,1; XXXI,5-8, XXXV,5-6, XXXVII,11-12). La premessa minore del ragionamento endossale, l'*hyparchonton*, viene ottenuta sintetizzando in un'unica espressione le azioni dei cristiani riconducibili alla loro ricerca della verità, alla grandezza d'animo dimostrata, al senso di giustizia che informa il loro comportamento e alla temperanza (XXXII, 2-3; XXXVI,3, 6-7; XXXVIII,7). Le proposizioni appartenenti al ramo sinistro della Y chiamano in causa le dimensioni dell'*ethos* e del *pathos*, i termini onesto e buono, infatti, parlano al cuore del destinatario presentandone gli ideali ed evocandone i desideri. Il lato sinistro della Y, infine, mostrando i momenti del ragionamento endossale, mette in luce il legame indissolubile tra efficacia e comunità, l'*effectiveness* trova la sua realizzazione nella *ratio socialis*. Nell'argomento avanzato da Ottavio, l'oratore cristiano può proporre il nuovo perché quest'ultimo è in continuità con i valori del *krites* espressi dall'*endoxon*.



La disputa esaminata attraverso l'analisi topica di uno dei suoi argomenti mostra come i soggetti impegnati escano sempre convertiti entrambi, la conversione, infatti, non è da leggersi solo come passaggio da una forma di culto ad un'altra, ma come ricomprensione di sé, affinamento di sé. La disputa-incontro non può avere luogo senza argomentare, l'argomentazione è la modalità dell'incontro. Nel paragrafo successivo, si rifletterà sul contributo dell'apologia minuciana alla mediazione, alla possibilità di inclusione della periferia nel centro, alla ricerca di unità dietro le differenze.

3. La mediazione tra periferia e centro: ipotesi di un modello formativo

All'argomento analizzato sopra, in realtà, si giunge dopo aver attraversato diverse *partes orationis*, come l'*exordium* e la *narratio*. Le *partes orationis*, avvertite come elementi dinamici e multifunzionali, con il loro sviluppo interno e con la relazione reciproca, segnano le fasi del confronto. Un primo momento è rappresentato dalla presa di contatto con l'altro, l'*exordium*, il soggetto si presenta al suo interlocutore e si lascia riconoscere come portatore di valori condivisibili da entrambi. In questo stadio del confronto emerge l'importanza della scelta semantica: essa è la mossa argomentativa più significativa. I termini utilizzati devono dimostrarsi in grado di collocarsi dentro l'universo semantico-valoriale del destinatario. Una volta che le parti hanno accertato di possedere una base comune dalla quale partire iniziano a proporre, argomentando, le proprie soluzioni al problema.

In un secondo momento, *argumentatio*, la presentazione della novità del messaggio cristiano si pone dentro la tradizione culturale dell'altro e nello stesso tempo ne rappresenta la forma più compiuta. Questo rinnovare nel profondo i concetti condivisi, da parte degli autori cristiani, è reso possibile da due operazioni:

a) dalla selezione di lessemi rappresentanti bisogni comuni o valori comuni; b) dall'allargamento dei limiti semantici dei termini scelti.

Con questa mossa argomentativa, la periferia, il cristianesimo, si pone come finalità il rispondere in modo definitivo alle esigenze più profonde del paganesimo, cogliendone i reali bisogni ed includendolo nel proprio mondo. Cecilio, rappresentante del centro, al termine del *sermo* di Ottavio percepisce che i valori che costituiscono lo spazio di incontro tra le due visioni del mondo, in realtà, appartengono in modo proprio al Cristianesimo, e trova finalmente in quest'ultimo la possibilità di un'affermazione personale completa e definitiva.

La scena finale dell'Octavius dimostra come l'argomento inverando includa. I segnali linguistici come *Octavio meo* (XL, 1) il *nos* di *vicimus* (XL, 1) *nostrae sectae* (XL, 2), *laeti et hilares* (XL, 4) indicano le condizioni spirituali dei personaggi, specialmente di Cecilio, dopo la disputa. Essi rappresentano il punto di arrivo di un percorso conoscitivo che è diventato percorso di conversione; la semantica dei termini richiama i valori dell'integrazione e della pienezza. Cecilio ha compiuto durante il *sermo* di Ottavio un percorso da *Bildungsroman*, egli passa dallo stato di *hominem inherentem lateri a perfectus amicus*, all'*eadem velle vel nolle*. La relazione tra Minucio e Cecilio, prima della conversione di quest'ultimo, è di rispetto reciproco, pur essendo i due appartenenti a religioni differenti; Cecilio frequenta assiduamente Minucio, ma si pone più come *sectator* che come *amicus*. Alla fine della disputa tra i tre personaggi vi è perfetta unità, si realizza l'idillio perfetto, il *meo* non prevede mediazioni di terzi, l'*amicitia* crea uomini uguali, crea condivisione, *koinonia*. Il *vicimus* usato da Cecilio per decretare il risultato della discussione sottolinea nella forma plurale la natura cooperativa della conquista della verità, e indica il modo di intendere tutta l'apologia: la verità è aperta a tutti a patto che la si voglia veramente conoscere, in essa il *tu* diventa *nos*.

Può sembrare inclusione l'azione esercitata dal cristiano Ottavio, ma il pagano riscopre la sua autenticità nel cristianesimo e il cristiano si ricomprensione in continuità con il paganesimo. In verità c'è stata mediazione.

Dalla disamina della disputa emerge un'ipotesi di modello formativo, esperienziale. Entrambi i protagonisti si confrontano in una disputa e la *quaestio*, quindi, trova risposta e soluzione per mezzo di

un confronto regolato. Le regole della *disputatio* [7] sono dettate dalla teoria degli *status quaestionis* applicata al processo accusatorio romano.

L'oggetto della disputa non è un semplice gioco accademico regolato, ma è una *quaestio de vivendi genere*, in cui le parti si mettono totalmente in gioco fino alla conversione reciproca, compiendo un'autentica esperienza, di sé e dell'Altro.

La periferia, in modo simile, accettando e promuovendo il confronto, affrontando il rischio dell'uscita da sé in vista della riconquista della verità-realtà, può far rivivere i concetti che il centro spesso sostiene senza consapevolezza, immergerli nell'humus della libertà e riproporli in un'ermeneutica continua.

Traslando il modello suggerito da Minucio all'interno di un contesto formativo, il docente è spesso alle prese con diverse periferie culturali che convivono nello stesso spazio fisico e mentale. Di fronte alle radicali trasformazioni, che la società attuale pone e spesso impone, occorre essere formati e orientati rispetto a reticoli di conoscenze, di esperienze, di relazioni che "mutano stabilmente" (Loiodice, 2011).

Si va in crisi di fronte all'alunno con svantaggio o dinanzi a chi è espressione di una qualsiasi minoranza, sociale, politica, religiosa. La periferia pone domande alle quali sovente si risponde attraverso due atteggiamenti estremi: l'inclusione o l'emarginazione. La rilettura dell'opera minuciana propone, invece, una terza strada, uno strumento alternativo per affrontare il banco di prova periferico: la formazione alla mediazione, ovvero alla Topica.

Non si può che mediare, nella mediazione, infatti, le due alterità, la periferia ed il centro, diventano *synergoi*, fanno appello alla *ratio socialis*, ricercano una soluzione che non snaturi le caratteristiche di ciascuno, che ne preservi, anzi, le identità.

La situazione di smarrimento iniziale dinanzi alla marginalità dovrebbe, grazie ad una professionalità preparata a mediare, lasciare spazio al convincimento che quella diversa realtà rappresenta un'opportunità, per l'educatore, il formatore e per gli studenti. Le idee coltivate nel nostro io nel tempo e con fatica, i propri principî dovrebbero apparire, senza la presenza di tutte le periferie incontrate, inutili, destinati a perire. Solo nelle periferie il centro dell'educatore può trovare vita e mostrare il reale valore. Proviene dall'individuo collocato meno al centro degli altri un appello a reinterpretare e attualizzare metodi, procedure e valori. Tutto questo non si traduce in una richiesta di colonizzazione, la periferia non aspira ad essere espugnata. Imporre ai più deboli la versione dei più forti in una sorta di egemonia culturale, secondo Bruner (2000), conduce solo al raggiungimento di un'arida unanimità. Ecco perché è opportuno formare chi opera a contatto con le periferie alla mediazione attraverso la topica.

Un'educazione topica è esercizio all'armonia, è formazione ad una *ratio socialis*, è etica ed esperienza del confronto. L'*argumentum* considerato nella sua dimensione topica si pone come mediatore tra le parti offrendo all'interlocutore una proposta di scelta razionale in grado di incontrare i bisogni profondi dell'altro e di rispettare la struttura interiore del parlante.

Questa apertura del Soggetto verso l'altro avviene, in realtà, attraverso una serie di azioni interconnesse: è una rivelazione del proprio essere, è una donazione, è una ricerca di un fine comune che rappresenti la condizione di felicità per entrambe le parti. Proceduralmente la mediazione topica come apertura è una *compositio* che prevede una articolazione interna in due momenti: un momento ascendente e un momento discendente. Nel processo di ascesa chi sta argomentando partendo dai termini della *res dubia* coglie il principio unitario delle realtà sensibili da essi rappresentati. Nella fase di discesa si sceglie il termine-*locus* con il quale si dà risposta ad un problema particolare.

La Topica, di conseguenza, avendo nella mediazione la sua essenza può permettere, in sede analitica, la comprensione ed il rispetto del tessuto culturale delle parti impegnate nell'argomentazione (Rigotti & Rocci, 2002). L'approccio topico è l'unico in grado di creare realtà e di rispettarla. L'argomentare è l'espressione della mediazione e la mediazione è *compositio*. Partendo dal contingente, il pensiero si muove alla ricerca dei principî e delle cause della realtà sensibile e attraverso questi cerca di sciogliere la *res dubia* e risolvere il conflitto.

Il modello formativo che permette e facilita il dialogo tra periferia e centro, altro non è, dunque, che la Topica stessa, strumento da acquisire da chiunque voglia occuparsi delle marginalità che incontra, sia esso docente, educatore, mediatore culturale o semplicemente uomo che si interroghi sui modi possibili per rispondere alle esigenze mutevoli della realtà contemporanea.

La formazione alla Topica, frutto del mondo classico prima e medievale poi, preservata e trasmessa fino ad arrivare all'oggi, può essere acquisita mediante corsi specifici volti a creare attitudine alla ricerca a vantaggio della mediazione. Coloro che in una prospettiva di formazione continua saranno forgiati all'uso della Topica saranno in grado di valorizzare la periferia, soprattutto quando si presenta nel suo stato incipiente, attraverso il volto di ragazzi nati ai margini apparenti della realtà, ma non ancora cresciuti e deformati dal pregiudizio e dalla paura della diversità.

4. Conclusione

La riflessione contenuta in queste pagine è stata proposta come ripensamento della relazione periferia-centro alla luce della disamina, in chiave dialogica, di un testo apologetico. Riascoltare la voce antica dei due contendenti appartenenti alla periferia ed al centro del II secolo d.C. ha significato immergersi in una esperienza di mediazione tra le due dimensioni. Dall'opera minuciana emerge che la periferia offre al centro la possibilità di riprendere coscienza dei propri valori fondanti, spesso in esso soggetti a obsolescenza. Nella dialettica periferia-centro si assiste al fluire dal vecchio al nuovo e viceversa, al punto da favorire l'evoluzione e l'attualizzazione del centro mediante la periferia. Tra le due zone non può esserci occupazione dell'una nei confronti dell'altra, ma l'unica soluzione affinché la diversità tra di esse diventi un'opportunità reciproca è la mediazione. La periferia, nell'*Octavius*, propone al centro un confronto fondato sulla Topica, che crea integrazione tra le parti, per il conseguimento di un *nos* in cui ciascuno, pur conservando le sue prerogative personali, entra a far parte di una *koinonia* di spirito e intenti. Come indicato dalla struttura ad Y riportata nel paragrafo II, attraverso la quale si prende in esame un argomento avanzato dalla periferia, la disputa topica si svolge nel rispetto dell'*endoxon*, riposa sulla *vis logica* della *maxima*, si fonda sulla evidenza dell'*hyparchonton* (*Rhet.* 1396 a-b).

La mediazione, quindi, implica la comprensione del contesto comunicativo e rappresenta un oltre rispetto alla stessa inclusione, ed una formazione alla mediazione, topicamente strutturata, può diventare la soluzione al difficile, ma auspicabile dialogo tra periferia e centro.

La scuola, luogo di accoglienza per eccellenza, in cui l'obiettivo più alto è rappresentato dalla formazione dell'uomo, del cittadino, e non dal perseguimento di interessi particolaristici, può dedicare uno spazio alla creazione di una coscienza topica quando è chiamata ad investire nella formazione dei suoi educatori. L'educazione, infatti, non può che essere argomentativa (Rigotti, 2009) senza l'argomentazione non c'è condivisione di ragioni, non ci sono l'io ed il tu, non esiste la periferia e neppure il centro. La dimensione dialogica è fonte di conoscenza, di consenso critico, verificabile continuamente, di connessione tra tutti gli elementi della realtà culturale, centrali e periferici. Ecco perché proponiamo una formazione alla Topica, grazie alla quale ognuno potrà, sia all'interno che al di fuori di un'aula scolastica, riscoprirsi parte di un continuo processo osmotico in cui si è di volta in volta periferia o centro.

Note

[1] Cecilio nell'*incipit* viene definito *inhaerens* di Minucio, verrà ad essere veramente amico solo nella conclusione, quando riconosce di non poter più difendere la sua tesi.

[2] Sulla pragmadialettica si consulti il testo fondamentale redatto dai suoi ideatori, cfr. Eemeren e R. Grootendorst (2008).

[3] L'*argumentum* identificato nell'espressione *accipere religionem christianam est bonum* scaturisce dalla sintesi effettuata da De Nardis (2013) di tutte le linee argomentative messe in atto dall'oratore cristiano nella *pars construens* del suo intervento.

[4] Cfr. Rm. 15,14. Nel versetto indicato vicino a tale lessema si trova il termine conoscenza (γνώσεως), si instaura, in questo modo, una relazione tra i due concetti: nel mondo neotestamentario il comportamento è frutto di conoscenza.

[5] Cfr. Rm 2,7

[6] L'AMT, l'Argumentum Model of Topics, è la teoria argomentativa formulata da Eddo Rigotti ed i suoi collaboratori dell'Università della Svizzera Italiana. Essa mira a far emergere la struttura inferenziale degli argomenti che vengono addotti a sostegno di un determinato punto di vista. Per approfondimenti si veda Rigotti & Greco Morasso (2009).

[7] Per una rilettura attenta dell'*Octavius* sotto il profilo della teoria degli *status* si consulti De Nardis (2013) capp. I e II.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. S. (2000). La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola. Milano: Feltrinelli.
- De Nardis, V. (2013). La dialogicità nell'argomentazione dell'*Octavius*. Tesi di dottorato, Corso di dottorato in Scienze della comunicazione, Università della Svizzera Italiana, direttore di tesi E. Rigotti.
- Eemeren, F. H., & van Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmadialectical Account*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F. H., & van Grootendorst, R. (2008). *Una teoria sistematica dell'argomentazione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Loiodice, I. (2011). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Paratore, E. (1971). *Minucio Felice, Octavius*. Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2009). *Argumentation as an object of interest*. In N. Muller Mirza Muller, & A-N., Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education, Theoretical foundations and Practices*. New York: Springer.
- Rigotti, E. (2009) *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*. Milano: Mondadori Education S.p.A.
- Rigotti, E., & Rocci, A. (2002). *From argument analysis to cultural keywords (and back again)*. In: F. H., van Eemeren, A., Blair, C. A., Willard, & F., Snoek-Henkemans (Eds.). *Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of Argumentation, SicSat, Amsterdam*.
- Ross, W. D. (1989). *Ars Rhetorica*. Oxford: Clarendon.

**La giustizia minorile in Italia:
possibili interventi educativi in un contesto giudiziario penale**

di *Sara Di Canosa*

Dottore di ricerca
Università degli Studi di Bari

Abstract

Oggi l'universo minorile appare molto articolato e complesso con un mix di sentimenti e passioni non facilmente ascrivibili a categorie predeterminate. Indispensabile è avere presente questo complesso scenario per comprendere la fase del cambiamento che si sviluppa all'interno della giustizia minorile. Obiettivo di questo lavoro è discutere il valore educativo che la detenzione può avere per il minorenne e se può fungere da deterrente per gli altri giovani.

Today youth world appears very articulate and complex with a mix of feelings and passions not easily attributable to predetermined categories. Indispensable is to have this complex scenario to understand the phase of the change that develop within the justice for minors. Objective of this research work is to analyze if the detention may have an educational value for the minor, and if it can act as a deterrent to other young people.

1. Excursus storico sulla detenzione minorile in Italia. L'istituzione del Tribunale per i minorenni

Oggi l'universo minorile appare molto articolato e complesso con un mix di sentimenti e passioni non facilmente ascrivibili a categorie predeterminate. In esso, spesso agiscono elementi di forte tensione che possono esprimersi con comportamenti, più o meno 'consapevoli, di intolleranza, ostilità, insofferenza, diffidenza fino ad arrivare a forme di xenofobia e razzismo. Senza dubbio, le nuove generazioni manifestano – all'interno di una crisi di fondo dei modelli tradizionali della definizione dell'identità sociale – un alto livello di preoccupazione nei confronti del proprio futuro, vivendo un forte senso di disagio.

Indispensabile, dunque, è avere presente questo complesso e critico scenario per comprendere ed interpretare la fase del cambiamento sviluppatasi e che continua a svilupparsi all'interno della giustizia amministrata per i minori. Occorre assumere competenze nuove, conoscenze approfondite, chiavi di lettura adeguate nel segno della interdisciplinarietà dei saperi. Il sistema penale minorile rappresenta il risultato di un lungo processo di maturazione della coscienza civile, che, nel tempo, è andata riconoscendo la specificità della condizione minorile. Di conseguenza la politica penale ha tentato di costruire un sistema differenziato di diritto penale che tende alla tutela di diritti dei minori, primo fra tutti il diritto all'educazione. Chi è il minore, come il concetto di "minore di età" si è formato e quali sono le ragioni della tutela e della protezione di cui l'infanzia e l'adolescenza sono destinate? Ragioni, queste, che hanno dato vita, in modo frammentario ma univoco, al diritto minorile. Nel corso dei secoli la funzione sociale della pena e, in particolare, le modalità di attuazione del sistema sanzionatorio, sono stati oggetto di numerosi studi da parte della scienza del diritto penale (Mantovani, 1980). Segnale di tale evoluzione e insieme spinta nella direzione della soggettivizzazione, è sicuramente la produzione normativa sovranazionale, espressasi nella Convenzione internazionale sui diritti del bambino, firmata a New York nel 1989 e ratificata dall'Italia nel 1991. Essa definisce le linee di intervento destinate all'infanzia e all'adolescenza sulle tre direttrici della *pro-*

tection, della *participation* e della *provision* (Moro, 1991). Gli stati, dunque, devono legiferare nel segno di queste tre linee, in modo che consentano la protezione dei ragazzi, e sappiano anche prevenire il disagio e agevolarne la partecipazione sociale. Tuttavia, spesso ci si accosta al problema della giustizia minorile dando per scontato le questioni che custodiscono le motivazioni storiche, culturali, sociali della specificità di questa giustizia rispetto a quella ordinaria.

Pur variamente modulato, a seconda del contesto in cui lo si utilizza, il concetto di “minore di età” realizza un discernimento logico ed operativo insieme, individuando i soggetti che sono ritenuti non ancora pienamente capaci di agire, e pur tuttavia, già dotati di diritti e di soggettività giuridiche; non ancora pienamente autonomi, eppure cittadini, attori di partecipazione sociale (Maggioni & Baraldi, 1997). Non è irrilevante, quindi, domandarsi in che momento sia sorta una giustizia separata per i minorenni e per far fronte a quali problemi sociali, dal momento che gli impulsi che l'hanno fatta sorgere sono legati a periodi storici precisi, a specifiche culture e ad una determinata concezione della minore età e della giustizia.

Nel periodo tra il XVI e il XVII secolo, iniziò la pratica dell'internamento in istituto dove la *disciplina* ed il *lavoro* si ponevano come i due imperativi pedagogici, attraverso i quali rendere ineccepibile la vita di coloro che vi erano internati (Milani, 1995). La preoccupazione moralizzatrice ed il controllo sociale furono le caratteristiche principali di queste istituzioni che, tentarono anche un intervento specifico nei confronti dei minori, separandoli e differenziandoli dagli adulti sia fisicamente, sia nei trattamenti. Secondo Guitton (1977) e Nuti (1992, p. 121) la “sensibilità pedagogica” del XVII sec. nei confronti dei fanciulli in condizioni di grave disagio, incoraggiò la separazione dei minori, verso i quali si diresse principalmente la tensione educativa della società adulta.

La separazione delle istituzioni penali per minorenni da quella per gli adulti fu motivata dalla consapevolezza che questi due soggetti avevano caratteristiche così diverse da rendere inadeguato il medesimo trattamento sanzionatorio. Tale operazione di differenziazione, tuttavia, fu condotta più per motivi pratici che per ragioni ideologiche, contrastando essa con l'ideale illuminista dell'unicità del soggetto. L'istituzionalizzazione separata dei minori segnò, infatti, un allontanamento dai principi sostenuti dalla Scuola Classica [1] secondo cui la sanzione doveva essere applicata in modo uniforme a tutti i reati, indipendentemente dalle loro condizioni personali (Platt, 1975). Tuttavia, la teoria classica continuò ad influenzare il regime vigente negli istituti minorili; l'estensione del controllo sociale, si accompagnò alla riconosciuta necessità di educare l'adolescente e lo strumento per farlo fu rappresentato da una severa disciplina impartita dall'autorità.

Nel corso di tutto l'Ottocento l'attenzione rivolta ai minori mise in rilievo delle forti contraddizioni. Da una parte, il positivismo [2] proponeva come necessaria la conoscenza scientifica del bambino e tutto quanto era relativo all'educazione, con l'obiettivo della tutela, della promozione, della protezione dei giovani; dall'altra, il forte controllo sull'infanzia rendeva gli interventi sui minori assai punitivi, introducendo in ambito penale istituti fino allora sconosciuti, con misure coercitive e correzionali derivanti da una concezione dell'infanzia come età dipendente dall'autorità di coloro che erano preposti all'educazione.

Nel 1890 entrò in vigore il nuovo Codice penale o *Codice Zanardelli*. Per il Codice sardo (art. 88) il minore di quattordici anni, che avesse agito senza “*discernimento*”, non era passibile di pena e, in caso di crimine o delitto, poteva, a discrezione dell'autorità giudiziaria, essere consegnato ai genitori o ricoverato in uno stabilimento pubblico di lavoro. Il nuovo Codice Zanardelli poneva delle distinzioni: l'età minima per l'imputabilità venne fissata a nove anni, quindi quasi nell'infanzia (art. 53); fra i nove e i quattordici anni il ragazzo era imputabile, ma solo nel caso in cui il Magistrato, che ne aveva espresso obbligo, ne avesse accertato il “*discernimento*” (art. 54); dai quattordici ai diciotto anni era ugualmente imputabile, nel senso che si partiva dalla presunzione di imputabilità (art. 55). Qualora il minore fosse stato ritenuto imputabile, veniva assoggettato a pene diminuite, e lo stesso regime era previsto per il minore di ventuno anni. Per la prima fascia di età, il Presidente del Tribunale civile, su richiesta del P.M., poteva ordinare che il minore fosse rinchiuso in un istituto di educazione e di correzione oppure affidato ai genitori sotto la loro responsabilità. Gli stessi provvedimenti poteva prendere il Tribunale penale per la seconda categoria – i minori tra i nove e i quattor-

dici anni – nei casi di non imputabilità. A questi criteri legislativi di individualizzazione in sede giudiziaria peraltro, non corrispose mai la previsione di un organo giudicante specializzato, cosicché il giudice penale dei minori era lo stesso degli adulti (Pisani, 1972). Infatti le misure diverse dall'istituzionalizzazione non trovarono attuazione nella pratica. Si distinsero, così, le *Case di correzione per minorenni sotto i 18 anni* condannati in applicazione degli articoli 54 e 55 del Codice penale; gli *Istituti di educazione e di correzione per fanciulli con meno di 9 anni*, che avevano commesso un delitto punibile con la reclusione o la detenzione non inferiore ad un anno (art. 53) e per i minori tra 9 e 14 anni, che avevano commesso un reato senza discernimento (art. 54); gli *Istituti di educazione correzionale per i minorenni infradiciottenni* dediti all'oziosità, al vagabondaggio, alla mendicizia e al meretricio (artt. 113, 114, 116 Legge di P.S.); infine, *istituti di correzione paterna per giovani ricoverati* a norma degli articoli 221 o 222 del Codice civile. In questo modo venne a formalizzarsi la separazione istituzionale fra condannati e corrigendi.

Arriviamo al 1930 con il *Codice Rocco* dove, numerosi dibattiti sulle problematiche della minore età, tennero vivo l'interesse per la delinquenza minorile con diversi operatori che cominciarono ad avvertire l'esigenza di una Magistratura speciale per i minori. Nello specifico della materia minorile, l'articolo 97 del codice elevò il limite per la presunzione di non imputabilità assoluta, dai nove ai quattordici anni. Dai quattordici a diciotto anni, invece, dove prima esisteva una presunzione di responsabilità, il minore venne ritenuto imputabile solo se in possesso della “*capacità di intendere e di volere*”.

In questa fascia d'età, la capacità di intendere e di volere non è presunta, ma deve essere accertata caso per caso con l'ausilio della ‘scienza positiva’; la pena, in caso di condanna, è comunque diminuita. Per determinare l'imputabilità venne introdotto dalla medicina legale e dalla giurisprudenza, il concetto di “*immaturità*”, mai comparso prima in nessun testo legislativo e il termine “*discernimento*” fu sostituito con quello della “*capacità di intendere e di volere*”. Per i soggetti che, invece, si trovavano in condizioni valutate di normalità biologica e psichica, il codice stabilì una presunzione di maturità e, quindi, di imputabilità. Per il Codice Rocco, la capacità di intendere e di volere dopo i 18 anni è sempre presunta e non sono previste diminuzioni di pena (art. 98). I minori, riconosciuti non imputabili, a prescindere dall'età, possono, comunque, essere riconosciuti socialmente pericolosi e sottoposti alle misure di sicurezza del riformatorio giudiziario, nella forma del collocamento in comunità o della libertà vigilata (art. 224). Quest'ultima misura può essere data solo se i genitori o altre persone o istituti di assistenza sociale sono in grado di garantire l'obbligo di provvedere all'educazione, al controllo e all'assistenza del minore (art. 232). Dal punto di vista dell'esecuzione delle pene, era previsto che i minori debbano scontare la condanna, fino al compimento dei diciotto anni, “*in stabilimenti separati da quelli riservati agli adulti, ovvero in sezioni separate di tali stabilimenti, ed è loro impartita, durante le ore non destinate al lavoro, un'istruzione diretta soprattutto alla rieducazione morale...*” (art. 142). All'art. 176 è contenuta la disciplina della liberazione condizionale che ha rappresentato la prima misura alternativa alla detenzione. Grande rilievo, per i suoi effetti depenalizzanti, assunse l'istituto del “*perdono giudiziale*”, introdotto con l'art. 169 dello stesso Codice (Mastropasqua, 1997). Il perdono giudiziale mise in evidenza una maggiore attenzione per i minori e una strategia punitiva più elastica, in cui la pena sospesa, più che quella applicata, venne per la prima volta utilizzata come nuovo strumento di dissuasione.

Tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del XX secolo nacquero in diversi paesi europei i primi Tribunali per i Minorenni (Dalmazzo, 2010). In Italia il Tribunale per i Minorenni fu istituito solo nel 1934. È con il *R.D.L. 20/7/1934 n.1404* che inizia ad operare un *organo giudiziario specializzato* (in quanto ne faceva parte, accanto a due giudici di carriera, un “benemerito dell'assistenza sociale”, che fosse cultore di scienze bio-mediche o umane) con la necessità che la difesa fosse tenuta solo da professionisti iscritti all'Albo, art. 12 e a realizzare *forme particolari di procedimento* (l'udienza si doveva tenere solo a porte chiuse, art. 16). Si delineava così la tripartizione delle “competenze” del Tribunale dei Minori in penale, civile e amministrativa, che perdura tutt'oggi.

2. Dagli anni '50 al D.P.R. n. 448/1988: principi e strumenti della Giustizia Minorile

Negli anni successivi alla seconda guerra mondiale e fino a tutti gli anni cinquanta non si delineò nessuna chiara politica per i giovani. L'entrata in vigore della Costituzione amplificò e favorì un'ideologia di tipo rieducativo la quale guardava alla trasgressione come ad un sintomo di patologia individuale e, per la quale, furono programmati presidi di tipo assistenziale e rieducativo.

Lo sviluppo degli interventi rieducativi, con un forte incremento di istituzionalizzazioni coatte anche per devianze non penali, rese opportuna l'introduzione della figura dell'*assistente sociale* che avrebbe dovuto facilitare il processo di rieducazione. Alla fine del 1954 gli uffici del servizio sociale erano già tredici ed occupavano circa cinquanta assistenti sociali; tuttavia per il loro riconoscimento furono necessari l'approvazione di due testi normativi: il D.P.R. 28 giugno 1955 n. 1538 e la legge n. 888 del 1956 (Radaelli, 1955). Il primo, che attuò un vasto *decentramento* dell'attività dell'amministrazione penitenziaria, elencava gli uffici del servizio sociale tra gli istituti facenti parte del centro rieducazione per minorenni. La legge n. 888/56 introdusse tra le misure rieducative l'*affidamento al servizio sociale*, assegnando a tutti gli uffici del servizio sociale compiti di controllo e di sostegno del minore e facoltà di creare rapporti con la famiglia, sottolineando, inoltre, la correlazione tra cause di disadattamento e carenze familiari. Questi provvedimenti legislativi recarono, dunque, profonde innovazioni alla struttura dei Centri di rieducazione e vennero creati nuovi istituti e servizi (Moro, 1976). Si trattò, senza dubbio, di una pluralità di istituzioni e di organismi rieducativi per minori disadattati che consentirono un trattamento più adeguato alla singola personalità e più idoneo alle cause della condotta trasgressiva del minore. Le indagini sulla personalità del minore, che si svolgevano presso gli Istituti di osservazione avevano lo scopo di rilevare la personalità del soggetto e le sue problematiche, al fine di personalizzarne le misure ed il trattamento.

A cavallo tra gli anni sessanta e settanta vi fu un periodo cruciale, in cui si condensarono e si approfondirono i fermenti culturali emersi fino ad allora. Vennero chiamate in campo le strategie del controllo sociale, le risposte segregative, le contestazioni anti-istituzionali e le proposte di de-istituzionalizzazione di larghe fasce di devianti; si iniziò a studiare la politica criminale prendendo in considerazione il ruolo del conflitto sociale e la carica di contestazione insita in ogni atto deviante.

Tra il 1974 e il 1975, l'iter parlamentare del disegno di legge sull'Ordinamento penitenziario, venne improvvisamente accelerato. Al momento della definitiva approvazione del nuovo Ordinamento Penitenziario (Legge 26 luglio 1975, n. 354), il testo relativo al carcere minorile era ancora lontano dall'essere completato; ciò indusse il legislatore ad inserire nel provvedimento legislativo una disposizione, con la quale, ci si limitò ad estendere ai minorenni l'applicazione della nuova disciplina carceraria. L'art. 79 dell'ordinamento, tuttora in vigore, dispone: "*Le norme della presente legge si applicano anche nei confronti dei minori degli anni diciotto sottoposti a misure penali, fino a quando non sarà provveduto con apposita legge*". Questa disposizione rappresentò una dichiarazione esplicita di inadeguatezza della norma rispetto allo specifico del penitenziario minorile. La legge di riforma del 1956, con l'introduzione del Servizio sociale per i minori, aveva previsto per la prima volta la partecipazione di attori esterni alle decisioni del Tribunale, anche se si trattava di un'influenza limitata, in considerazione della dipendenza di entrambi i soggetti dal Ministero di Giustizia allora chiamato di Grazia e Giustizia. La dialettica tra l'apparato giudiziario e le strutture esterne a tale apparato, mutò decisamente con il decreto del 1977 (Decreto Presidente Repubblica 24 luglio 1977, n. 616). Con tale decreto si trasformò radicalmente l'organizzazione delle misure amministrative, la cui competenza fu trasferita dal Ministero di Giustizia ai Comuni. L'art. 23 lett. c) del D.P.R. 616/77, dispose il trasferimento agli Enti Locali delle attività relative agli interventi in favore dei minorenni, soggetti ai provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria minorile nell'ambito delle competenze civile ed amministrativa, la cui titolarità spettava agli uffici del Servizio Sociale del Ministero di Giustizia. Contestualmente si dispose il trasferimento agli Enti Locali, alle Regioni, di alcuni assistenti sociali del Ministero, affinché fosse garantita una certa continuità esperienziale al nuovo assetto che si andava strutturando. Fin d'ora è sufficiente tener conto della sentenza della

Corte Costituzionale n. 198 del 1972, secondo la quale tutta la legge minorile debba essere interpretata alla luce del principio generale della tutela dell'interesse del minore. Inoltre, in riferimento all'ufficio del pubblico ministero venne affermato che esso, oltre ad avere le funzioni e le competenze tipiche circa l'iniziativa dell'azione penale, aveva quelle specifiche di tutela dell'interesse del minore, e di prevenzione sotto il profilo dell'educazione. L'interesse alla realizzazione della pretesa punitiva, infatti è subordinato al "*peculiare interesse dovere dello Stato al recupero del minore*" che trova la sua origine nell'art. 31 della Costituzione (sentenza 49/73).

Si giunge, infine, al D.P.R. del 22 settembre 1988 n. 448 che indubbiamente costituisce la prima ampia riforma del diritto minorile. Il processo penale minorile, così come si delinea nei suoi principi guida è considerato un evento delicato ed importante nella vita del minore; deve perciò, essere adeguato alle esigenze di una personalità in fase evolutiva. Se da un lato, pertanto, si configura un processo penale con tutte le garanzie del processo ordinario, dall'altro si tende a limitare, per quanto possibile, gli effetti dannosi che il contatto con la giustizia può provocare.

Il principio di diritto che ispira l'applicazione ed interpretazione della disciplina del processo penale minorile è quello sancito dall'art. 40 della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia (ratificata dall'Italia con la legge 27.5.1991, n.176), che, per l'appunto, sancisce "*il diritto del minore sospettato, accusato o riconosciuto colpevole di aver commesso un reato ad un trattamento tale da favorire il suo senso della dignità e del valore personale, che rafforzi il suo rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali e che tenga conto della sua età nonché della necessità di facilitare il suo reinserimento nella società e di fargli svolgere un ruolo costruttivo in seno a quest'ultima*".

Il D.P.R. 448/88 introduce principi e strumenti che, benché operanti all'interno del processo penale ordinario, consentono un approccio verso il minore indagato e imputato orientato alla finalità di recupero mediante la sua rieducazione ed il suo reinserimento sociale (Fadiga, 2009). Anzitutto è molto presente e persuasivo il "*principio di adeguatezza*" presente nell'art. 9 per cui il processo penale per i minori deve adeguarsi, sia nella sua concezione generale che nella sua applicazione concreta, alla "*personalità del minore e alle sue esigenze educative*". Questo principio implica una rilevanza centrale dei contributi dei Servizi Sociali [3] e colloca il lavoro interdisciplinare tra i vari operatori del sistema penale minorile (Quadrelli, 2009).

Collegato a questo principio vi è il "*principio della minima offensività*" che esprime la consapevolezza che l'incontro con la giustizia penale contiene vari rischi per il minore, potendo compromettere lo sviluppo armonico della sua personalità, della sua immagine e dei suoi successivi percorsi di socializzazione. La norma vincola giudici e operatori a preoccuparsi nelle loro decisioni di non "*interrompere i processi educativi in atto*". Il minore deve essere tutelato dai rischi che possono derivare alla sua personalità in formazione dal precoce ingresso nel circuito penale, per cui va evitato, se possibile, tale ingresso favorendo la chiusura del processo e consentendo al minore di uscire al più presto dal circuito penale.

"*La destigmatizzazione*" è a sua volta un principio (tutelato all'art. 13 del D.P.R.) che deriva dall'esigenza di non nuocere al minore. Infatti, il fatto stesso di essere sottoposto a procedimento giudiziario può essere causa di danni legati a diverse forme di stigmatizzazione, ovvero attribuzioni negative, e comportamenti, sulla persona del minore e sulle sue immagini sociali.

Il principio di "*autoselettività*" del processo penale, inoltre, tende a garantire il primato delle esperienze educative del minore, attraverso forme di autolimitazione e perfino di chiusura che il processo impone a se stesso.

Infine, un altro principio importante, è quello della "*residualità della detenzione*" per cui si cerca di garantire in ogni caso che l'esperienza della detenzione di tipo carcerario divenga residuale e addirittura eccezionale. La nuova normativa sottolinea che ogni intervento penale nei confronti della delinquenza minorile, coerentemente con il principio di depenalizzazione, è concepito come *extrema ratio* e non più come regola (Mostardi, Scardaccione & Petrosino, 2006). Sono state perciò previste misure completamente nuove nel nostro paese che sono alternative alla custodia detentiva ed hanno una maggiore valenza responsabilizzante e un minore impatto costrittivo, afflittivo e passivizzante.

Da qui il dispiegarsi di vari strumenti, la maggior parte dei quali introdotti dal DPR n. 448, atti a:

- *Evitare la condanna prevedendo anche procedure parallele e alternative*

Tale evitamento si realizza mediante due tipologie di interventi: con la *dichiarazione di irrilevanza del fatto* con sentenza, di natura prevalentemente giuridica e tecnica, e con il *perdono giudiziale*. Entrambi gli istituti presuppongono una valutazione attenta della personalità del minore, del suo comportamento e dei fatti accaduti. Infatti affinché si determini l'irrilevanza, deve risultare che il fatto commesso sia considerato di *scarsa consistenza e gravità* (la tenuità del fatto), *l'occasionalità del comportamento*, in quanto il fatto commesso non deve rientrare in un quadro sistematico di reiterazione e la *sussistenza di un pregiudizio*, qualora si avviasse un procedimento penale a suo carico, per le esigenze educative del minore (Ricciotti, 2007) da cui potrebbe scatenarsi una reazione psicologica alterata.

Per quanto riguarda il *perdono giudiziale*, invece, nonostante l'accertamento positivo della sussistenza del reato, il giudice, valuta la *condotta* e la *personalità* dell'imputato, la *esiguità della pena* da infliggere e la presupposizione che il minore si *asterrà in futuro dal commettere altri reati*, concede tale beneficio dal quale ne consegue poi l'estinzione del reato.

La seconda tipologia prevede la promozione di due strumenti innovativi: la *sospensione del processo con messa alla prova* e la *mediazione penale*. Ambedue chiamano in causa ancor una volta la valutazione della personalità del minore, condizione necessaria per far sì che vengano concessi. Inoltre appare indispensabile porre l'accento sulle competenze necessarie affinché tale valutazione venga svolta in modo calibrato ed efficace. Soprattutto in questi due istituti si impone il principio della transdisciplinarietà e il necessario apporto di altre e diverse competenze e di professionisti nel campo pedagogico ed educativo.

In particolare nell'istituto della *messa alla prova*, il giudice, valuta la personalità del minore, condizione necessaria perché essa sia disposta, sospende il processo e affida i minori agli organi amministrativi dei servizi della giustizia. Egli concede un periodo di prova al minore di un massimo di tre anni durante il quale è previsto lo sviluppo di un progetto di intervento rieducativo. La presa in carico del minore, in questo caso, è di competenza dei servizi socio-assistenziali. Il progetto di messa alla prova, redatto da operatori professionisti, determina e stabilisce gli obiettivi da raggiungere in merito agli impegni che il minore dovrà assumersi, alle modalità in cui verrà coinvolto insieme alla sua famiglia e al contesto in cui vive. È possibile anche progettare degli interventi riparativi delle conseguenze del reato, compresa una possibile conciliazione tra vittima e reo. Tra le loro finalità rientra l'impegno di assolvimento dell'obbligo scolastico e la frequenza a scuola, le attività di studio e quelle di volontariato calibrate sia all'età del minore che al tipo di reato commesso e la realizzazione di corsi professionalizzati per l'inserimento lavorativo, al fine di ottenere una auspicabile rieducazione e conversione in stile di vita positivo.

Anche se non ampiamente diffuso e utilizzato, il ricorso alla *mediazione penale minorile* costituisce, una sorta di esperimento volto a rieducare e a volgere in positivo le risorse del minore. Essa consiste nella predisposizione di un setting ripartivo del reato commesso al quale partecipa il minore, i suoi genitori e possibilmente in una seconda fase più avanzata anche la vittima. La conduzione degli incontri è riservata alla figura del mediatore, terzo neutro, che permetterà di far confrontare i diversi punti di vista delle parti nel tentativo di trovare un accordo per una riparazione simbolica del reato commesso dal minore. Il mediatore, alla conclusione degli incontri, valuterà gli esiti della mediazione di cui riferirà al giudice. Una valutazione positiva in termini di riflessione sul fatto commesso, sulla responsabilità del minore, sulla sua presa d'atto delle conseguenze del suo agire, sulla possibile conciliazione con la vittima e sulla riparazione del danno, inciderà, infatti, sulla prosecuzione del processo e sulla concessione eventuale del perdono giudiziale (D.P.R. n. 448 del 22 settembre 1988).

- *Ridurre o attenuare la pena da infliggere*

Per quanto riguarda la possibilità di ridurre la durata dell'espiazione della pena detentiva al fine di favorire un possibile recupero del minore, lo strumento di cui avvalersi è rappresentato dalla *liberazione condizionale* che ha lo scopo di far cessare l'esecuzione della pena prima del termine stabilito

nella sentenza di condanna e, in caso di soggetto minorenni, può essere ordinato in ogni momento dell'esecuzione, qualunque sia la durata della pena detentiva e di quella non ancora espiata. Ad esso si affianca sempre la misura di sicurezza della libertà vigilata con la permanenza del minor a casa o il collocamento in comunità. La misura è di competenza dei servizi sociali territoriali.

Esistono poi degli strumenti orientati a rendere meno affittiva l'espiatione della pena quali *l'affidamento in prova al servizio sociale* e la *detenzione domiciliare*.

La prima è una misura alternativa alla detenzione intesa a favorire il recupero del minore e a facilitare il reinserimento nella società. Anche in questo caso i servizi sociali giocano un ruolo attivo nella gestione delle misure stesse. Le Norme di attuazione minorili, inoltre, prevedono degli istituti di semilibertà e dei Servizi polifunzionali diurni che favoriscono l'integrazione del minore con la comunità esterna.

La seconda misura si pone in alternativa alla detenzione, permettendo l'espiatione nella abilitazione del condannato. La sua possibile applicazione è estesa ai soggetti di età inferiore a ventuno anni, nel caso sussistano comprovate esigenze di salute, di studio, di lavoro e di famiglia (Palomba, 2002).

- Evitare il carcere

Le motivazioni a supporto degli strumenti rivolti all'evitamento di carcere ripongono le loro fondamenta nell'intenzione di risparmiare al minore l'esperienza del carcere.

Anche per questa tipologia di dispositivi si fa riferimento al D.P.R. n. 448 e, in particolare, all'art. 30 che stabilisce per i minorenni la sostituzione della pena detentiva quando il giudice ritiene di applicare una pena detentiva non superiore a due anni. Il presupposto fondamentale per tale concessione, così come per gli altri strumenti analizzati in precedenza, consiste nella valutazione della personalità del minore, delle esigenze di studio o di lavoro e delle condizioni familiari, sociali e ambientali (Larizza, 2004).

Dopo aver analizzato i principi e gli strumenti del processo penale minorile, introdotti con il d.p.r. n.448/88, nel capitolo successivo verrà approfondito lo studio sugli interventi educativi a favore dei minori che vivono la realtà della detenzione e se tale realtà possa avere un valore educativo.

3. Quali spazi di intervento educativo possibili in un contesto giudiziario penale?

La detenzione di un minorenni può avere un valore educativo per l'autore di reato e fungere da deterrente per gli altri giovani? Per rispondere alla domanda è utile analizzare la fase trattamentale, ossia l'intervento educativo realizzato sia negli Istituti Penali Minorili che a livello extra murario ed i risultati che esso produce sui ragazzi (Howell, 2003). Il primo aspetto che va tenuto presente è che la detenzione del minorenni è regolata per lo più dalle stesse norme e prassi che vigono per le persone adulte, nonostante i richiami della Suprema Corte alla necessità di un ordinamento penitenziario adeguatamente pensato per i bisogni specifici dei minori.

Si pensi ad esempio ai colloqui con i familiari, anche telefonici, che sono identici per durata e frequenza a quelli di un adulto sebbene siano molto differenti i bisogni relazionali dell'adolescente in un momento difficile come l'ingresso in una struttura detentiva. Paradossalmente si è presentato al Senato il 26 luglio del 2011, dopo il tentativo del Ministero della giustizia Castelli nel 2003 fallito a seguito della strenua opposizione della sinistra e delle camere minorili, un DDL S.2844 "Disposizioni in materia di soppressione dei tribunali per i minorenni, nonché disposizioni in materia di istituzione di sezioni specializzate per la famiglia e per i minori presso i tribunali e le corti d'appello e di uffici specializzati delle procure della Repubblica presso i tribunali".

Il senatore Franco Cardillo (1957) ha proposto una riforma che, oltre a chiedere l'istituzione di sezioni specializzate per la famiglia e per i minori al posto del tribunale dei minorenni, prende di mira proprio i servizi sociali e i professionisti in ambito familiare pedagogisti, psicologi e psichiatri. Il DDL stabilisce che la sezione specializzata venga composta esclusivamente da giudici togati, eliminando i giudici onorari dalla trattazione delle vicende. Al 12 giugno 2012 il nuovo Decreto non è stato approvato al Senato ed è in corso di esame di commissione.

Un secondo aspetto molto importante è rappresentata dalla capacità del minore di comprendere il valore dell'intervento giudiziario. Melita Cavallo (1999) sostiene che per essere educativa la pena deve avere le seguenti caratteristiche: *equilibrata, compresa da chi la subisce, immediata e flessibile*. Il ragazzo trae benefici dal trattamento se viene coinvolto dagli educatori in un processo di responsabilizzazione attentamente studiato e personalizzato, altrimenti rischia di trascorrere i mesi di detenzione senza effetti positivi o, nel peggiore dei casi, rafforzando il proprio senso di appartenenza alle diverse forme di illegalità (Dettori, 2010).

Un altro aspetto da non sottovalutare in termini educativi è la qualità dell'ambiente nel quale il ragazzo è inserito, quando cioè la struttura e l'organizzazione nel suo complesso (spazi, tempi e attività) sono in grado di offrire stimoli per un cambiamento della persona. Molti studi hanno dimostrato che ambienti angusti, trascurati e malridotti intristiscono l'anima e aumentano la conflittualità della persona. L'educazione deve avvenire in contesti esteticamente adeguati, ricchi di stimoli e sollecitazioni, esse infatti influenzano l'umore e la predisposizione al cambiamento degli utenti che vi sono inseriti (Mustacchi, 2001).

Infine, un elemento da tenere presente nella formazione ed educazione del giovane autore di reato è la scuola. Lo stesso ruolo della scuola negli istituti penali minorili perde valore educativo perché il ragazzo non si confronta con un gruppo di coetanei eterogeneo ma con un concentrato di multiproblematicità espressa nelle modalità più svariate. Negli istituti penali minorili si realizzano classi differenziali frequentate da ragazzi con grosse difficoltà di apprendimento e di attenzione provenienti da ripetuti insuccessi e fallimenti. Numerosi studi psico-pedagogici hanno evidenziato che per ottenere risultati apprezzabili nella rieducazione dei minori è necessario proporre itinerari capaci di incidere nelle coscienze e di generare un cambiamento nella concezione che essi hanno della vita e del mondo (Sullivan, Veysey & Dorangrichia, 2003). Bandura è del parere che per avere una motivazione forte al cambiamento è necessario offrire al giovane la possibilità di mettere in atto comportamenti capaci di generare mutamenti importanti nel proprio Io e nella propria percezione di Sé (Bandura, 2000). Il ragazzo può aumentare il proprio senso di autoefficacia personale mediante la sperimentazione del successo nel portare avanti compiti socialmente apprezzati. A questo punto ci chiediamo: è in grado l'IPM di offrire al giovane un percorso educativo capace di indurlo al cambiamento e farlo uscire dai contesti dell'illegalità? Osservando le statistiche elaborate dal Ministero della Giustizia Minorile (www.giustiziaminorile.it), si può constatare che i ragazzi che escono dal carcere spesso ricadono nella recidiva mentre le misure alternative alla detenzione, come la sospensione e la messa alla prova, hanno dimostrato negli ultimi anni di essere molto più efficaci nell'educazione e risocializzazione del minore autore di reato. L'educazione è da intendersi come la libera scelta di un soggetto di aderire spontaneamente ad un sistema di valori. Invece il carcere è per definizione l'antitesi della libera scelta in quanto il ragazzo si trova a seguire dei percorsi educativi perché costretto. Va sottolineata la grande difficoltà per gli operatori dell'IPM di coinvolgere i detenuti minorenni in un percorso di crescita. Si chiede uno sforzo enorme al ragazzo: cambiare profondamente il proprio modo di vivere, di pensare e di essere. Scrive a questo proposito il direttore dell'IPM di Bari, dott. Petruzzelli (2008): "A ben riflettere non è poco quello che si chiede ai ragazzi detenuti. A loro la società libera chiede di rinnegare una parte di sé e della loro vita, di chiudere con il passato e di abbandonare gli amici, di dissociarsi dalle scelte e dai comportamenti dei familiari, di rinunciare all'illegalità e di passare dalla parte della legalità. Tutto ciò però si avvia in carcere, in un ambiente artificiale nel quale manca il rapporto diretto tra il soggetto e il suo ambiente sociale e familiare. Purtroppo, nonostante gli sforzi dei giudici, degli operatori istituzionali e di quelli del volontariato e del privato sociale, frequenti sono i casi di recidiva dei minori dimessi dalle carceri minorili. Anche di quei minori che, durante il percorso di detenzione, avevano seguito un percorso di studio, di lavoro, di positivo contatto con la società esterna, che si erano distinti per regolarità della condotta e per l'esemplare partecipazione alle attività di osservazione e di trattamento" (p. 55).

Le problematiche che gli operatori riscontrano all'interno dell'IPM, vengono espresse anche dagli operatori che si occupano dei minori in esecuzione penale extra-muraria. Negli ultimi decenni, la

“comunità” residenziale, si è gradualmente affermata nell’ambito socio-sanitario come uno dei principali strumenti deputati all’esecuzione penale extra-muraria all’accudimento, alla cura e al cambiamento.

Di pari passo, nell’immaginario collettivo, la comunità è divenuta in assoluto il luogo in cui la trasformazione è possibile. Tutti suppongono che in comunità al bambino trascurato e deprivato venga offerto un sano clima familiare, al minore deviante venga fatta ritrovare la strada dell’onestà, al tossicodipendente si insegni a sconfiggere per sempre la dipendenza fisica e mentale dalla droga e ancora in comunità si aiuti il malato psichiatrico ad accettare le terapie, a convivere con la propria malattia e, magari, a socializzare.

Sostanzialmente, quello che tutti si aspettano da una comunità è il ritorno alla “normalità” dei suoi ospiti in tempi più o meno lunghi.

Per adempiere a questa funzione, dai contorni quasi “magici”, la comunità si alloca idealmente al confine, in eterno bilico tra la “normalità” del mondo esterno e le tentazioni totalitarie tipiche degli istituti residenziali. Più o meno consapevoli di queste enormi aspettative sociali e più o meno informati degli obblighi nei confronti della Amministrazione della Giustizia e delle Autorità Giudiziarie competenti, i coordinatori delle strutture che ospitano minori sottoposti a provvedimento giudiziario penale si dibattono quotidianamente tra le esigenze di “contenimento” e “controllo” dei propri ospiti e la necessità di creare per costoro degli opportuni spazi di sperimentazione relazionale e di responsabilizzazione propri delle comunità educative (Sansò, 2010).

L’ambiguità o l’ambivalenza del servizio comunità nasce dalle norme stesse che hanno istituito questo servizio minorile. Infatti, sia l’art. 22 del D.P.R. n. 448/88 sia l’art. 10 del D.L. n. 272/89 sembrano lasciarci in mezzo ad un varco: le norme procedurali definiscono il collocamento in comunità come misura cautelare, ma consentono al giudice di autorizzare il minore a frequentare attività di studio, di lavoro o comunque utili alla sua educazione. La norma connota chiaramente la comunità come una struttura penale, perché essa è deputata ad eseguire una misura limitativa della libertà personale. E che si tratti di misura limitativa della libertà personale è indubbio, tanto è vero che il periodo di collocamento comunitario è computato nella pena da eseguire, pena che si dovrà eventualmente spiare nella forma della detenzione ordinaria, delle sanzioni sostitutive o delle misure alternative. Non fosse altro che per questo motivo, la misura cautelare comunitaria contiene una sua intrinseca afflittività. Si potrebbe parlare, poi, dell’uso della comunità come luogo per l’esecuzione di misure alternative alla detenzione – affidamento in prova, detenzione domiciliare, semilibertà – e, quindi, di misure di carattere penale, di natura diversa rispetto alla detenzione ordinaria, ma pur sempre riconducibili alle finalità afflittive, emendative, rieducative che la pena deve svolgere nei confronti del soggetto che ha deviato.

Va anche sottolineato un altro problema: la comunità di solito non è una struttura pubblica. Infatti, l’art. 10 del D.L. n. 272/89, che individua l’assetto organizzativo delle comunità, prevede, innanzitutto, che i Centri per la Giustizia Minorile stipulino convenzioni con comunità pubbliche o del privato sociale gestite da associazioni o cooperative che operano in campo adolescenziale. Sarebbe che il legislatore privilegi l’esecuzione della misura comunitaria in strutture private legate al territorio. Solo in seconda battuta la norma citata introduce la possibilità – ma si tratta di una possibilità e non di un obbligo – che l’amministrazione minorile possa organizzare proprie comunità, anche in gestione mista con gli enti locali. È come se il legislatore voglia mitigare la natura “statale” della comunità coinvolgendo nella gestione e nell’organizzazione l’ente locale. Ma, al di là di chi le gestisce, queste comunità devono avere delle caratteristiche che sinceramente le allontanano dal “sistema penale”, perché devono essere strutture con un’organizzazione di tipo familiare, che preveda anche la presenza di minori non sottoposti a provvedimenti penali. Francamente questa promiscuità tra minori autori di reato e minori oggetto di provvedimenti civili o amministrativi, vittime di situazioni di disagio e di abbandono e di violenza, mi sembra quantomeno controproducente. È veramente un lavoro difficile e impegnativo quello degli operatori in comunità, tanto delle strutture pubbliche quanto di quelle convenzionate. Lo sforzo deve essere quello di far diventare il periodo di permanenza in comunità un periodo che abbia comunque un senso pedagogico, altrimenti

si corre il rischio di farlo diventare un “parcheggio” fine a se stesso. È sicuramente opportuno che al ragazzo sia concesso, ove possibile, di rientrare a casa, di frequentare la scuola all’interno o all’esterno della comunità oppure di lavorare, ma bisogna riflettere sul fatto che il minore sta sempre in un luogo dove non vuole stare, che non ha scelto lui, spesso lontano dal suo contesto familiare e sociale. E questo al di là del fatto che sia un contesto che cerca di favorire in ogni modo la sua crescita e la sua maturazione. Di solito il collocamento in comunità è un periodo breve, che non dura più di sei mesi.

La comunità non è la ricetta giusta per tutti i mali. In alcuni casi risulta la cosa migliore, in altri si rivela un vero fallimento. Una maggiore consapevolezza dei limiti e dei rischi che l’utilizzo di tale strumento comporta, può aiutarci a comprendere quando e perché il collocamento in comunità abbia più alte probabilità di successo.

Vincoli normativi, esigenze giudiziarie, difficoltà burocratiche ed economiche inducono sovente involontari effetti collaterali nelle comunità che si trasformano in non-luoghi, incentrati solamente sul presente, caratterizzati dalla provvisorietà, dal transito e dal passaggio e da un marcato individualismo. I ragazzi transitano in queste comunità, ma nessuno vi abita. Talvolta, in queste strutture è difficile trovare un senso condiviso che muova le azioni quotidiane del personale e dei ragazzi ospiti.

Un responsabile di struttura, una equipe psico-pedagogica di comunità, un educatore, hanno molti ostacoli da affrontare nella ricerca di una corretta gestione dei minori sottoposti a provvedimento giudiziario penale.

In primo luogo, come ben sanno gli operatori della giustizia minorile, le comunità si devono confrontare con la variabile *Tempo*. È ormai fatto noto che il tempo pedagogico non coincide quasi mai con il tempo giudiziario.

La variabilità, ad esempio, della durata delle misure cautelari ex art.22 – D.P.R. 448/88, legata anche all’evoluzione delle fasi processuali e ai complicati calcoli delle cancellerie penali, non migliora il pessimismo delle equipe educative.

Non è così per i provvedimenti di *messa alla prova* da espletare in comunità, in cui il fattore tempo è preventivato e definito in partenza. Però, prima dell’emissione del provvedimento, non sono rari i casi in cui minori già collocati in comunità in misura cautelare che abbiano concordato con l’equipe educativa ed i Servizi Minorili un percorso di *map* in comunità, tornino in libertà per scadenza termini e poi ritornino nella stessa struttura in applicazione di art. 28 – D.P.R. 448/88 dopo magari due, tre, sei mesi vissuti in ambiente, che hanno già vanificato i risultati raggiunti nel periodo di misura cautelare e annullato la motivazione dell’interessato ad un percorso comunitario.

Altro grande punto problematico, per le strutture educative, è rappresentato dal *Progetto Educativo Individualizzato*.

Il P.E.I., vero caposaldo di una corretta gestione del minore in comunità, ha tra i suoi nemici naturali l’omologazione e la standardizzazione degli obiettivi e degli interventi.

La comunità è un’organizzazione e come tutte le organizzazioni elabora strategie per economizzare il lavoro. Tutti i minori diventano uguali e vengono trattati allo stesso modo, tutti fanno le medesime attività e sono sottoposti agli stessi interventi.

Inutile sottolineare che un siffatto Progetto Educativo Standardizzato, è la negazione assoluta dell’individualizzazione dell’intervento e, di norma, produce risultati degni di nota solo in negativo.

La terza difficoltà è insita nella natura stessa della comunità e nei motivi che la fanno preferire ad altre soluzioni. Per un magistrato, per un servizio sociale, per un medico, la comunità rappresenta una garanzia di intervento. Un servizio residenziale qualificato professionalmente che non si configuri come luogo di reclusione è di per sé in vantaggio rispetto ad un servizio domiciliare o territoriale, poiché consente all’utente una “full immersion” al limite della coattività in un ambiente altamente pedagogico (o terapeutico, riabilitativo o familiare, negli altri casi).

I vantaggi della migliore incisività pedagogica, nel caso delle comunità che ospitano minori di ambito penale, possono essere annullati da altri elementi quali la coercitività della permanenza (misure cautelari e misure di sicurezza) e la difficoltà della comunità a garantire una corretta vita relazionale adeguata alle esigenze di sviluppo e all’età cronologica dei ragazzi.

Se il quadro generale è questo, come fanno le comunità a creare per i minori loro affidati degli spazi di responsabilizzazione, da gestire autonomamente, capaci di incidere nel percorso trattamentale? Un contesto che offre un generoso controllo e scarse occasioni di autonomia non necessariamente si caratterizza come un ambiente educativo. Tutt'altro. Molte comunità – distorcendo il mandato loro affidato – limitano al minimo le interazioni con il mondo “esterno”, creando pericolose situazioni di autoreferenzialità pedagogica che alla fine sfuggono al controllo non solo dei Servizi Minorili, ma addirittura degli stessi operatori delle strutture. Ciò avviene per il timore di non sapersi mostrare capaci di gestire il ragazzo. Meglio chiedere qualche autorizzazione in meno alla Autorità Giudiziaria o non sottoporre all'assistente sociale attività particolarmente innovative e tenere il minore in comunità il più possibile, dove – ci si illude – è più controllabile. Con i ragazzi che passano più tempo dentro e con la paura di farli uscire fuori, le regole della casa diventano sempre più rigide e contenitive. Si innesca un circuito vizioso per cui la trasgressione, l'aggiramento delle regole, l'esercizio della relazione interpersonale come mera affermazione di potere, sono i principali obiettivi perseguiti dai ragazzi ospiti.

Ulteriori complicazioni, poi, emergono, se mettiamo a confronto comunità ministeriali e comunità del privato sociale.

Mentre le prime sono dei servizi pubblici che hanno standard di qualità e stili di conduzione più o meno simili, facendo riferimento al medesimo apparato amministrativo e ad una normativa gestionale unica, le comunità del privato sociale conoscono modelli gestionali diversi, la loro sopravvivenza è legata alle rette dei minori ospitati e spesso gli obiettivi degli amministratori non coincidono con quelli dei coordinatori pedagogici. Un corretto esercizio della comunità, infatti, comporta metodi di gestione che richiedono un volume di spesa solitamente non condivisibile dai vari responsabili economici delle strutture. Si risparmia soprattutto sul personale, ma si risparmia anche sul cibo e sulle attività a pagamento. Nelle piccole realtà cooperative la cui unica attività è quella comunitaria, accade spesso che i responsabili amministrativi pretendano poi di entrare nel merito della gestione pedagogica, senza averne quasi mai le competenze tecniche, creando facilmente confusione educativa tra i minori ed entrando spesso in conflitto aperto con i coordinatori. Le grandi cooperative e consorzi che gestiscono più servizi, hanno meno probabilità di cadere in questa trappola.

Un altro tasto dolente riguarda gli allontanamenti dei minori dalla comunità. Il problema degli allontanamenti è strettamente correlato a quello della accoglienza e della costruzione della motivazione, ma non ne è necessariamente dipendente. Ci sono ragazzi che comprendono subito la natura vincolante della misura penale e se ne fanno una ragione, grazie all'aiuto degli operatori che li hanno accolti e lavorano costantemente per motivarli alla realizzazione del P.E.I. Poi, ci sono ragazzi che non accettano di stare in comunità, per motivazioni di vario tipo. Chi la trova troppo “aperta” o troppo “responsabilizzante” rispetto al carcere e sa di non resistere alla tentazione della fuga o della trasgressione. Chi la trova troppo impegnativa, per via delle pressanti sollecitudini a fare questo o quello da parte del personale educativo nell'arco della giornata. Chi la trova “disonorevole”, un luogo per bambini scemi, preferendo di gran lunga il carcere per una questione di codici culturali malavitosi.

Questo tipo di ragazzi si allontana sempre. A dispetto di qualunque sforzo educativo.

È evidente che gran parte delle contraddizioni legate al collocamento in comunità sono insite nello stesso diritto penale minorile, in cui la preoccupazione giudiziaria di tutela della società viene “disturbata” ed influenzata da premure educative legate alla considerazione dell'età cronologica degli imputati (Sansò, 2010).

Nel caso della misura cautelare del collocamento in comunità, alla luce dei ragionamenti fatti, quando certe strutture risultano dal punto di vista contenitivo il luogo migliore per garantire il corretto svolgimento di una misura cautelare, dal punto di vista propositivo e pedagogico quasi sempre non garantiscono altrettanta efficacia. Paradossalmente, le comunità meno contenitive, risultano quasi sempre le più attrezzate ed efficaci dal punto di vista educativo.

Per questo, il confronto tra le comunità del privato sociale ed i Servizi Minorili della Giustizia sul binomio contenimento-propositività pedagogica continua ad essere vivace. In ogni caso, se abbiamo

come obiettivo il reinserimento in ambiente dei minori sottoposti a provvedimento giudiziario penale, le comunità non sempre riescono ad essere il luogo migliore per raggiungerlo. Una buona percentuale di comunità trova serie difficoltà a creare un'alleanza educativa con le famiglie dei minori e in molte occasioni verifica che i contatti con l'ambiente di origine, ad esempio in occasione di brevi permessi di rientro a casa concessi dall'Autorità Giudiziaria Minorile, sono pregiudizievoli e destabilizzanti per una corretta realizzazione del P.E.I.

Il risultato è che lo stare in comunità diventa altro rispetto al percorso di vita del ragazzo. La temporanea permanenza in un ambiente altamente pedagogico non trova significativi punti di contatto con il mondo esterno.

In conclusione, l'esperienza ci offre un quadro estremamente complicato e variegato in cui gli operatori del settore investono una quantità notevole di energie senza avere ben chiaro il quadro dei risultati che si vogliono ottenere.

Una comunità non è uguale ad un'altra. Ogni ragazzo ha le sue particolari caratteristiche ed ogni processo è diverso dall'altro.

L'applicazione della legge dovrebbe pur tener conto di questa diversità, non solo offrendo la garanzia di progetti educativi individualizzati e la non interruzione dei processi educativi in atto, ma anche tenendo presente che il collocamento in comunità non va bene necessariamente per tutti coloro che tecnicamente rientrano nei termini del collocamento in comunità.

Un monitoraggio più attento dei percorsi comunitari dei minori da parte delle Autorità Giudiziarie e dei Servizi Minorili e una maggiore disponibilità a non preferire sempre e comunque la comunità quando è evidente che non sussiste alcun tipo di motivazione nel destinatario dei provvedimenti, basterebbe a restituire a chi opera quotidianamente in questo campo maggiore fiducia nella possibilità di incidere positivamente su questi ragazzi. Inoltre il Dipartimento di Giustizia Minorile ed i C.G.M. dovrebbero garantire una sicura regolarità dei pagamenti, tutelando le strutture del privato sociale dal rischio della demotivazione e dei turn-over del personale.

Una verifica ponderata dell'ampio utilizzo del collocamento in comunità, a trent'anni dall'introduzione del nuovo procedimento penale minorile, potrebbe infine aprire la strada ad un ripensamento dell'istituto che risolve contraddizioni concettuali e difficoltà di applicazione.

Come è possibile, alla luce di tali problematiche, motivare i minori detenuti alle volte molto chiusi, diffidenti, oppositivi, a seguire un percorso di trattamento efficace e a collaborare con gli educatori perché il progetto educativo sia veramente "su misura"?

Per educare è necessario comprendere le motivazioni che stanno dietro l'agire deviante che sono di solito legate al bisogno di affermazione personale e di accettazione da parte delle persone significative del gruppo sociale di riferimento (Bertolini & Caronia, 1993). Queste motivazioni vanno tenute presenti nel realizzare un progetto trattamentale valido che sia rispondente alla personalità del singolo. Ma soprattutto è necessario condividere con il minore il percorso educativo, assicurandosi che per lui siano chiari gli obiettivi che si intendono perseguire. Il minore ha la necessità di impadronirsi di strumenti nuovi che gli diano la fiducia in se stesso per ricominciare e collocarsi nella società con nuovi programmi. L'accettazione profonda e incondizionata degli operatori, l'atteggiamento di *non consiglio* e di *non giudizio*, l'ascolto empatico possono portare il ragazzo a fidarsi dell'adulto e ad affidarsi alle sue cure (Rogers & Russel, 2006). Don Milani (1923-1967) diceva che se lavoriamo per migliorare i nostri punti di forza questi finiscono per vincere le nostre debolezze. Il ruolo dell'educatore dovrebbe essere proprio questo: aiutare i giovani a potenziare i loro punti di forza affinché questi neutralizzino quelli più carenti.

Note

[1] La teoria che è alla base della Scuola Classica muove dal postulato del libero arbitrio, da cui deriva la preclusione di ogni ricerca sulle condizioni mentali, morali e familiari del reo. Conseguenza di questi presupposti è una concezione della giustizia che attribuisce alla pena una funzione esclusivamente retributiva. La gravità del reato costituisce l'unico criterio in base al quale vengono stabili-

te le pene, le quali, pur nella loro durezza, non possono essere attuate in condizioni disumane o mediante supplizi corporali, essendo tese a redimere il reo, oltre che a punirlo. Nell'ambito specifico della giustizia minorile il suo apporto ha riguardato esclusivamente la questione dell'imputabilità del minore e della sua capacità di intendere e di volere.

[2] In questo periodo le ricerche in tema di delinquenza subirono l'influenza del positivismo, che assegnò alle scienze sociali il compito di interpretare totalmente la realtà e di studiare e definire la natura umana, e del metodo sperimentale basato su dati oggettivi e misurabili. Sul finire del secolo, affondando le proprie radici culturali nel positivismo metodologico, alcuni intellettuali (Lombroso, Ferri, Garofalo ecc.) iniziarono l'esperienza della Scuola Positiva che, in contrapposizione al razionalismo illuminista della Scuola Classica, affermò la supremazia dell'indagine sperimentale, e quindi del metodo induttivo, sugli astratti giudizi di colpevolezza.

[3] L'art. 6 del D.P.R. 448/88 stabilisce, infatti, che "In ogni stato e grado del procedimento l'autorità giudiziaria si avvale dei servizi minorili della Giustizia. Si avvale altresì dei servizi di assistenza istituiti dagli Enti Locali".

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazione*. Trento: Erikson.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavallo, M. (1999). *Ragazzi di strada. Voci e testimonianze dal carcere minorile*. Torino: Paravia.
- Dalmazzo, F. (2010). *La tutela sociale dei fanciulli abbandonati o travati*. Milano-Torino-Roma: F.lli Bocca.
- Dettori, G. F. (2010). *Carcere Minorile: la vita in istituto raccontata dai ragazzi*. In "Minorigiustizia", 1. Milano: FrancoAngeli.
- Fadiga, L. (2009). *Le origini del processo penale minorile: i lavori preparatori del dpr 448/1988*. In "Diritto Minorile", 1.
- Mostardi, G., Scardaccione, G., & Petrosino, M. (2006). *Minori a rischio: come costruire progetti di tutela*. Milano: FrancoAngeli.
- Guitton, J. P. (1977). *La società e i poveri*. Milano: Mondadori.
- Howell, J. C. (2003). *Preventing and reducing juvenile delinquency: a comprehensive framework*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Larizza, S. (2004). *I principi costituzionali della giustizia penale minorile*. In Pennini A. (a cura di). *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*. Milano: Giuffrè.
- Maggioni, G., & Baraldi, C. (1997). *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*. Urbino: Quattroventi.
- Mantovani, F. (1980). *Diritto penale, parte generale*. Padova: Cedam.
- Mastropasqua, I. (1997). *I minori e la giustizia. Operatori e servizi dell'area penale*. Napoli: Liguori.
- Milani, L. (1995). *Devianza Minorile, Interazione fra giustizia e problematiche educative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moro, A. C. (1976). *Centro di rieducazione dei Minorenni*. In "Enciclopedia del diritto", vol. XXVI. Milano: Giuffrè.
- Moro, A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.
- Mustacchi, C. (2001). *Nel corpo e nello sguardo. L'emozione estetica nei luoghi della cura e della formazione*. Milano: Unicopli.
- Nuti, V. (1992). *Discoli e derelitti. L'infanzia povera dopo l'unità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Palomba, F. (2002). *Il sistema del nuovo processo penale minorile*. Milano: Giuffrè.
- Petruzzelli, N. (2008). *Il carcere minorile oggi tra esigenze processuali, difesa sociale e tendenza alla rieducazione*. In "Nuove esperienze di giustizia minorile", 2. Gangemi.
- Pisani, M. (1972). *Il Tribunale per i minorenni in Italia. Genesi e sviluppi normativi*. In "L'indice penale", 27.

- Platt, A. M. (1975). *L'invenzione della delinquenza*. Firenze: Guaraldi.
- Quadrelli, M. (2009). Il ruolo dell'assistente sociale nel procedimento dinanzi al tribunale dei minori. In "La Rivista di Servizio Sociale", 4.
- Radaelli, U. (1955). *Realizzazioni e prospettive dell'attività di rieducazione dei minorenni nell'amministrazione penitenziaria*. Roma: Ministero di Grazia e Giustizia, Direzione Generale per gli istituti di prevenzione e pena.
- Ricciotti, R. (2007). *La giustizia penale minorile*. Padova: CEDAM.
- Rogers, C. R., & Russel, D. R. (2006). *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso*. Molfetta: la Meridiana.
- Sansò, P. (2010). Contraddizioni e difficoltà nel collocamento in comunità dei minori sottoposti a provvedimento giudiziario penale. In "Nuove Esperienze di Giustizia Minorile", 1. Gangemi.
- Scadaccione, G., & Merlini, F. (1996). *Minori, famiglia, giustizia. L'esperienza della probation nel processo penale minorile*. Milano: Unicopoli.
- Sullivan, C. J., Veysey, B. M., & Dorangrichia, L. (2003). Examining the relationship between problem history and violent offending in high-risk youth. In "Journal of Offender Rehabilitation", 38.

Riferimenti normativi

- Art. 28 e 29 del D.P.R. 448 del 22 settembre 1988; Art. 27 del D. Lgs 272 del 28 luglio 1989.
- Corte Costituzionale 29 dicembre 1972, n. 198, in *Giurisprudenza costituzionale*, 1972, p. 2206.
- Corte Costituzionale 30 aprile 1973, n. 49, in *Giurisprudenza Costituzionale*, 1973, p. 421.
- Decreto Legislativo 28 agosto 2000, n. 274, "Disposizioni sulla competenza penale del giudice di pace, a norma dell'articolo 14 della legge 24 novembre 1999, n. 468"
- Decreto Presidente Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, (in SO alla GU 29 agosto 1977, n. 234) attuazione della delega di cui all'art. 1 della L. 22 luglio 1975, n. 382
- D.P.R. n. 448 del 22 settembre 1988
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, "Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà", e successive modificazioni ed integrazioni;
- R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404, Istituzione e funzionamento del Tribunale per i Minorenni.

Le periferie romani come indizi dello stato di salute della società

di Arturo Gianluca Di Giovine

Dottorando di ricerca
Università degli Studi di Bari

Abstract

I campi rom come periferie delle periferie, luoghi di non salute e spazi di incapacitazione, possono rappresentare un indizio per approfondire e riflettere criticamente sull'inclusione sociale, e un'opportunità pedagogica per ripensare la società. La dialogica può essere una nuova forma mentis che si coniuga e supera l'impostazione binaria del pensare romani.

The Roma camps as the suburbs of the suburbs, places not to health and spaces of incapacities, can be a clue to study and reflect on social inclusion, and educational opportunity to rethink society. The dialogue can be a new forma mentis, that combines and exceeds the setting of binary thinking romani.

1. Periferie tra scarti e indizi.

Nel corso degli ultimi anni quello delle periferie è un tema che sta tornando alla ribalta, basti pensare alle vicende degli *slum* mondiali, delle *banlieuses* francesi e all'emergenza abitativa del nostro paese (ANCI, 2010). Il termine periferia rimanda ad una serie di significati che ne caratterizzano la propria poli-semantività e lo contrassegna come luogo antinomico, crocevia di rischi e opportunità, esclusioni e inclusioni, chiusure e aperture.

Tuttavia, periferia, dal greco *periphèreia*, che a sua volta deriva da *peri*, intorno, e dal verbo *pherein*, portare, indica una linea curva che tornando sopra se stessa, racchiude uno spazio (Mauro & Mancini, 2000).

In economia il termine indica una precisa area collegata ad un'altra area, ritenuta centrale rispetto alla precedente, attraverso relazioni di scambio sfavorevoli (Bruni & Zamagni, 2009).

In urbanistica le periferie rappresentano non solo le aree geograficamente più distanti dal centro ma “quei luoghi urbani, dove a prescindere dalla loro collocazione spaziale, si concentrano diversi fattori di debolezza” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2010), che possono differenziarsi “dal punto di vista abitativo, con quote elevate di edilizia popolare; da quello sociale, con un'alta incidenza di gruppi deboli e collocati al margine per il grado di disagio esperito; da quello culturale, con la concentrazione di popolazione a basso titolo di studio; da quello infrastrutturale, con una scarsa dotazione di strade, trasporti e istituzioni pubbliche; da quello economico, con la diffusione di economia informale e illegale” (Caritas, 2007, p. 11). Come evidenzia Bauman nelle città industrializzate vi sono enormi barriere comunicative, per mezzo delle quali i cittadini della prima fila sono interconnessi con le comunicazioni globali, mentre quelli dell'ultima fila rimangono segregati nelle reti locali a base etnica (Bauman, 2005). Lo spazio chiuso delle periferie oltre che riguardare l'aspetto fisico e materiale delle realtà urbane è connesso all'aspetto critico-riflessivo del concetto di esubero, di vite di scarto (Bauman, 2007): le periferie sono i luoghi dove si concentrano gli scarti della società. Da dove deriva questa visione segregante delle periferie? Secondo Bauman “la mente moderna è nata insieme all'idea che il mondo si possa cambiare. Modernità è rifiutare il mondo così com'è stato finora e decidere di cambiarlo” (p. 30).

L'età moderna facendo del presente il proprio tempo, in quanto “non può, né vuole più mutare i propri criteri di orientamento dai modelli di un'altra epoca; essa deve attingere la sua propria normatività da se stessa” (Habermas, 1987, p. 32), è l'età del “cambiamento compulsivo, ossessivo” (Bauman, 2007, p. 30). In quanto cambiamento continuo, la modernità rifiuta ciò che è, la *memete* di Ricoeur, ossia la stessità, “in nome di ciò che potrebbe, e per ciò stesso dovrebbe, essere messo al suo posto” (Bauman, 2007, p. 32). Pertanto, affinché il progetto di cambiamento possa essere considerato realistico, occorre che “semplifichi la complessità del mondo” (Bauman, 2007, p. 31), che separi ciò che è rilevante da ciò che è irrilevante, ciò che serve da ciò che non serve: “la strategia che sta dietro la progettazione, e il suo effetto inevitabile, è la suddivisione degli esiti materiali dell'azione in ciò che conta e in ciò che non conta, in prodotto utile e scarto” (Bauman, 2007, p. 31). Siamo di fronte ad una logica di tipo binario, come quella evidenziata da Foucault nell'elaborazione del processo di esclusione dell'anormalità, secondo il metodo della lebbra, ossia l'allontanamento di coloro che sono considerati folli (Foucault, 1992; 2002).

Tuttavia le periferie possono rappresentare gli strumenti di un paradigma indiziario. Per paradigma indiziario s'intende, secondo lo studio dello storico Carlo Ginzburg (1986), quel metodo di indagine capace di esaminare i particolari più trascurabili e apparentemente meno influenti, che si rivelano importanti per accedere a contenuti più generali. In realtà Ginzburg riprende gli studi di Giovanni Morelli (pseudonimo Ivan Lermoliev), teorico del cosiddetto metodo morelliano. In cosa consiste tale metodo lo ritroviamo nel lavoro *Della pittura italiana* e riguarda la possibilità di decifrare l'autore di opere non firmate, oppure mantenute in un cattivo stato di conservazione, attraverso l'esame dei particolari maggiormente trascurabili e meno influenti della scuola di appartenenza del pittore (Morelli, 1991). Alcuni studiosi hanno accostato il metodo morelliano alla figura e alla metodologia indiziaria di Sherlock Holmes di Arthur Conan Doyle.

Lo stesso Freud (1976) indica, nell'opera *L'interpretazione dei sogni*, un metodo interpretativo imperniato sugli scarti, sui dati marginali, intesi come rivelatori e fornitori della chiave di accesso per i prodotti più elevati dello spirito umano. A tal proposito Ginzburg sottolinea la formazione medica di Freud, Morelli e Conan Doyle, sostenendo che i tre autori hanno riportato nelle loro rispettive discipline il “modello della semeiotica medica: la disciplina che consente di diagnosticare le malattie inaccessibili all'osservazione diretta sulla base di sintomi superficiali, talvolta irrilevanti agli occhi del profano, il dottor Watson per esempio” (Ginzburg, 1986, p. 23). L'aspetto da sottolineare della semeiotica medica, che caratterizza tale approccio metodologico, è “la capacità di risalire da dati sperimentali apparentemente trascurabili a una realtà complessa non sperimentabile direttamente” (Ginzburg, 1986, p. 24). Partire dalle periferie, materiali, economiche, sociali, esistenziali, per ridefinire, ripensare, rimodulare e problematizzare ciò che è considerato altro e/o centro. Nel nostro caso analizzeremo come il paradigma dei campi rom possa aiutarci a problematizzare e ripensare l'inclusione sociale.

2. I campi rom come periferie delle periferie [1]

I ‘campi Rom’, nel nostro paese, nascono come risposta all'ondata migratoria dei *Romà* provenienti dai paesi dell'est Europa. Essi rappresentano interventi messi in atto dalle pubbliche amministrazioni per regolarizzare situazioni di vita irregolari, ossia di persone che vivevano in campi illegali o edifici abbandonati (Sigona, 2002). I campi sono costruzioni del paese ‘ospitante’ per regolarizzare, controllare e gestire situazioni di ordine sanitario e sociale (Brunello, 1996).

A tal proposito la letteratura inerente ai campi di concentramento evidenzia tratti, aspetti e considerazioni che possono essere accostate all'attuale situazione dei campi Rom. Emergono analogie e differenze, che non ci inducono ad assimilare i campi rom ai campi di concentramento dei sistemi totalitari, ma stimolano una riflessione critica circa la prospettiva di inclusione.

I campi di concentramento non sono un'invenzione dei sistemi totalitari, nazisti e comunisti, bensì sono presenti nelle teorizzazioni del pensiero utopico (Kaminski, 1997), storicamente vengono costruiti e organizzati, per la prima volta, durante la guerra anglo-boera in Sudafrica e la lotta di libe-

razione dell'isola di Cuba dalla dominazione spagnola nel XIX sec. Di conseguenza l'istituzione concentrazionaria deve essere considerata per ciò che fu e rappresentò in origine: una risposta al problema della gestione delle masse nell'era democratica, nazionale e coloniale (Kotek & Rigoulot, 2001). Una definizione del termine campo di concentramento la troviamo nel lavoro di Kotek e Rigoulot, nel quale si definisce campo di concentramento "un terreno attrezzato in fretta e in modo sommario, per lo più ermeticamente chiuso, in cui sono raggruppati in massa, in condizioni precarie e assai poco rispettose dei più elementari diritti umani, individui o categorie di individui ritenuti pericolosi o nocivi" (Kotek & Rigoulot, 2001, p. 28). Gli stessi autori sostengono che i campi di concentramento vengono costruiti allo scopo di isolare preventivamente una parte del corpo sociale; punire e correggere con interventi educativi le persone rinchiusi nel campo; terrorizzare la popolazione civile; sfruttare la forza-lavoro non retribuita, intesa come esercito industriale di riserva; rifondare il sociale, come istanza totalitaria, come costruzione di un nuovo uomo e una nuova società (Kotek & Rigoulot, 2001).

Ciò che contraddistingue i campi di concentramento e li differenzia dalle prigioni, è l'inquadramento giuridico (Kotek & Rigoulot, 2001), ossia nella prigione la detenzione è qualcosa di penalmente riconosciuto, mentre nel campo di concentramento la detenzione in questo caso è extra-giuridica, è una detenzione amministrativa, che racchiude i casi dubbi, sospetti. Si vive in un campo non per quello che si è fatto, ma per quello che si è, o si potrebbe essere, il campo come una condizione ontologica, come stato di eccezione (Agamben, 2003), come non luogo (Augè, 2009).

Uno degli aspetti relativi al dispiegamento di un dominio totale è proprio l'uccisione della persona come soggetto di diritto (Arendt, 1967). Si tratta della condizione di soggetto in stato di detenzione amministrativa avallata dalla versione basata sull'anticipazione logica di sviluppi possibili, orientati al soddisfacimento delle ragioni per le quali i soggetti vivono nel campo (Arendt, 1967). Un altro obiettivo totalitario è quello di rendere superflui gli uomini, rendere gli uomini eccedenza demografica. Nella società postmoderna, liquida, complessa e frammentata, una moltitudine di persone sono considerate, implicitamente ed esplicitamente, vite di scarto. Il campo rom, tuttavia, non è solamente da intendere come residenza della superfluità umana, come zona di controllo sociale, ma anche come luogo, entro il quale si crea un *target group*, dove si accentrano servizi, si costruisce un'utenza speciale e l'essere rom sembra coincidere con il vivere in un campo (Sigona, 2002).

I campi rom, quindi, si presentano come periferie delle periferie dell'umano, la loro collocazione e ubicazione periferica, fuori dai contesti urbani, li rende luoghi di non-salute.

3. Il campo rom come luogo di non salute e spazio di 'incapacitazione'

Il campo rom come luogo di non-salute è un dato preciso che si evince dai risultati dell'indagine epidemiologica relativa alla popolazione residente nel campo rom di Arpinova (frazione di Foggia). L'associazione Emergency, attraverso un protocollo d'intesa sottoscritto con la Regione Puglia, da metà luglio fino a metà novembre 2012 ha offerto assistenza sanitaria ai migranti nelle campagne della Capitanata, pertanto l'intervento si è protratto anche presso il campo rom di Arpinova. Il periodo d'intervento va dal 12/9/2012 al 10/11/2012; i pazienti visitati sono 85, su circa 208 persone residenti, per un totale di 129 visite.

Le fasce d'età maggiormente visitate e che hanno riscontrato maggiori problemi di salute sono quelle che vanno da 0 a 14 anni (41%) e quelle da 18 a 45 (41%). Tra i pazienti visitati abbiamo il 54% di uomini e il 46% di donne, quasi tutti di nazionalità macedone e etnia rom. Le patologie maggiormente riscontrate riguardano quelle dell'apparato respiratorio (41%), quelle dell'apparato digerente (11%), quelle del sistema osteo-muscolare e del tessuto connettivo (10%) e infine sintomi e stati morbosi mal definiti (10%). Le patologie dell'apparato respiratorio rappresentano anche le maggiori patologie riscontrate in altri studi nazionali e internazionali (Geraci, Motta & Rossano, 2003; Monasta, 2005) effettuati all'interno dei vari campi rom d'Italia.

Le patologie riscontrate sia nelle indagini internazionali/nazionali, sia in quelle della nostra ricerca rientrano nelle cosiddette malattie sociali, ossia quelle malattie che presentano un'alta incidenza e

una certa rilevanza statistica; una continuità di alta frequenza e, quindi, un carattere di stabilità nel tempo; un danno economico: vale a dire incidono sulla capacità produttiva-lavorativa del singolo individuo (Marsella, 1998).

Le malattie sociali sono anche la causa e/o la conseguenza di diseguaglianze nella salute, le quali nascono dalle condizioni della società in cui le persone nascono, crescono, vivono, lavorano e invecchiano, indicate col nome di determinanti sociali della salute (OMS, 2012). Pertanto i determinanti sociali della salute possono essere individuati analizzando le condizioni socio-economiche, culturali e ambientali, le condizioni di vita e di lavoro, l'organizzazione delle reti sociali e di comunità e infine gli stili di vita individuali (OMS, 2012).

A nostro avviso l'analisi sulla presenza di malattie sociali, legate al contesto socio-ambientale, può relazionarsi con il *capability approach* di Sen, in quanto i 'funzionamenti' di un individuo, ossia "ciò che una persona può desiderare di fare o essere" (Sen, 2000, p. 79) si esplicano in base alle 'capacitazioni', ovvero "all'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che la persona è in grado di realizzare" (*Ibid.*). Per raggiungere i funzionamenti che sono costitutivi del suo benessere, la persona deve incontrare dei contesti che le diano la libertà di crescere e che compensino i suoi *deficit*. Infatti l'elaborazione delle interviste ha visto adattare le domande al *capability approach* di Sen, orientandole sulla base dei cinque tipi distinti di libertà "visti da un'angolatura strumentale; le libertà politiche, le infrastrutture economiche, le occasioni sociali, le garanzie di trasparenza, la sicurezza protettiva. Ognuno di questi tipi distinti di diritto e occasione contribuisce a promuovere le potenzialità generali di una persona" (p. 16). Condividendo con Sen l'idea della libertà personale come diritto e occasione, il *capability approach* può rappresentare un dispositivo teorico per valutare, da una parte la qualità della vita delle persone (benessere personale), dall'altra per orientare le politiche pubbliche (benessere sociale). In quest'ottica il campo *rom* può essere inquadrato come un 'sistema di funzionamenti', inteso come variabile dipendente da diversi fattori. L'importanza dei contesti, nel nostro caso il contesto è rappresentato dal campo *rom*, è sottolineata anche dal programma Salute 2020 (redatto dall'OMS Ufficio Regionale per l'Europa), che evidenzia la necessità di rafforzare i sistemi sanitari centrati sulla persona e potenziare le capacità di sanità pubblica (OMS, 2012). Le interviste sono state condotte su un campione di 67 famiglie; esse riprendono in larga parte quelle effettuate nella ricerca *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinti a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale* (Fiorucci, 2011), alle quali si aggiunge l'integrazione del *capability approach*, calibrando la composizione delle domande secondo le cinque tipologie di libertà teorizzate da Sen.

Pertanto, alla luce dell'integrazione del *capability approach* nella struttura delle interviste, pensiamo (i dati relativi alle interviste sono ancora in fase di elaborazione) che il campo *rom* si presenti oltre che come luogo di non salute, anche come spazio di 'incapacitazione', luogo privo di possibilità e di opportunità per lo sviluppo personale, sociale e comunitario. Le persone che vivono all'interno del campo, scontrandosi con i limiti e i mal funzionamenti del proprio agire, tendono anche a disinvestire nel proprio luogo di vita e a viverlo come uno spazio dove si è costretti a vivere, contribuendo così ad un continuo processo di degrado del proprio territorio, che risulta essere un'ulteriore riduzione delle proprie *capability* (Belli, 2006).

4. Conclusioni

L'analisi sulla periferia 'campo rom' si delinea come elemento di riflessione generale circa: il benessere della società; le possibilità di progettare e ri-progettare percorsi di inclusione sociale; la necessità della figura professionale del mediatore transculturale con competenze pedagogiche, nei servizi socio-sanitari.

Tuttavia la logica binaria del pensare *romani* (*rom/gagiò; baxt/bibaxt; devell/beng; pativ/la*) ci invita a promuovere una dialogica, ovvero una *forma mentis* capace di far dialogare ad anello ciò che sembrano i contrari (Morin, 2005). La dialogica è un'unità complessa tra due logiche complementari, concorrenti, antagoniste, che si nutrono l'una dell'altra, si completano e si oppongono nella loro

diversità. Essa presuppone il superamento della dialettica hegeliana (tesi-antitesi-sintesi), per mezzo della quale le differenze restano e sono costitutive di una coabitazione complessa. *Rom e gagiò* (non rom) non rappresentano poli antagonisti impossibilitati a dialogare, ma soggetti partecipi nella costruzione di sentieri inclusivi. Il processo di inclusione, soprattutto nella sua forma di riflessione teorica, è in sé problematico, riflessivo, asimmetrico, potremmo dire trascendentale (Bertin, 1968), ossia un'esperienza aperta a molteplici e possibili rapporti (problematicità), che innescano una logica dell'aver cura dell'altro (Volpicella, 2013). Sappiamo che il principio di problematicità impedisce una sola, univoca e unidirezionale soluzione razionale (dogma) e garantisce orizzonti alle azioni razionali degli uomini, presentando molteplici e plurali direzioni, che costantemente rendono conto alle varie caratteristiche dei soggetti partecipi di una pratica inclusiva. Nel nostro caso, l'impostazione dialogica, la coabitazione complessa tra *rom* e *gagiò*, tra periferie e non, ci consente di superare una logica escludente e auto-escludente, per intraprendere un percorso inclusivo. Dalle periferie, dagli indizi letti alla luce del paradigma indiziario, la dimensione *romani*, oggi periferica, ci aiuta a riflettere e a ripensare le possibilità di impegno per la realizzazione di una società inclusiva.

Note

[1] Il presente lavoro è il frutto di una ricerca sullo stato di salute delle popolazioni *romani* in Capitanata nell'ambito del dottorato di ricerca in Scienze del Benessere, indirizzo Ambiente Medicina e Salute, tutor prof.ssa Angela Volpicella. Il *focus* della nostra ricerca è il campo rom di Arpinova (frazione di Foggia), situato non solo lontano dal contesto urbano della città di Foggia, ma anche dal centro di Borgo Arpinova: il campo rom come periferia delle periferie. Non a caso le popolazioni *romani* vengono definite anche popoli delle discariche (Piasere, 1991). Uno degli obiettivi della ricerca è misurare quanto la vita all'interno del campo sia fonte di benessere o malessere.

Bibliografia

- Agamben, G. (2003). *Lo stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- ANCI (2010). *I comuni e la questione abitativa* (2e éd). Roma: Cittalia.
- Arendt, H. (1967). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Auge, M. (2009). *Non luoghi*. Milano: Eleuthera.
- Bauman, Z. (2005). *Fiducia e paura nella città*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2007). *Vite di scarto*. Roma: Laterza.
- Belli, A. (2006). *Oltre la città. Pensare la periferia*. Napoli: Cronopio-Ventre Zoom.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Brunello, P. (1996). *L'urbanistica del disprezzo*. Roma: Manifestolibri.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2009). *Dizionario di economia civile*. Roma: Città Nuova.
- Caritas (2007). *La città abbandonata. Dove sono e come cambiano le periferie italiane*. Bologna: Il Mulino.
- De Mauro, T., Mancini, M. (2000). *Dizionario etimologico*. Milano: Garzanti Linguistica.
- Fiorucci, M. (2011). *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e i Sinti a Roma*. Roma: Aemme Publishing.
- Foucault, M. (1992). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: BUR.
- Foucault, M. (2002). *Gli anormali*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S. (1976). *L'interpretazione dei sogni*. Torino: Einaudi.
- Geraci, S. Motta, F., Rossano, R. (2003). *Promozione della salute con gli zingari: una ricerca-azione in due campi nomadi di Roma*. In Morrone, A., Spinelli, A., Geraci, S., Toma, L., Andreozzi, S. (a cura di). *Immigrati e zingari: salute e disuguaglianze*. (pp 24-57). Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Ginzburg, C. (1986). *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.

- Habermas, J. (1987). *Il discorso filosofico della modernità*. Roma: Laterza.
- Kaminski, A. J. (1997). *I campi di concentramento dal 1896 a oggi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kotek, J., Rigoulot, P. (2001). *Il secolo dei campi*. Milano: Mondadori.
- Marsella, L. T. (1998). *Le malattie sociali*. In *Trattato di medicina legale e scienze affini*. Vol.I. Padova: Cedam.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2010). *Le città ai margini. Povertà estreme e governo delle aree urbane*. Roma: Cittalia.
- Monasta, L. (2005). *Romà macedoni e kosovari che vivono in 'campi nomadi' in Italia*. Disponibile in http://www.osservazione.org/documenti/Monasta_Tesi_Dottorato.pdf (ultimo accesso 20 ottobre 2013).
- Morelli, G. (1991). *Della pittura italiana*. Milano: Adelphi.
- Morin, E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- OMS (2012). *Salute 2020. Una politica di riferimento europeo a sostegno di un'azione trasversale ai governi e alle società per la salute e il benessere*. Disponibile in http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1819_allegato.pdf (ultimo accesso 18 ottobre 2013).
- Piasere, L. (1991). *Popoli delle discariche*. Roma: Cisu.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sigona, N. (2002). *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*. Civezzano: Non Luoghi Libere Edizioni.
- Volpicella, A. (2013). *La sfida della disabilità*. In Annacontini, G., Barbagioanni Gasparo, F.,R., et al. *Noi pubblica...mente*. (pp. 9-36). Lecce: PensaMultimedia.

L'innovazione didattica e l'insegnamento

di *Sabina Falconi*

Dottore di ricerca
Università degli Studi di Firenze

Abstract

Nel presente contributo, dopo aver preso in esame alcuni indici descrittivi dell'attuale situazione scolastica in merito alla formazione dell'insegnante e al rapporto che i docenti hanno con l'innovazione didattica, viene presentata una ricerca che, attraverso pratiche di didattica innovativa volta all'inclusione, mette in evidenza come la costruzione delle competenze digitali da parte dei docenti della scuola primaria sia efficace solo se comporta un ripensamento e una riqualificazione del proprio modo di insegnare.

The paper examines some of the descriptive indices Italian school situation and focuses on the relationship between teacher education and educational innovation. In this respect it is presented a study that shows how the construction of digital skills by teachers is effective only if it is related to the construction of a new way to teach.

1. Il centro e la periferia: lo Stato, l'innovazione didattica e gli insegnanti

Negli ultimi anni molte ricerche dimostrano che la scuola è una periferia dello Stato poiché sono realtà interdipendenti, ma vi è uno squilibrio di rapporto che rende lo scambio reciproco svantaggioso. La scuola, infatti, costruisce il futuro dello Stato, ma vari elementi, di natura economica e di impostazione culturale, fanno sì che la scuola viva uno scambio ineguale con lo Stato stesso, e in questo rapporto è in vari modi penalizzata. I dati raccolti dalle ricerche nazionali ed europee sulla qualità della scuola italiana infatti dimostrano vi è un divario tra i compiti e le nuove funzioni richieste alla scuola e le decisioni politiche e le linee d'azione strategiche adottate per supportarla.

Ciò è riconducibile in una prospettiva diacronica, alla storia e all'evoluzione del sistema scolastico del nostro paese in cui sono rintracciabili situazioni di difficoltà costruite sul divario tra il valore culturale e le conquiste sociali derivate da alcune norme legislative che hanno previsto nuove funzioni della scuola e le corrispettive risorse, economiche ma non solo, messe in campo per la loro attuazione. Ma ha anche una prospettiva sincronica dove si evincono alcune linee problematiche sulla figura insegnante (scarso prestigio sociale, scarsa formazione in itinere, situazione di precariato, progressione di carriera non meritocratica, mancanza di innovazione didattica) (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009; Talis, OCSE, 2008; Cavalli & Argentin, 2010; TREETEELE, 2013), sulla qualità degli spazi scolastici, sui problemi inerenti l'attuazione dell'autonomia scolastica (che corrispondono ai compiti e alle funzioni del Dirigente d'Istituto) (TREETELLE, 2004) che hanno ricadute sulla qualità dell'insegnamento, quindi sulla costruzione del futuro del Paese, ma anche, in maniera interdipendente e circolare, sulle singole persone che lavorano nel mondo della scuola e, in pari grado, sugli individui che fruiscono i servizi, ovvero gli studenti e le loro famiglie.

L'insegnante è l'attore protagonista della scuola e vive la dinamica paradossale di essere il rappresentante mediatico del sistema istituzionale, di essere esterno ai luoghi in cui si discute degli orientamenti politici e legislativi e di essere il maggior responsabile dell'andamento del sistema di fronte a famiglie e studenti.

Inoltre il successo formativo o l'insuccesso formativo dei suoi alunni lo mettono sempre in condizione di dover sperimentare successi e fallimenti delle strategie didattiche e relazionali. Tale prospettiva lo porta ad una situazione di malessere e burn-out superiore a quella dei dipendenti pubblici ed ad un malessere esistenziale che produce sindromi di malessere mentale dell'insegnante (es. Lodolo D'Oria, Pocaterra, Bonomi, Pozzi, Bulgarini d'Elci, Iossa Fasano, Ferrani, Waldis, Della Torre, Vizzi, 2004).

In corrispettivo l'innovazione didattica e l'aggiornamento professionale non sono sufficientemente promossi e non vi è un adeguato piano di interventi nazionali in proposito.

Ad esempio in Italia i finanziamenti per dotare studenti e insegnanti di tecnologie per la formazione corrisponde allo 0,1% della spesa pubblica totale per l'istruzione e, secondo i dati raccolti dalla Fondazione Agnelli il 31, 4% dei neoassunti dichiara una buona conoscenza della lingua inglese, gli altri affermano di averne una a livello scolastico o di non averne conoscenza. Inoltre la maggioranza degli insegnanti di vecchia generazione non possiedono quelle che sono le competenze chiave richieste dai "Principi Europei per la professione docente", del 2005, come ad esempio: utilizzare le TIC, conoscere la lingua inglese, saper lavorare con e nella società oppure lavorare in equipe. Per quanto riguarda l'alfabetizzazione informatica, gli insegnanti della scuola primaria non utilizzano nemmeno gli strumenti più elementari, quali: la posta elettronica, la navigazione in internet o la videoscrittura. Allo stesso modo, molti insegnanti giovani tendono ad adeguarsi a quelle che sono le metodologie utilizzate da coloro che da molti anni insegnano nella scuola, senza voler apportare quei cambiamenti che sarebbero fondamentali nella vita degli studenti (Fondazione Agnelli, 2009, pp. 99-102). Il contesto educativo, generato dalle TIC, risulta estremamente diverso rispetto a quello nel quale si sono formati gli insegnanti stessi, i quali si dividono tra coloro che risultano tecnoutusiasti e quindi favorevoli alle TIC e coloro che invece non concepiscono la possibilità di utilizzare le nuove tecnologie in didattica e quindi le considerano cambiamenti radicali generanti inquietudine e reazioni difensive. Queste due reazioni derivano dalla messa in crisi di un paradigma secolare secondo il quale è l'insegnante a possedere il sapere necessario a far apprendere i propri allievi. In questo caso, sono gli allievi stessi a possedere una conoscenza, che la maggioranza delle volte, l'insegnante non possiede. Per questa ragione, è il docente stesso a dover ridefinire il proprio ruolo e la propria identità (Mantovani & Ferri, 2008, pp. 148-149). D'altro canto, come afferma Clotilde Pontecorvo: "L'uso delle tecnologie a scuola ha senso formativo quando si realizza uno spostamento dalle modalità usuali, che sono individuali, mentali ed esclusivamente simboliche, a modalità sociali accompagnate dalla manipolazione di strumenti e di tecnologie e da correlate forme di ragionamento contestualizzato" (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1995, p. 32).

Nel presente contributo verranno presi in esame alcuni indici descrittivi dell'attuale quadro della situazione scolastica in merito alla formazione dell'insegnante e al rapporto con l'innovazione didattica, concentrando l'attenzione sulla costruzione delle competenze digitali che costituiscono un prerequisito definito come necessario a livello europeo. Verrà infine presentata una ricerca che, attraverso la lente prospettiva della didattica inclusiva, in particolar modo legata alla disabilità, mostra come è stata costruita una rete di corrispondenze tra il territorio e una rete interdisciplinare dell'Università degli di Firenze, al fine di promuovere una strategia sinergica, funzionale ad installarsi in quel database di pratiche che possono far uscire, almeno in parte, dall'attuale impasse del sistema scolastico. Il database di esperienze e progetti utili alle scuole per il superamento della condizione di marginalità che la scuola vive, purtroppo non esiste ancora.

2. La costruzione di un ambiente di apprendimento domotico

All'interno di un progetto *Domotica e ambienti formativi. L'inclusione scolastica di studenti con disabilità motorie* nato dal finanziamento della Regione Toscana, e dalla riflessione scientifica di un gruppo di ricercatori dell'Università di Firenze, provenienti da Scienze della Formazione, dal "Centro studi e ricerche per le problematiche della disabilità" (Cespd) di medicina" e dal "Centro studi condizioni di rischio e sicurezza sviluppo attività di protezione civile" (Cespro) di Ingegneria e co-

ordinato dalla Prof.ssa Simonetta Ulivieri, si è ritenuto possibile e sperimentato l'applicazione di dispositivi che travalicassero le tecnologie assistive, spesso rivolte solo al singolo alunno in condizione di disabilità, e che creassero un ambiente di apprendimento facilitante per tutta la classe.

Se la domotica è inizialmente nata nell'ambito dell'ingegneria e dell'architettura come uno strumento che migliora la funzionalità degli ambienti domestici e gli studi dimostrano che contiene grandi potenzialità di applicazione all'ambito della disabilità (es. Buzzelli, 2004), la nostra idea è stata di usarlo in funzione della costruzione di un ambiente di apprendimento-insegnamento. Attualmente le ricerche sulle applicazioni domotiche nell'ambito della disabilità sono ancora abbastanza circoscritte all'area ingegneristica, mentre manca ancora in larghissima parte un impianto psicopedagogico in grado di fare da tramite tra ricerca sui bisogni educativi speciali e ricerca in ambito domotico. Gli studi pionieristici che esistono finora nell'applicazione domotica nei contesti di apprendimento, per la maggior parte, tendono a inquadrare gli interventi nel contesto della classificazione ICF (*International Classification on Functioning of Disability and Health*, ICF, OMS, 2007) in rapporto ai costrutti fondamentali di *attività e partecipazione*. L'ICF è una classificazione volta a prendere in considerazione il funzionamento e la partecipazione di una persona più che il limite dato dalla disabilità di cui tale persona è portatrice. L'approccio dell'ICF è definito bio-psico-sociale, poiché sottolinea che la disabilità è un rapporto sociale, in quanto dipendente sia dalle condizioni di salute in cui si trova una persona sia dalle condizioni ambientali e sociali in cui tale persona svolge le proprie attività.

Questo riferimento internazionale, pubblicato nel 2001 è considerabile come un framework applicativo della Convenzione ONU del 2006 che introduce un quadro di riferimento basato sui diritti umani in cui, all'Art. 3 dei Principi generali afferma che “il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa”. In questo quadro di riferimento la disabilità è vista come una caratteristica di una persona (e non come la sua totalità).

Ciò nella situazione di apprendimento/insegnamento correla l'importanza di dare a tutti competenze, con una metodologia efficace affinché competenze e conoscenze possono essere apprese (Baldacci, 2005).

Questo è recepito anche nelle Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione del 2012. Nelle Indicazioni, infatti, viene sottolineato il ruolo che la scuola è chiamata a svolgere ovvero quello di formare ogni persona, sul piano cognitivo e culturale, al fine di prepararla ad affrontare l'incertezza di scenari presenti e futuri, oltre al ruolo di riconoscere e valorizzare le diverse situazioni individuali presenti nella classe. Una scuola quindi in grado di accettare la sfida che la diversità pone e di proporre una programmazione didattica che si assume la responsabilità “nell'offrire a ciascun alunno i contesti e le metodologie di apprendimento più adeguati per garantire a tutti il raggiungimento di competenze di base di buona qualità – oltre ad essere – volta al raggiungimento di obiettivi differenziati per ciascun alunno” (Vannini, 2009, p. 125).

Funzionalmente ai nostri intenti si è costruito uno strumento di tecnologia assistita in quale ha però un impatto domotico, ovvero produce un miglioramento funzionale dell'ambiente di apprendimento scolastico.

Lo strumento messo a punto è stato denominato SmartTrek ed è un banco interattivo multimediale progettato è composto da un banco di sostegno sul quale poggia una piattaforma touch-screen (TS) collegata ad una lavagna multimediale. La comunicazione tra la lavagna multimediale interattiva (LIM) ed il banco avviene nelle due direzioni, lavagna-alunno e alunno-lavagna. L'alunno può infatti vedere sullo schermo del proprio banco ciò che viene proiettato o composto alla lavagna dall'insegnante. L'alunno può quindi archiviare, e in seguito richiamare, nel monitor TS le schermate della lavagna visualizzate sul proprio monitor e tramite porte USB anche su memoria mobile. Quando richiesto l'alunno può inoltre partecipare a ciò che viene composto sulla lavagna. Ciò che viene scritto sul banco digitale viene inviato direttamente alla lavagna per consentirne la proiezione. Così facendo anch'egli può scrivere sulla lavagna.

L'impatto domotico di tale dispositivo è risultato essere in funzione della modificazione delle metodologie di trasmissione didattica.

3. Le nuove tecnologie e l'insegnamento

Grande rilevanza nella sperimentazione è stata quella di creare un percorso attraverso cui fosse possibile supportare gli insegnanti nella formazione alle nuove tecnologie, promuovere un approccio multidisciplinare che aprisse la prospettiva di un aumento di conoscenze informatiche che parallelamente comportasse un diverso modo di far didattica e un diverso rapporto con le tecnologie.

Tenendo presente la storia personale del singolo insegnante e contemporaneamente tenendo presente il modo di lavorare del team docente con la classe e con il singolo alunno si è promosso un percorso che partisse dai bisogni dei singoli, sia allievi che docenti.

L'intento è stato quindi quello di colmare alcune lacune presenti nella formazione iniziale, costruire una formazione in itinere ad hoc e ampliare le possibilità di partecipazione sociale dell'allievo in situazione di disabilità, poiché ciò è stato ritenuto anche funzionale al miglioramento della qualità dell'apprendimento dell'intero gruppo classe.

Gli insegnanti coinvolti sono stati 20 e, a differenza di quanto riportato nell'indagine della Fondazione Agnelli (2009, pp. 999-102), 15 insegnanti avevano frequentato corsi di aggiornamento sulle T.I.C. e le utilizzano nell'ambito dell'insegnamento. Tutte le scuole della sperimentazione avevano già partecipato a progetti per l'uso della LIM in classe. Due scuole su tre avevano però "relegato" la Lim ad una aula-laboratorio e non gli insegnanti non la usavano nella pratica didattica.

L'85% del campione ha considerato inefficaci i percorsi di aggiornamento delle nuove tecnologie e non utili per strutturare processi di apprendimento.

Nella loro formazione di base questi insegnanti non avevano avuto modo di avere insegnamenti specifici all'uso delle tecnologie per la costruzione degli ambienti di apprendimento facilitanti.

4. L'attività e la partecipazione del singolo e le pratiche didattiche inclusive

La ricerca di stampo sperimentale ha usato come criterio di selezione la scelta di scuole in cui fosse presente in una classe di scuola primaria di primo o secondo grado un allievo con disabilità motoria senza deficit intellettuale, in cui fosse presente un Gruppo di Lavoro per l'Handicap.

Sono perciò state scelte per la sperimentazione, attraverso una Matrice di Classificazione che tenesse conto dei singoli punteggi riportati da ogni scuola per le tre aree di osservazione iniziale e un ulteriore sopralluogo, tre classi in tre scuole della Regione Toscana: la scuola Niccolò Acciaiuoli dell'Istituto Comprensivo del Galluzzo di Firenze, la scuola primaria Amalia Bertolucci del Fiorentino dell'Istituto Comprensivo Carlo Piaggia di Capannori (LU), la Scuola Media Inferiore Lorenzo de' Medici dell'Istituto Comprensivo di Barberino del Mugello (FI).

Nella seconda fase della ricerca è stata reperita ed analizzata la documentazione scolastica dei soggetti coinvolti, ed è stato indetto un incontro con tutto lo staff che ha in carico il soggetto (responsabile dell'ASL, staff docente, educatori, famiglia) per analizzare insieme il Piano Educativo Individualizzato e codificarne alcuni aspetti tramite il ben consolidato strumento del ICF_CY. In tal modo sono state rese omogenee le informazioni su ogni soggetto.

Nella terza fase, attraverso dei questionari rimodellati sulla base dello strumento *Index for Inclusion*, sono somministrati agli insegnanti di classe dei questionari che hanno inteso indagare quali siano le metodologie didattiche maggiormente adottate in classe ed individuare le possibili criticità di contesto che potrebbero avere ricadute sul clima inclusivo e quindi sul corretto utilizzo di strumenti domotici. Sono stati adattati i campi di indagine dello strumento *Index for Inclusion*, e sono stati somministrati a tutti gli insegnanti di ciascun allievo dei questionari volti a indagare ulteriormente, in modo più operativo, sia le metodologie didattiche maggiormente adottate in classe, sia il livello di inclusione di ogni Istituto e del contesto classe.

Nella quarta fase sono state effettuate delle osservazioni strutturate attraverso griglie di rilevazione durante le quotidiane attività della vita scolastica, per focalizzare le criticità emerse dai questionari e per completare l'analisi dei bisogni educativi speciali del soggetto. Le griglie di rilevazione di questa fase sono state costruite a partire dalle sezioni "Apprendimento e applicazione delle cono-

scenze” e “Interazioni e relazioni interpersonali” dell' *International Classification on Functioning of Disability and Health: Children and Young Version* (ICF-CY) (OMS, 2007) le quali sono state riprese e modificate per renderle funzionali all'ambiente circoscritto della classe.

Nella fase della sperimentazione in classe è stato costruito uno strumento allo scopo di valutare le capacità di svolgere autonomamente le attività e i compiti richiesti dal lavoro scolastico in classe ovvero sia il livello di autonomia in essi raggiunto e il tipo di aiuto a cui fanno ricorso.

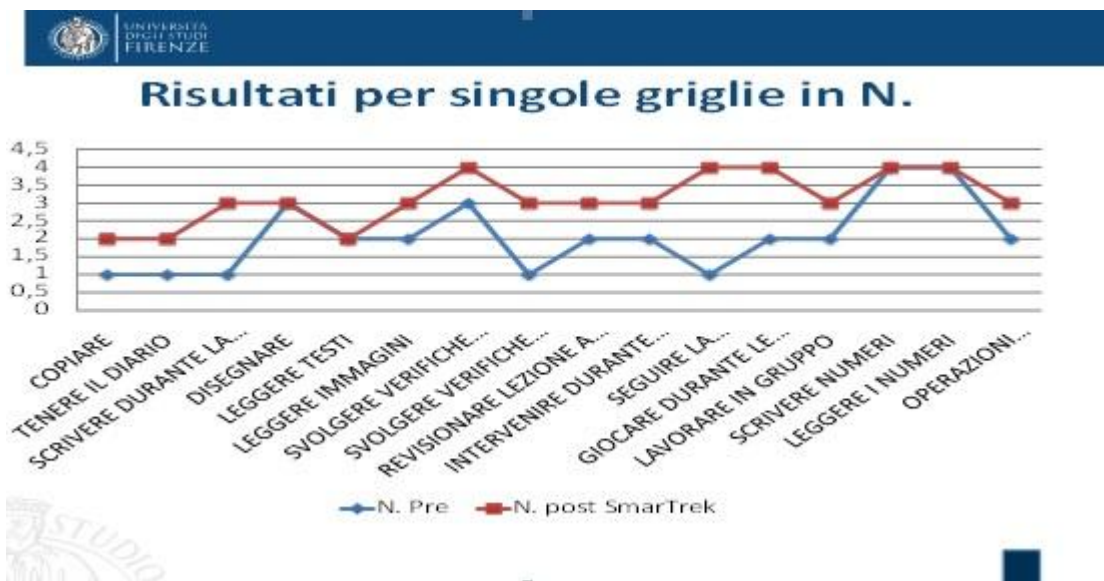
Lo strumento è stato sviluppato per essere utilizzato in base all'osservazione di esperti presenti in aula, ma anche per essere compilato dagli insegnanti che trascorrono la maggior parte del tempo con il bambino. Ad ogni item è stato attribuito un punteggio secondo una scala Likert a 4 punti, che evidenzia le capacità di svolgimento autonomo dell'attività e partecipazione del bambino secondo la prospettiva proposta dall'ICF, allo scopo di segnalare la presenza di barriere e di facilitatori nel contesto scolastico di ogni soggetto.

Lo strumento inoltre ha previsto la possibilità di inserimento di informazioni aggiuntive da parte degli osservatori e degli insegnanti in merito alla necessità di un ausilio esterno e della sua tipologia e informazioni aggiuntive sul tipo di attività svolta.

In ogni fase dell'intero progetto i ricercatori hanno attivamente svolto un'opera di supervisione nei Consigli di Classe e nella redazione dei Piani Educativi Individualizzati, al fine di trasformare le metodologie di didattica individualizzata in elementi di didattica che facilitasse l'intero gruppo classe.

5. Il percorso di alfabetizzazione informatica e le modifiche delle pratiche didattiche

Al termine della sperimentazione i 20 insegnanti delle tre classi usavano regolarmente il banco domotico e conseguentemente la LIM. Ciò ha portato ad un evidente miglioramento della partecipazione dell'allievo con disabilità motoria all'interno della classe, come si evince dalla tabella sottostante, che riporta i risultati della doppia osservazione di tre ricercatori con l'uso dello strumento di rilevazione costruito nella terza fase:



Oltre ciò è stato raggiunto l'obiettivo della modificazione delle pratiche didattiche. Se inizialmente erano state definite come logocentriche ed incentrate su un parziale coinvolgimento di tutti gli insegnanti alla programmazione per l'alunno con disabilità, al termine delle verifiche del PEI, attraverso la supervisione dei ricercatori dell'area pedagogiche, e la dotazione della LIM alla singola classe, fornita come strumento imprescindibile per l'inclusione dell'allievo con disabilità motoria, si è co-

struito un ambiente di apprendimento che partendo dalle difficoltà del singolo è risultato facilitante per l'intero gruppo classe.

Bibliografia

- Associazione Treelle (2004). Sintesi del Quaderno n. 4, Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione. <http://www.treelle.org/files/III/sintesi04.pdf> [14 Novembre 2013].
- Associazione Treelle (2013). I “numeri da cambiare” Scuola, università e ricerca L’Italia nel confronto internazionale. <http://www.inumeridacambiare.it/download/> [14 Novembre 2013].
- Baldacci, M. (2005). Personalizzazione o individualizzazione? Trento: Erickson.
- Biagioli, R., & Zappaterra, T. (a cura di) (2010). La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche. Pisa: ETS.
- Buzzelli, G. E. (2004). Progettazione senza barriere. Oltre i confini della disabilità. Napoli: Esselibri-Simone.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. Bologna: il Mulino.
- Falconi, S.(2008). Formazione e integrazione, Riflessioni sulla didattica speciale. Pisa: ETS.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). Rapporto sulla scuola. Roma: Laterza.
- Lodolo D’Oria Pocaterra, R., Bonomi, P., & Pozzi, S., Bulgarini d’Elci, G., Iossa Fasano, A., Ferrani M., Waldis, F., Della Torre, M., & Vizzi, F. (2004). Il Disagio Mentale Professionale (DMP) negli insegnanti: esperienza, percezione, prevenzione e gestione del fenomeno da parte dei Dirigenti Scolastici. http://www.puntosicuro.it/_modules/download/download/081114_DOria_Disagio_Mentale_Professionale_Insegnanti.pdf [14 Novembre 2013].
- Mantovani, S., & Ferri, P. (2008). Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo bambini e insegnanti. Milano: Estas.
- Mantovani, S., & Ferri, P. (2008). Children and Computer: What they Know, What they Do. In Rivoltella, P. C., Digital Literacy. Tools and Methodologies Por Information Society. Hersey-New York: Igi Publishing.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zuccheromaglio, C. (a cura di) (1995). I contesti sociali dell’apprendimento. Milano: LED.
- Vannini, I. (2009). La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione. Trento: Erickson.
- OCSE–TALIS Teachers And Learning International Survey (2008). Indagine internazionale sull’insegnamento e l’apprendimento. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis-2008> [14 Novembre 2013].
- Ulivieri, S. (2011). Giovani e società futura. Le "bricole" per crescere meglio. In Corsi, M., Spadafora, G., Progetto Generazioni. I giovani il mondo l'educazione. Napoli: Tecnodid, pp. 21-34.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2012). Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente. Pisa: ETS.
- Zappaterra, T. (2012). La valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali. In Capperucci, D., La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Milano: FrancoAngeli.
- Zappaterra, T. (2012). Software didattici per i DSA. Strumenti per la consapevolezza metafonologica, l'autostima e l'autonomia. In Corsi, M., & Ulivieri, S., Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto. Pisa: ETS.

Competenze di periferia per una pedagogia della cooperazione. La strada dei bambini talibé in Senegal

di *Giulia Gozzelino*

Dottore di ricerca
Università degli Studi di Torino

Abstract

Questo contributo presenta una riflessione sulle intersezioni tra pedagogia di strada e pedagogia della cooperazione internazionale attraverso l'osservazione di un progetto educativo in Senegal. Tra i quartieri periferici di Malika (Dakar), popolati dalle storie e dai talenti dei talibé, le competenze degli educatori e dei volontari emergono dal lavoro con i bambini di strada.

This work offers a reflection on the intersections between street education and pedagogy of international cooperation through the observation of a educational project in Senegal. Among the suburban neighborhoods of Malika (Dakar), populated by the stories and the talents of talibé, educators and volunteers' skills emerge from the work with street children.

1. Pedagogia di strada e pedagogia della cooperazione

Scegliere di avvicinarsi alla pedagogia della strada significa, come spiega Vico (2005), ritrovarsi “improvvisamente a precorrere itinerari dalla periferia al centro, dal centro alla periferia e fino ai limiti e ai confini spesso insperati, imprevisi, sconosciuti dove scopri [...] vissuti di povertà e di inerzialità che non avresti mai immaginato di poter vedere” (p. 17)

Nel nostro decennio più di un miliardo di persone vive la strada come *casa* e altrettante sono disoccupate. La maggior parte di queste persone non sceglie questa condizione di vita, ma, lontana dalla sicurezza e dai propri diritti, è travolta dalla povertà, dalle peggiori forme di sfruttamento e di violenza e dall'emarginazione sociale.

Vi sono persone che adottano volontariamente uno stile di vita errante, ma, in molti paesi, la strada è un luogo di sussistenza e di stenti e il vivere in strada è l'esito di un percorso di esclusione sociale e di isolamento progressivo.

Tale fenomeno è presente in tutti e cinque i continenti e ha radici non solo economiche, ma culturali, ambientali, educative e politiche, basti pensare alla situazione di alcune famiglie rom rifiutate e continuamente sgomberate dalle amministrazioni comunali italiane o agli immigrati irregolari privati dell'assistenza sanitaria e sociale.

Tra le strade del mondo, tra le sofferenze dei bambini, delle donne e degli uomini che popolano quelle strade, deve sapersi rinnovare la pedagogia sociale partendo dall'ascolto, dal rispetto e dalla riscoperta dei talenti delle persone che incontra, per la creazione di nuove reti comunitarie e interiori e di nuovi percorsi di speranza.

Ponendo al centro del discorso educativo solidarietà, dignità e giustizia, la pedagogia di strada privilegia strumenti flessibili che in ogni periferia del mondo possano portare l'educatore all'incontro, sia esso con i minori costretti alla mendicizia, con i tossicodipendenti, con le giovani prostitute, con gli adulti e con gli anziani senza fissa dimora o con gli *abitanti* delle discariche delle grandi metropoli.

La *Guida Internazionale sulla metodologia del lavoro di strada nel mondo* (The International Network of Social Street Workers, 2008) sottolinea, tra i principi etici fondanti il lavoro educativo di strada, il rispetto e la tolleranza delle popolazioni escluse e promuove un innovativo approccio di

prossimità volto a implementare senso di autoefficacia, creatività e partecipazione. L'obiettivo non è solo la protezione dei più deboli, ma l'accrescimento degli strumenti che essi hanno a disposizione per proteggersi da soli e per aumentare il proprio livello di benessere riappropriandosi della possibilità di scegliere.

La pedagogia non può separare le azioni sociali dal contesto in cui esse sono collocate e conserva quindi una particolare attenzione ai processi di comunità. Come Deluigi (2010) sostiene relativamente all'animazione, l'operatore sociale è chiamato a interpretare "il contesto e gli avvenimenti in un'ottica che tenga conto della complessità dell'ambiente e dei soggetti che la costituiscono. E' necessario che egli comprenda a fondo la realtà in cui interviene, condividendo gli aspetti esperienziali con le persone che incontra" (p. 118). Al fianco delle iniziative rivolte ai singoli individui e ai gruppi di strada, il lavoro educativo stimola così l'emergere di reti di solidarietà sociale, l'esplicitazione e il soddisfacimento dei bisogni della cittadinanza e lo sviluppo di una *comunità educante* poiché seguendo Mounier (1987) "la persona non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri" (p. 46) ed è proprio dalla riapertura del dialogo con la comunità e dalla rinnovata cura delle relazioni che la persona di strada ha la possibilità di ritrovare se stessa e prendere nuovamente possesso della propria vita.

Persone di diverse età e origini compongono la popolazione della strada: bambini e ragazzi scappati da situazioni di disagio, minori costretti al lavoro o alla mendicizia, prostitute e ragazze sfruttate, senzatetto, adulti emarginati, tossicodipendenti, immigrati irregolari, giovani devianti ecc. Alcune di queste categorie, come quella dei bambini di strada, portano la pedagogia al dialogo con la cooperazione internazionale.

Secondo Rizzi (1984) l'incontro con la pedagogia potrebbe portare la cooperazione internazionale al "superamento dell'approccio assistenziale a cui manca l'integrità della persona, il senso storico della vita e la dialettica dei rapporti uomo-mondo e [al] superamento della contrapposizione tra uomini del progresso e oppressi" (pp. 24-25), rivelando che l'umanità è una e i problemi sono di tutti: il problema non sta nelle periferie o nel centro, nel Nord o nel Sud del mondo, ma nella sua complessità le cui strutture devono necessariamente cambiare al fine di eliminare i disastrosi squilibri sociali che oggi la caratterizzano. L'approccio educativo di Rizzi riporta al centro delle dinamiche internazionali il concetto di coscientizzazione reciproca, proponendo un movimento dialettico tra teoria e pratica, fra riflessione e azione. Il concetto di *conscientização* si riferisce al metodo pedagogico di Paulo Freire (1971) che cerca di dare all'uomo l'opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza partendo da una delle caratteristiche fondanti dell'essere umano ovvero la capacità di prendere le distanze rispetto al mondo, la possibilità di andare oltre la sfera spontanea di ciò che apprendiamo come realtà, per arrivare ad una sfera critica in cui la realtà si dà come oggetto conoscibile e nella quale l'essere umano assume una posizione consapevole in grado di trasformare il mondo. "Il processo di coscientizzazione è una forma di alfabetizzazione politica, un processo linguistico di composizione di temi fondanti comuni che ha per fine il disvelamento della realtà e la liberazione dell'uomo dall'oppressione" (p. 202). Leggere le politiche di cooperazione internazionale sotto la lente della coscientizzazione significa quindi ribaltare la logica dell'aiuto e ripartire dalle persone, dalla loro consapevolezza e dalla pratica di libertà (Freire, 1973) che può esprimersi in ogni strada del mondo. In questa chiave possono essere riletti i concetti di comunità, di partecipazione e di dialogo, di partenariato e di sviluppo.

Storicamente la teoria economica tradizionale ha affiancato la crescita di produzione all'idea di sviluppo, ma si è rivelata inefficace nell'identificazione dei fattori che portano ad una crescita del benessere delle persone. Oggi il concetto di sviluppo generalmente accettato è quello di sviluppo umano globale che, negli anni Novanta, emerse dalla discussione su quali potessero essere gli indicatori dello sviluppo e del benessere di una popolazione. L'economista e filosofo Amartya Sen (1992) dette un contributo decisivo alla soluzione di questo problema ponendo l'accento su sui beni che una persona può avere (*entitlements*) e sulle capacità (*capabilities*) di convertirli in attività funzionali ai propri fini (*functionings*). Attraverso la lente di questa teoria l'aumento di produzione smette di essere un fine in sé e inizia ad essere considerato un mezzo, tra gli altri, per raggiungere il

benessere. Il processo di sviluppo deve occuparsi di ciò che persone possono e non possono fare: ad esempio se possono vivere a lungo e in maniera dignitosa, ben nutrite, evitando le malattie curabili; se possono prendere decisioni sulle proprie vite; se possono accrescere i propri talenti con l'istruzione e con la formazione continua per contribuire allo sviluppo generale dei loro Paesi. Lo sviluppo diventa, nell'ambito della pedagogia della cooperazione, "un nuovo linguaggio sociale che parte da un atto di libertà dell'uomo il quale si mette in una prospettiva di futuro e di accrescimento delle potenzialità delle persone e delle comunità" (Rizzi, 2007, p. 27) .

2. I bambini di strada *talibé* tra le periferie del Senegal

I *talibé* sono studenti dei precetti dell'islam, allievi di una scuola coranica (*daara*) retta da un maestro (*marabout*).

In Senegal, molte famiglie ritengono l'educazione religiosa dei figli un dovere fondamentale e - in mancanza di un'offerta pubblica che soddisfi la domanda di istruzione nazionale - inviano i bambini, anche in tenera età, a studiare presso una *daara*. I genitori sperano che i figli acquisiscano disciplina ed autonomia e percepiscono la formazione coranica come il miglior modo di ascensione sociale. La *daara* presso cui viene mandato un bambino può trovarsi anche molto distante dal luogo d'origine della famiglia - in molte *daara* senegalesi giungono *talibé* dal Gambia, dal Mali e dalla Guinea - e i bambini si ritrovano a vivere in periferie lontane dai genitori e dai loro villaggi dove spesso non ritorneranno mai.

Il *marabout* - maestro e guida della scuola coranica - prende i bambini in affidamento e si assume la responsabilità di mantenerli e di educarli insegnando loro il Corano. Poiché raramente le famiglie possono permettersi di pagare un contributo per il sostentamento dei bambini - tanto più che la decisione di affidarli ad una *daara* è spesso legata proprio all'impossibilità di mantenerli - molti *talibé* devono guadagnarsi da vivere con piccole attività o mendicando: è facile incontrarli per le strade delle grandi città senegalesi come Dakar, Saint Luis, Touba, periferie di marginalità, di svantaggio e di devianza, con il loro tipico barattolo di latta per raccogliere le elemosine.

Se da un punto di vista religioso la raccolta dell'elemosina assume per l'islam un valore pedagogico, perché utile ad imparare la virtù dell'umiltà, i privilegi garantiti dallo status di *marabout* hanno fatto nascere un fiorente mercato di sfruttamento minorile, composto da figure di profittatori che poco hanno a che fare col reale insegnamento dei precetti religiosi. In diverse *daara* i *talibé* vivono in situazioni di estrema indigenza, abbandonati a se stessi, senza cibo, privi di cure sanitarie, maltrattati e costretti in condizioni igieniche disastrose, obbligati a trascorrere gran parte della giornata per le strade a mendicare, esposti a pericoli e violenze.

Non esistono delle statistiche certe e affidabili sul numero dei bambini *talibé* in Senegal, ma si tratta di centinaia di migliaia di minori che mendicano per le strade del Paese. Secondo l'UNICEF (2007) sono almeno 100000 i bambini di strada presenti nel Paese e la maggior parte di loro è formata da "studenti del Corano". Lo Human Rights Watch (2010) nel suo rapporto annuale dedicato alla condizione dei *talibé* in Senegal parla di 50000 bambini sottomessi in condizioni di schiavitù e obbligati alla mendicizia forzata nelle scuole coraniche di Dakar.

I *talibé* conducono un ritmo di vita innaturale e forzato, si svegliano tutti i giorni prima dell'alba per svolgere gli esercizi di memorizzazione e le preghiere del mattino, mendicano per almeno sei ore al giorno in diverse riprese (mattina, pomeriggio e sera) rientrando ogni volta per cucinare il cibo elemosinato, per riprendere gli esercizi e lo studio e per versare al maestro la somma giornaliera ricavata in nome dei valori musulmani di carità e di umiltà. Quasi tutti i *talibé* dormono per terra distesi gli uni accanto agli altri, dispongono raramente di abiti puliti e nella maggior parte dei casi non ricevono le cure mediche di base di cui avrebbero bisogno né sono posti nelle condizioni di seguire le norme igieniche e sanitarie necessarie a mantenere uno stato di salute normale. Essi ricevono un insegnamento mediocre e limitato all'apprendimento mnemonico dei versetti coranici rimanendo impreparati alla futura vita adulta in società.

I testi di legge internazionali e africani non bastano da soli a fermare o a prevenire la tratta e gli abusi e dei bambini, essi sono tuttavia essenziali e fissano i punti fondamentali dai quali ogni stato dovrebbe partire per proteggere i minori e garantire i loro diritti. Il governo senegalese ha ratificato tutti i trattati che difendono i bambini dalla schiavitù e dallo sfruttamento, ma non ha mai tradotto questi testi in realtà cancellando sul suo territorio nazionale la condizione di mendicizia forzata e impedendo la tratta dei minori che attraversano i suoi confini.

Ong e associazioni locali condividono l'impegno nella lotta contro la mendicizia forzata dei *talibé* e le violenze da essi subite. La piattaforma senegalese PDDH (2010), che riunisce un ampio gruppo di organizzazioni collaboranti su questa problematica, chiede al governo attuale, così come a quello passato, l'impegno ufficiale su diversi punti essenziali al miglioramento delle condizioni dei *talibé*.

- aggiornare il codice penale eliminando la distinzione tra mendicizia proibita e lecita e rendendo così più chiaro il fatto che forzare un minore a mendicare sia un reato in qualsiasi circostanza e in qualsiasi luogo esso avvenga in conformità con tutte le dichiarazioni e le carte internazionali di difesa dei diritti ratificate dal Senegal;

- re-istituire e applicare la legge 6/2005 relativa alla tratta delle persone e alle pratiche assimilabili allo sfruttamento utilizzandola per punire i marabout che infliggono violenze e sevizie ai minori sotto la loro tutela;

- accelerare gli sforzi di modernizzazione delle *daara* introducendo norme di sicurezza e di cura minime dei bambini, elaborando curricula nazionali e includendo le scuole arabe moderne nel sistema scolastico statale;

- istituire dei centri di raccolta e di redistribuzione dell'elemosina che soddisfino la volontà di donare della popolazione alla quale risponde la mendicizia dei *talibé*;

- favorire i programmi di salvataggio e di accompagnamento sociale dei *talibé* che cercano di togliere i bambini dalla strada, di ricercare le loro famiglie d'origine e di ricongiungerli e/o di permettere il loro reinserimento attraverso la formazione e un aiuto educativo - psicologico;

- bloccare la tratta con degli accordi bilaterali o multilaterali tra Senegal e Guinea - Bissau, Guinea - Conakry, Mali e Gambia e con il presidio delle frontiere dal parte delle forze dell'ordine;

- prevenire la mendicizia forzata dei bambini lottando contro le cause profonde di questo fenomeno, sensibilizzando la popolazione e attuando tutte le strategie possibili in seno alle comunità a rischio.

3. Il progetto *talibé* dell'associazione Renken a Malika e le competenze emerse dalla ricerca

Il progetto *Talibé* dell'Associazione di Cooperazione e Solidarietà Internazionale Renken Onlus offre sostegno sanitario e un programma di alfabetizzazione ai bambini di strada del quartiere di Malika, nella periferia di Dakar (Senegal) e vuole sviluppare interventi di formazione e di sensibilizzazione rivolti agli abitanti del Comune di Malika per prevenire e ridurre la mendicizia.

Le aree d'azione del progetto sono:

- un'ampia campagna di informazione sviluppata al fianco della rete dei Maestri del Corano di Malika, delle associazioni locali e del Comune stesso;

- lo sviluppo di corsi di alfabetizzazione all'interno di una *Daara* tradizionale;

- la riqualifica e il sostegno di una scuola coranica moderna con azioni di ristrutturazione e un accompagnamento nella gestione economica e nella riformulazione in chiave franco-araba dei programmi;

- la gestione del centro di ascolto Renken presso il Club Unesco di Malika che accoglie un centinaio di *talibé* mendicanti per le strade della cittadina e assicura loro cura, accoglienza e protezione durante il giorno.

Dall'osservazione partecipante svolta per un totale di quattro mesi a Malika tra il 2011 e il 2013 e dalle conversazioni formali e informali (*focus group*, *back talk*, incontri associativi e semplici momenti di condivisione), effettuate con i volontari italiani e senegalesi, sono emerse alcune competenze pedagogiche (Milani, 2000; 2013) indispensabili dal lavoro di strada e propedeutiche al progetto educativo nel mondo della cooperazione internazionale.

La *comunicazione* come capacità di gestione delle reti e dei canali della *parola*, come possibilità di coinvolgimento e come conoscenza di una lingua che possa attivare i talenti e il potenziale critico delle persone incontrate. La *progettualità* quale capacità di agire in un orizzonte di senso partendo dalla dimensione assiologica per giungere a obiettivi concreti e a strategie operative. L'*analisi delle risorse* e la *gestione di spazi e tempi* che permettono di configurare tutti gli elementi presenti sul campo, di individuare le competenze delle persone coinvolte, di ricercare i punti di forza e le carenze del territorio e allo stesso tempo di assumere consapevolezza del cambiamento, del divenire e della durata dei fenomeni in relazione alla percezione locale delle distanze che separano e che uniscono le persone. L'*Empatia* e il *dialogo* per accogliere e per accettare l'altro, per comprendere la sua realtà, per immedesimarsi e per ritrovare la disponibilità a mettersi in discussione, ad aprirsi a nuove proposte, a confrontarsi. La *Creatività* quale possibilità di agire con fluidità, flessibilità, originalità e elaborazione in un nuovo contesto combinando gli elementi presenti in campo e mantenendo alto livello di intenzionalità. La *Resilienza* come capacità di resistere alle frustrazioni e di affrontare le situazioni avverse mettendo in gioco le risorse necessarie. E infine il *superamento dei confini* quale possibilità di varcare le periferie del mondo e vivere nelle frontiera della reciprocità attraverso il riconoscimento dell'altro nella sua interezza e nelle sue fragilità, nelle sue capacità e nelle sue ricchezze.

Curando lo sviluppo di queste competenze pensiamo possa essere possibile una pratica pedagogica della strada e della cooperazione che incrementi partecipazione, giustizia e cittadinanza attiva, che promuova democrazia, coscientizzazione, diritti ed *empowerment* e che riparta dagli uomini delle periferie del mondo, dalle loro storie di vita, dalle loro strade, così come, dai loro sogni.

Bibliografia

- Deluigi, R. (2010). Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale. Torino: SEI.
- Freire, P. (1971). La pedagogia degli oppressi. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1973). L'educazione come pratica della libertà. Milano: Mondadori.
- Human Rights Watch, (2010). Sur le dos des enfants: Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal. USA: HRW.
- The International Network of Social Street Workers (2008). Guida internazionale sulla metodologia del lavoro di strada nel mondo. Bruxelles: INSSW.
- Milani, L. (2000). Competenza pedagogica e progettualità educativa. Brescia: La Scuola.
- Milani, L. (2013). Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative. Torino: SEI.
- Mounier, E. (1987). Il personalismo. Roma: Ave.
- PPDH (2011). Le temps du changement: Agissons sans délai pour mettre fin à la mendicité forcée des enfants talibés au Sénégal. London: Anti-slavery International.
- Rizzi, F. (1984). Educazione e progetto cooperativo. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rizzi, F. (2007). Educazione e cooperazione internazionale. Brescia: Editrice La Scuola.
- Sen, A. (1992). Risorse, valori e sviluppo. Torino: Boringhieri.
- UNICEF (2007). Enfants mendians dans la région de Dakar, Comprendre le travail des enfants. Dakar: UNICEF.
- Vico, G. (2005). Erranza educativa e bambini di strada. Milano: Vita e Pensiero.

Per un archivio della generatività sociale nelle periferie

di *Alessandra Mastrodonato*

Dottore di ricerca
Università degli Studi di Bari

Abstract

Dalla riflessione in merito alla necessità di restituire significato e identità allo spazio e al tempo delle periferie, contro il rischio diffuso dell'anonimato e della dimenticanza, nasce la proposta di generare un archivio della generatività sociale nelle periferie. Si tratta di una scommessa ambiziosa, che si colloca al crocevia tra conoscenza e operatività, tra autoriflessione e progettazione, nell'intento di offrire ai residenti e agli operatori socio-culturali un valido strumento per individuare, condividere e verbalizzare le forme, a volte scomposte, di generatività sociale presenti nel territorio, ponendosi come importante punto di riferimento per l'esercizio della memoria, la pratica della presenza, la gestazione del futuro.

By reflection about the need to give back sense and identity to suburbs' space and time, against the widespread risk of anonymity and forgetfulness, comes the proposal to generate an archive of social generativity. It's an ambitious wager, that is placed at the crossroads between knowledge and praxis, autoreflection and planning, with the aim of offering to the residents and to the socio-cultural operators an effective instrument to identify, share and record social generativity's disconnected forms present on territory, setting as an important reference point for memory exercise, presence experience and future gestation.

0. Introduzione

La città nel suo complesso e, in particolar modo, le periferie costituiscono oggi una risorsa e non soltanto una realtà problematica segnata da una diffusa difficoltà di gestione della complessità sociale e da dinamiche politiche e culturali dai contorni incerti. Ciò che però limita e, spesso, impedisce alla città di riconoscere, orientare, valorizzare e finalizzare le proprie energie, in vista di una migliore qualità della vita comunitaria e di un rinnovamento significativo della propria identità, è la mancanza di *autoriflessione*.

Le buone pratiche, frutto di sperimentazioni che nascono dalla sensibilità, dal buon senso e dalla buona volontà dei cittadini e dei gruppi sociali, rischiano di restare confinate entro ambiti limitati e prospettive contingenti e, soprattutto, di venire accantonate non appena i protagonisti che le hanno suscitate sono dirottati verso altri ruoli e compiti istituzionali. Parimenti, le difficoltà cui si cerca di dare risposta non sempre sono metabolizzate in modo condiviso, né tanto meno vengono efficacemente traghettate dal loro impatto problematico alla condizione potenziale di opportunità di cambiamento. Le crisi della città troppo spesso restano tali, assumendo contorni di endemicità e di irreversibilità, soprattutto quando si sviluppano in modo sotterraneo e strisciante, generando forme di implosione tutto sommato supportabili per la comunità sociale.

Senza una capacità di continuo ripensamento, diventa estremamente difficile generare cambiamenti intenzionali che ridefiniscano in modo sostenibile il volto dei singoli quartieri avendo consapevolezza dell'intero contesto urbano e delle sue molteplici interconnessioni. Accade, anzi, che tentativi isolati e quasi improvvisati di transizione sociale finiscano col creare una dispersione di energie o

un ulteriore distanziamento tra le diverse storie collettive che quotidianamente si intersecano all'interno dello spazio urbano.

In questa situazione, diviene, quindi, prioritario lo sforzo di identificare, verbalizzare e raccordare le forme scomposte di *generatività* sociale presenti nella città, e soprattutto nelle periferie, approfondendo in particolar modo la ricerca delle matrici culturali che le hanno prodotte e dei possibili scenari futuri che esse possono contribuire ad attivare. Non è solo una questione di trasparenza e di miglioramento dello scambio comunicativo tra quanti condividono la passione di animare la città; si tratta, più radicalmente, di adottare una metodologia comune di riflessione che possa essere utilizzata come elemento fondante e qualificante della formazione e della progettazione nelle periferie. All'*intelligenza nella città*, che nella fase storica attuale costituisce un paradigma interessante di lettura dello sviluppo della convivenza sociale in ambiente urbano (Caprioli & Falconio, 2013; Graneli, 2012), occorre, insomma, accostare lo sforzo di generare una *intelligenza della città*.

1. Definire la periferia: da *non luogo* a *frontiera*

“Il post-moderno sembra possedere la curiosa caratteristica di rendere uguali le differenze e differenti le uguaglianze” (Della Pergola, 1998, citato da Lucatorto, 2008, p. 34). L'affermazione di Giuliano Della Pergola riassume in modo efficace quella che è oggi l'immagine dominante della periferia: da un punto di vista urbanistico, sociale e culturale, in essa coesistono le più disparate realtà, si sovrappongono e si mescolano, senza soluzione di continuità, situazioni di degrado popolare e utopie residenziali, convivono, non sempre pacificamente, diverse subculture e articolazioni etniche e sociali.

Per questa ragione, definire la periferia non è impresa semplice. Di solito, si tende a identificare la periferia come un luogo territorialmente definito, uno spazio situato ai margini della città e che, pur facendone parte, non viene *sentito* come città (Magatti, 2007). Il termine stesso, con cui spesso vengono indicate le periferie urbane nella cronaca nera, evoca, in francese, l'idea della *distanza*, del *mettere al bando*, in sostanza di nuove *frontiere* che complicano il rapporto tra il *dentro* e il *fuori* della città.

D'altro canto, con il termine periferia si fa riferimento a un'entità che non è solo territoriale, ma che presenta particolari dinamiche sociali e culturali. Non a caso, la periferia è spesso delineata attraverso un percorso di negazioni, come un luogo che è *privo* di qualcosa: privo di servizi, di strutture, di relazioni sociali, di cultura urbana, di storia (Lucatorto, 2008). Dall'esterno come dagli stessi residenti, la periferia è, non di rado, vissuta e percepita come un luogo di emarginazione sociale, economica, politica e culturale; meglio ancora come un *non luogo*, in cui tutto ciò che non riesce a salire sul treno veloce dei flussi globali viene raccolto e ammassato e in cui, più che altrove, si sperimentano oggi le patologie di una socialità che fatica a riprodursi (Augè, 2007).

Il carattere di *negatività* della periferia si sostanzia, in particolare, nel confronto con il concetto di città, inteso come sinonimo di dinamismo, di identità, di incontro, di mobilità sociale (Bellicini & Ingersoll, 2001), rispetto al quale la periferia viene ad assumere su di sé l'immagine stereotipata di luogo marginale, anonimo, degradato, chiuso nella sua immobilità sociale e culturale. Nel confronto con la vitalità della città, le immagini socio-fisiche della periferia rimandano ad un ambito di negazione del concetto stesso di città: la periferia diventa la *non città*. È sintomatico, del resto, che molti quartieri periferici siano identificati con anonime denominazioni, come *Cep* o *Zen*, o che vengano indicati con ancor più anonime numerazioni, come *zona 167* o *quartiere 167*, quasi a voler rimarcare, attraverso l'asetticità di queste etichette, un'idea di non appartenenza, di mancanza di identità, di storia, di memoria, di esclusione dal resto del tessuto urbano, di *non città* appunto. Al concetto di *periferia spaziale* è, allora, utile affiancare quello di *periferia sociale* (Belski, 2001) che, slegandosi da troppo rigide connotazioni di natura territoriale, allude più opportunamente a qualunque area della città che presenti situazioni di marginalità e di fragilità sociale.

Bisogna, tuttavia, superare lo stereotipo che tende a considerare le periferie urbane unicamente come un concentrato di problemi e di criticità. Al contrario, si tratta di riconoscerle come *luoghi al*

plurale (Governa & Saccomani, 2002), ossia come realtà in cui sono presenti, al tempo stesso, risorse, punti di forza e potenzialità (ad esempio, un associazionismo spontaneo connesso ad un forte senso di appartenenza, oppure spazi inutilizzati disponibili per nuovi servizi o, ancora, risorse sociali e ambientali che potrebbero essere valorizzate); potenzialità su cui bisogna far leva per un rilancio globale dell'area (Mela, 2007).

Se è vero che la libertà individuale può trovare piena espressione solo in un ambiente urbano vivibile e aperto e che il senso di appartenenza deve necessariamente passare attraverso la conoscenza e il riconoscimento del luogo in cui si vive (Augè, 2007), forse la chiave di volta per fare delle periferie dei luoghi realmente *abitabili e riconoscibili*, piuttosto che dei *non luoghi* anonimi e semanticamente muti, o peggio ancora, ingannevoli, può essere rappresentata proprio da una nuova idea di *frontiera*. Una frontiera intesa come spazio privilegiato di inclusione anziché di esclusione, come cerniera che unisce piuttosto che dividere, come luogo di passaggio e di contaminazione, in cui interno ed esterno trovano una sintesi nuova e sempre aperta.

2. Il tempo di nessuno delle periferie: dimenticanza del passato, del presente e del futuro

Accanto alla dimensione in senso lato *spaziale*, occorre soffermarsi brevemente a riflettere sul tempo delle periferie, che è spesso un *tempo di nessuno*, un tempo senza spessore storico e senza capacità di proiezione in avanti. Un tempo segnato da tre fondamentali *dimenticanze* di carattere psico-sociale: la dimenticanza del passato, del presente e del futuro (Guiducci, 1991).

Nell'immaginario comune – della città e degli stessi residenti – le periferie urbane sembrano non avere un passato. La memoria storica non riesce a risalire neppure alla campagna originaria, di cui spesso non è rimasta la minima traccia nel tessuto urbano, e tutto ciò che è avvenuto dopo la fondazione del quartiere appare schiacciato in una dimensione senza tempo, quasi come se la periferia e i suoi abitanti, in virtù della loro marginalità rispetto allo sviluppo storico della città, non fossero abilitati a produrre storia o, quantomeno, non gli fosse riconosciuta la facoltà di dar vita, con il loro vissuto quotidiano e le loro biografie personali e collettive, a vicende degne di essere ricordate, raccontate, fissate e tramandate. Persino le buone pratiche, le sperimentazioni efficaci, le esperienze positive di *generatività sociale* finiscono, in molti casi, per cadere nell'oblio più totale non appena il tempo perduto della periferia le risucchia nuovamente nella dimensione propria della dimenticanza. Una volta esauritesi, esse non lasciano alcuna traccia nella memoria del quartiere e dei suoi residenti, che vengono così ad essere irrimediabilmente menomati non soltanto delle proprie radici comunitarie, ma anche del senso di appartenenza ad un contesto ambientale delle cui trasformazioni e dei cui eventuali sviluppi in senso positivo non riescono a sentirsi partecipi e protagonisti.

Analogamente, per gli abitanti delle periferie urbane è molto difficile collocare il presente in un compiuto orizzonte di senso, soprattutto quando si tratta di maturare un senso di radicamento rispetto a lottizzazioni spesso casuali, anonime, disordinate (Bottalico & Scardigno, 2007). Quando il contesto ambientale del quartiere è privo di un qualsiasi paesaggio dotato di senso, tanto a livello estetico quanto a livello esistenziale e relazionale (Lyotard, 1994), i residenti non solo non riescono a trovare radici nel passato, ma neppure in un presente che sembra ignorarli, rifiutarli, lasciarli ai margini, quali inerti spettatori di processi e di cambiamenti la cui *ratio* è decisa altrove e che essi, loro malgrado, non possono far altro che subire. In questo *deficit* di appartenenza e di protagonismo, anche il presente, esattamente come il passato, perde di consistenza, diviene mera ripetizione di azioni e gesti privi di senso, incapaci di lasciare qualsiasi traccia nella memoria collettiva, destinati a essere dimenticati un attimo dopo esser stati compiuti.

Quando il passato e il presente si scoloriscono, risucchiati nella nebbia dell'oblio generale, le aspettative per il futuro non possono che essere estremamente basse. Gli abitanti delle periferie urbane sperimentano un profondo senso di impotenza rispetto alla possibilità di partecipare attivamente alla progettazione e alla realizzazione del proprio futuro e di quello del proprio quartiere e ciò li porta a ridimensionare sempre più le proprie aspirazioni al cambiamento, a rassegnarsi all'impossibilità di imprimere una nuova direzione di marcia alla propria biografia esistenziale, a rinunciare persino a

pensare al domani come regno dell'inedito e della possibilità. La logica fatalista dell'*ormai* prende il sopravvento rispetto a quella, aperta alla speranza, del *non ancora* e ciò *defuturizza* i residenti delle periferie, li priva della *memoria del futuro*, producendo in loro un'ulteriore alienazione oltre quelle dal passato e dal presente.

Affinché le periferie urbane possano acquistare piena dignità come luoghi dotati di senso e di una propria *identità* riconoscibile è, dunque, necessario restituire consistenza e significato non soltanto alla loro dimensione spaziale, riletta alla luce dell'idea di *frontiera*, ma anche alla loro dimensione temporale, attraverso il superamento delle dimenticanze del passato, del presente e del futuro e la riappropriazione di un tempo ricordato, vissuto e immaginato. La memoria del passato storico dell'area, del suo sviluppo e delle sue trasformazioni, delle forme a volte scomposte di solidarietà e di generatività sociale accumulate nel corso degli anni, se adeguatamente coltivata, sedimentata e tramandata, può offrire una valida guida per la lettura del presente, dando indirizzi efficaci agli interventi e alle politiche attuali. Al tempo stesso, la riappropriazione del futuro passa attraverso il recupero di una coscienza storica saldamente radicata nel territorio e quotidianamente rinnovata nel presente, che sola può suscitare negli abitanti delle periferie il senso di appartenenza alla comunità territoriale, incoraggiandoli alla partecipazione attiva e coinvolgendoli compiutamente nell'immaginazione e nella progettazione del domani.

3. Generare un archivio della generatività sociale nelle periferie

Da questa riflessione in merito alla necessità di restituire significato e identità allo spazio e al tempo delle periferie, superando il rischio dell'anonimato e della dimenticanza, nasce la proposta, oggetto del presente contributo, di *generare un archivio della generatività sociale nelle periferie*. È una scommessa ambiziosa, ma al tempo stesso realistica, che intende collocarsi al crocevia tra conoscenza e operatività, tra autoriflessione e progettazione. Il termine *archivio* non deve trarre in inganno: non si tratta di costruire, in modo più o meno lungimirante, uno spazio dove accumulare e custodire informazioni, documenti, saperi. Piuttosto la scommessa è quella di inventare un *luogo* in cui far convergere e da cui far ripartire in modo estroverso riflessioni, analisi, progetti, metodologie di lavoro che possano rappresentare una vera e propria *banca educativa* (Orlando & Pacucci, 2005) per l'animazione delle periferie.

La narrazione rappresenta, da questo punto di vista, la forma espressiva che meglio si presta a riannimare il rapporto con il territorio, attraverso il recupero di quella capacità di *dire* e *raccontare* che sola può restituire senso all'esperienza della cittadinanza, andando ad arricchire quel patrimonio di storie, racconti, memorie condivise che rappresenta una delle risorse più preziose della comunità territoriale e, al tempo stesso, alimentando, mediante la conoscenza e la condivisione, il desiderio di radicamento e la capacità progettuale. La narrazione, dunque, diviene occasione fondamentale per fare del territorio un patrimonio di senso autenticamente condiviso e, nel contempo, si pone come antidoto al rischio della perdita di identità e dello sradicamento e come atto di responsabilità, poiché chiama ciascuno ad essere responsabile della propria creatività.

L'obiettivo è quello di offrire agli abitanti delle periferie, ai soggetti istituzionali e agli operatori impegnati nell'animazione socio-culturale un valido strumento per individuare, mettere a frutto e valorizzare i *beni culturali, sociali ed educativi* delle periferie, per verbalizzare, condividere e metabolizzare le forme, a volte scomposte, di generatività sociale presenti nel territorio, conservando memoria delle buone pratiche e delle esperienze positive sedimentatesi nel corso degli anni e stimolando, nel contempo, il costante ripensamento dei passi compiuti e dei traguardi raggiunti, in vista di una più lucida lettura del presente e di una pianificazione significativa e consapevole delle politiche e delle azioni future.

In funzione di questo obiettivo, è importante che l'*archivio della generatività sociale* funzioni in modo permanente e laboratoriale (con tutto ciò che questo significa in termini di profili istituzionali e professionali da inserire in esso), ma soprattutto che si possa giovare dei cosiddetti *profeti delle periferie*, vale a dire di quelle figure di operatori sociali e culturali che, per il loro impegno quoti-

diano all'interno del quartiere e per la conoscenza diretta delle situazioni di disagio e dei segni di speranza in esso presenti, rappresentano l'interfaccia più efficace tra il vissuto del territorio e la condivisione di riflessioni, saperi e progetti. In questo compito può essere, inoltre, messa a frutto e utilizzata in maniera feconda la generosa disponibilità dei giovani, quali soggetti che, più di altri, vivono in modo tangibile la complessa realtà del quartiere o che comunque necessitano di sviluppare un'adeguata formazione alla cittadinanza (Ambrosini, 2000).

Per comprendere appieno la logica che anima questa proposta, è utile focalizzare l'attenzione sul senso profondo di ogni singola parola, accettando di non dare nulla per scontato e superando la tentazione di accontentarsi di una significazione generica dei termini utilizzati. Se è vero, infatti, che lo spessore di ciascuna parola è dato dal contesto semantico in cui essa viene collocata, non si può altresì sottovalutare il potere evocativo che ogni termine esprime sul piano della sensibilità, del vissuto, dell'identità personale e comunitaria; il modo singolare con cui ciascuno declina ogni sostantivo, verbo o aggettivo è fonte di grande ricchezza e, se adeguatamente portato alla luce e verbalizzato, può offrire forme preziose di discernimento sulle visioni del mondo che animano l'agire sociale e il proprio essere nel tempo e nello spazio.

3.1. Generare: un atto di amore e di fiducia nell'etica del servizio

“Generare è molto più che dare la vita; significa donarne il senso più intimo, grazie alla comunicazione immediata e gratuita di un'appartenenza comune al genere umano [...]. Ricostruire la catena che lega nel tempo e nello spazio ad altri esseri umani è importante per poter entrare di diritto in una storia di cui non si è semplici fruitori, ma protagonisti; è l'anello di congiunzione che unisce le vicende private di ciascuno in un respiro più ampio che è il cammino dell'umanità” (Pacucci, 2005, p. 553).

Generare è un verbo esigente, ma anche fondamentale, all'origine della vita di ciascuno e della ricerca di senso che ogni persona compie nell'arco della propria esistenza. Chi non sperimenta la propria attitudine e capacità generativa difficilmente riesce a realizzare la propria vocazione umana e a trovare il giusto posto nel mondo. Se poi questa incompiutezza riguarda un'istituzione, un territorio, una comunità, diventa molto arduo portare avanti qualsiasi compito inerente alla sua identità e, soprattutto, appare quasi impossibile verificare i traguardi raggiunti nel corso del tempo.

In una prospettiva squisitamente pedagogica, il verbo generare allude a tre grandi doni che derivano da un atto genuino di amore e di fiducia e che pongono la persona nell'orbita della capacità di mettersi al servizio degli altri:

- *dare vita*: indica la creatività che si sviluppa nella dinamica dell'incontro, da cui deriva la possibilità di condividere azioni e pensieri trasformandoli in relazione;
- *dare anima*: dice quanto sia importante mettere insieme intelligenza e affettività nel rapporto tempo/spazio, per riscoprire il radicamento nel territorio e nella storia locale;
- *dare identità*: è la scelta di valore, ma anche metodologica, che sta alla base del generare e di ogni atto creativo.

Da questi input scaturisce un'ulteriore riflessione: dare vita, dare anima, dare identità sono azioni possibili solo se vi è una pienezza di vita, una compiuta consapevolezza di quel che si è e si fa, una creatività che non si disperde e non si esaurisce in mille rivoli. Genera chi è esperto nella capacità di pensare e di tirar fuori da sé energie positive, chi non ha paura di dare inizio a qualcosa di inedito, chi vive nella luce e, per questo, può portare alla luce un'idea, un progetto, un obiettivo che è disposto a far nascere e crescere con la propria dedizione e la propria cura. Genera chi è disponibile a costruire e a condividere identità, cioè senso di appartenenza, capacità di radicamento, impegno di partecipazione a vicende condivise che si inseriscono in una storia plurale.

Da questo punto di vista, generare vuol dire superare la tentazione di chiudersi in se stessi, individualizzando e quasi privatizzando il servizio o l'impegno professionale che si svolge abitualmente; ma significa anche uscire da quella logica puntiforme che spesso considera l'intervento sociale come una sequenza disarticolata di azioni e di gesti tra loro disconnessi e incomunicabili o come un

insieme centrifugo e frammentario di relazioni. A livello istituzionale, generare è l'arte di tenere insieme il senso delle cose, attraverso la paziente e appassionata ricerca di un *baricentro* che consenta di individuare ciò che è essenziale, irrinunciabile e non negoziabile per il servizio alle periferie. Per tenere fermo questo impegno, può rivelarsi utile generare un *archivio*.

3.2. *Archivio*: un laboratorio che rielabora senso per realizzare la speranza

“Quando si parla di archivio spesso si pensa unicamente al locale o ai locali in cui si conservano tutti i documenti e le carte prodotti da una data istituzione. Quello di archivio è, invece, un concetto complesso che indica l'insieme stesso dei documenti – e attraverso di essi delle esperienze, delle testimonianze, delle buone pratiche – prodotti da un dato ente, organizzati e sedimentati secondo criteri ben precisi. Ciò significa che l'archivio è *residuo* o ancor meglio *specchio* dell'istituzione che l'ha prodotto, nel senso che rispecchia il modo con cui l'ente organizza la propria memoria” (Bonfiglio-Dosio, 2003, p. 25).

Nella lingua corrente, *archivio* è una parola che non suscita particolare simpatia: spesso evoca qualcosa di vecchio che viene accantonato, cumuli di polvere che si depositano con il passare degli anni e condannano la memoria all'oblio, un insieme di documenti messi da parte e conservati affinché non muoiano le radici di una comunità, ma che di fatto finiscono col diventare appannaggio di pochi specialisti e del tutto insignificanti per tutti gli altri.

L'idea di archivio sottesa alla presente proposta è, invece, molto differente. Innanzitutto, l'archivio non è un ambiente statico, ma un luogo dinamico, dove si provvede a:

- rivisitare con amore e discernimento critico il passato, perché possa davvero costituire un patrimonio condiviso contro l'usura del tempo;
- organizzare la comprensione del presente in modo comunicativo, dando ordine e intelligibilità alla complessità di un territorio, di una comunità, di una particolare fase storica;
- attribuire senso al presente perché possa farsi futuro, rielaborandolo e valorizzandolo come capacità di condividere il pensare e il fare.

L'immagazzinamento dei dati non esaurisce, infatti, la funzione di *memorizzazione*. Proprio come avviene nella mente dell'uomo – nel processo di “consolidazione della memoria da breve a lungo termine” (Oliverio, 1991, p. 22) –, anche nelle istituzioni, nei territori, nelle comunità, le memorie che sopravvivono ai fenomeni di oblio vengono riorganizzate di continuo. Le esperienze accumulate nel corso degli anni, proprio come i documenti archivistici, per essere autentica memoria di chi le ha generate, non devono semplicemente essere salvate dalla dispersione e dall'oblio, ma devono essere rielaborate, ripensate, valorizzate in modo attivo e dinamico, quale patrimonio condiviso e che necessita di essere tramandato nel tempo.

Il momento formativo dell'archivio, quello che in termini tecnici viene definito *l'archivio corrente* (Lodolini, 1995), si rivela, pertanto, fondamentale. È in esso che l'archivio viene organizzato, si forma e si struttura, acquisendo una propria coerenza interna. Tale fase si pone in un rapporto dinamico con quella cosiddetta di *deposito*, in cui l'archivio si sedimenta nel suo assetto definitivo e viene dotato degli strumenti atti alla sua fruizione, prima di essere riconosciuto e valorizzato nella sua valenza di *archivio storico* (Zanni Rosiello, 1987). Progettare un archivio significa, dunque, compiere una complessa operazione di *architettura della memoria*.

In tal senso, un archivio, se ben gestito, vale a dire se è concepito non come un magazzino nel quale ammassare passivamente carte e documenti, ma come un *servizio* che gestisce in modo attivo la formazione, la conservazione e la fruizione della memoria storica di chi l'ha generato, può rivelarsi un serbatoio di risorse pressoché inesauribile, un giacimento prezioso cui attingere per rivisitare in modo critico il passato, per dare intelligibilità al presente e per progettare consapevolmente il futuro. Così concepito, l'archivio può diventare un *laboratorio* in cui viene recepito, decantato e rielaborato il senso dei valori, dei comportamenti, delle esperienze e del modo di pensare che identificano una comunità, un'istituzione, una società. Tutto ciò in nome di una speranza: che la storia quotidiana

na di un territorio, grazie a una memoria condivisa, possa transitare dalla dimensione dei *fatti* a quella degli *eventi*.

Generare un archivio significa, allora, avviare un percorso fecondo in cui la memoria si raccordi con il futuro, generando *storia* dalle *storie* e garantendo a questa trama di esperienze e di relazioni la consistenza di un *patrimonio culturale, ideale ed etico* che sia capace di sostenere e rinnovare la vita di un territorio.

Questa tensione può essere intesa e interpretata come esperienza di *generatività*.

3.3. *Generatività: un investimento sul futuro nell'ottica della cura e della generosità sociale*

“La generatività è parente stretta della fecondità, ma non può confondersi con essa [...]. La generatività chiede una forte intenzionalità e un investimento di tipo spirituale, che travalica la dimensione della fisicità, e soprattutto attribuisce alle diverse figure educative una significatività che va ben oltre il ruolo delimitato che in genere si riconosce loro, anche perché le sollecita a fare gioco di squadra. Si può nascere dal punto di vista biologico, ma si può rinascere mille volte grazie alla presenza di persone che siano in grado di contribuire efficacemente alla formazione della propria identità [...]. In questa forma pedagogica di cura vi è tanto più amore di quello necessario a dare la vita” (Pacucci, 2005, p. 202).

La *generatività* è una qualità originaria della persona, insita nella sua stessa tensione creativa; cionondimeno, essa ha bisogno di essere continuamente messa a fuoco e modulata mediante opportuni itinerari di formazione e autoformazione. Si tratta di un impegno che coinvolge *in primis* le singole persone e comporta una costante verifica della loro maturità, ma è, al tempo stesso, un elemento distintivo dell'*adulità* di un'istituzione o di una comunità.

Riferita all'identità di un territorio, la generatività dovrebbe essere assunta come criterio orientativo di tre scelte fondamentali:

- immettere dinamismo nei progetti di riqualificazione territoriale e negli interventi sociali, per evitare che il fare diventi ripetitivo e poco rispettoso dei cambiamenti socio-culturali in atto;
- riconoscere la fecondità del condividere difficoltà e speranze, bisogni ed esperienze, per sviluppare competenze culturali atte a trasformare i limiti in opportunità e le criticità in segnali di crescita;
- imparare a scommettere sul futuro, elaborando il nuovo come qualitativamente differente e come cambiamento motivato della mentalità e della prassi comune.

Se è vero, infatti, che tutti sono potenzialmente capaci di generare qualcosa, ciò non significa automaticamente che un soggetto o una comunità sappiano sviluppare in modo realistico e maturo tale attitudine. La generatività indica, pertanto, la capacità di dare un'impronta specifica ad una data realtà territoriale, caratterizzandone in modo creativo gli interventi e i percorsi che ordinariamente sono legati a uno spazio e a un tempo definiti. In tal senso, la generatività è la missione propria di ogni istituzione che accetti la sfida di stare all'interno di queste coordinate in modo progettuale e dinamico, manifestando una competenza interpretativa e un'intelligenza critica nei confronti del territorio e maturando un insieme di professionalità attente a proporre e produrre una qualità della vita diffusa, che comporti la rigenerazione continua della realtà ambientale.

Una simile riflessione, del resto, risulta pienamente in sintonia con una lettura pedagogica del termine, che raccorda la generatività all'intreccio educativo delle generazioni (non a caso, una parola che presenta la stessa radice di generatività), ma, nel contempo, fa intravedere sullo sfondo una più estesa e complessa dinamica relazionale. Mutuando il linguaggio proprio dell'esperienza affettiva – dove la responsabilità viene declinata attraverso la sollecitudine della cura –, inevitabilmente ci si accorge che la generatività tende a distanziarsi dalle ipoteche autorealizzative proprie della cultura contemporanea, per assumere progressivamente la configurazione di una forma di servizio disinteressato e generoso (altro termine imparentato alla parola generatività), sull'esempio della provocazione tratteggiata nella parabola evangelica del *servo inutile*: il futuro prende forma attraverso di me, ma si slancia ben oltre la mia vita.

Il futuro, infatti, che piaccia o no, è sempre in stretta connessione con il presente. Questo legame può essere percepito come un limite o, al contrario, come una prospettiva che incentiva l'agire umano a darsi una finalità e una meta; in ogni caso, esso è determinante per la capacità di tenere in bilico la dimensione del desiderio e del sogno con quella del realismo, nella certezza che il corso del tempo non è mai soltanto una mera successione di eventi.

Riportata alla logica funzionale delle istituzioni operanti nelle periferie, una simile riflessione indica il bisogno di una direzione di marcia chiara e condivisa, come quella che anima la proposta di un *archivio della generatività sociale*: esso può costituire il volano dell'approssimazione al futuro e dalla trasfigurazione in speranza delle attese insite nella vita quotidiana del territorio, a patto che l'attitudine alla generatività assuma la dimensione propria della *socialità*.

3.4. *Sociale, cioè al servizio dello sviluppo della comunità*

“La comunità [...] è territorio, copresenza, rapporto faccia a faccia, confidenza, democrazia, sicurezza. Anche da un punto di vista semantico del termine, la comunità può offrire più letture, sia che la si voglia leggere *cum-moenia*, ovvero territorio delimitato da mura, da confini; sia che si dia rilievo a quel *munus (cum-munus)* ovvero dono; dono di una parte di sé all'altro con il quale si stabilisce reciprocità di rapporto, fiducia, senso di appartenenza, sicurezza” (Gelli, 2002, p. 73).

Ogni esperienza di generatività nasce all'interno di una precisa temperatura sociale e, a sua volta, concorre a definirne la futura qualità. Se tale affermazione è valida per l'andamento demografico di una popolazione, tanto più essa riguarda l'attitudine a suscitare cambiamenti all'interno della realtà ambientale. Nel DNA di ogni istituzione, organizzazione, centro sociale operante nelle periferie dovrebbe essere esplicita la vocazione a far crescere il senso della socialità all'interno del quartiere e a favorire processi di inclusione che comprendano la città nella sua interezza e pluralità. Per poter fare spazio a questa prospettiva è necessario, in via preliminare, superare alcune convinzioni errate ed acquisirne di nuove:

- la prima è che il senso della comunità si realizzi unicamente quando si verifica una naturale affinità con gli altri. È vero, invece, esattamente il contrario: una comunità può reggere soltanto quando si basa sulla presenza di differenze significative. Quel che conta è la comune volontà di ricomporle cordialmente nella ricerca di un'identità composita;

- la seconda è che il prezzo da pagare per condividere un'appartenenza e una storia collettiva sia quello della rinuncia a se stessi. In una comunità che possa realmente definirsi tale nessuno è costretto a sacrificare una parte di sé; piuttosto, è invitato a valorizzare al massimo le proprie risorse, affinché anche gli altri possano giovarsene nel modo migliore;

- la terza è che, nel tempo, ogni esperienza comunitaria sia destinata a dissolversi o che, comunque, sia costretta a proteggersi dalle crisi incombenti irrigidendo il proprio modo di essere e di agire. Al contrario, una comunità può divenire più solida nel corso degli anni proprio perché si mostra flessibile nell'accogliere tutto ciò che la provoca nella sua identità e nella sua prassi.

Perché una comunità possa maturare un'identità collettiva plurale e duratura è, dunque, necessaria una declinazione consapevole della socialità in termini progettuali, così da promuovere la ricerca di una qualità della vita solidale e incoraggiare lo sviluppo di nuovi paradigmi di *cittadinanza attiva* che privilegino la convivialità delle differenze, laddove, invece, tendono a prevalere comportamenti di diffidenza, delega e anonimato sociale.

In tal senso, alla luce della sensibilità culturale del presente, la volontà di coniugare la generatività con il sociale costituisce un *evento profetico*: attua, nel senso migliore del termine, una *rivoluzione*, nella misura in cui contribuisce a generare e a rigenerare il sentimento di coesione e di appartenenza sociale che anima la voglia di comunità e incide positivamente sulle stesse espressioni di cittadinanza, assegnando loro un respiro più ampio rispetto alla mera difesa di interessi e bisogni particolari. Che tutto questo abbia un sapore utopistico è fuori di dubbio; ma nella *mission* di ogni istituzione che operi in un contesto periferico, soprattutto se ha carattere pedagogico, è importante *pensare in grande per agire nel piccolo*.

Anche in ragione di questo impegno si giustifica la generazione di un *archivio della generatività sociale*: esso può diventare il luogo in cui non soltanto gli operatori impegnati nell'animazione socio-culturale delle periferie, ma anche la comunità sociale della città, possono trovare un importante punto di riferimento per l'esercizio della memoria, la pratica della presenza, la gestazione del futuro. Pluralità, valorizzazione delle differenze, flessibilità e, al tempo stesso, fedeltà alle proprie radici: sono questi i punti di forza che, in prospettiva, mostrano come l'archivio possa divenire non tanto un contenitore di idee e di esperienze, quanto soprattutto un paradigma propositivo che concorra allo sviluppo di nuove competenze professionali e alla creazione di una rinnovata mentalità.

4. La scommessa dell'archivio della generatività sociale: dall'anonimato al protagonismo solidale

Vivere in un certo luogo è cosa ben diversa dall'*abitarvi*. Ci si può ritrovare in un determinato quartiere per caso, per fatalità, per necessità, per scelta; si può decidere di andar via o di ritornare, di rimanere con amore o soltanto per forza. La qualità della residenza dipende, più di quanto si possa pensare, dalle biografie personali e familiari. Ma è anche vero il contrario: la storia di un nucleo domestico o di un individuo può prendere una piega diversa, a seconda dei condizionamenti e delle opportunità che un territorio offre.

Tutto ciò può essere sperimentato in modo consapevole oppure semplicemente subito. Nel primo caso, diventa occasione di crescita, tensione al protagonismo, impegno per costruire relazioni ed esperienze significative; nel secondo, spinge ad una logica di sopravvivenza, ad imboccare la strada del *lasciarsi vivere* piuttosto che *vivere*. Soprattutto per le generazioni più giovani, è importante comprendere che l'appartenenza a un certo contesto ambientale costituisce un elemento di responsabilità, poiché diventa parte integrante del cammino necessario per conquistare competenze essenziali fondamentali; per i più avanti negli anni, è decisivo verificare se l'inserimento in un particolare territorio contribuisce a realizzare *ben-essere* o, al contrario, è alla base di situazioni di disagio, sofferenza, emarginazione.

In linea con questa riflessione, la proposta di *generare un archivio della generatività sociale* si propone di offrire risposte concrete ad una pluralità di esigenze culturali e formative:

- reinterpretare il *qui ed ora* del vivere sociale, andando controcorrente rispetto alla cultura della contingenza. Le periferie, quanto e più della città, rischiano di essere percepite e agite come luogo caotico in cui domina l'emergenza; chi voglia mettersi al loro servizio e contribuire efficacemente all'animazione sociale del territorio ha, invece, bisogno di uno sguardo ampio e di insieme, di una capacità di cura generosa e lungimirante, che abbracci la realtà quotidiana come *epifania* continua di vissuti sotterranei che fanno fatica ad affermarsi. Da questo punto di vista, l'approccio alle periferie necessita di un cuore aperto e cordiale, di un'intelligenza amorevole prima ancora che critica;

- imparare a stare in bilico tra il *già* e il *non ancora*, superando la tentazione della cultura dell'*ormai* per fare spazio al senso della profezia. Ogni periferia è un vettore di novità, un'oasi potenziale di innovazione sociale, uno stato nascente della comunità umana che la abita. È necessario, però, che questo dinamismo sia riconosciuto, accompagnato e sostenuto da istituzioni che si lascino, a loro volta, coinvolgere dal *ritmo della profezia*, partendo dal difficile e paziente compito di coltivare i semi della trasformazione sociale, affinché non crescano spontaneisticamente e finiscano col soffocare la ricerca di senso e di identità delle azioni quotidiane;

- individuare risorse e non solo problemi, muovendo passi sempre meno incerti verso la costruzione di paradigmi virtuosi che servano a mettere le periferie al centro della convivenza urbana. Per far ciò, c'è bisogno di istituzioni e operatori sociali competenti nell'etica della fiducia, disponibili a investire *con*, e non solo *a favore*, le periferie, nell'ottica di una generosità che non cerca riconoscimenti e consensi ma mira a una progressiva auto-organizzazione delle comunità periferiche nell'individuazione dei processi di cambiamento e delle risposte idonee alla propria crescita.

Rispetto a queste esigenze, la scommessa dell'*archivio della generatività sociale* vuol essere quella di porsi come laboratorio di riflessione e autoriflessione, atto a favorire una transizione condivisa,

percettiva e culturale, da un'immagine della periferia che insiste sulla sua lontananza da un presunto centro della configurazione spaziale della città e che, conseguentemente, sottolinea i caratteri di marginalità, non solo fisica, del territorio e dei suoi residenti, fino a divenire la periferia emblema del *non luogo*, metafora di una condizione esistenziale problematica e disagiata, riferimento di ansia e di paura per la cittadinanza, ad un'icona *simpatica* che legga le periferie come *luoghi plurali*, frontiere culturali, oasi di cambiamento e di innovazione sociale, *aree sensibili* (Magatti, 2007) in cui fare esperienza di inclusione, prossimità, generosità. Il tutto a partire da una rimotivazione del senso di appartenenza comunitario e dalla manutenzione ordinaria della trama relazionale che compone e rende visibile/intelligibile il mosaico antropologico delle periferie.

In tal senso, la generazione di un'*archivio della generatività sociale* può costituire un metodo di lavoro a servizio dei bisogni del territorio e operare in funzione di una riappropriazione dei nessi, a volte sfilacciati, tra passato, presente e futuro, contribuendo a restituire significato e identità allo spazio e al tempo delle periferie e promuovendo il protagonismo solidale di operatori e residenti contro il rischio, sempre incombente, dell'anonimato e della dimenticanza.

Bibliografia

- Ambrosini, M. (2000). Un lavoro per i giovani. Gli spazi del terzo settore nelle periferie metropolitane. Milano: Vita e Pensiero.
- Augè, M. (2007). Tra i confini: città, luoghi, integrazioni. Milano: Bruno Mondadori.
- Bellicini L., & Ingersoll, R. (2001). Periferia italiana. Roma: Meltemi.
- Belski, M. P. (2001). Periferia come centro. Rozzano: Apollo e Dioniso.
- Bonfiglio-Dosio, G. (2003). Primi passi nel mondo degli archivi. Temi e testi per la formazione archivistica di primo livello. Padova: Cleup.
- Bottalico, F., & Scardigno, F. (2007). Identità forti e politiche deboli. Uno studio etnografico nella periferia del San Paolo, a Bari. Roma: Edizioni IDOS.
- Caprioli, F., & Falconio, E. (2013). Smart city: sostenibilità, efficienza e governance partecipata, parole d'ordine per le città del futuro. Guida pratica. Milano: Gruppo 24 Ore.
- Gelli, B. R. (2002). Comunità, rete, arcipelago. Metafore del vivere sociale. Roma: Carocci.
- Governa, F., & Saccomani, S. (2002). Periferie tra riqualificazione e sviluppo locale. Un confronto sulle metodologie e sulle pratiche di intervento in Italia e in Europa. Firenze: Alinea.
- Granelli, A. (2012). Città intelligenti? Per una via italiana alle Smart Cities. Roma: Sossella.
- Guiducci, R. (1991). Periferie tra degrado e riqualificazione. Milano: FrancoAngeli.
- Lodolini, E. (1995). Archivistica. Principi e problemi. Milano: FrancoAngeli.
- Lucatorto, I. (2008). Periferie senza città. Taranto: Pubblicazioni italiane.
- Lytotard, J. F. (1994). Periferie. In *Eterotopia: luoghi e non-luoghi metropolitani* (pp. 63-73). Milano: Mimesis.
- Magatti, M. (2007). La città abbandonata. Dove sono e come cambiano le periferie italiane. Bologna: Il Mulino.
- Mela, A. (2007). Sociologia delle città. Roma: Carocci.
- Oliverio, A. (1991). Il tempo ritrovato. La memoria e le neuroscienze. Roma: Theoria.
- Orlando, V., & Pacucci, M. (2005). La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante. Roma: LAS.
- Pacucci, M. (2005). Dizionario dell'educazione. Bologna: EDB.
- Zanni Rosiello, I. (1987). Archivi e memoria storica. Bologna: Il Mulino.

**L'educazione finanziaria e ambiti di applicazione:
dagli investimenti consapevoli alla mitigazione del fenomeno di esclusione finanziaria**

di *Mario Salcuni*

Dottorando di ricerca
Università degli Studi di Foggia

Abstract

Questo articolo intende offrire una chiave di lettura dei fenomeni di financial illiteracy, dalla evoluzione delle teorie di finanza comportamentale, alle degenerazioni del credito al consumo in forme di sovra indebitamento, all'incessante presenza di figure marginalizzate oggetto di "esclusione finanziaria" e di conseguente esclusione sociale.

Attraverso una lettura di effetti macroeconomici generati dagli errori comportamentali ed emozionali dei soggetti, contestualizzata in un periodo di recessione economica, e di persistente carenza cognitiva, si vogliono descrivere i benefici derivanti dalla promozione ed applicazione dell'educazione finanziaria, formativa, preventiva e di supporto durante l'intero ciclo di vita dell'individuo, visionando i maggiori interventi sinora compiuti in tale senso dalla comunità nazionale ed internazionale, e le relative problematiche metodologiche di applicazione.

This article aims to provide a key to understanding the phenomena of financial illiteracy, the evolution of the theories of behavioral finance, to the degeneration of consumer credit in the forms of over-indebtedness, the incessant presence of figures marginalized subject of "financial exclusion" and consequent social exclusion.

Through a reading of the macroeconomic effects generated from the mistakes of behavioral and emotional subject, contextualized in a period of economic recession, and persistent cognitive deficiency, we want to describe the benefits of the promotion and application of financial education, preventive and supportive during the entire life cycle of the individual, viewing the major interventions made so far in this direction by the national and international community, and the related methodological problems of application.

1. L'introduzione alla finanza comportamentale: gli errori cognitivi, emotivi e di controllo

L'analisi dei fenomeni finanziari è stata a lungo tempo incentrata, secondo i dettami della teoria finanziaria tradizionale, sull'applicazione di regole metodologiche, e supponendo il compimento di scelte razionali degli individui, volte alla ottimizzazione del proprio benessere economico. Nel corso degli anni, il proliferare di anomalie finanziarie "decisionali" compiute, ha dato spunto ad una visione alternativa, focalizzata sui processi cognitivi e sui comportamenti emozionali degli individui nell'attuazione delle proprie scelte.

Si sviluppa così, negli ultimi trent'anni, la teoria della finanza comportamentale, derivante dall'applicazione di psicologia cognitiva all'economia classica. Uno dei maggiori esponenti si riconosce in Daniel Kahneman, insignito nel 2002 del premio Nobel per l'economia "per avere integrato i risultati della ricerca psicologica nella scienza economica, specialmente in merito al giudizio umano e alla teoria delle decisioni in materia di incertezza".

Il riscontro delle scelte degli individui, eseguito sui comportamenti realmente utilizzati, evidenzia infatti delle anomalie di tipo irrazionale, definite in gergo "bias", ovvero giudizi sviluppati sulla ba-

se delle informazioni in proprio possesso, e classificabili in tre macro aree: bias emozionali, cognitivi e di processo (Kahneman & Tversky, 1974).

In particolare:

- a) Bias emozionali: esempio tipico è il “rimpianto”, derivante dalla convinzione (ex post o ex ante) di avere compiuto una scelta sbagliata; un meccanismo mentale di difesa del rimpianto si individua nella omologazione a comportamenti gregari e condotte di massa (seguire le scelte altrui per condividere gli errori)
- b) Bias cognitivi: caratterizzano le modalità con cui viene valutata l’incertezza, con specifico riferimento alla sopravvalutazione dei giudizi; i due fenomeni più ricorrenti sono rappresentati dall’iper-ottimismo e dall’eccessiva sicurezza (overconfidence), il primo tendente a sovrastimare le probabilità favorevoli, il secondo a sovrastimare le proprie capacità e conoscenze. In particolare chi è overconfident, generalmente si sente superiore alla media e in grado di prevedere fenomeni complessi, quali le oscillazioni dei mercati, degenerando pertanto in un’“illusione del controllo”. L’eccesso di sicurezza tende ad aumentare sulla scorta del cosiddetto “errore di conferma”, per cui si tende a considerare rilevanti le informazioni a supporto delle proprie scelte, ed insignificanti quelle in disaccordo.
- c) Bias di processo: propensione ad eseguire le scelte attraverso le “euristiche”, semplificazioni mentali individuali. Tra le più rilevanti si evidenziano la disponibilità, la rappresentatività e l’ancoraggio. La disponibilità riguarda l’attitudine a ricorrere alle informazioni più semplici da richiamare alla mente, anche se non necessariamente le più importanti per eseguire la scelta. La rappresentatività identifica la propensione ad osservare gli eventi e associarli a stereotipi rappresentativi di una intera classe di eventi. L’euristica dell’ancoraggio si riferisce, invece, ad ancorarsi mentalmente su dati riferimenti iniziali, condizionando e riportando le scelte future a tali valori iniziali.

Le anomalie comportamentali sono sovente recepite dalle società di marketing, e introdotte nelle strategie commerciali delle imprese. Un esempio classico è l’abbinamento degli optional, anche a prezzi maggiori rispetto a quelli di mercato, in fase di vendita di bene di importo significativo (ad esempio navigatori satellitari in fase di vendita auto): l’individuo focalizza la sua attenzione sul bene principale, e ricongiunge l’accessorio nello stesso conto mentale. In ambito finanziario si è spesso assistito ad offerte di prodotti combinati, quali ad esempio le polizze vita in fase di concessione finanziamenti, e non sempre a condizioni concorrenziali.

L’uso e l’abuso delle carte di credito negli ultimi anni, può essere ricongiunto ai fenomeni comportamentali: l’opportunità di rinviare ad un momento successivo la spesa eseguita, genera una sensazione positiva immediata nell’acquisto da parte dei consumatori, e la convinzione di maggiore disponibilità rispetto a quella effettiva.

La storia recente, dalle obbligazioni argentine ai Ponzi games di Bernard Madoff, è ricca di individui che, attirati da rendimenti più vantaggiosi rispetto alle condizioni di mercato, hanno sottoscritto investimenti finanziari rischiosi (Mannetti, 2004).

Lo sconcertante scenario di “inconsapevolezza logica” degli investitori al dettaglio nelle decisioni finanziarie intraprese, ha indotto il Parlamento Europeo all’emanazione di direttive a tutela dei consumatori, la n. 2004/39/CE e 2006/73/CE, recepite nell’ordinamento italiano con il d.lgs. 164/2007, meglio nota come normativa MIFID (Markets in Financial Instrument Directive): si introducono misure quali la classificazione della clientela, gli obblighi informativi e i questionari di adeguatezza ed appropriatezza.

In tale contesto assume un ruolo sempre più rilevante l’educazione finanziaria, intesa come analisi profilativa dell’individuo in termini di conoscenze, capacità e obiettivi da coniugare con un supporto di cultura finanziaria, in modo da convergere a livello formativo ed informativo verso uno sviluppo sociale, culturale ed economico.

2. L'esclusione finanziaria quale fenomeno di esclusione sociale

Il rapporto “Financial Services Provision and Prevention of Financial Exclusion” datato marzo 2008 della Commissione Europea definisce l'esclusione finanziaria come “il processo per cui le persone incontrano difficoltà nell'accesso o nell'uso dei servizi finanziari e dei prodotti più diffusi sul mercato che sono appropriati ai loro bisogni, e che permettono a queste persone di condurre una vita sociale normale nelle società a cui appartengono”.

Lo stesso rapporto introduce anche quattro forme di esclusione finanziaria:

- a) esclusione al servizio bancario. I soggetti definiti *unbanked*, privi di qualsiasi tipo di conto bancario, impossibilitati a ricevere servizi quali riscossione stipendi, incassare assegni o, caso tipico degli immigrati, inviare rimesse;
- b) esclusione rispetto ai prodotti di risparmio. Questa tipologia di esclusione può avere molteplici ragioni, dalla mancanza di documenti di identità (immigrati), ai costi di gestione di un conto fino ad una diffidenza nei confronti dell'istituto di credito per ragioni sociali o culturali;
- c) esclusione al credito. Sicuramente la forma di esclusione più diffusa, che interessa sia i soggetti fisici che quelli giuridici. Una delle conseguenze negative di questa tipologia di esclusione è il ricorso a richieste di credito alternative (ad esempio le società finanziarie) o illegali (fenomeno dell'usura);
- d) esclusione in campo assicurativo. La sempre maggiore precarietà del sistema di welfare sia europeo che nazionale ha avuto come effetto un progressivo ricorso a forme assicurative previdenziali come quelle sanitarie o integrative della pensione.

La categoria degli esclusi al credito, in particolare, comprende una molteplicità di soggetti fisici e giuridici il cui accesso al credito è precluso *ab origine*, o in itinere a seguito a di eventi di insolvenza finanziaria che hanno compromesso il rapporto fiduciario con gli istituti di credito. Tra questi soggetti possiamo annoverare ad esempio gli immigrati, i disoccupati, i precari, le famiglie a basso reddito, ma anche alcune imprese in fase di start-up. Gli effetti di questo tipo di esclusione si trasformano inevitabilmente in vere e proprie forme di esclusione sociale (o fallimenti nei casi dei soggetti giuridici).

Una forma molto diffusa, in ambito internazionale e recentemente recepita in Italia, di contrasto a queste forme di esclusione finanziaria e sociale è costituita dal microcredito, definito come “*programs extend small loans to very poor people for self-employment projects that generate income, allowing them to care for themselves and their families*” [1]. Il microcredito si definisce attraverso una pluralità di obiettivi quali la promozione dell'attività imprenditoriale, la creazione di occupazione nonché la lotta all'esclusione finanziaria e sociale attraverso l'accesso al credito al consumo e spese d'emergenza (Pizzo & Tagliavini, 2013).

Da un'analisi sulla sostenibilità delle istituzioni di microfinanza (MFI acronimo di *Micro Finance Institution*) presenti in Europa si può osservare come gran parte di questi istituti dipendano ancora da finanziamenti pubblici e/o privati, non avendo ancora un'autonomia finanziaria, che potrà essere acquisita soltanto nel lungo periodo. Atteso che la sopravvivenza nel breve e medio periodo degli istituti di microcredito è in parte ancorata al finanziamento pubblico, è legittimo da parte dei paesi con economie sviluppate, in periodo di recessione economica, effettuare una scelta di indirizzo politico per contrastare il fenomeno dell'esclusione finanziaria e sociale che molte volte si traduce nella dicotomia welfare o microfinanza.

Per superare in termini di analisi costi/benefici questa dicotomia è utile analizzare il rapporto dell'ADIE (*Association pour le Droit à l'Initiative Economique*), “20 Years of Microcredit in France: The Knowledge Gained through Adie's Experience” all'interno del quale è stato calcolato il costo medio dei sussidi pubblici per la creazione di una microimpresa, pari a 3.000-3.500 euro, e raffrontato con il costo annuo di un disoccupato che, per il sistema di welfare francese, si aggira intorno ai 20.000 euro.

In Italia i soggetti principali operanti nella concessione del microcredito sono sicuramente il RITMI (Rete Italiana di Microfinanza) che comprende diversi protagonisti come fondazioni (Fondazione

Antiusura Santa Maria del Soccorso, Compagnia di San Paolo) e società (Microfinanza srl, MicroProgress) e l'Ente Nazionale per il Microcredito, soggetto pubblico, con compiti prevalenti di promozione, indirizzo e monitoraggio degli strumenti microfinanziari promossi dall'Unione Europea.

Anche in questo contesto l'educazione finanziaria appare veicolo imprescindibile per la dignità dell'individuo, con percorsi formativi di conoscenze e competenze e capacità di applicazione, percorso legato al ciclo di vita delle persone.

3. La *financial illiteracy* e il recepimento a livello internazionale della necessità di educazione finanziaria

La recente crisi finanziaria, e l'introduzione di nuove forme di esclusione, hanno evidenziato uno scenario globale di "*financial illiteracy*". Tale fenomeno trae peraltro, principale fondamento dall'analisi delle scelte inconsapevoli e dei comportamenti irrazionali, eseguiti dagli individui in campo finanziario, ed emersi in superficie solo nell'ultimo decennio, con una contaminazione esplosiva ed una reazione a catena (Trifilidis, 2009a).

Inoltre, a una accresciuta molteplicità dei prodotti finanziari, con caratteristiche e combinazioni sempre più complesse, non è infatti proporzionalmente corrisposto l'accrescimento delle conoscenze e conoscibilità dei consumatori.

In tempi abbastanza recenti, effetti degenerativi delle scelte compiute, hanno richiamato l'attenzione sull'assenza di una adeguata educazione finanziaria. Si ritorna nuovamente su casi emblematici, per evidenziare alcune dannose conseguenze (OCED, 2005a):

- la dissipazione di risparmi familiari, talvolta integrativi delle forme di previdenza, causate dalla sottoscrizione di operazioni altamente speculative, non valutate e non valutabili dagli individui in termini di rischio assunti (oltre ai già citati Bond argentini, a livello nazionale si ricordano le ingenti perdite derivanti dagli investimenti nelle aziende Cirio e Parmalat, entrambe oggetto di "crack" finanziario): l'inconsapevolezza è riferibile sia ad un'incapacità di valutare la solvibilità delle aziende, sia e soprattutto alla comprensione della tipologia di investimento, e alla personale propensione al grado di rischio e di sopportazione delle perdite (c.d. errori cognitivi e di processo);

- l'aumento di condizioni di emarginazione, con uno sviluppo del fenomeno di "esclusione dal credito", come effetto del sovra indebitamento. A titolo esemplificativo, si rimanda ai cosiddetti "Mutui *subprime*" o comunque, a finanziamenti stipulati con assunzione di impegni rateali non in linea con la reale capacità di rimborso dei soggetti: la conseguente situazione di inadempienza, ha precluso e preclude agli stessi soggetti, il ricorso e accesso al credito durante il successivo corso di vita;

- il dilagare di visioni di liquidità illusorie: gli strumenti di pagamento rinviati temporalmente, non danno contezza delle reali disponibilità e inducono sovente a consumi voluttuari, che altrimenti non si sarebbero compiuti; da un rapporto a cura della *Princeton Survey Research Associates International* del 2007, si sottolinea che solo il 39% dei consumatori interessati dal sondaggio pone attenzione sulle spese effettuate, e il 40% non riesce a coprire mensilmente le spese eseguite con la carta di credito.

I negativi risvolti della diseducazione finanziaria a livello microeconomico sono stati conseguentemente oggetto di amplificazione a livello macro, con ingenti interventi dai governi a livello mondiale, volti ad evitare il dissesto degli Istituti di credito, della produttività globale, e dello stato sociale (Lusardi, 2010).

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico definisce l'educazione finanziaria "il processo attraverso il quale i consumatori e gli investitori migliorano la comprensione dei concetti e le competenze necessarie ad acquisire una maggiore consapevolezza dei rischi e delle opportunità finanziarie, al fine di compiere scelte informate, di sapere dove rivolgersi per aiuto e di intraprendere altre azioni concrete per migliorare il grado di benessere e di protezione finanziaria" (OECD, 2005a, p. 26).

In tale scenario l'Unione Europea si è fatta promotrice, presso gli Stati Membri, della necessità di espansione dell'educazione finanziaria tra i cittadini con percorsi formativi mirati, attuabili dall'età scolare sino all'età adulta.

Inizia a delinearsi un intento formativo finanziario globale, che nel 2008 porta alla creazione dell'*Expert Group on Financial Education* (EGFE), snodo di confronto tra i paesi europei sugli interventi praticati e praticabili, sul contesto di riferimento di ogni nazione, e sulle metodologie applicate.

4. L'educazione finanziaria: strategie e proposte metodologiche internazionali e nazionali.

La crescente sviluppata sensibilità sul fenomeno dell'educazione finanziaria, e l'assenza di supporti metodologici univoci, ha indotto la Commissione Europea a stilare un programma di intervento mirato.

Il 31 marzo 2011 la *Review of the initiatives of the European Commission in the area of financial education*, identifica le seguenti attività da promuovere:

- invitare gli Stati membri ad elaborare strategie nazionali per l'educazione finanziaria sulla base di partenariati pubblici-privati, per includere l'educazione finanziaria nei programmi scolastici, e per intraprendere studi di alfabetizzazione finanziaria / capability finalizzati ad informare sulle strategie nazionali ed i programmi di educazione finanziaria;
- creare e pubblicare una tabella comparativa per monitorare i progressi a questo riguardo nei vari paesi;
- rafforzare la cooperazione tra la Commissione e le altre istituzioni internazionali per promuovere più efficacemente l'importanza dell'educazione finanziaria con i governi nazionali, per sfruttare le potenziali sinergie e per evitare la duplicazione del lavoro;
- avviare indagini europee per monitorare il livello di educazione finanziaria e promuovere studi volti a mappare programmi di educazione finanziaria tra gli Stati membri e la *financial behaviour* dei vari gruppi di destinazione;
- organizzare una "giornata europea di educazione finanziaria" (e/o l'anno europeo della *financial education*), ad esempio, sotto gli auspici dell'Unione Europea, per rilanciare la consapevolezza generale della necessità di educazione finanziaria;
- promuovere una conferenza annuale sull'educazione finanziaria (ovvero promuovere un *Increasing Financial Capability* (come conferenza/evento annuale);
- creare un sistema di riconoscimento pubblico a livello UE (ad esempio un premio) per le *best practices* di educazione finanziaria;
- introdurre una "patente europea" per i servizi finanziari come certificato di alfabetizzazione finanziaria e di competenze acquisite;
- promuovere incontri periodici tra le amministrazioni pubbliche nazionali per affrontare i programmi in corso di educazione finanziaria, ed un'agenda politica a livello nazionale;
- esplorare le possibilità per rendere i finanziamenti UE disponibili per iniziative di educazione finanziaria a livello nazionale.

Inoltre, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) a partire dall'anno 2000, e con cadenza triennale, ha istituito il *Programme for International Student Assessment (PISA)* al fine di migliorare le politiche e i risultati educativi. Si tratta di una valutazione su scala mondiale delle performance degli studenti aventi età di quindici anni in tre ambiti: lettura, matematica e scienze. Il *PISA 2012* ha rappresentato un momento importante per lo sviluppo delle strategie e dei programmi di educazione finanziaria in contesto internazionale poiché, per la prima volta, è stato introdotto un ulteriore ambito, ovvero l'accertamento delle competenze in *financial literacy*. L'OCSE ha voluto ribadire l'importanza e la centralità dell'educazione finanziaria inserendo nel test *PISA* del 2012 una rilevazione, estesa alla gran parte dei Paesi che partecipano al test (circa settanta nazioni, compresa l'Italia), delle competenze in materia economico finanziaria degli studenti [2]. Per la prima volta l'educazione finanziaria è stata inquadrata come una componente fondamen-

tale, al pari delle competenze in ambito umanistico o scientifico-matematico, della preparazione scolastica dei ragazzi. I risultati dei test *PISA 2012* (non ancora noti) forniranno un reale indice di alfabetizzazione finanziaria degli studenti italiani rispetto al contesto internazionale.

La tematica inizia, pertanto, a rivestire un ruolo centrale per la formazione culturale, e oggetto di valutazioni e confronti a livello internazionale.

A livello nazionale, nonostante l'argomento goda sempre di ampio interesse, emerge la difficoltà di individuare un modello educativo formato e condiviso. Questa difficoltà parte soprattutto dall'impossibilità di trovare il *one-best-way* di educazione finanziaria considerata la mancanza di omogeneità tra i destinatari e la molteplicità degli attori coinvolti con i conseguenti contesti. Una prima criticità che si incontra nel disegnare un progetto condiviso di educazione finanziaria in Italia è data dall'elevato numero di attori che hanno agito, o agiscono, in questo campo: ABI e istituti bancari aderenti; fondazioni bancarie; associazioni di consumatori; enti e associazioni di categoria (Confcommercio, Coldiretti, Confartigianato, ecc.); autorità di vigilanza (Banca d'Italia, COVIP, ISVAP, ecc.); scuola e università. Fondamentale, inoltre, è la formazione degli stessi attori atteso che, soprattutto nei contesti scolastici, i docenti risultano indubbiamente meno qualificati sulle tematiche finanziarie rispetto ad un professionista operante nel settore, il quale però a sua volta risulta meno predisposto a relazionarsi con la popolazione studentesca mancando di specifiche competenze educative. Per queste motivazioni appare opportuno prevedere un percorso formativo mirato a colmare le lacune sia degli operatori finanziari che dei docenti (Trifilidis, 2009b).

Nel luglio 2012, è stato presentato in Senato un Disegno di Legge, *Norme sulla cittadinanza economica*, che ha come obiettivo, attraverso il diretto coinvolgimento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca congiuntamente con il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, l'introduzione nel nostro ordinamento di un programma di educazione alla cittadinanza economica, rivolto a giovani e adulti. Il Disegno di Legge fa seguito ad altre, numerose, iniziative politiche sul tema (n.5 disegni di legge) [3], unificate nel 2010 in un Disegno di Legge ancora fermo presso la Commissione Industria del Senato, volto a favorire lo sviluppo in Italia di un programma formativo di *financial education* condiviso ed altresì teso a creare, alla stregua dell'*Expert Group on Financial Education (EGFE)*, un sistema di coordinamento delle varie iniziative di educazione finanziaria e di diffusione delle *best practice*.

Tra le recenti iniziative di promozione dell'educazione finanziaria in Italia una particolare attenzione merita la nota n. 2281 datata 22 ottobre 2013 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per l'Istruzione – avente come oggetto “Memorandum d'intesa MIUR-Banca d'Italia – Progetto sperimentale di formazione economica e finanziaria per le scuole – anno scolastico 2013/2014” [4]. Questo protocollo d'intesa, che prosegue una collaborazione tra la Banca d'Italia e il MIUR, contiene un'interessante offerta formativa per gli studenti, suddivisa in più moduli: un modulo base dal titolo “La moneta e gli strumenti di pagamento alternativi al contante”; e due moduli successivi dal titolo “La stabilità dei prezzi” e “Il sistema finanziario”. Inoltre, a seguito della di questa collaborazione, la Banca d'Italia ha avviato la collana de “I quaderni didattici della Banca d'Italia” per gli studenti, pubblicando tre opuscoli per ciascun livello di istruzione.

5. Conclusioni

L'educazione finanziaria, come contrasto a forme di esclusione economiche e sociali, è un tema di grande attualità che, recentemente, ha attirato l'attenzione della comunità nazionale ed internazionale. Come indicato nei paragrafi precedenti, i maggiori interventi normativi sono stati mirati alla creazione di piattaforme che coordinassero i diversi attori promotori di educazione finanziaria per la diffusione di *best practice*. Tuttavia sarebbe un errore considerare l'educazione finanziaria come un sistema formativo unitario, con metodologie e strategie consolidate.

Partendo dalla differenza dei destinatari, infatti, possiamo distinguere due principali modelli di educazione finanziaria che si differenziano sia per obiettivi che per metodologie.

Per quanto concerne l'educazione finanziaria rivolta ai giovani in età scolare obiettivi generali, infatti, sono l'accrescimento di competenze e consapevolezza, da perseguire attraverso strategie e sinergie condivise a livello di sistema. La finalità è la creazione di una massa critica di popolazione che adotti nuovi comportamenti nella scelta dei servizi finanziari, consapevole dei rischi e degli errori cognitivi che si possono incrociare nelle scelte finanziarie e capace di superare le criticità incontrate.

Al contrario l'educazione finanziaria rivolta agli adulti si pone obiettivi specifici e contestualizzati finalizzati all'acquisizione di una maggiore razionalità nelle scelte finanziarie. Questi interventi coinvolgono soprattutto le fasce sociali più deboli, dal momento che le analisi effettuate a livello internazionale hanno dimostrato come il grado di cultura finanziaria sia direttamente correlato al livello di istruzione scolastica ed al reddito.

Infine per quanto riguarda le strategie da adottare per una promozione dell'educazione finanziaria, occorre in primo luogo precisare che questa dovrebbe essere, data la continua trasformazione e aggiornamento dei propri contenuti, sostenuta su base continuativa in tutte le fasi della vita. I programmi di educazione finanziaria dovrebbero essere strutturati per aderire alle esigenze specifiche dei consumatori/discenti ed a tal fine dovrebbero essere effettuate preventivamente ricerche sul livello attuale di consapevolezza finanziaria per individuare gli aspetti più bisognosi di approfondimento. Per le stesse ragioni occorre promuovere una costante attività di monitoraggio dell'efficacia degli interventi realizzati sia per una rilevazione delle criticità dei modelli didattici, sia per verificare l'efficacia dei risultati formativi.

Note

[1] Microcredit Summit. Washington: 2-4 february 1997.

[2] www.oecd.org/pisa.

[3] Disegni di legge nn. 1288,1477,1593,1626 e 1796. "Disposizioni in materia di educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale.

[4] www.istruzione.it/allegati/prot2281_13.pdf

Bibliografia

Antonietti, A., & Balconi, M. (a cura di) (2008). *Mente ed economia. Come psicologia e neuroscienze spiegano il comportamento economico*. Bologna: Il Mulino.

Caterina, R. (2010). *Psicologia della decisione e tutela del consumatore: il problema delle pratiche ingannevoli*. Sistemi Intelligenti, n.2. Bologna: il Mulino.

European Commission (2009). *Internal Market and Services DG, Financial Education in schools and proposal for the next Commission. Report*. Brussels: Third Meeting of the Expert Group on Financial Education.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*. 47 (2), 263-292.

Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases*. New York: Cambridge University Press.

Legrenzi, P. (2006). *Psicologia e Investimenti Finanziari. Come la finanza comportamentale aiuta a capire le scelte di investimento*. Milano: Il Sole 24 Ore Libri.

Lusardi, A.(2010). *Come insegnare l'ABC della finanza*. Milano: LaVoce.info.

Mannetti, L. (a cura di) (2004). *Decisioni e consumi*. Roma: Carrocci.

Monti, M. (2009). *Fast and Frugal Heuristics nelle Decisioni di Investimento*. Primo Convegno Scientifico CIPESS. Torino: Fondazione Rosselli.

OECD (2005a). *Improving Financial Literacy, analysis of issues and policies*. Parigi: OECD.

OECD (2005b). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Parigi: OECD.

OECD (2006). *The Importance of Financial Education*. Parigi: OECD.

Pizzo, G., & Tagliavini, G. (a cura di) (2013). *Dizionario di microfinanza*, Roma: Carocci.

Trifilidis, M. (2009a). L'educazione finanziaria: le iniziative a livello internazionale. *Consumatori, Diritti Mercato*, 2, 58-64.

Trifilidis, M. (2009b). Opportunità e problematicità delle iniziative italiane in tema di educazione finanziaria. Bergamo: Convegno ADEIMF Nuove politiche per la gestione bancaria.

Sitografia

ADIE (2008). 20 Years of Microcredit in France: The Knowledge Gained through Adie's Experience. http://www.european-microfinance.org/documents_en.php?piId=8822

Banca d'Italia (2013). Protocollo di intesa MIUR – Banca d'Italia. http://www.istruzione.it/allegati/prot2281_13.pdf

Senato della Repubblica (2012). Disegno di Legge sulle norme per l'educazione alla cittadinanza economica. http://www.senato.it/leg/16/BGT/Schede_v3/Ddliter/38592.htm

European Commission (2008). Financial Services Provision and Prevention of Financial Exclusion. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=760&langId=en>

European Commission (2011). Review of the initiatives of the European Commission in the area of financial education. http://ec.europa.eu/internal_market/finservices-retail/docs/capability/evaluation_financial_education_en.pdf

Princeton Survey Research Associates International (2007). <http://www.psrai.com/news.aspx?archive=true>

Le periferie dello sviluppo professionale docente. Capacitare i contesti sociali allargati

di *Chiara Urbani*

Dottoranda di ricerca
Università degli Studi di Venezia

Abstract

L'educazione prescolastica assume oggi un ruolo centrale in relazione alle nuove istanze partecipative provenienti dalle periferie dei contesti d'apprendimento allargati. I contesti delle periferie informali e interculturali s'integrano con i contesti dell'educazione formale nella costruzione di un sistema formativo integrato. Essi influiscono sulla professionalità docente favorendo l'espressione di risorse gestionali, relazionali e comunicative allargate. Tuttavia, non si limitano a questo. Le periferie offrono l'opportunità di ripensare al concetto dello sviluppo professionale docente, che travalica il senso tradizionale dell'incremento di competenze professionali spendibili, e trova nei contesti periferici le risorse per percorrere la libertà sostanziale di conseguire il proprio progetto realizzativo. Tramite il dispositivo riflessivo applicato alle dinamiche di partecipazione democratica e cooperazione sociale, l'individuo diventa capace di attivare le risorse sociali in senso emancipativo sullo sviluppo individuale. Le periferie dell'educazione, attivando meccanismi di cooperazione possono assumere forme di conversione capacitativa che permettono all'insegnante di ottenere capacità combinate al fine di realizzare i propri funzionamenti, professionali e personali insieme. L'approccio dello sviluppo professionale proposto diventa così capace di creare nuove direzionalità pedagogiche e formative, in modo da stabilire un nuovo quadro concettuale di learnfare delle capacitazioni entro cui orientare le politiche future.

Today the pre-primary education acquires a key role in relation to a new participatory requires coming from the boundaries of enlarged learning contexts. The contexts of informal and intercultural boundaries appear combined with the formal contexts of education for the building of an integrated educational system. They affect the teaching professionalism promoting the expression of management, interaction and communicative resources. However, they don't stop there. The boundaries offer the opportunity to re-think the concept of professional teacher's development, which goes beyond the traditional sense of increasing the professional specious skills, and finds in to the marginal contexts the resources to recall the substantial freedom to achieve its fulfillment project. Through the reflexivity applied on the dynamics of democratic participation and social cooperation, the individual becomes able to activate social resources in a "emancipatory sense" on individual development. The boundaries of education, through the activation of cooperative devices, can acquire new conversion forms on capability process that allows to achieve combined capabilities on the teacher's professionalism, in a way to realize the functionings fulfillment, both professional and personal. The professional development approach proposed becomes able to create new pedagogical and educational directions, by the way to establish a new conceptual framework of "learnfare of capabilities" which will orient future policies.

1. L'educazione prescolastica e le periferie

Nei contesti globalizzati dell'età contemporanea, fenomeni quali la migrazione e l'urbanizzazione massiccia tendono a produrre contesti sociali diversificati ed eterogenei, che producono spesso ten-

denze contrastanti, accentuando problemi di convivenza e riconoscimento reciproco. Le trasformazioni politico- economiche e sociali e la loro rapida evoluzione generano inoltre contesti globali di incertezza e complessità, che producono fenomeni di marginalizzazione e precarizzazione (sociale e lavorativa) in particolare per coloro che hanno difficoltà di accesso alle opportunità di partecipazione e inclusione sociale. Tali questioni vengono affrontate a livello politico tramite l'adozione di misure e programmi rivolti all'incremento della competitività e della razionalizzazione economico-produttiva. Le politiche europee hanno adottato misure di investimento sui sistemi d'istruzione e formazione in funzione di incremento dell'occupazione [1], dal momento che quest'ultima viene interpretata nella sua capacità di favorire condizioni di benessere generalizzato, partecipazione e inclusione sociale.

Le questioni emergenti in materia di integrazione socio-culturale e convivenza civile segnalavano l'esistenza di contesti locali fortemente connotati che richiedevano attenzioni e risposte specifiche. Inoltre, la transizione attuata dalle politiche nazionali protezionistico-assicurative (*Welfare State*) nella direzione dell'auto-soddisfazione dei bisogni (*Active Welfare*) rischierebbe di provocare, nel caso in questione, un'amplificazione delle differenze di qualità e di accesso ai servizi; esse tenderebbero a produrre discriminazione sociale e disuguaglianza nell'accesso alle opportunità, provocando di fatto ciò che si intendeva, nelle intenzioni, prevenire.

Recenti studi dimostrano, ad esempio, che nelle aree urbane a rischio di povertà il ridotto gettito fiscale può mettere in difficoltà le amministrazioni periferiche nella predisposizione di servizi rivolti alla prima infanzia [2]. Va ricordato inoltre, che in situazioni marginali dov'è più facile la carenza di servizi, è quasi sempre la donna a mettere in discussione la propria posizione occupazionale sotto la pressione di spinte culturali che la inducono a dedicarsi alla cura e all'assistenza familiare [3]. Ciò condiziona in misura significativa non solo le reali opportunità di inclusione sociale tra i bambini ma va ad accentuare situazioni di discriminazione socio-culturale e di genere.

Abbiamo già visto come le politiche comunitarie prescrivano ai Paesi membri misure generalizzate di investimento sui sistemi d'istruzione e formazione per incrementare la competitività entro l'attuale "*knowledge society*", ritenendo il solido possesso di competenze e abilità come predittivo al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici (COM 2010). Secondo tale prospettiva, il segmento prescolastico assume un ruolo centrale in funzione del miglioramento dei risultati formativi, ed interpretato nella sua capacità di costruire i pre-requisiti agli apprendimenti scolastici successivi. L'investimento sul primo segmento dell'educazione formale viene incentivato anche in relazione alla sua capacità di intervenire rispetto alla prevenzione/rimozione di problemi sociali fin dalla più tenera età, quali lo svantaggio educativo. Oltre al miglioramento dei risultati, tale strategia mira a prevenire l'abbandono scolastico, così come verificato da diverse indagini e ricerche comparative (OCSE-Eurydice, 2009; UNICEF, 2008). Quindi la funzione dell'educazione prescolastica di favorire precocemente il raggiungimento di obiettivi di tipo economico consentirebbe di produrre benefici generalizzati sulla società, in relazione alla rimozione dello svantaggio socio-culturale e a pratiche di inclusione sociale.

Tuttavia l'ipotesi parrebbe offrire un'interpretazione semplicistica delle questioni legate alla convivenza e alla diversità culturale che caratterizzano le aree periferiche: le potenti forze di omogeneizzazione che spingono sui gruppi minoritari all'inclusione vengono controbilanciate da tendenze persistenti alla diversificazione, in funzione del mantenimento dell'identità culturale e sociale. La persistenza di condizioni di marginalizzazione socio-culturale, spinte per lo più a livello periferico, determinano condizioni di svantaggio dei bambini inseriti nei servizi prescolastici, contribuendo ad amplificare il divario educativo con i coetanei italiani.

Tali questioni trovano riscontro nei rapporti internazionali, rivolti alla valutazione del benessere sociale dei bambini comunitari (OECD, 2009). Il reddito familiare italiano medio è relativamente inferiore agli standard stabiliti dall'OCSE, ed i tassi di povertà infantile risultano sensibilmente elevati: essi corrispondono infatti al 15% rispetto ad una media OCSE del 12,4%. Inoltre, poco meno di un bambino italiano su due vive in famiglie "sovraffollate" (48%) rispetto a meno di uno su tre in generale nell'OCSE (30%). Allo stesso modo, un bambino su tre vive in cattive condizioni ambien-

tali locali rispetto ad un bambino su quattro in media nei paesi valutati. La misurazione dei risultati scolastici posiziona l'Italia al 4° posto rispetto al peggiore rendimento scolastico medio e il 2° maggiore divario tra gli studenti con alti e bassi risultati (preceduto solo dal Messico). I dati internazionali suggeriscono quindi che la persistenza di condizioni di disagio e povertà domestica e familiare favoriscono fenomeni di svantaggio socio-culturale ed emarginazione sociale.

La Mantovani (2012) sottolinea come i contesti dell'educazione prescolastica possano favorire la rimozione dello svantaggio socio-culturale attraverso la creazione di occasioni comunicative dialogiche controllate tra genitori immigrati e personale educativo, tali da consentire approfondimenti interpretativi che permettano di attivare processi di conoscenza e comprensione dei modelli educativi e delle rappresentazioni sociali sull'infanzia possedute dagli interlocutori.

L'esame delle periferie in senso fisico, sociale ed educativo ci porta tuttavia a riflettere sul fatto che, per rimuovere le condizioni di incapacitazione che caratterizzano le relazioni umane, esse vadano interpretate non come limiti da rimuovere o carenze da compensare, bensì come leve di capacitazione individuale e sociale. I cambiamenti richiesti nell'educazione (a partire dal segmento prescolastico) si potranno realizzare solo nella misura in cui si sarà capaci di cogliere il valore di quelle risorse che, pur esistendo, restano relegate a livello periferico: e questo vale tanto per gli aspetti formali che per quelli informali. Secondo il nostro intento specifico, l'attivazione delle risorse informali di tipo sociale, richiamando valori portanti quali la partecipazione, la comprensione e solidarietà reciproca, permette di mobilitare gli impliciti e/o sottesi periferici per valorizzarli secondo il loro potenziale capacitativo, atto a produrre ricadute significative sullo sviluppo degli individui, e riqualificare le politiche formative nel loro complesso.

2. I contesti d'apprendimento di tipo innovativo

Il sistema formativo nel suo complesso interpreta l'investimento sul segmento prescolastico come garanzia assicurativa rispetto ai risultati futuri, in funzione del successo formativo e della sua spendibilità occupazionale. Tuttavia, abbiamo visto che tali impostazioni si scontrano con una realtà di marginalità socio-culturale e carenza di strumenti e risorse che ostacolano il perseguimento di tali obiettivi. Risulta necessario concentrarsi sulla formulazione di nuove prospettive formative e capacitative che rileggano le periferie non più secondo il paradigma della marginalità sociale e/o interculturale, ma valorizzandole quali dispositivi privilegiati di capacitazione.

A livello di educazione prescolastica, la persistenza di condizioni locali sfavorevoli per l'accesso generalizzato ai servizi si intreccia con situazioni di discriminazione socio-culturale e disuguaglianze. La questione della qualificazione e dell'accessibilità dell'educazione prescolastica non può ignorare la questione della rimozione delle condizioni di svantaggio socio-culturale a livello periferico. Tale funzione non può essere demandata all'azione di uniformazione culturale ed educativa che scaturisce dalle interazioni scolastiche, ma richiede il coinvolgimento attivo dei contesti parentali, intergenerazionali ed interculturali allargati. Brooks-Gunn J. (2003) [4] ha evidenziato come, sui bambini svantaggiati o in precarie condizioni socio-economiche, i risultati dei programmi di educazione infantile rechino risultati immediatamente tangibili, che si mantengono a lungo termine solo se adeguatamente supportati e incentivati a livello trasversale (integrazione con la funzione familiare e/o altri servizi).

Le periferie decentrate e/o svantaggiate vanno comprese in senso inclusivo nella progettazione di un sistema formativo integrato, capace di generare un potenziamento e valorizzazione dei contesti d'apprendimento interculturali, al fine di realizzare la coesione sociale e cittadinanza attiva. I nuovi contesti dell'*Active Welfare*, centrati sull'attivazione e la mobilitazione personale di soddisfazione autonoma dei bisogni, richiedono un potenziamento delle risorse individuali al fine di progettare i propri percorsi realizzativi ed esistenziali e le modalità del loro perseguimento. Il coinvolgimento dei contesti sociali ed interculturali allargati, parentali ed intergenerazionali, e degli *stakeholders* locali (comunità territoriali, reti, gruppi ed associazioni coinvolte) in funzione educativa costitui-

scono lo snodo essenziale per qualificare tanto i servizi educativi formali che per potenziare le risorse delle reti informali.

L'educazione prescolastica assume dunque una precisa funzione di stimolo e sostegno all'integrazione interculturale, che va perseguita attraverso lo sviluppo di forme di conoscenza e valorizzazione delle diversità, quali sono le manifestazioni immateriali della tradizione orale o i *know-how* tradizionali, con le loro ricadute promozionali sul dialogo interculturale.

Il recente *Education at a Glance* del 2012 [5], diversamente ai rapporti precedenti, tende a confermare tale funzione assegnata all'educazione formale enfatizzando aspetti quali l'ambiente di apprendimento e l'organizzazione del contesto educativo. I dati rilevano come il maggior tempo impiegato dagli insegnanti italiani nell'attività didattica a scapito di quello dedicato all'organizzazione del contesto e delle relazioni contribuisca a ridurre i risultati scolastici degli alunni nei test internazionali OCSE-PISA.

Ecco che l'insistenza sull'adeguamento dei sistemi d'istruzione e formazione attraverso l'incremento di competenze tecnico-strategiche, e la fiducia riposta nella loro capacità di contrastare le disuguaglianze e lo svantaggio socio-culturale producendo benessere sociale, risultano non solo ottimistiche, ma sembrerebbero suggerire un'interpretazione riduttiva della complessità sociale e delle componenti allargate che intervengono a condizionare il successo formativo.

Se la soddisfazione dei bisogni viene demandata alla disponibilità di attivazione personale, la valorizzazione educativa dei contesti periferici in senso meramente strumentale, in funzione cioè occupazionale, appare limitata e fuorviante, perché capace di suggerire nient'altro che traduzioni di valore di tipo monovalente e de-umanizzante. Il percorso educativo di ogni bambino va gestito in maniera allargata, sulla base di un sistema formativo dialogico ed integrato, che coinvolga le reti sociali ed interculturali in senso realmente democratico, partecipativo ed inclusivo. Questo permette di ri-orientare in senso umanistico il concetto di sviluppo e crescita della persona, che trae dall'interazione con diversi fattori ambientali, culturali e periferici provenienti dai contesti d'apprendimento informali le risorse di auto-potenziamento e affermazione personale. Tale impostazione si fonda su un ri-pensamento in senso estensivo e comprensivo del concetto di dialogo interculturale: esso necessita del rafforzamento dell'autonomia di tutti i partecipanti grazie alla crescita delle loro capacità e allo sviluppo di prassi interattive e dialogiche che favoriscono atteggiamenti di scambio, solidarietà attiva e comprensione reciproca, senza ledere l'identità personale e collettiva.

Tale impostazione produce non solo benefici immediatamente tangibili sui contesti educativi come quelli prescolastici, ma presuppone un ri-pensamento in senso capacitativo di tutto il sistema sociale nel suo complesso. L'integrazione culturale procura un valore aggiunto nei termini di arricchimento individuale e collettivo, stimola la creatività e la produzione di soluzioni inedite, qualificando le relazioni informali quali contesti d'apprendimento di tipo innovativo.

Il contributo dei contesti d'apprendimento (allargati, sociali ed interculturali) determina dunque il riposizionamento in senso innovativo della funzione delle periferie, che acquisiscono una nuova valenza di sviluppo e sostegno della capacitazione individuale e sociale. Le periferie dell'educazione, intese come gli ambiti delle relazioni tra le diversità che scaturiscono dal rapporto tra formale ed informale (quest'ultimo, sia sociale che interculturale), diventano in tal senso dei fattori essenziali di attivazione della capacitazione individuale e sociale. I processi di negoziazione e partecipazione democratica e di integrazione interculturale, che provengono dalla pratica dialogica tra formale ed informale, determinano non solo una qualificazione educativa a livello istituzionale, ma producono una restituzione sociale nei termini di capacitazione delle periferie. Intese in tal senso, queste perdono la matrice interculturale e lo sfondo di marginalità sociale a cui vengono comunemente associate per essere finalmente riconosciute nel loro potenziale capacitativo sullo sviluppo. Tale cambiamento concettuale rappresenta il principio-cardine sui cui impernare un nuovo concetto di sviluppo delle persone in senso realmente critico ed emancipativo, che supera i confini dei contesti socio-culturali e istituzionali d'appartenenza, valorizza le scelte personali e sostiene gli apprendimenti in senso promozionale, per conseguire i propri scopi realizzativi.

3. Il ripensamento del concetto di sviluppo professionale

Il contributo della ricerca illustra esperienze già avviate di coinvolgimento dei contesti periferici in funzione della creazione di sistemi formativi integrati, evidenziando esperienze e soluzioni che privilegiano approcci innovativi, leggeri ed intelligenti con cui organizzare i servizi educativi prescolastici. La crescita di servizi integrativi, innovativi e/o alternativi a quelli tradizionali come il nido famiglia, i nidi aziendali e gli spazi gioco segnalano nuove domande di socializzazione delle famiglie e di flessibilizzazione nell'organizzazione dei servizi. I genitori si configurano come soggetti attivi che intervengono nella co-progettazione e co-gestione dei servizi educativi (Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia [IRER], 2004). Il *libro bianco sull'innovazione sociale* segnala esperienze internazionali di *focus group* e *creative thinking* che coinvolgono bambini, genitori, reti sociali e interculturali nella progettazione di spazi scolastici ed urbani (Murray, Mulgan & Caulier-Grice, 2008, p. 42) [6], contribuendo ad evidenziare la transizione in atto da consumatori (*user*) a produttori di servizi (*prosumer*) ed il manifestarsi di nuove espressioni culturali legate all'incontro di prospettive, culture e provenienze differenti.

Le esperienze di innovazione sociale di matrice *bottom-up* incidono tuttavia in misura parziale e/o settoriale se non comprese in un ridisegno politico complessivo, capace di ridefinire il concetto di sviluppo come esercizio della libertà personale di scegliere i propri obiettivi ed avere la possibilità di realizzarli, in coerenza con motivazioni, desideri e *vision* personali. In accordo con tale prospettiva, anche lo sviluppo professionale del personale educativo va ridefinito e ripensato alla luce del peso della capacitazione dei contesti d'apprendimento di tipo innovativo. Chiarisce Riva (2005) come un professionista dell'educazione debba essere disponibile ad accogliere il sapere che nasce dall'interazione contingente di soggetto-oggetto, che attribuisce significato agli accadimenti: ciò determina il "lavoro pedagogico" che, calato nel "qui e ora", costruisce nuovo "sapere pedagogico". Come dice Padoan (2010), "Nuovi riti con caratteristiche di fluidità diventano i nuovi spazi di pensiero e di azione; inventio e sperimentazioni circuitano il lavoro teoretico e sul campo. Il lavoro, in questo senso, non è più dato, tradotto, ma è un'esperienza, una riscoperta o una nuova scoperta, un cambiamento. In questo senso la fluidità comporta un nuovo processo in cui la separazione, la rottura, cedono il posto alla *differenza*" (p. 245).

Il concetto della professionalità educativa esige quindi una ri-personalizzazione in senso relazionale e periferico, che travalica la visione tradizionale dell'incremento di competenze professionali formali per accogliere altre prospettive, soprattutto informali, di valorizzazione e potenziamento della propria esperienza. Questa visione consente di coltivare nuove aperture prospettiche che guardano alle esperienze allargate ed interculturali come foriere di arricchimento e condivisione sociale, arrivando a costituire un terreno fertile su cui innestare una nuova cultura dello sviluppo.

La professionalità educativa viene così richiamata alla sua riqualificazione in ragione delle trasformazioni dei contesti formali ed informali. L'investimento sulla professionalità degli insegnanti diventa il presupposto indispensabile alla qualificazione degli apprendimenti conseguiti dagli alunni, collocando il tema dello sviluppo professionale come decisivo all'interno delle politiche formative (OECD-TALIS, 2009). Si sottolinea a proposito il valore crescente assunto dagli atteggiamenti professionali di ricerca/scoperta e innovazione, di rinnovamento e aggiornamento continui, che si pensa diventino a loro volta trasferibili sulle generazioni future.

L'indagine TALIS definisce lo sviluppo professionale "come l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo", comprendendo nella definizione anche le diverse esperienze informali che l'individuo compie durante il suo percorso esistenziale e le relative modalità e strategie d'apprendimento impiegate. La necessità di incoraggiare e responsabilizzare gli insegnanti rispetto all'auto-formazione e allo sviluppo professionale continuo stimola un ripensamento della carriera professionale dalla formazione iniziale al *continuing training* (CEDEFOP, 2010) [7], attribuendo uno specifico valore formativo al confronto dialogico e riflessivo nell'*equipe* professionale, e alla programmazione di spazi interscolastici ed extrascolastici di integrazione dei contesti socio-culturali allargati. La prospettiva prevalente sembra

sempre più affine a quel mutamento di rapporto tra “saperi sapienti” e “insegnati” tratteggiato da Margiotta (2010) [8], dove i contesti tradizionali di trasmissione formale si aprono ad interagire e comprendere la complessità dell’esistente fuori dai confini scolastici. Il docente è chiamato a dare stabilità e forma consapevole alle azioni che nascono dai vissuti sociali, interculturali e personali dei nuovi contesti allargati, evidenziando la necessità di politiche di sviluppo della professionalità docente capaci di far leva sulle capacitazioni [9].

La qualificazione professionale del responsabile dell’educazione prescolastica in funzione della gestione dei contesti d’apprendimento di tipo innovativo consente una duplice funzione. Da un lato, la focalizzazione sulla capacitazione delle esperienze, dei vissuti e contesti di provenienza dei bambini consente di neutralizzare le derive tecnico-efficientistiche connesse alle politiche educative incrementali. Dall’altro, l’integrazione di aspetti informali e/o impliciti emergenti produce un impatto sullo sviluppo professionale in quanto permette di ri-unificare in senso umanizzante responsabilizzazione sociale ed esigenze professionali, descrivendo un nuovo orizzonte di senso entro cui inscrivere la professionalità docente.

Certamente un insegnante, per farsi carico di un nuovo ruolo, deve avere libertà di sviluppare autenticamente, in senso capacitativo, la sua stessa professionalità. In altri termini, l’interazione con contesti socio-culturali differenti pone nuove sfide all’insegnante ed esige soluzioni conciliative ed inclusive, che retroagiscono sulla sua individualità favorendo nuove interpretazioni e modificazioni. Non si può infatti pensare all’azione educativa di abilitazione sui contesti allargati se viene negata al docente la possibilità di scegliere quali di questi attivare, sostenere e coltivare. La capacità di decidere rispetto a ciò che ritiene veramente significativo, e la possibilità di realizzarlo, sono condizioni indispensabili alla progettazione di qualsiasi azione semanticamente fondata, sia esterna che interna.

In questo senso, le nuove competenze di attivazione dei contesti interculturali e sociali allargati richieste al docente diventano “competenze ad agire”. L’*empowering* professionale dipende quindi dalla possibilità di sviluppare un’*active agency* qualificante il rapporto tra condizioni dell’azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l’azione e per l’azione (Costa, 2012, p. 10). Il concetto di sviluppo va inteso dunque come percorso di capacitazione individuale: l’insegnante cioè realizza delle esperienze entro i contesti informali/ periferici che determinano nuove modalità e prospettive di significazione del suo agire, pongono nuove sfide e richiedono adattamenti, forniscono sollecitazioni e creano opportunità di conversione, stimolando nuove capacità di riflessione e metacognizione. Tali situazioni favoriscono la creazione di nuovi processi mentali e comportamentali che producono aumento di consapevolezza, padronanza e autonomia personale. Allo stesso modo in cui i contesti informali e periferici aumentano le opportunità di capacitazione individuale, questa retroagisce sulla comunità sociale nei termini di aumento delle opportunità di realizzare esperienze significative di valore collettivo, favorendo l’incremento della capacitazione sociale. Il concetto di sviluppo, pertanto, va ripensato come un percorso capace di valorizzare pienamente le periferie dell’educazione in chiave capacitativa.

4. Sviluppo e libertà sostanziale

La capacitazione dello sviluppo professionale interpreta il passaggio da una polarizzazione sui mezzi (produttività- incremento economico) ad una centrata sui fini (agentività/ libertà sostanziale) (Costa, 2012). La transizione verso il nuovo paradigma della capacitazione consiste, essenzialmente, nel processo di espansione delle libertà di cui l’individuo può godere: tuttavia, per poterle esercitare, l’individuo deve avere prima di tutto la capacità di saperle cogliere.

L’approccio alle capacitazioni (*capabilities*) viene proposto da Sen in funzione della realizzazione dei funzionamenti (*functionings*) essenziali, intesi come obiettivi finali di realizzazione personale. Questi riferiscono a stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni si riferiscono agli insiemi di combinazioni alternative dei funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti, che una persona è in grado di realizzare [10].

Il ruolo delle istituzioni politiche andrebbe dunque ricondotto alla creazione delle condizioni socio-culturali più favorevoli all'espansione personale, intesa come possibilità di disporre realmente delle opportunità e delle condizioni più proficue ai fini del conseguimento dei funzionamenti prescelti [11].

Martha Nussbaum [12] propone un ipotetico percorso di sviluppo delle *capabilities* che considera le caratteristiche personali (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, stato di salute, gli insegnamenti interiorizzati etc.) come stati fluidi e in continuo mutamento, che si modificano nell'interazione con l'ambiente sociale, economico e familiare [13]. Quindi i contesti parentali, intergenerazionali e sociali allargati determinano la formazione della persona e il suo sviluppo individuale, analogamente al contributo dell'educazione formale. Infatti, in *Creare capacità*, Nussbaum (2011) afferma: "le persone che hanno ricevuto anche solo un'istruzione di base aumentano fortemente le opportunità d'impiego, le possibilità di partecipazione politica, le competenze per interagire proficuamente con gli altri nella società, ad ogni livello, locale, nazionale e anche globale." (p. 145) [14]. Come ha scritto Loiodice (2003), "emerge la fundamentalità del ruolo che l'educazione e la formazione svolgono rispetto alla costruzione di un nuovo modo di pensare, progettare e vivere la differenza di genere". L'intervento dell'interazione con i fattori ambientali sullo sviluppo personale incide quindi a livello di sviluppo individuale, determinando il livello ottimale perseguibile di formazione personale.

Secondo i modelli teorici proposti, lo sviluppo individuale (infantile e adulto, personale e professionale) va interpretato come realizzazione di un funzionamento esistenziale. Nell'educazione prescolastica, l'integrazione dei diversi contesti educativi con cui il bambino interagisce assume il valore di dispositivo capacitativo di realizzazione di apprendimenti essenziali, che determinano le capacità interne della persona. I confini educativi formali tradizionali (scolastici) si espandono fino a comprendere e integrare molteplici agenzie educative e socio-culturali. Tale processo di espansione/inclusione capacitativa degli agenti periferici li qualifica come leva di espansione delle libertà sostanziali di sviluppo individuale. In tal senso, le risorse relazionali e partecipative attivate dall'integrazione dei contesti allargati/periferici costituiscono sia i fattori di costruzione delle capacità interne dell'individuo, nel momento della sua formazione culturale e sociale, che i fattori di conversione per l'espressione generativa del loro potenziale realizzativo.

Da questo punto di vista, la garanzia di condizioni/opportunità favorevoli permette alle capacità interne di accedere a tutta la gamma più vasta di combinazioni di funzionamenti possibili. Il solo possesso e l'esercizio delle capacità interne non permette tuttavia di conseguire libertà sostanziale, perché esclude qualsiasi confronto e partecipazione alla definizione sociale. La libertà sostanziale, intesa come libertà di conseguire realmente i propri fini esistenziali, si compie solamente entro un processo di negoziazione e partecipazione democratica, che contribuisce a definire, connotare e validare i fini prescelti.

Ricorda Nussbaum (2011) come la dimensione del riconoscimento dell'altro, inteso come periferia rispetto a sé, potenzia la capacità di partecipazione sociale e cittadinanza attiva. In accordo con Pinto Minerva (2004, 2005), possiamo considerarci tutti soggetti *unic* che costruiscono la loro unicità *nell'interazione con gli altri*, da cui ci differenziamo progressivamente per poterci distinguere (a livello psicologico e culturale), giustificando così la contraddizione nell'indispensabilità degli altri. In tal senso, le risorse partecipative e cooperative provenienti dai contesti sociali consentono l'attivazione capacitativa di fattori periferici di conversione, che determinano nell'individuo capacità di livello superiore a quelle interne. L'integrazione e partecipazione con i contesti di apprendimento di tipo innovativo consente dunque di attivare *capabilities* più mature e raffinate, dette "combinare", perché interagenti con fattori di conversione, che richiedono un'attivazione personale più profonda ed inclusiva.

Secondo tal prospettiva, diventa più chiaro il ruolo delle periferie come contesti d'apprendimento in senso sociale ed interculturale: il loro coinvolgimento nella definizione (nel caso in questione) educativa permette di evitare che le periferie si configurino come spazi entro cui le capacità non si traducono in funzionamenti. Il lavoro di partecipazione e negoziazione democratica, dialogo intercul-

turale, pratica empatica e comprensione reciproca permettono di qualificare quegli stessi contesti come portatori di apprendimento significativo, e quindi realmente innovativo, capace di condurre a livelli più alti di capacitazione individuale e sociale.

In accordo con Nussbaum, la sola istruzione di base diventa insufficiente a garantire di per sé sviluppo personale in termini di funzionamenti: è necessario garantire il pieno esercizio delle opportunità di partecipazione e negoziazione sociale di valori e significati, per permettere, sia a livello individuale che sociale, un orientamento verso fini autentici e condivisi. Ciò consente di sviluppare le capacità combinate, che esprimono il livello più alto e compiuto dell' autonomia decisionale. Esse costituiscono la funzione più raffinata del processo di capacitazione in senso sociale ed interculturale, in quanto implica funzionamenti di consapevolezza e responsabilità collettiva.

Tuttavia, la predisposizione di condizioni e opportunità capacitative di per sé non bastano a garantire lo sviluppo della professionalità docente. Sen propone una definizione esaustiva del significato di *agency* come libertà d'azione, declinabile sullo sviluppo professionale. Egli ritiene che la "libertà di *agency*" di una persona si riferisce a ciò che questa persona è libera di fare e acquisire nel perseguimento di obiettivi e valori che reputa importanti. La libertà di *agency* è libertà di acquisire qualsiasi cosa la persona agente decida di acquisire. La *condizionalità* aperta rende la natura della libertà di *agency* del tutto differente da quella della libertà di benessere, che è mirata a qualche particolare obiettivo e valuta le opportunità di conseguenza (Sen, 2000, pp. 203-204).

Ecco dunque che i contesti innovativi d'apprendimento, nel loro valore di generatività esistenziale e promozionale sugli individui, diventano reali fattori di conversione sui funzionamenti possibili. L'integrazione tra contesti formali ed informali abilita le competenze di *agency* dell'insegnante rispetto all'attivazione delle capacità combinate che reputa essenziali ai fini del raggiungimento dei funzionamenti personali/ professionali. Il circolo virtuoso tra *agency* individuale e sociale genera lo sviluppo soggettivo, trasforma le strategie cognitive ed affettive, crea espansione delle competenze e la loro qualificazione, e determina la promozione di attitudini e disposizioni all'apprendimento individuale e collettivo.

5. Capacitare le periferie

L'inclusione dei contesti innovativi dell'apprendimento nella costruzione di un sistema formativo integrato dell'educazione prescolastica costituisce un'opportunità di conversione realizzativa dello sviluppo professionale. L'insegnante diventa capace di attivare nuovi dispositivi relazionali e comunicativi (es. empatici), modalità gestionali ed organizzative inedite, nuove strategie d'azione. I contributi e le prospettive che provengono dai diversi contesti d'interazione, siano essi parentali, intergenerazionali e/o interculturali che locali (enti pubblici e privati, gruppi, associazioni e *stakeholders*) producono una ricombinazione delle configurazioni tradizionalmente associate al significato dell'educazione e alle risorse necessarie per attivarla.

Le periferie dell'educazione diventano in tal senso generative di opportunità per crescere nella capacità decisionale in senso democratico, nella partecipazione condivisa, nella cooperazione in un contesto altamente relazionale. Funzionamenti e agentività richiedono l'attivazione di contesti periferici capacitanti dove le umanità si intrecciano e costruiscono apprendimenti significativi, oltre che inclusione e coesione sociale, generando vita attiva. Il *cooperative learning* potrebbe essere una sfida per amplificare le agentività dei partecipanti all'interazione (adulti e insegnanti) che si capacitano insieme (Ellerani, 2010). Assumendo il principio di *agency* nell'accezione partecipativa di Sen (1999) emerge come il perseguimento di obiettivi personali di sviluppo professionale dipenda dal ruolo che ognuno ha nella promozione degli obiettivi stessi: da questo punto di vista le comunità di apprendimento professionali propongono un modello di sviluppo umano strettamente connesso alla democrazia deliberativa, e lo fanno incoraggiando modalità di tipo cooperativo che permettono di qualificare le ricadute semantiche, individuali e sociali, degli apprendimenti realizzati.

Lo sviluppo professionale dunque si arricchisce delle prospettive generative (Costa, 2012) provenienti dai contesti periferici che grazie all'attivazione cooperativa consentono di praticare la capacitazione delle rispettive disponibilità, attitudini e talenti personali.

Diventa pertanto necessario agire su:

- Lo sviluppo

Per perseguire lo sviluppo professionale in senso capacitativo, l'insegnante /educatore deve attivare modalità di condivisione e negoziazione democratica entro i processi decisionali e di interazione con i contesti sociali ed interculturali allargati. La riflessività costituisce il dispositivo privilegiato capace di provocare un processo di retroazione sui presupposti della propria azione (beni dati o fattori di conversione empiricamente definiti), e diventa la componente essenziale dell'azione competente. Essa attiva non solo il processo indispensabile per ogni apprendimento valido sia dal punto di vista personale che professionale, ma in virtù della sua funzione retroattiva permette di disporre e costruire nuove esperienze capacitative di realizzazione dei funzionamenti, combinando risorse e dotazioni coi fattori di conversione per provocare la loro attuazione, al fine di realizzare i funzionamenti progettati.

Dal confronto intersoggettivo e dalla pratica della solidarietà e dall'empatia, premesse irrinunciabili ad ogni partecipazione autentica e condivisa, l'insegnante trae le risorse di capacitazione rispetto al proprio sviluppo professionale. L'attivazione di reti e rapporti di scambio determinano nuove opportunità e condizioni di espressione e crescita della professionalità, che può superare i tradizionali confini dettati dal ruolo professionale per abbracciarne altri, dotati del significato e del valore che la persona decide di attribuire loro.

La rilettura dello sviluppo inteso come formazione in prospettiva *locale-divergente* (Alberici, 2004) determina il necessario adeguamento della logica organizzativa delle istituzioni educative. Esse si qualificano come contesti e ambienti significativi di sviluppo ed apprendimento, intensificando la dimensione sociale della responsabilità della crescita, della partecipazione e confronto intersoggettivo e interculturale, della cooperazione, attraverso l'elaborazione di pratiche riflessive di capacitazione.

- Le periferie

Il dispositivo sociale in funzione capacitativa personale trova nella partecipazione democratica con le periferie dei contesti innovativi dell'apprendimento una reale garanzia di esercizio della libertà. A loro volta, dispositivi come il confronto costruttivo, la comprensione reciproca e la cooperazione sociale assumono il valore di processi di capacitazione delle periferie stesse. Un sistema formativo integrato è per sua natura eterogeneo e composito, portatore di storie personali, prospettive e tendenze differenti, talvolta contrastanti. Volgere l'integrazione dei contesti di apprendimento in senso cooperativo significa far convergere posizioni e aspirazioni differenti, o individualistiche, verso un obiettivo comune (come quello educativo) di ricaduta collettiva. Ciò non va interpretato in senso meramente strumentale, perché la cooperazione diventa fonte di capacitazione sociale solo se la pratica viene consolidata a livello semantico, provocando una modificazione stabile dei comportamenti e dell'assunzione di responsabilità, anche in merito alla personale acquisizione delle capacità necessarie a portare a termine il processo democratico e le scelte effettuate. Questo permette di passare da un sistema di *stakeholders* interdipendenti ad una rete di condivisione e negoziazione dei significati, che modifica la struttura del sistema e lo orienta in senso inclusivo ed emancipativo. Il *cooperative learning* diventa il cardine su cui far dialogare pluralismo e multiappartenenze orientandole all'apprendimento e allo sviluppo dell'innovazione (Ellerani, 2010).

Lo sviluppo di nuove capacità cooperative esige la qualificazione di nuovi strumenti per la sua praticabilità. La riflessività [15] applicata all'azione individuale e sociale consente di praticare nuove modalità e forme di interazione/interpretazione/elaborazione della realtà, che sono alla base dei con-

testi formativi allargati. La costruzione di nuovi “ponti” di significato e azione educativa tra ambienti di vita interagenti, talvolta impliciti e/o sottesi, permette di scomporre e ricostruire le identità dei singoli, e permette loro di esplorare nuove vettorialità nella loro azione. La combinazione espansiva e ricorsiva di pensiero ed azione, e l’apprendimento riflessivo dall’esperienza e sull’esperienza (Schön, 1993) consentono di praticare la riflessività in senso autenticamente critico ed emancipativo (Habermas, 1986), che trascende le differenze culturali e rifonda il valore umanizzante della condivisione e della reciprocità.

In funzione dello sviluppo professionale diventa necessaria una definizione di *policies* (per l’indirizzamento) centrate sulle capacitazioni che siano in grado per esempio di: incentivare la creazione di comunità di pratiche (Wenger, 2007) intra-extrascolastiche dialoganti, fondate sulla multiappartenenza interattiva; potenziare la riflessività in funzione dell’apprendimento trasformativo (Mezirow, 2009), anche mediante l’ausilio di figure di *counselor* dedicati; riconoscere e valorizzare le nuove competenze maturate nell’interazione allargata tra contesti educativi e ambienti formativi e network extrascolastici.

- Docente e nuove professionalità

Il concetto di sviluppo assume una nuova valenza ri-personalizzante di coltivazione dell’agentività (intesa come competenza ad agire) al fine di realizzare ciò che veramente si reputa importante.

L’azione competente si pone come “attivatrice di capacitazioni” (Sen, 1999) ed orienta l’azione al fine di esprimere i funzionamenti del soggetto/insegnante. La riflessività, come dispositivo di ripensamento e adeguamento dell’azione competente, rimanda alla capacità di tornare su sé stessi in modo ricorsivo, ma anche alla consapevolezza che l’agire, la deliberazione sociale e il valore assegnato diventano suscettibili di continua ridiscussione e ridefinizione. Ecco che la combinazione di *agency* competente e riflessività dispiegano le reali potenzialità insite nella partecipazione inclusiva e nella condivisione/responsabilizzazione tanto individuale che sociale, qualificandole come reali opportunità di esercizio della propria libertà sostanziale. Ciò permette a ciascun individuo di scegliere e perseguire responsabilmente il proprio progetto di vita, attivare la flessibilità cognitiva in senso autentico, e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo.

Riuscire a estrarre un potenziale formativo dal paradigma capacitativo consentirebbe inoltre di aprire nuove prospettive di formazione continua per gli insegnanti, di tipo individuale, ma, soprattutto, di tipo collettivo, dando vita a nuove forme di comunità di pratica allargate e a nuove reti di sviluppo professionale, in grado di rafforzare l’identità collettiva della classe docente e la sua voce negoziale all’interno delle politiche di qualificazione della professionalità.

6. Conclusioni

La valorizzazione dei vissuti personali e sociali orienta le politiche formative della professione docente in senso ri-personalizzante e agentivante. Il cambiamento di paradigma connesso alla valorizzazione dello sviluppo professionale in senso capacitativo dà rilievo al *learnfare* (Margiotta, 2012) come espansione realizzativi dei funzionamenti esistenziali. Il lavoro si svincola così dalla sua sola matrice produttivo-efficientistica per assumere il valore di vicenda tipicamente umana, in grado di configurarsi come occasione di autoformazione di assoluta rilevanza umanistica ed esistenziale, con cui “la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione, può farsi autrice di riscatto e liberazione, può guadagnare livelli più elevati di umanità e quindi può essere di più e meglio, può sapere di più e meglio, può soddisfare compiti vitali di stabilizzazione e transizione” (Rossi, 2011, p. 67).

La prospettiva delle *capabilities* porta così alla riformulazione/definizione di politiche globali di tutela dell’affermazione personale nei contesti professionali, che ricadono sulla definizione del valore della formazione professionale. La connessione tra sviluppo professionale docente e capacitazione individuale e sociale tramite i contesti periferici porterebbe ad innovare il concetto di formazione

continua: la professione insegnante si allarga di confini e prospettive, conduce oltre il concetto di competenza – grazie a quello della consapevolezza riflessiva, trasformativa, e i concetti di autoefficacia ed *empowering* professionale – valorizzando i vissuti culturali e professionali e aumentando il livello di *agency* personale.

I contesti dell'educazione prescolastica, proprio in quanto primo segmento dell'educazione formale-istituzionale, assumono una funzione propulsiva sul nuovo modo di intendere la professionalità educativa. L'educazione prescolastica da sempre esprime un modello educativo di gestione e di relazionalità allargata con i contesti familiari e socio-inter-culturali, e proprio per questo appare il terreno più fecondo su cui innestare il nuovo concetto di sviluppo e di integrazione delle periferie, e di sviluppo della professionalità degli insegnanti. Questo implica l'adozione di nuove strategie di formazione a sostegno della capacitazione professionale.

La formazione delle capacità combinate, integrate con le risorse dei contesti periferici allargati, richiede dunque delle garanzie di pratica delle libertà sostanziale. Le capacità combinate si creano agendo su diverse dimensioni: la creazione di opportunità di formazione continua di libera scelta dell'insegnante in base a desideri, interessi e motivazioni; il sostegno alla mobilità, anche professionale; la definizione di un nuovo profilo contrattuale, normativo ed istituzionale. Tali opportunità permetterebbero all'insegnante di riappropriarsi della sua libertà di sviluppo e trovare nuovo riconoscimento sociale. Tali interventi vanno ricondotti all'obiettivo generale di validazione del sistema formativo integrato realmente sostenibile, che dà valore alla dimensione locale, alla partecipazione sociale, alle diversità culturali, all'educazione familiare e parentale, per agentivarli come componenti essenziali dello sviluppo individuale e sociale.

Le periferie si rivelano, così, come i nuovi giacimenti di potenziamento delle risorse. Le opportunità latenti scaturenti dai contesti informali rappresentano nuove opportunità di realizzazione dei funzionamenti. Le condizioni/opportunità di conversione attivabili derivano dai *network* territoriali, dalle iniziative di *governance*, dal confronto con ambiti familiari, interculturali e sociali in senso allargato.

Note

[1] Nell'ottica della promozione dello sviluppo e della crescita economica, l'Europa ha adottato una politica di investimento sui sistemi di istruzione e formazione per costruire quel complesso di competenze indispensabili a competere nell'attuale "società della conoscenza". La qualificazione del sistema formativo viene interpretato nella sua funzionalità predittiva rispetto al conseguimento/raggiungimento di risultati formativi professionalizzanti, e spendibili in funzione occupazionale. Tale strategia si fonda su una sorta di capitalizzazione della formazione che interpreta gli obiettivi conseguiti nei termini di un valore aggiunto di tipo economico, capace di compensare l'investimento iniziale realizzato con una restituzione nei termini di incremento sul PIL nazionale. La teoria del "Capitale Umano" espressa da Becker, destinata a diventare riferimento costante delle politiche economiche mondiali, considera il patrimonio di conoscenze ed abilità acquisite dal soggetto come una sorta di "capitale" da scambiare sul lavoro per ottenere una remunerazione. (Becker, 1964; 1975; 1993). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.). La funzione dell'istruzione e formazione viene quindi subordinata alle logiche economiche a scapito dello sviluppo di attitudini e disposizioni personali in senso prettamente umanistico ed emancipativo. Si noti, curiosamente, che l'economista statunitense ha ricevuto, analogamente ad A. Sen, il Premio Nobel per l'Economia, nel 1992.

[2] Il decentramento politico in alcuni paesi (ad esempio, Canada e Ungheria) ha condotto alla creazione di aree rurali indipendenti troppo piccole o troppo povere per sostenere, senza una forte assistenza statale, servizi educativi e di cura per la prima infanzia di qualità. Anche in situazioni in cui i finanziamenti sono disponibili (come in Australia), un coordinamento efficace può essere ostacolato da un'alta dispersione abitativa, da una separazione dei luoghi deputati all'educazione prescolastica

e da un approccio all'infanzia orientato al mercato (Starting Strong II, 2006; Education Today: The OECD Perspective, 2009).

[3] Dalle indagini europee emerge come le famiglie affrontino quasi simultaneamente i dilemmi conciliativi di lavoro e cura che però vengono prevalentemente risolti con il “doppio carico” sulle spalle della popolazione femminile lavoratrice (Daly & Rake, 2003) producendo l'inevitabile infragilimento dei legami familiari e delle identità personali, ed accentuando le disuguaglianze di genere. Ancora, la condizione di immigrati extracomunitari con vissuti e situazioni irregolari scoraggia l'iscrizione dei figli all'asilo nido o ad altri servizi pubblici, perché tali situazioni espongono a controlli sui permessi di soggiorno e/o sulla regolarità del contratto di lavoro. È cosa nota che soprattutto le donne straniere, impiegate come collaboratrici domestiche o in compiti di cura ed assistenza agli anziani, vanno ad alimentare il lavoro sommerso. Tali considerazioni derivano dalle conclusioni a cui sono pervenute le ricerche condotte dall'Istituto IARD per conto della Commissione Europea e della Regione Lombardia è stato possibile ricostruire le caratteristiche di dell'inserimento lavorativo di quattro gruppi etnici di alcune importate città metropolitane (Berlino, Parigi, Barcellona, Milano). (Ambrosiani, Abbatecola, 2004).

[4] Nel corso di una presentazione al Congresso degli Stati Uniti nel 2003, Jeanne Brooks-Gunn, professore di Sviluppo Infantile alla Columbia University di New York, ha riassunto i benefici dell'istruzione prescolare nel modo seguente: I programmi di qualità presso i centri infantili migliorano i risultati scolastici e il comportamento dei bambini. Questi effetti sono maggiori per i bambini poveri e per quelli con genitori poco istruiti. I benefici permangono fino alla fine della scuola primaria e negli anni delle scuole secondarie, anche se gli effetti sono minori rispetto ai primi anni delle primarie. I programmi che proseguono anche nella scuola primaria e che prevedono interventi precoci intensivi hanno effetti più incisivi e duraturi. Se adeguatamente associati ad altri servizi, quelli per la prima infanzia possono produrre benefici aggiuntivi di ricaduta sociale, come un tasso più elevato di occupazione per le madri, una riduzione della povertà della famiglia, migliori competenze genitoriali e maggiore coesione delle famiglie e delle comunità (UNICEF, 2008, p. 11).

[5] Il rapporto OCSE *Education at a Glance* del 2012 sottolinea il fatto che gli insegnanti italiani dedichino la maggior parte del loro tempo di lavoro all'insegnamento nelle classi e poco tempo a scuola per l'organizzazione, per altre attività con gli studenti ecc.. Questo aspetto dell'attività docente si traduce in un certo tipo di didattica, che rende i quindicenni italiani molto meno brillanti nei test internazionali dei loro coetanei giapponesi. Per rivendicare migliori condizioni retributive in Italia diventa pertanto indispensabile considerare dapprima una radicale trasformazione della didattica e dell'organizzazione del tempo scuola e poi conseguentemente un aumento del tempo degli insegnanti a scuola dedicato ad altre attività oltre l'insegnamento in classe (OECD, 2012).

[6] Il *libro bianco sull'innovazione sociale* illustra alcuni esempi di esperienze di integrazione partecipativa dei contesti sociali allargati nella progettazione e pianificazione della vita pubblica, sociale ed educativa. Il lavoro di *Children's Express* prevede la partecipazione di bambini, scuole e famiglie nel pensare idee per la rigenerazione dei quartieri (al fine di influenzare le politiche pubbliche). La *Social Exclusion Unit* chiede ai bambini di intervistare altri bambini che vivono in zone residenziali *housing estate* (zone residenziali periferiche) per fare delle presentazioni ai ministri. Altri esempi di modelli partecipativo- preventivi che spingono all'innovazione dei sistemi prevedono dei *driver* per energizzare e rinforzare i gruppi emarginati. Tali esperienze innovative dimostrano come i cambiamenti spesso non siano implementati dal settore pubblico, ma siano di origine *bottom-up*: esempi di organizzazioni *non-profit* cercano di produrre trasformazioni a livello del sistema, come la *Nike Foundation* che lavora per sviluppare nelle adolescenti le capacità per apportare cambiamenti sociali ed economici nelle loro famiglie e comunità. Le esperienze di *Time banking* introducono il concetto della capitalizzazione del tempo impiegato in mansioni di cura e assistenza per valorizzare le attività informali: Vi sono circa 100 *time bank* in Inghilterra, che operano secondo un modello *person-to-person*: le persone “depositano” il loro tempo attraverso l'aiuto che danno agli altri e lo ritirano quando hanno bisogno di dedicarlo a se stesse. Ma recentemente sono state sviluppate delle banche *person-to-agency*, come quelle sviluppate dalla SPICE, che ha all'attivo ben 40

progetti nel Galles del Sud dove le istituzioni come le autorità locali, le scuole e le associazioni offrono tempo per diversi lavori di volontariato che possono essere spesi come tempo per internet, pasti e anche affitto delle case popolari. Un'altra esperienza ancora propone di estendere gli spazi pubblici per la produzione domestica, come l'offrire porzioni di suolo pubblico ai cittadini, agli studenti e così via, per piantare fiori, frutta e vegetali. La *Food for Life Partnership* (che include la *Focus on Food Campaign*, la *Graden Organic* e la *Health Education Trust*), è un network di scuole e comunità inglesi che si dedicano a trasformare la cultura del cibo. Altre ancora, che orientano gli *user* tradizionali a diventare *prosumer*, descrivono esperienze come l'*Expert Patients Programme*, che insegna agli *user* di gestire le proprie condizioni di salute in maniera più effettiva, oppure l'organizzazione americana *Citizen Schools* che rende insegnanti quei cittadini che insegnanti non sono.

[7] L'organismo del *CEDEFOP* (European Centre for the Development of Vocational Training) illustra uno schema di sviluppo professionale pensato sull'intero arco della carriera docente, articolato in:

Formazione iniziale (*Initial*): consiste nell'acquisizione di conoscenze e abilità di base per l'esercizio della professione

Introduzione alla professione (*Induction*): consiste nei primi anni di pratica della professione docente, in cui conoscenze teoriche e prassi diretta si integrano in una circolarità ricorsiva, autoalimentante e produttiva in ragione dei dispositivi critico-riflessivi attivati.

Formazione continua o in servizio (*Continuing*): consiste nell'intero arco di servizio della professione fino al pensionamento.

[8] Margiotta rileva a proposito dell'insegnamento e della sua nuova interpretazione in qualità di professione sociale che oggi “all'insegnante si chiede soprattutto (e quasi fino al punto di agire indipendentemente dalla forma organizzativa della scuola in cui insegna) di elaborare creativamente proprio quel rapporto tra saperi sapienti e saperi insegnati, elaborandolo e sviluppandolo attraverso strategie non solo trasmissive o didattiche ma ancor più professionali, dunque formative; e che, infine, il profilo professionale che va tematizzato in indagini come questa non può che essere il suo profilo ‘in esercizio’” (Margiotta, 2010).

[9] Costa, in *Agency formativa per il nuovo learnfare*, fa riferimento al “*learnfare* delle capacità” come diritto all'apprendimento permanente in funzione di sviluppo delle capacità per la realizzazione dei funzionamenti. Le *capabilities*, come da paradigma teorico di A. Sen, sono l'insieme delle risorse relazionali di cui dispone una persona, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente. In questa prospettiva, la competenza dell'insegnante perde la valenza meramente prestazionale per diventare “competenza ad agire” (*agency*).

[10] Per chiarire questa distinzione può essere utile riprendere un esempio di Sen: “un benestante che digiuni [...] può anche funzionare, sul piano dell'alimentazione, allo stesso modo di un indigente costretto a fare la fame, ma il primo ha un "insieme di capacità" diverso da quello del secondo (l'uno può decidere di mangiar bene e nutrirsi adeguatamente, l'altro non può)” (Sen, 2000, p. 79). Ora, osserva Sen, “mentre la combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona rispecchia la sua riuscita reale, l'insieme delle capacità rappresenta la sua libertà di riuscire, le combinazioni alternative di funzionamenti tra cui essa può scegliere” (Sen, 2000, p. 80). L'approccio delle capacità può guardare sia ai funzionamenti realizzati sia all'insieme capacitante delle alternative a disposizione, a seconda che ci si voglia focalizzare sulle cose che una persona fa o su quelle che è libera di fare. È, però, preferibile, secondo Sen, concentrarsi su queste ultime, dal momento che “è possibile dare importanza anche al fatto di avere occasioni che non vengono colte; anzi, è naturale muoversi in questa direzione, se il processo attraverso il quale vengono generati gli esiti ha un suo significato” (Ibidem).

[11] Il *capability approach* seniano permette di stabilire un'unità di misura più plausibile e realistica della ricchezza di un paese rispetto al PIL, consentendo la comparazione tra situazioni individuali in maniera più oggettiva e attendibile rispetto all'approccio *welfarista* tradizionale. Rispetto all'adozione di un modello che considera la ricchezza di un paese esclusivamente nei termini di

reddito pro capite, Sen contrappone una visione di garanzia istituzionale della libertà individuale, che può esprimersi compiutamente solo se sussistono le condizioni imprescindibili alla sua realizzazione. È in questi termini che si esplica il concetto di *well-being* come il più alto raggiungimento del benessere sociale ed individuale.

[12] Martha Nussbaum illustra dieci punti imprescindibili di funzionamenti umani, che assumono un valore di universalità, trascendente le stesse differenze socio-culturali in cui si esprimono. La lista esprime tuttavia i funzionamenti in senso diverso rispetto a quello di Sen, ovvero avvicinandoli al concetto di *capabilities* come opportunità di scelta tra diverse alternative possibili, che ogni istituzione politica dovrebbe impegnarsi a garantire al cittadino per il pieno dispiegamento delle sue potenzialità.

[13] Per Nussbaum le capacità che si generano dall'interazione con l'ambiente sono definite *capacità interne* (*internal capabilities*). La combinazione di queste con fattori socio-economici, politici ed istituzionali in grado di supportarle (che chiameremo *fattori di conversione*) generano a loro volta le *capacità combinate* (*combined capabilities*). Esse esprimono la realizzazione compiuta della libertà sostanziale di scegliere e conseguire la vita a cui realmente si dà valore. Quindi per Nussbaum l'istituzione politica (Stato) giustifica la propria esistenza nella misura in cui non solo garantisce all'individuo il possesso delle capacità interne (ad esempio, attraverso l'istruzione), ma anche creare le condizioni esterne favorevoli alla loro piena espressione in senso realizzativo ed esistenziale.

[14] L'autrice tiene a precisare, in coerenza con gli obiettivi politici generali di inclusione sociale e partecipazione ad una cittadinanza attiva, che gli Stati devono impegnarsi a combattere l'assenza o carenza d'istruzione, che rappresentano un onere incalcolabile sul benessere sociale, economico, intellettuale e psicologico dell'individuo, e costituiscono un serio ostacolo alla realizzazione personale. Afferma ancora che "l'istruzione (nelle scuole, in famiglia, nei programmi di sviluppo per bambini e adulti gestiti dalle organizzazioni non governative) trasforma le capacità esistenti delle persone in capacità interne sviluppate di vario tipo".

[15] La Striano (2001) ha analizzato le funzioni attribuite alla pratica riflessiva con riferimento all'agire educativo.

Bibliografia

- Alberici, A. (2004). Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze. In: Demetrio, D., Alberici, A. (2004). Istituzioni di Educazione degli adulti. Milano: Guerini Associati.
- Ambrosiani, M., Abbatecola, E. (a cura di) (2004). Immigrazione e Metropoli. Un confronto europeo. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). Longlife/Longwide learning; Per un trattato europeo della formazione. Milano: Bruno Mondadori.
- Becker, G.S. (1993). Human Capital. Columbia University Press, New York, 1964; 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, vol. 2, pp. 83-107.
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, vol. 3, pp. 42-58.
- Costa, M. (2010). Politiche e Professionalità per il lifelong learning. Milano: Mondadori.
- Daly, M., & Rake, K. (2003). *Gender and the Welfare State*. Cambridge: Polity Press.
- Ellerani, P. (2010). Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento. Milano: FrancoAngeli.
- Guaragnella, P., & Pinto Minerva, F. (a cura di) (2005). Terre di esodi e di approdi. Emigrazione ieri e oggi. Bari: Progedit.
- Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia [IRER], (2004). I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.
- Habermas, J. (1986). Teoria dell'agire comunicativo. Bologna: Il Mulino.

- Loiodice, I. (2003). Intervento di apertura, in Ligustro, A., Manna, A. Le libertà delle donne in Europa e nel Mediterraneo. Bari: Laterza.
- Mantovani, S. (a cura di) (2012). Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia. Modelli educativi e questioni di metodo. Milano: Università Milano-Bicocca.
- Margiotta, U. (a cura di) (2010). Abilitare la professione docente; esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J (2009). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina.
- Murray, R., Mulgan, J., J. Caulier-Grice (2008). Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field. London: The Young Foundation. Trad. it. A cura di Giordano, A., Arvidsson, A. Il libro bianco sull'innovazione sociale, Societing, 2011.
- Nussbaum, M. (2011). Creating Capabilities. The Human development Approach. Cambridge (Mass.): The belknap Press of Harvard University Press. Trad. it. Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil, Bologna: Il Mulino, 2012.
- Padoan, I. (2010). Giovani e lavoro: scenari pedagogici e formativi. Pedagogia oggi vol. 2/2010, pp. 243-248.
- Pinto Minerva, F. (a cura di) (2004). Mediterraneo: mare di incontri interculturali. Bari: Progreedit.
- Provincia di Milano (2006). Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative. Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore, Milano.
- Rossi, B. (2011). L'organizzazione educativa. Firenze: Carrocci.
- Schön, D. (1993). The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action. London: Temple Smith.
- Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press. Tr. it. Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia. Milano: Mondadori, 2000.
- Striano, M. (2001). La razionalità riflessiva dell'agire educativo. Napoli: Liguori Editore.
- Riva, M. Grazia (2005). Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni. Milano: Guerini Scientifica.
- UNICEF Report Card n. 8 (2008). Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- Wenger, E. (2007). Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano: Cortina.
- COMMISSIONE EUROPEA (2011). Comunicazione della Commissione, Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori, COM (2011) 66 definitivo, Bruxelles, 17.2.2011.
- OECD (2009). Chapter I. : Early Childhood Education and Care, in: Education Today: the OECD Perspective, OECD 2009.
- CEDEFOP- European Centre for the Development of Vocational Training. http://www.google.it/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Fen%2Fpublications%2F15540.aspx&ei=XXQjUveIFIXTsgbjpoCYCg&usq=AFQjCNE_5qC2rzchEckJQIPmkQcc8bdaxg&sig2=IUql8RIIdJ8SfH381tFR1NA&bvm=bv.51495398,d.Yms&cad=rja
- COMMISSIONE EUROPEA (2009). Rapporto Eurydice, Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). Comunicazione della Commissione Europa 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010 http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf
- Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo (2007). Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti, (COM (2007) 392 def.)

- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Roma 4 settembre 2012.
- OCSE Starting Strong II (2006). Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.
- OECD Family database (2009). OECD - Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs, PF3.3: Informal childcare arrangements, www.oecd.org/els/social/family/database.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). Country highlights, Doing Better for Children. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). Education at a Glance: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.

Periferie geografiche e periferie esistenziali negli adolescenti figli di immigrati

di *Federico Zannoni*

Dottore di ricerca
Università degli Studi di Bologna

Abstract

Generalmente vivono nelle aree più degradate delle città, ma molte altre periferie esistenziali portano dentro di loro. Sono i figli degli immigrati, la cosiddetta seconda generazione. A partire dalla presa in considerazione della rivolta che nel 2005 incendiarono le banlieues francesi, il presente articolo vuole proporre una riflessione sulla condizione attuale dei giovani figli degli immigrati, mettendo in risalto le principali sfide educative poste dalla loro presenza.

They generally live in the most deprived areas of the city, and they carry within them many other existential suburbs. They are the children of immigrants, the so-called second generation. Starting from the analysis of the riots that in 2005 burned down the French banlieues, this article aims to reflect on the current condition of the young children of immigrants, highlighting the main educational challenges posed by their presence.

1. La più grande rivolta dal Maggio 1968

Per dimensioni, risonanza e impeto, è stata la più grande rivolta successa in Francia dal Maggio 1968. Accadde nell'autunno del 2005, tra la fine di ottobre e la prima metà di novembre. All'origine, ci fu la morte nella banlieue parigina di Clichy-sous-Bois di due adolescenti di origine maghrebina, accidentalmente fulminati nel recinto di un trasformatore elettrico a cielo aperto, dove si erano rifugiati perché, privi di documenti di identità, erano inseguiti dalla polizia, intervenuta in seguito a un furto, rispetto al quale le due vittime erano del tutto estranee. L'indignazione condusse cinquecento cittadini, tra i quali il sindaco di Clichy-sous-Bois, a sfilare in una marcia silenziosa indossando magliette recanti la scritta *mort pour rien*, morto per niente, mentre la rabbia ne portò molti di più, in grande prevalenza giovani di origine nordafricana, prontamente definiti "plebaglia" dall'allora Ministro degli Interni Nicolas Sarkozy, a incendiare veicoli e lanciare sassi contro le forze dell'ordine, nelle tante periferie di una Francia in subbuglio, riproducendo con inquietante fedeltà sul piano della realtà quanto il regista Mathieu Kassovitz aveva prefigurato ben dieci anni prima, nel 1995, quando il suo film *L'odio* suscitò scalpore oltre, ma anche dando seguito alle denunce gridate e ritmate sette anni prima dei *rappers* parigini Fonky, secondo cui lo stato sta letteralmente strizzando, annichilendo intere generazioni di giovani delle banlieue, i quali inevitabilmente devono difendersi, per poter sopravvivere, e quando il disastro accadrà, non sarà poi risolutivo provare a capire il perché fosse successo [1].

L'etimologia della parola *banlieue* indica l'area residenziale che circonda la città, sottostante alla medesima giurisdizione; tuttavia, e purtroppo, appare sempre più pertinente considerare il termine *ban* nelle sue accezioni di divieto, rifiuto e messa al bando: nella fattispecie, riferendosi al senso di esclusione evocato dalla periferia e dai suoi abitanti più poveri e marginali, la demarcazione si fa netta rispetto al centro cittadino, considerato privilegiato e per privilegiati.

La fatica, lo sconforto, la disillusione, le scorciatoie illegali per ottenere quel benessere materiale per il quale si sarebbe disposti a tutto e verso cui si riconoscono solo sentieri sbarrati, la discrimina-

zione, la rabbia, i nemici ovunque, la sfiducia nei confronti di scuole e istituzioni, la disoccupazione, la nostalgia verso ciò che non si è stati e il rancore verso ciò che non si sarà, sono realtà e sentimenti che come fantasmi ben visibili e identificabili si aggirano tra le ombre e i grandi palazzoni di edilizia popolare, tra i muretti e le pozzanghere, generando gelo e ostilità, chiusura e disperazione: “Le banlieues sono i luoghi della disintegrazione sociale”, affermò Edgar Morin all’indomani dei fatti del 2005 (Del Re, 2005, p. 5).

Nati e cresciuti negli angusti spazi dei palazzoni di edilizia popolare, figli di genitori oppressi da lavori massacranti, difficoltà economiche e nostalgie pressanti, perfettamente padroni dei modelli culturali francesi, ma inesorabilmente esclusi dalla società che conta, i ragazzi delle banlieues percepiscono distanti le istituzioni e la società civile. Disoccupazione e insuccessi scolastici alimentano una assenza di futuro che si compenetra con un presente di chiusura nella propria alterità sofferente, oppositiva e violenta. Ricorrendo a un proprio codice linguistico, il *verlan*, basato sull’inversione delle sillabe che costituiscono le parole, si definiscono *beur*: la parola “arabe” diviene “re-be”, quindi “be-re”, infine “beur”.

“Essere beur significa essere giovane, meticciano, avere un look da banlieue e alla moda (lo sport, il rock, i vestiti firmati). È anche un gergo – il *verlan* – una letteratura – i romanzi beur – film che raccontano la saga della banlieue, le crisi di identità, le mobilitazioni collettive, l’ambiguità delle appartenenze, i conflitti intergenerazionali” (Wihtol de Wenden, 2004, p. 113).

In senso autoironico, si definiscono *rat*, si sentono come topi che vogliono invadere la società, gridare al mondo che loro esistono, che hanno specificità, risorse che mai nessuno ha voluto prendere in considerazione. Ahemd Djouder (2007, p. 77), ex ragazzo di periferia, rivendica i motivi di tanto gridare, di tanto provocare: “Cerchiamo solo di farci notare. Semplicemente perché ci sentiamo trascurati da troppo tempo. È elementare. Cerchiamo di attirare la vostra attenzione. Come bambini iperattivi. C’è un messaggio, dietro. Lo cogliete? La nostra aria di sfida è la difesa che abbiamo sviluppato, proprio come una pianta o un animale sviluppano le spine o le corna per impedire ai dannati insetti di mangiarseli vivi. Il mondo esterno ci fa paura”.

I ragazzi delle *banlieues* sfidano con rabbia e rumore ciò che mette loro paura, per provare a colmare le tante mancanze: di soldi, di riconoscimento, di prospettive, di istruzione, di lavoro. Riempiono gli spazi vuoti, nelle loro giornate e nelle loro consapevolezze, con la televisione e con i modelli consumistici che promuove, che la carenza di denaro spesso trasforma in desideri irrealizzati o in moventi per abbandonarsi alla microcriminalità, e poi con l’alcol o con la cannabis, con la noia e con l’abbandono. Laddove non si percepiscono nelle condizioni di costruire, distruggono; laddove non riescono a sentirsi parte di una rete sociale allargata e includente, indossano le vesti del disertore, e lo fanno a partire dal rifiuto di conoscere e di parlare lo stesso linguaggio.

“Se non ci sono discorsi, se non ci sono rivendicazioni, è perché non ci sono parole. Il nostro mondo è la diserzione del linguaggio. È la diserzione della conoscenza. È la diserzione del mondo esterno. Diserzione, deserto, deserere, “separarsi da”, “abbandonare”. Noi gettiamo la spugna di fronte al mondo. Non ci capisce, ci fa paura. Noi abbiamo più paura di voi. L’unico rifugio: il gruppo. La singolarità, l’individualità, l’espressione personale restano solo concetti astratti, quando non c’è costruzione dell’essere. L’unico rifugio: l’uniformità. Noi ci somigliamo tremendamente, nel modo di vestire, di mangiare, nella lingua, nella cultura. L’uniformità è un retaggio di famiglia, generazionale. In realtà, la parola esatta sarebbe uniformazione” (Djouder, 2007, p. 79).

Nel commentare i fatti dell’autunno 2005, Ulrich Beck sottolinea come il malessere di questi ragazzi sia reso ancora più lacerante dalla loro condizione esistenziale di persone perfettamente assimilate per quanto riguarda i riferimenti e le prospettive culturali, ma escluse da quel mondo sociale in cui vorrebbero trovare un loro spazio: “Non è la mancata integrazione, ma l’integrazione riuscita o, più precisamente, la contraddizione tra assimilazione culturale e l’emarginazione sociale di questi ragazzi a nutrire il loro odio e la loro disposizione alla violenza. Non si tratta affatto di immigrati legati alla loro cultura d’origine. Questi ragazzi assimilati, figli di immigrati, non hanno desideri e atteggiamenti diversi dal gruppo di loro coetanei del Paese ospitante. Al contrario, gli assomigliano molto; e proprio perché commisurato a questa realtà, il razzismo dell’emarginazione è così tremen-

damente insopportabile per questi eterogenei gruppi giovanili e così scandaloso per tutti gli altri” (Beck, 2005, p. 19).

A fronte della disintegrazione del tessuto sociale multietnico e multigenerazionale, della segregazione residenziale, scolastica ed esistenziale come risposta all’incapacità di proporre alternative, i giovani delle *banlieues* scelgono, o sono indotti a scegliere, di reintegrarsi in un nuovo tessuto con un suo territorio, appartenenze circoscritte e regole comportamentali in parte implicite, in parte decodificate e tramandate oralmente, in aperta opposizione alla società e alle sue istituzioni. La violenza agita si connota come la reazione a una violenza subita talvolta più sottile e implicita, ma non per questo meno dolorosa.

“Noi teppistelli, noi piccoli graffitari di periferia, noi, colpevoli di piccoli reati, siamo fuochi fatui. Manifestiamo un milionesimo della violenza che subiamo. Non si tratta di accettare. Non si tratta di giustificare. Bisogna guardare in faccia la violenza, capirne l’origine. Le nostre vite sono problemi che si mordono la coda: niente repubblica? Niente fraternità. Niente fraternità? Niente accoglienza. Niente accoglienza? Niente appartenenza. Niente appartenenza? Niente identità. Niente identità? Niente trasmissione. Niente trasmissione? Niente linguaggio. Niente linguaggio? Niente scuola. Niente scuola? Niente formazione. Niente formazione? Niente mestiere. Niente mestiere? Niente soldi. Niente soldi? Niente casa. Niente casa? Niente punto di partenza. Niente punto di partenza? Niente senso. Niente senso? Niente valori. Niente valori? Niente repubblica...” (Djouder, 2007, p. 81)

Dal tradimento dei valori di libertà, eguaglianza e fraternità, fondativi della repubblica francese, trae origine una spirale di negazioni ed esclusioni che coinvolge e sovrasta le dimensioni dell’accoglienza, dell’appartenenza, dell’identità, delle relazioni, del linguaggio, e quindi della scuola, della formazione, dell’occupazione, della povertà, delle possibilità abitative, della ricerca di un punto di partenza per approdare a un senso, a dei valori, infine a riconoscersi nella repubblica francese.

Episodi di vandalismo e auto bruciate hanno da sempre caratterizzato la vita quotidiana nelle *banlieues*, ma la rivolta dell’autunno 2005 è stata eclatante per le dimensioni, la contemporaneità in più città e la massiccia partecipazione da parte di persone in precedenza estranee a comportamenti di questo tipo. Incendiare macchine significa polverizzare il simbolo della società dei consumi di massa, a cui si agogna, ma dalla quale ci si sente tagliati fuori, e così devastare scuole, come spiega Tahar Ben Jelloun (2006, pp. 126-127): “Il ragazzino che se la prende con la scuola, con questo gesto scandaloso, ci dice che non rispetta più un’istituzione che non ha saputo né dargli una buona istruzione né aprirgli le porte di un impiego. Dà fuoco a ciò che fa di lui ciò che è, un delinquente che non crede più a nulla, un ragazzo che distrugge tutto perché la sua vita è stata privata di un avvenire normale; voglio dire privata di tutto ciò che qualunque persona può aspettarsi da uno stato e da una nazione potente e generosa come la Francia. La sua vita assomiglia a un campo in rovina in cui più nessun valore regge. Non ragiona come voi o me; forse non ragiona per niente; agisce e la sola cosa che lo interessa è sapere se i suoi amici della città accanto hanno ottenuto un punteggio migliore nella battaglia e se sono finiti in televisione”.

2. Periferie geografiche

Sono passati ormai otto anni, da quell’ottobre che infiammò Parigi, ma numerose sono le tracce che confermano l’attualità delle problematiche esplose. Eclatanti sono state le sommosse che, nell’agosto 2011, a partire dal quartiere londinese di Tottenham, hanno agitato le periferie inglesi: anche in questo caso, la miccia è stata la morte, questa volta per mano diretta delle forze dell’ordine, di un ragazzo di origine africana; anche questa volta, la forza devastatrice dei più giovani si è manifestata tramite incendi, scontri con la polizia, ma soprattutto, e questo costituisce un elemento di diversificazione, saccheggi nei negozi, attraverso i quali i ragazzi e le ragazze si sono impossessati degli oggetti che la violenza del messaggio consumista impone loro come indispensabili, ma che la precarietà economica trasforma in irraggiungibili ossessioni.

In un mondo-città punteggiato di città-mondo (Augè, 2007; Callari Galli, 2007) che sempre più finiscono per assomigliarsi, le stesse diseguaglianze economiche e sociali presenti su scala planetaria si riproducono nei contesti urbani, nei moderni quartieri residenziali costruiti accanto alle zone più degradate, nei palazzi di vetro accanto alle case fatiscenti, al punto che il concetto di periferia perde sempre più la sua caratterizzazione spaziale originaria di zona a contorno del centro, per divenire rappresentazione di una condizione di sussistenza e problematicità diffusa a macchia di leopardo, in modo irregolare, sulla planimetria cittadina, legata alla simultanea presenza di fattori e contingenze negative sotto il profilo architettonico, urbanistico, economico e culturale, con effetti penalizzanti in termini di opportunità e prospettive di promozione sociale. Le periferie, oggi, non sono necessariamente periferiche, talvolta possono al contrario essere al centro, oppure spalmate negli interstizi tra aree tra loro disomogenee, oppure corrispondere ad alcuni nodi della città diffusa, ma ciò che le accomuna è la penuria di qualità, di funzioni, di prospettive, di risorse, di riconoscimento (Cecchini, 2007). Le periferie sono i luoghi della diseguaglianza, della negazione della possibilità del benessere (Belli, 2006), sono i luoghi dell'assenza di progettualità personale e comunitaria, sono i luoghi in cui le situazioni di svantaggio inesorabilmente penetrano nei vissuti di chi li abita, divenendo paradigmi esistenziali.

Nel suo recente album *S.C.O.T.C.H.* (2011), il cantautore Daniele Silvestri inserisce una canzone che assomiglia a una lettera. La intitola *Caro architetto*: “Mio caro architetto, io le chiedo un progetto, perché il posto in cui vivo, è da un po’ che mi va stretto. Eh, (il problema) non è lo spazio, perché mi posso adattare, è che in questo posto, non c’è un posto per sognare. Per sognare. E non è mica un fatto marginale, non lo è. L’ho già detto al perito e anche lui l’ha capito che, al di là del valore, lo spazio migliore è uno spazio non finito. E poi un orizzonte largo, con una prospettiva che veda più lontano di questa eterna trattativa, perché (quello che voglio perseguire è) uno sguardo aperto, puntato sul futuro, che non si fermi certo appena trova un muro!”

Daniele Silvestri indossa gli abiti e i pensieri di un ragazzo di periferia, sottolineando come ciò che lo opprime non è tanto lo spazio fisico in cui vive in quanto tale, a quello è riuscito ad adattarsi, quanto piuttosto il sentirsi precluse da un muro invalicabile e cupo la possibilità di guardare oltre, per provare a sognare e a progettare orizzonti positivi per il proprio futuro. Viene posta in queste strofe la questione di come lo spazio fisico, concreto e tangibile, eserciti una decisiva influenza sullo spazio rappresentato, sull’immagine del quartiere, e di come, a sua volta, lo spazio rappresentato condizioni aspirazioni, pensieri, energie. All’immagine deficitaria e triste del quartiere periferico di appartenenza, sia elaborata da ciascuno in modo personale, sull’influsso dei propri vissuti, sia confezionata dall’esterno, da chi in quelle zone non abita, si contrappone una idealizzazione del centro. “La sensazione è che implicitamente il centro sia il bene: bersaglio, punto di equilibrio, unità di misura, luogo naturale di convergenza, certamente al sicuro dagli eccessi e dalle posizioni estreme. Di contro, il bordo, il limite, il confine, il margine – e quindi la periferia – evocano precarietà, pericolo, contaminazione. E poi, certo, c’è il tema del “potere”, che contribuisce a disegnare queste mappe, che sta al centro, è il centro, e abita sempre in centro.” (Laffi, 2012, p.26).

Similmente a quanto accade in Francia, in Inghilterra e nelle altre aree urbane del mondo occidentale, anche in Italia, oggi, la gran parte dei giovani figli di immigrati abita nelle periferie, considerate nell’accezione allargata qui sopra proposta. Come molti dei vicini di casa figli di italiani, vivono il disagio dell’essere periferici, senza però poter contare sulla tenuta protettiva delle radici.

3. Periferie esistenziali

Periferico è l’aggettivo condiviso dagli studiosi delle scienze sociali per definire la generazione dei figli degli immigrati: seconda (Ambrosini & Molina, 2004). Seconda generazione. La generazione che viene dopo la prima generazione di immigrati, quella dei loro padri. Secondi, in ordine di tempo. Secondi, possibilmente non subalterni. Certamente, differenti. Molti di questi ragazzi sono nati in Italia: allora, perché continuare a considerarli parte della “seconda generazione di immigrati”? Non sono forse, leggendo con occhi diversi, la prima generazione, cui ne succederanno molte altre,

di nuovi italiani, con radici altrove, che progressivamente sempre di più sono destinati a raggiungere il centro?

Al momento attuale, i figli degli immigrati si trovano in assenza di un centro, ma in cammino tra due centri: quello delle radici, dei paesi da cui partirono i genitori, e quello dell'approdo, dell'integrazione completa nel contesto in cui stano crescendo e diventando cittadini attivi. Attraversare le periferie esistenziali della crescita e dell'integrazione rimane per loro un percorso irto di ostacoli. Si frappone la legge, che ancora non riconosce loro il diritto di cittadinanza per nascita e residenza, che al principio del *suolo* preferisce, come raramente ancora accade nel resto dell'Europa, quello del *sangue*. Periferici rispetto alla legge, quindi rispetto ai diritti, ma non rispetto ai doveri. Periferici rispetto alla considerazione sociale, spesso bersagliati da stereotipi, pregiudizi, campagne mediatiche e ostilità di gruppo. Periferici rispetto alle chiusure che con ipocrisia nessuno più vuole definire classiste. Periferici rispetto alla lingua e ai codici della comunicazione.

“Del resto bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi se ne vanno a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarli. Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio. ‘Non si dice lalla, si dice aradio’. Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. ‘Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua’. L'ha detto la Costituzione pensando a lui” (Scuola di Barbiana, 1976, p. 11).

La Costituzione ancora non è stata cambiata, e attuali appaiono le parole degli alunni di Don Milani: quegli stessi alunni che, oggi, porterebbero nei tratti somatici le testimonianze delle origini lontane. Barbiana, oggi, sono le periferie ad alta densità di popolazione immigrata. L'imperfetta padronanza della lingua orale e, soprattutto, scritta, ma anche la difficoltà nel trovare spazi in cui essere ascoltati nelle proprie espressioni di lingua e di pensiero, per potere uscire dal silenzio (Filippini, Genovese & Zannoni, 2010) in cui sono stati relegati, tra negazioni e disconoscimenti, rispecchiano e alimentano il senso di vuoto che si insinua tra i palazzoni di cemento armato in cui i figli degli immigrati abitano. Don Lorenzo Milani metteva in evidenza come, nella società profondamente spaccata e classista degli anni Sessanta, il possedere la lingua nazionale costituiva il prerequisito necessario per le possibilità di successo scolastico e ascesa sociale. Per coloro che non la possedevano, il destino era la bocciatura, vero e proprio strumento di selezione di classe, di respingimento e messa al bando.

“Così è stato il nostro primo incontro con voi. Attraverso i ragazzi che non volete. L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile. E voi ve la sentite di fare questa parte nel mondo? Allora richiamateli, insistete, ricominciate tutto da capo all'infinito a costo di passar da pazzi. Meglio passar da pazzi che essere strumento di razzismo.” (Scuola di Barbiana, 1976, p. 12).

Secondo i dati ministeriali (MIUR - Ufficio di Statistica, 2013) pubblicati nel giugno 2013, la presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana è un fenomeno in crescita; gli alunni con cittadinanza non italiana corrispondono al 9,5% nella scuola secondaria di primo grado e al 6,6% nella scuola secondaria di secondo grado, in maggioranza concentrati negli istituti tecnici e professionali. Il fenomeno della dispersione scolastica li colpisce con maggiore frequenza rispetto ai compagni italiani, dal momento che le percentuali di alunni “a rischio di abbandono” nella scuola secondaria di primo grado corrispondono allo 0,49% per gli stranieri e allo 0,17% per gli italiani. Nella scuola secondaria di secondo grado, le percentuali salgono rispettivamente a 2,42% e 1,16%. Tra i figli di immigrati a rischio, quelli nati all'estero rappresentano l'84,5% nella scuola secondaria di primo grado e il 92% nella scuola secondaria di secondo grado.

4. Conclusioni

I dati supportano al lezione di don Milani: a fronte di una presenza sempre maggiore di figli di immigrati nelle nostre scuole e nei nostri quartieri, e a fronte di risultati ancora deficitari nella riuscita scolastica e nell'integrazione sociale, risulta più che mai urgente promuovere quei cambiamenti istituzionali, culturali e di prospettiva che potranno apportare elementi di progresso e positività ai mutamenti inesorabilmente in atto nella nostra società. La presenza dei figli degli immigrati si connota come una occasione irripetibile affinché il modello obsoleto di una scuola pensata come risposta a una utenza pressoché omogenea possa lasciare il posto a un nuovo modello che meglio possa rispecchiare la eterogenea e multiculturale realtà dei diversi vissuti dei ragazzi, elaborando e promuovendo nuovi linguaggi, nuove modalità relazionali, nuovi contenuti, nuove professionalità. Il processo di cambiamento necessario alla scuola sarebbe opportuno rientrasse in un più vasto e articolato progetto di rinnovamento, talvolta di rivoluzione, che possa coinvolgere tutte le istituzioni formali e non formali che intervengono nella quotidianità delle persone, affinché chi abita nelle periferie possa intravedere la possibilità di un nuovo e diverso rapporto col proprio spazio di vita, improntato sul recupero e sulla reinterpretazione delle prospettive della partecipazione e dell'aggregazione (Balducci 2006). Amartya Sen (2000) ricorre al concetto di *capability* per indicare le diverse possibilità che le persone hanno di convertire le risorse a loro disposizione, anche quando scarse e residuali, in una più vasta varietà di finalità e funzionamenti. Sostenere la *capability* di coloro che esperiscono le molteplici periferie dello spazio e dell'anima significa promuovere azioni atte a rinforzare le capacità di reagire, di incanalare le spinte distruttive e disgreganti nella direzione della costruttività. Sostenere la *capability* significa valorizzare le positività nascoste o bistrattate che con tenacia riescono a sopravvivere nelle periferie, per far sì che una nuova spinta possa nascere, e che la periferie possano farsi a loro volta centro, senza smarrire la loro identità.

Note

[1] "L'Etat nous baise, Et tu le sais, on va se défendre, Cherche pas à comprendre". Questi versi sono parte della canzone *Cherche pas à comprendre*, contenuta nell'album *Si Dieu Veut*, 1998.

Bibliografia

- Ambrosini, M., & Molina, S. (Eds.). (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Augé, M. (2007). *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Balducci, A. (2006). *Periferie, nuove politiche urbane e approcci partecipativi*. In A. Belli (Ed.), *Oltre la città. Pensare la periferia*. Napoli: Cronopio-Ventre Zoom.
- Beck, U. (2006). *I giovani superflui delle periferie*. *La Repubblica*, 03-01-2006, p. 19.
- Belli, A. (Eds.). (2006). *Oltre la città. Pensare la periferia*. Napoli: Cronopio-Ventre Zoom.
- Ben Jelloun, T. (2006). *Non capisco il mondo arabo. Dialogo tra due adolescenti*. Milano: Bompiani.
- Callari Galli, M. (Eds.). (2007). *Mappe urbane. Per un'etnografia della città*. Rimini: Guaraldi.
- Cecchini, A. (2007). *Dieci considerazioni per il governo della città ovvero la questione delle periferie*. In A. Cecchini (Eds.), *Al centro le periferie. Il ruolo degli spazi pubblici e dell'attivazione delle energie sociali in un'esperienza didattica per la riqualificazione urbana*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Re, P. (2005). *Una generazione di disintegrati in un paese che non li riconosce*. *La Repubblica*, 13-11-2005, p. 5.
- Djouder, A. (2007). *Disintegrati. Storia corale di una generazione di immigrati*. Milano: Il Saggiatore.
- Filippini, F., Genovese, A., & Zannoni, F. (2010). *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*. Bologna: Clueb.

- Laffi, S. (2012). Crescere in periferia. In Sguardi Oltre. I ragazzi si riprendono le periferie. Basiglio (MI): Fondazione L'Albero della Vita ONLUS.
- MIUR – Ufficio di Statistica (2013). Focus “La dispersione scolastica”. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Scuola di Barbiana (1976). Lettera a una professoressa. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Sen, A. (2000). Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia. Milano: Mondadori.
- Wihtol de Wenden, C. (2004). Giovani di seconda generazione: il caso francese. In M. Ambrosini & S. Molina (Eds.), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.



L'immagine rappresenta un particolare della dea alata (Metis?) sotto il trono di Zeus.

Nascita di Atena. Musée du Louvre, Atlas database: entry 5877.

© Marie-Lan Nguyen / Wikimedia Commons.