

Anno XX
Numero 46
Nuova Serie
Dicembre 2016

IL NODO
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

ISSN 2280 - 4374

€ 20,00

Falco Editore

Falco Editore

Il Nodo **Per una Pedagogia della persona**

Anno XX
Numero 46
Nuova Serie
Dicembre 2016

Numero monografico

Fondatore: Mario Ferracuti
Direzione: Sandra Chistolini
Direttore Responsabile: Domenico Milito
Redattori: Angela Granata, Cinzia Referza, Andrea Rega

Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbonale - USA), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, P. R. China), Carla Xodo (Università di Padova) - Gul Muhammad Khan (Advisor, COMSATS University Islamabad, Pakistan)

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

2015 Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 COSENZA
Tel. 0984.23137
e-mail: info@falcoeditore.com

www.falcoeditore.com
stampato e edito per conto di
Fondazione Italiana John Dewey
proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo"
iscritta al n.13/2014 del Pubblico Registro Stampa
presso il Tribunale di Cosenza

ISSN 2280 - 4374

Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 - COSENZA

E-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com
tel. 0984.23137

Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: euro 10,00 (i.i.)
Esteri: euro 36,00 (i.i.)

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Falco Editore
Iban: IT58V031391620000000001067
Banca Sviluppato, filiale di Cosenza
- Assegno non trasferibile intestato a Falco Editore

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.
Ogni permesso deve essere dato per iscritto dalla proprietà*

SOMMARIO

<i>Abstracts</i>	<i>pag. 3</i>
Introduzione. L'identità democratica che unisce nella diversità ...	11
<i>Sandra Chistolini</i>	
Democrazia, scienza, pedagogia professionale	15
<i>Franco Blezza</i>	
Educazione e crisi della democrazia	25
<i>Enrico Bottero</i>	
La civiltà occidentale nel dialogo con l'immigrazione islamica. Un'analisi pedagogica della democrazia.....	37
<i>Mario Caligiuri</i>	
The civic self-awareness of senior secondary school students in the context of globalization	57
<i>Zoja Chehlova, Ingrida Kevisa, Mihail Chehlov, Marina Marchonoka</i>	
Fuori classe il laboratorio teatrale come strategia inclusiva e democratica per il disagio adolescenziale.....	67
<i>Vincenza Costantino</i>	
La tesi dell'urgenza educativa in prospettiva internazionale: il dialogo accademico tra Italia e Cina.....	85
<i>Sandra Chistolini</i>	
Formazione, emancipazione, democrazia	99
<i>Francesco Garritano</i>	

La democrazia: un modello culturale contro i pericoli della società liquida	111
<i>Rossella Marzullo</i>	
L'ontologia emozionale nell'età della tecnica. L'educazione e il ritorno ai sentimenti per La costruzione di una democrazia educativa	125
<i>Simona Perfetti</i>	
Scuola e democrazia: una chiave per leggere la sfida delle competenze.....	135
<i>Andrea Porcarelli</i>	
Il laureato. Case Study	151
<i>Enrica Tedeschi</i>	

Abstracts

Franco Blezza

Democrazia, scienza, pedagogia professionale

Si prende in sintetico esame la visione della democrazia come essa si è evoluta nel XX secolo, in parallelo con le teorie epistemologiche correnti sulla metodologia della ricerca scientifica a partire dal Razionalismo Critico, e con le linee di esercizio professionale della relazione d'aiuto specificamente pedagogica avendo come riferimento il Pragmatismo classico. La profonda ed essenziale analogia che ne emerge consente un reciproco contributo, e conferma il ruolo più essenziale cui è chiamata la pedagogia odierna come professione sociale.

Democracy, science, vocational education

We take into consideration the synthetic vision of democracy as it has evolved in the XX century, in parallel with the today's epistemological theories on the methodology of scientific research from Critical Rationalism, and with the professional practice lines of aids relationship specifically pedagogical having as reference the classic Pragmatism. The profound and essential analogy that emerges allows a reciprocal contribution, and confirms the essential role for current pedagogy as a social profession.

Enrico Bottero

Educazione e crisi della democrazia

In questo articolo l'autore, dopo aver cercato di delimitare il significato del termine "democrazia", analizza i segni della sua attuale crisi (sfiducia verso i governanti, ritorno a forme oligarchiche di potere) e le sue cause. La crisi investe anche la scuola come istituzione, uno degli elementi costitutivi dello Stato liberale. Nella seconda parte, l'articolo prende in esame le forme che potrebbe avere oggi l'educazione a un autentico spirito democratico nella scuola. L'educazione democratica guarda a un soggetto libero, attivo, curioso, critico, aperto agli altri e consapevole dei vincoli derivanti dal contratto sociale.

Education and crisis of democracy

In this article, first the author analyses the meaning of the word "democracy". Then he highlights the crisis of democracy, her signs (mistrust to governments, re-

turn to oligarchic powers) and her reasons. This is also the crisis of the school, the institution that was built by the liberal States. In the second part, the article checks the forms of education for democracy in the school nowadays. Education for democracy aims at a free active curious critic person, moreover open to other people and aware of social rules for a collective agreement.

Mario Caligiuri

La civiltà occidentale nel dialogo con l'immigrazione islamica. Un'analisi pedagogica della democrazia.

Uno dei temi centrali della società globale è quello dell'immigrazione che è fondamentale per comprendere il ruolo della democrazia nella società contemporanea. Il tema più significativo è rappresentato dall'immigrazione islamica in Occidente. In questo saggio l'autore ritiene che questo problema può essere risolto solo attraverso un grande progetto educativo che sviluppi la centralità dell'educazione, fin dall'età prescolare, e della tradizione culturale europea per determinare possibili progetti di inclusione educativa con il mondo culturale islamico.

Western civilization in dialogue with Islamic immigration. Pedagogical analysis of democracy.

One of the central themes of global society is the problem of immigration, which is fundamental to understand the role of democracy in the contemporary society. The most meaningful theme is represented by the Islamic immigration in the contemporary Western society. In this essay the author sustains that this problem can be solved only through a great educational project, which can develop the centrality of education, since the preschool, and from the European cultural tradition to determine possible projects of educational inclusion with the Islamic cultural world

Zoja Chehlova, Ingrida Kevisa, Mihail Chehlov, Marina Marchonoka

La consapevolezza civica degli studenti della scuola secondaria superiore nel contesto della globalizzazione

Nel 21° secolo, è evidente l'attivazione di processi di globalizzazione in tutto il mondo. La globalizzazione implica l'integrazione di tutte le sfere della vita sociale in Europa e in tutto il mondo. I processi di globalizzazione sono osservabili anche in Lettonia. Prendere atto del fatto che la Lettonia è uno stato membro dell'Unione europea, e che la sua situazione economica e sociale è cambiata, implica la ne-

cessità di educare gli individui a sviluppare la capacità di riconoscere le diverse identità culturali e nazionali. Si rende necessaria la costruzione di personalità mobili, in grado di impegnarsi in partenariati attivi con i rappresentanti delle varie culture.

The civic self-awareness of senior secondary school students in the context of globalization

In the 21st century, there can be observed the activation of globalization processes all over the world. Globalization implies the integration of all spheres of social life in Europe and all over the world. The globalization processes can also be observed in Latvia. In view of the fact that Latvia has become a member-state of the European Union, and its social and economic situation has changed, is necessary to educate individuals who are able to recognize different national cultural identities; it is necessary to bring up mobile personalities capable of engaging in active partnerships with the representatives of various cultures.

Sandra Chistolini

La tesi dell'urgenza educativa in prospettiva internazionale: il dialogo accademico tra Italia e Cina

In questo articolo si esamina la questione dell'urgenza educativa quale nuovo assunto pedagogico che invita a ripensare le relazioni interpersonali nella prospettiva della comprensione internazionale. Trovare le vie della comunicazione positiva tra vicini e lontani rappresenta la sfida costante rispetto alla quale riflettiamo e proponiamo azioni valide improntate alla crescita della persona e al suo migliore sviluppo sociale. La capacità di costruire il dialogo tra diverse concezioni del mondo e della vita è il prerequisito della pace. Il contatto con culture conosciute da secoli ravviva il desiderio dell'incontro nella scoperta di quello che unisce popoli e tradizioni. La coltivazione della collaborazione accademica con la Cina, attivata e realizzata anche attraverso "Il Nodo", protegge la nostra comune conoscenza affermandone il valore unico dato dall'inserimento del nostro lavoro in quel cammino comune inteso alla reciproca valorizzazione dei significati fondamentali della vita.

The urgencies for educators in the society of knowledge and globalization in the context of dialogue between China and Italy

In this paper the triangle known as progressive interaction amongst knowledge-education-innovation is analysed and the relations between societies of knowledge and globalisation are considered in their contradictory effects of today's affluence.

In presenting these topics, the education based on values, is assumed as a general interpretive setting. The urgencies are seen in terms of assigning new relevance to teaching for a better community life. The philosophical and universalist foundations of education are constantly being falsified by phenomenal reality and it becomes necessary to elaborate a positive communication between knowledge and experience, as epistemology of continuity of theory and practice. The capacity to build a dialogue, honest and flexible, represents an indispensable prerequisite for rectifying social contradictions. The educators have a crucial role in creating the existential space where the person is the centre of the human development and of the social progress. The academic cooperation with Chinese world is one of the best response to the exchange of common knowledge for a mutual understanding.

Vincenza Costantino

Fuori classe. Il laboratorio teatrale come strategia inclusiva e democratica per il disagio adolescenziale

L'articolo considera le potenzialità del laboratorio teatrale come strategia inclusiva per gli adolescenti in situazioni di marginalità e disagio (nella Scuola Secondaria Superiore). Si sottolinea l'importanza dell'incontro fra l'io e l'altro nel suo stabilirsi a scuola come "relazione educativa" fra insegnante e allievo. Il laboratorio teatrale deve essere inteso come spazio di azione, ricerca e conoscenza di sé. Il laboratorio è collocato "fuori" dall'aula e dentro la scuola, in un luogo liminale, in modo da caratterizzarsi come luogo di sperimentazione e incontro, un luogo in cui liberarsi dalle maschere dei ruoli sociali imposti.

Outside class. The theater workshop as inclusive and democratic strategy for adolescent distress

This essay considers the potentialities of a theatrical workshop as an inclusive strategy for secondary school teenagers who are in marginal and socially disadvantaged positions. It is stressed the importance of the encounter between the I and the other, which in the school becomes the "educational relationship" between the teacher and the student. The theatrical laboratory has to be considered a place for action, research and self-knowledge. The laboratory is placed "outside" the classroom and inside the school, in a liminal space, which becomes the site of experimentation and encounter, a place where it's possible to free oneself from the masks of imposed social roles.

Francesco Garritano

Formazione, emancipazione, democrazia

Il compito essenziale della pedagogia corrisponde alla messa a fuoco della problematica legata al farsi soggetto del soggetto nell'orizzonte proprio della storia. Tutto questo impone che si prenda in considerazione il dato più peculiare della soggettività, ovvero la sua istanza emancipativa, la spinta in direzione del riconoscimento e del perseguimento della felicità. Se tutto questo è la marca più propria dell'esserci, quanto lo costituisce in termini di desiderio e progettualità, ebbene l'emancipazione non può che realizzarsi dentro i limiti propri del vincolo, quello fissato dalla presenza dell'altro uomo e dunque della comunità. La formazione è pertanto un precario equilibrio fra libertà e conformazione alle regole, libertà che già nel suo farsi a livello storico impone, hegelianamente, il rapporto con l'altro. Ne consegue che la pedagogia, che non può che avere statuto critico, si trova nella necessità di evidenziare come il processo formativo sia segnato dall'unicità e dalla differenziazione del soggetto nell'orizzonte proprio della democrazia.

Education, empowerment, democracy

The main function of education corresponds to the focus of the problem linked to be subject of the subject as part of their own history. All this requires that consideration is given to the most peculiar data of subjectivity, that is to say its emancipatory instance, the instinct tending to the recognition and the pursuit of happiness. If all this is the hallmark of being, as it is in terms of desire and planning, well emancipation is to be realized within their limits as the bond, the date set by the other man's presence and therefore the community. Training is therefore a precarious balance between freedom and shape the rules, freedom already in the making at a historic level requires, Hegelian, the relationship with the other. It follows that the pedagogy, which can only have a critical status, has a duty to report how the educational process is underlined by the uniqueness and the differentiation of the subject in the peculiar horizon of the democracy.

Rossella Marzullo

Democracy: a cultural model against the dangers of liquid society

Democracy is the only way to protect the society from new waves of racism that pervade it, because it is able to give some more certainty in the contemporary world, suspended between the fear of losing a fragile and anonymously welfare and defensive instinct that leads to close and to shift the blame to those who already pay a very high price because the victim of abuse and violence.

La democrazia: un modello culturale contro i pericoli della società liquida

La democrazia è l'unica via per tutelare la società dalle nuove ondate di razzismo che la pervadono, perché è capace di donare qualche certezza in più al mondo contemporaneo, sospeso tra la paura di perdere un benessere fragile e anonimo e l'istinto difensivo che induce a chiudersi e ad addossare la colpa a chi già paga un prezzo molto alto perché vittima della sopraffazione e della violenza.

Simona Perfetti

L'ontologia emozionale nell'età della tecnica. L'educazione e il ritorno ai sentimenti per la costruzione di una democrazia educativa

In una società globale caratterizzata dal paradigma della Complessità, il problema della educazione alle emozioni risulta fondamentale per migliorare l'educazione della persona e il senso della democrazia. L'autrice in questo saggio cerca di analizzare la centralità dell'educazione ai sentimenti e alle emozioni per definire una formazione della persona nella sua unicità e diversità. Educare ai sentimenti significa anche avere la possibilità di creare per le nuove generazioni quelle opportunità che permettano ai giovani di vivere una cittadinanza digitale che permetta di sviluppare la differenza, il dialogo e l'incontro tra il locale e il globale.

The emotional ontology in the age of technology. The education and the return to the feelings for the construction of an educational democracy

In a global society based on the paradigm of Complexity, the problem of the education to the emotions is fundamental just to improve the education of the person and the sense of democracy. In this essay the author tries to analyze the centrality of the education to feelings and emotions to define the person's education in his/her uniqueness and diversity. To educate feelings also means give the chance for the new generations to create the opportunities for the young people to live a digital citizenship just to develop the differences, the dialogue between the local and the global.

Andrea Porcarelli

Scuola e democrazia: una chiave per leggere la sfida delle competenze

La scuola deve farsi carico della domanda sociale di educazione e, in Paesi governati in modo democratico, è chiamata a promuovere una democrazia sostanziale. Importante è per questo la scelta dei modelli pedagogici con cui organizza la propria offerta formativa. Una delle sfide a cui la scuola è chiamata, oggi, è quella di promuovere solide competenze per gli allievi che la frequentano. Vi sono diversi modelli

psicologici di riferimento: quello comportamentista, cognitivista e costruttivista, che a loro volta si incrociano con due istanze pedagogiche di fondo (quella funzionalista e quella personalista). Il modo in cui la scuola raccoglie la sfida delle competenze può essere più o meno “democratico”. In questo testo si presentano le ragioni per cui un approccio di tipo costruttivista sul piano psicologico e personalista su quello pedagogico rappresenti una “risposta democratica” della scuola alla sfida delle competenze.

School and democracy: a key for reading the challenge of skills

The school must take charge of the social demand for education and in democratically governed countries, should promote a substantial democracy. Important is the choice of educational models which organizes its training. One of the challenges to which the school is called, today, is to promote strong skills for students. There are different psychological models: the behaviorist, cognitive and constructivist, which cross with two pedagogical instances (the functionalist and the personalist). The way in which the school gathers the skills challenge may be more or less “democratic”. In this text we present the reasons why a psychological constructivist approach and a pedagogical personalist approach represents a “democratic response” of the school to the skills challenge.

Enrica Tedeschi

Il laureato. Case Study

Questo saggio rende conto di una ricerca sperimentale sul tema della co-produzione di significati fra docenti e studenti, in un contesto di apprendimento basato sulla condivisione democratica dei metodi e dei contenuti. L'indagine è stata realizzata su testi prodotti da studenti dell'Università Roma Tre, nell'ambito di alcuni seminari di scrittura creativa e comunicazione, svoltisi nell'arco di cinque anni (2003-2007). Il lavoro analitico-interpretativo si è focalizzato sulle rappresentazioni sociali della vita quotidiana dei giovani, in particolare nel contesto universitario e in quello familiare. Nella prima parte dell'indagine, sono stati individuati i modelli mediatici, la dinamica protagonisti/antagonisti, gli schemi narrativi. In una seconda fase, ci si è concentrati sui generi, sugli attori, e su una tipologia che decostruisce la nozione di studente in una pluralità di posizioni diverse. I testi, esaminati come un corpus unico, narrano un processo di costruzione della figura del laureato. Il “laureato” è rappresentato come una costruzione sociale, e come il risultato di una serie di azioni, significative e consequenziali. La figura sociale del laureato è descritta come il prodotto finale di un processo educativo e di apprendimento, che non è codificabile solo in base alle annualità, al numero di esami superati, alla media dei voti, ma anche in base alle esperienze umane maturate sul campo, attraverso la gestione delle emozioni, delle interazioni e dei conflitti della vita quotidiana.

The Graduate. Case Study

This paper realizes an experimental research on the topic of co-production of meanings between teachers and students in a learning environment based on democratic sharing of methods and content. . The survey was done on the texts produced by students of the University Roma Tre, as part of some creative writing and communication workshops, which took place over five years (2003-2007). The analytical and interpretative work has focused on the social representations of the daily lives of young people, particularly in the university context and in the family. The texts, examined as a single set, narrate a process of construction of the figure of the graduate. The “Graduate” is represented as a social construction, and as the result of a series of actions, significant and consequential. Social figure of the graduate is described as the final product of an educational and learning process, which is not only coded according to the years, the number of exams passed, the average of the votes, but also according to human experience in the field through managing emotions, interactions and conflicts of everyday life.

Introduzione

L'identità democratica che unisce nella diversità

di Sandra Chistolini

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Scienze della Formazione
Università degli Studi Roma Tre

Nel 1959 usciva il volume *Scuola secondo Costituzione* con scritti di Carlo Ludovico Ragghianti, Lamberto Borghi, Dina Bertoni Jovine, Raffaele Laporta, Luciano Raimondi, Aldo Capitini, Pasquale D'Abbiere, Marcello Cini. L'Editore Lacaïta presentava la poderosa discussione con la frase emblematica impressa sulla fascetta, a corredo del volume: "Il piano decennale e i problemi della scuola italiana dal punto di vista democratico e laico". La pubblicazione raccoglieva alcune delle relazioni della Commissione per la riforma della scuola e invitava i soci dell'ADESSPI, Associazione difesa e sviluppo della scuola pubblica italiana, ad intervenire sui temi trattati. Nel 2005 Antonio Santoni Rugiu presentava *La stagione delle speranze: la riforma scolastica mancata e l'ADESSPI, 1958-1968* sottolineando la vena democratica che aveva spinto a dare un volto moderno all'istruzione pubblica, tanto nella scuola quanto nell'università, proprio a partire dalla Costituzione. Eravamo negli anni del capovolgimento degli stereotipi sull'istruzione e la fiducia verso la riforma trovava nell'idea della scuola democratica il contenuto fondamentale supportato dalla carta costituzionale e viceversa. Nel 1957 in occasione del Congresso UCIIM, Unione cattolica italiana insegnanti medi, del 9-11 febbraio a Catania, i contributi notevoli dei capi storici dell'associazione, tra i quali figuravano Gesualdo Nosengo e Giovanni Gozzer, permisero ad Aldo Moro di portare, ad ottobre dello stesso anno, alla Camera la proposta per i nuovi programmi di educazione civica per le scuole secondarie. Il DPR 13 giugno 1958, n. 585 segnava la svolta tanto attesa in termini di curriculum scolastico allora solo della secondaria ed oggi di tutti i gradi dell'istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'ingresso all'università.

Le vicende che hanno accompagnato la trasformazione dell'educazione civica nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, Legge 30 ottobre 2008, n. 169, rappresentano sia la costanza del tema nelle preoccupazioni istituzionali sia la irreversibilità del processo di maturazione culturale e politica iniziato alla fine della seconda guerra mondiale. La Costituzione italia-

na approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947, promulgata il 27 dicembre 1947, entrata in vigore il 1° gennaio 1948 affermava nell'art. 1 "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione". L'identità democratica della nuova Repubblica certamente ancora non aveva un carattere diffuso, tuttavia esisteva la coscienza di doversi impegnare in questo senso e, per chi viveva di scuola e di università, il valore della democrazia coincideva con la conoscenza, il rispetto l'attualizzazione della Costituzione. Si comprende allora come le riforme della scuola e il clima della scuola dovessero necessariamente essere guadagnate all'idea di democrazia. Giorgio La Pira lavorando all'art. 1 della Costituzione ben coglieva la relazione tra società, democrazia e lavoro: Repubblica democratica fondata sul lavoro, per l'appunto. Quindi una democrazia non teorica ma concreta che si misura sulla persona umana che ha una sua dignità da educare e preservare, ed il lavoro è della persona e per la persona quale manifestazione della sua essenza profonda costituita di spirito e materia. L'eco della questione operaia e il richiamo all'*Umanesimo integrale* di Maritain, tradotto da Studium nel 1946, era parte della formazione degli intellettuali aperti ad una visione antidogmatica della persona umana e al radicamento nella vita comunitaria, senza traumi di connessione tra l'individuo, la comunità, la società e lo Stato.

Il richiamo agli albori della democrazia costituzionale diventa impegno responsabile e cosciente a rendere la scuola luogo di educazione alla democrazia. Nessuno può ritenersi soddisfatto di quello che stride con la nostra comune concezione di democrazia e la proposta di Adriano Olivetti di una *Democrazia senza partiti*, opera del 1949, introdotta tra il 1942 e il 1945, potrebbe addirittura ricattare gli animi e far rileggere l'art. 49 della Costituzione riguardando a quella utopia di un ordine politico costruito nello spazio di una comunità unita dall'interesse morale e materiale comune, orientata alla civiltà della fratellanza e guidata dallo spirito di solidarietà.

Nonostante le riforme siano destinate ad aprire problemi piuttosto che a risolverli, dobbiamo riconoscere, per dovere pedagogico e culturale, oltre che storico e politico, che le vie indicate dall'art. 1 e dall'art.49 della Costituzione sono le uniche perseguibili: non possiamo abdicare alla nostra identità politica e culturale e non possiamo vivere isolati. Intorno ad esse è necessario convergere, superando le divisioni e lo sbriciolamento della nostra integrazione come persone umane.

La prospettiva della speranza può nascere dalla critica all'esperienza dell'emarginazione in un sistema che pretende di rendere tutti uguali, senza tener conto delle disuguaglianze. Don Milani ben personifica il tragitto della denuncia e della resurrezione nelle parole dei ragazzi della Scuola di Barbiana (1967): "Un'altra materia che non fate e che io saprei è l'educazione

civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero sarebbe troppo bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova?” (p. 123). I professori che hanno imparato anche dalla scuola di don Milani mantengono lo scrupolo di coscienza e quando vedono che qualche ragazzo è in difficoltà decidono sicuramente a quale pedagogia intendono ispirarsi e precisano il quadro valoriale che sostanzia l'obiettivo della crescita democratica.

Luciano Corradini, fedele custode dell'educazione civica in Italia, nel testo *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte* (2014) apre con una considerazione biografica che rivela la consistenza dell'opera educativa dell'insegnante capace di offrire risposte serie e robuste: “Fra i paradossi della storia ce n'è uno che riguarda la nostra società di oggi, e in particolare la nostra scuola. Lo sintetizzo nel modo che segue. Più abbiamo bisogno di fornire ai giovani bussole e carte nautiche perché possano orientarsi e navigare nel mare tempestoso della società globale, meno valorizziamo gli strumenti fondamentali di cui disponiamo” e più oltre conclude dicendo: “Tirando le somme, direi che gli strumenti più affidabili, condivisibili e potenti, di cui gli insegnanti – ma anche i genitori e gli studenti – dispongono per capire dove si trovano e per orientarsi a ‘sortirne insieme’, sono ancora i 30 articoli della Dichiarazione universale dei diritti umani e i 139 articoli della Costituzione italiana” (p. 15).

Il numero 46 de “Il Nodo” 2016 esce a circa settanta anni dalle vicende appena richiamate che hanno tenuto a battesimo l'ingresso dell'Italia nella democrazia europea, ed i contributi degli autori, riuniti nella tavola rotonda virtuale che la rivista ospita, riflettono ad ampio raggio sul tema che investe completamente la pedagogia della persona. Entrando nel vivo di aspetti controversi e problematici, ciascuno studioso riesce a sentire la vena che porta il nutrimento al corpo intero. Tutti insieme danno vita ad un documento articolato nel quale è possibile intravedere l'unità di cui parlava Lamberto Borghi nel libro citato all'inizio di questa introduzione. Egli scriveva: “L'unica unità da proporre a ideale educativo della scuola, in modo particolare della scuola pubblica, è l'accettazione da parte di tutti, insegnanti e alunni, di quella che è stata chiamata ‘regola del dialogo’. Sul piano più strettamente pedagogico, in cui accanto alla considerazione intellettuale prende posto quella morale, affettiva e sociale dello sviluppo della personalità, ciò in cui devono unificarsi docenti e discenti è il processo del libero sviluppo e della libera comunicazione degli alunni e degli insegnanti. Un'atmosfera veramente educativa è quella...in cui il metodo di studio e lavoro individuale si armonizza con quello per ricerca associata, in cui l'insieme della classe si avvale dell'apporto di cui ciascuno è capace secondo la misura delle sue attitudini e capacità e ogni singolo alunno si nutre dell'apporto di tutti gli

altri nell'attività di collaborazione e nell'atmosfera comunitaria che spetta all'insegnante di promuovere" (p. 57).

La visione della democrazia come linfa vitale della nostra società, alimentata dai contenuti costituzionali e dalla comunicazione significativa, fine e metodo del progetto di redenzione comune, rinvigorisce l'utopia comunitaria e diviene promessa rinnovata per l'edificazione di quella civiltà, a misura di persona umana, alla quale ciascuno di noi anela senza posa, non come necessità meccanicistica ma come scelta libera e cosciente.

Democrazia, scienza, pedagogia professionale

Franco Blezza

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento Economia Aziendale,
Università "G. d'Annunzio", Chieti – Pescara

Introduzione

Dichiarava Winston Churchill alla House of Commons nel 1947: “*democracy is the worst form of government except all the others that have been tried*”.

Proprio chi crede nella democrazia, e vive in un contesto nel quale essa è profondamente radicata sia socialmente che storicamente, si rende perfettamente conto dei limiti, dei difetti, delle negatività di questo modo di gestire la cosa pubblica; ma è, nello stesso tempo, perfettamente consapevole che non esiste un'alternativa preferibile. Con il che, fra l'altro, rendeva una testimonianza molto significativa della validità di un approccio “in negativo” al problema. Né riveste minore importanza il cenno che lo statista britannico riserva in chiusura all'importanza dell'esperienza effettivamente compiuta: non bastano reboanti affermazioni di principio aprioristiche, occorre che un sistema politico appalesi potenzialità e limiti attraverso l'esperienza.

L'approccio di Churchill è fruibile anche per altre questioni generali, come quelle della conoscenza e quelle dell'evoluzione culturale. È ciò che prenderemo in sintetico esame nella presente noterella.

1. Come è cambiata la visione della democrazia nel XX secolo

Si è fatta strada nel XX secolo un'idea della *democrazia come metodo*, un metodo che presenta analogie profonde ed essenziali con il *metodo della ricerca scientifica*, ricondotta la scienza al suo carattere essenziale di sapere debole, fallibile, incerto, interlocutorio, ipotetico, un *prodotto della creatività umana* che consiste nel tentare di risolvere *una sequenza interminata di problemi* con *ipotesi* create dall'uomo che che posseggano essenzialmente due requisiti: quello della *coerenza interna*, cioè logica, con possibilità di discutere a quale logica si faccia riferimento; e quello della *coerenza esterna*, cioè del controllo con i fatti, con il relativo feedback asimmetrico, per cui sono possibili falsificazioni ma non verificazioni.

Una scienza produttrice di certezze e definitività era un mito tipicamente ottocentesco, con qualche possibile base nella visione deterministica della fisica della prima metà di quel secolo, ma che già negli anni immediatamente seguenti (un buon secolo e mezzo fa, o poco meno) era in piena crisi. Permangono ancora oggi, nel linguaggio comune ma anche presso taluni soggetti che si pretenderebbero colti e dotti, miti falsi ed ingannevoli come “le scienze esatte”, “è scientificamente dimostrato che ...”, “verità scientifiche”, e l’immane “la matematica non è un’opinione”, forse il luogo comune peggiore di tutta la serie. Si tratta di rimasugli del XIX secolo più profondo, che hanno sortito risultati piuttosto modesti come ispirazione alla ricerca filosofica, ed è stridente il contrasto tra la modesta traccia lasciata dalla filosofia teoretica positivista, ed invece i contributi preziosi che sono venuti dal Positivismo applicativo o applicato per la medicina, la pedagogia, il diritto, l’antropologia, la storia e per tante altre scienze dell’uomo, in Italia come in Europa.

Analogamente, se in altri tempi la democrazia poteva essere considerata un valore assoluto e forte, le vicende dello stesso secolo l’hanno restituita al suo carattere più proprio di *ricerca continua*, per la quale (come per la scienza) esistono valide *regole di metodo*, ma non sono possibili regole di merito se non relative, “locali”, volta a volta e contesto per contesto, sempre provvisorie e sempre evolvibili.

Il protagonista della riflessione in merito nel ‘900 è stato indubbiamente Karl R. Popper; la sua teoria della “*open society*” è una propagazione delle idee di fondo della sua “logica della ricerca (scientifica)”. Dobbiamo quindi partire dalla *Logik der Forschung*¹, tenendo ben presente che in Italia la prospettiva cronologica può essere falsata dall’evidenza che erano note e tradotte prima altre opere del grande viennese. In particolare, *The open Society and its Enemies*, scritta in Nuova Zelanda durante la 2^a guerra mondiale², oggetto di una memorabile recensione di Norberto Bobbio (apparsa su “*Il Ponte*” nel 1946), restò per lungo tempo in attea di un editore italiano.

1 Sottotitolo *Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft* (Springer-Verlag, Wien 1935) quindi il riferimento alla scienza in origine non era nel titolo, ed era stretto sulle scienze della natura. L’opera è di pubblico dominio in rete, come l’edizione inglese che invece recava il titolo *The Logic of Scientific Discovery* (Hutchinson & Co, London 1959).

2 Edita nel 1945 per i tipi di Routledge & Keegan Ltd, London. In edizione italiana vol. I *Platone totalitario* e *Il Hegel e Marx falsi profeti* (Armando, Roma 1973 e 1974). L’edizione italiana si è quindi fatta attendere, come del resto lo stesso autore aveva dovuto rammaricarsi delle difficoltà a pubblicarla nella 1^a edizione inglese; invece fu pubblicato tempestivamente *Miseria dello storicismo*, Editrice l’Industria, Milano 1954. *The Poverty of Historicism* era stata scritta e letta come prodotto scientifico nel 1936, poi è stata pubblicata nel 1944/45 e in versione aggiornata nel 1957.

Ragguagli su questo importante snodo storico si trovano in un'opera meno diffusa di Dario Antiseri, il più autorevole e attivo popperiano in Italia e curatore dell'edizione italiana di gran parte delle opere, dal titolo *Regole della democrazia e logica della ricerca*³, dove le *regole della democrazia* erano oggetto di una proposta dello stesso Bobbio, mentre *logica della ricerca* era la locuzione preferita dallo stesso Popper per indicare la sua proposta di visione della scienza e della sua metodologia specifica di ricerca.

Il percorso da una visione della scienza realistica, critica e razionale, storiograficamente fondata, verso una visione aggiornata della democrazia è estremamente prezioso. Una buona sintesi è in *Società aperta, universo aperto*⁴.

Per chi, come noi, guardi alla questione da una prospettiva diversa cioè da quella pedagogica in senso stretto, tutti gli insegnamenti che ne possiamo ricavare per una visione attuale e in divenire futuro della democrazia e della società aperta li abbiamo già trovati un paio di generazioni prima nel pragmatismo classico⁵.

2. Razionalismo Critico e Pragmatismo

I limiti di questa noterella escludono la possibilità di ricondurre ogni singola fase metodologica e ogni particolare della scansione della visione attuale della ricerca scientifica assieme a quella della democrazia e della società aperta alle fondazioni più proprie. Quello che si può fare è sintetizzare questa visione in maniera schematica: vedremo come ne emergerà anche una terza dimensione che ripercorre la stessa linea metodologica, ed è la dimensione dell'esercizio professionale della relazione d'aiuto specificamente pedagogica, e questo non ci stupisce considerata la prospettiva che ci siamo dati e considerato altresì che essa è storicamente e logicamente precedente tanto alla scienza novecentesca, quanto all'epistemologia di Popper e dei suoi allievi.

La visione della ricerca scientifica di Popper viene spesso chiamata anche "Falsificazionismo" per il criterio di demarcazione che egli ha proposto: *"io ammetterò certamente come empirico, o scientifico, soltanto un sistema che possa essere controllato dall'esperienza. [...] come criterio di demarcazione, non si deve prendere la verificabilità, ma la falsificabilità di un sistema. In altre parole, da un sistema scientifico non esigerò che sia capace di essere scelto, in senso positivo, una*

3 Armando, Roma 1977.

4 Edizioni Borla, Roma 1984.

5 In rete si trovano di pubblico dominio le opere fondamentali dei padri del Pragmatismo: dai due volumi dei *The principles of Psychology* (1890), di William James, agli 8 volumi dei *Collected Papers* di Charles S. Peirce, e varie scelte a questo interno, alle opere più importanti di John Dewey comprese *Democracy and Education* (1916).

volta per tutte; ma esigerò che la sua forma logica sia tale che possa essere messo in evidenza, per mezzo di controlli empirici, in senso negativo: un sistema empirico deve poter essere confutato dall'esperienza.”⁶

In realtà, questo principio è ben precedente, e proprio Dario Antiseri ce l'ha documentato in modo dettagliato. Dopo aver ricordato che Popper stesso aveva riconosciuto ancora negli anni '30 che il primo impiego del termine “Fallibilismo” si trovava in Peirce, e dopo aver posto il problema se solo qui vi fosse l'originalità di Peirce rispetto a Popper, egli prende decisamente posizione: “Un testo - che data verso il 1879 - e intitolato: Fallibilism, Continuity, and Evolution comincia così: “[...] ci sono tre cose che mai possiamo sperare di ottenere attraverso il ragionamento, e cioè la certezza assoluta, l'esattezza assoluta, l'universalità assoluta” [in *Collected Papers*, 1.141]. E se “l'esattezza, la certezza e l'universalità non si possono ottenere col ragionamento, va da sé che non esistono altri mezzi attraverso cui esse possano essere raggiunte” [C.P., 1.142]. “Dopo **molti** anni di studio della logica della scienza, dice Peirce, la mia conclusione è che “noi non possiamo essere assolutamente certi di niente [...]” [C.P., 1.147].

Il fallibilismo trova sostenitori tra gli uomini animati dallo spirito della scienza [C.P., 1.141]; “esso dice solo che gli uomini non possono ottenere la certezza assoluta su questioni di fatto” [C.P., 1.149]. “Il fallibilismo è la dottrina secondo la quale la nostra conoscenza non è mai assoluta, ma nuota sempre, per così dire, in un continuum di incertezze e di indeterminazione”. [C.P., 1.171].

Consapevole della funzione dell'immaginazione e del ruolo delle ipotesi nella scienza, persuaso della asimmetria logica tra conferma e smentita [C.P., 7.202], e di conseguenza assertore di un atteggiamento non verificazionista [C.P., 7.131], convinto che “l'abduzione, dopo tutto, non è altro che indovinare” [C.P., 7.218], sostenitore - in sostanza - dell'induzione intesa come analisi di fatti confermantici o confutanti una ipotesi proposta [C.P., V.145 “L'induzione è la prova sperimentale di una teoria”], Peirce non solo parla di **fallibilismo**, ma è il primo, per quanto io ne sappia, che parla esplicitamente di **falsificazione** delle ipotesi. Molti pensatori, verso la fine del secolo, avevano parlato di **confutazione**, **smenitita**, **contraddizione fattuale**, **rifiuto** delle teorie.

Anche Peirce usa qua e là siffatta terminologia tipica del fallibilismo. Ma la cosa notevole - che per quanto io ne sappia non è stata ancora notata - è che Peirce non usa solo l'idea di confutazione, ma - forse per la prima volta - usa in modo consapevole il termine “falsificazione” come opposto alla “verificazione” delle teorie.”⁷

Ma il precoorrimiento di idee dell'Epistemologia dell'900 da parte del Pragmatismo è più ampio e generale. Ce lo conferma il Dewey più noto, quando

6 *Logica della scoperta scientifica*, edizione italiana citata, p. 21.

7 Articolo dal titolo “Fallibilismo e falsificazione in Charles S. Peirce” pubblicato su “*Didattica delle scienze e informatica nella scuola*”, n. 145, anno XXV, gennaio 1990, alle pp. 7-8.

avanza la sua proposta relativa a quella che egli stesso chiama “esperienza riflessiva”, i cui “aspetti generali” sono “a) perplessità, confusione, dubbio, dovuti al fatto che si è implicati in una situazione incompleta, il cui pieno carattere non è ancora determinato; b) una previsione congetturale, un’interpretazione azzardata degli elementi dati, in forza della quale si attribuisce ad essi la tendenza ad effettuare certe conseguenze; c) un esame attento (ispezione, investigazione, analisi) di ogni possibile considerazione atta a definire e chiarire il problema presente; d) una conseguente elaborazione delle ipotesi incerte per renderle più precise e più consistenti, in quanto suffragate da una quantità di fatti maggiore; e) decidere un comportamento in base all’ipotesi prospettata sotto forma di piano d’azione che si applica allo stato di cose esistente, fare concretamente qualcosa per provocare il risultato previsto, e perciò provare l’ipotesi.”⁸.

3. Falsificazionismo, tra fatti e idee

Uno snodo importante del discorso sta nel ruolo particolare dell’esperienza, l’“esperienza futura” secondo i pragmatisti. Esso consente meglio di cogliere il carattere originale di queste linee di pensiero e di proposta non riconducibili ad altre correnti che hanno dominato gli ultimi secoli del panorama filosofico, in particolare alla polarità tutta ottocentesca tra Positivismo e Idealismo,

Da un lato, il nesso organico, sistematico e con conseguenze ineludibili della teoria con l’esperienza, con i fatti, con i dati di quell’interazione con la realtà che si va a compiere dopo aver ideato ed elaborato proposte di soluzione dei problemi, che esclude qualunque riconducimento al grosso filone idealistico, anche se nel ruolo dell’uomo di ideatore delle possibili soluzioni dei problemi che l’uomo stesso ha posto qualcuno dice di vedere qualche lontana eco hegeliana.

Non apparirà privo di fondamenti, dal parallelo che stiamo delineando tra metodologia scientifica, società democratica e aperta ed esercizio professionale pedagogico, come proprio all’idealismo ed in particolare ad Hegel si siano rifatti a lungo i personaggi, i regimi e le ideologie dittatoriali, tiranniche, totalitarie di vario genere, tanto da destra quanto da sinistra. Almeno in Italia, proprio una visione filosofica neoidealista conduceva ad un atteggiamento assolutamente negativo nei confronti delle professioni sociali e intellettuali fondate sulle scienze umane e sociali, con riguardo particolare alla pedagogia come professione,

⁸ *Democracy and Education*, edizione italiana: *Democrazia e educazione* (La Nuova Italia, Scandicci-FI 1949¹, 1992 riediz. a cura di Alberto Granese) nuova edizione italiana citata, pag. 200-201.

Dall'altro lato, l'esperienza viene dopo la conoscenza e serve a metterla alla prova, il che esclude che le idee possano essere un prodotto dei fatti e della loro generalizzazione come poteva essere pensato in un contesto positivista, e come soprattutto in Neopositivisti logici del '900 hanno sostenuto, peraltro per un tempo abbastanza breve, e con i quali proprio Popper polemizzava fin dalla sua opera fondamentale sopra ricordata.

4. Epistemologia, democrazia e professione pedagogica

Uno schema ci sarà d'aiuto per la delineazione metodologica corrispondente tra la teoria della scienza novecentesca, la democrazia e società aperta, e la relazione d'aiuto prestata dal pedagogista professionale.

- L'uomo è un soggetto sociale, politico in senso lato, secondo l'aristotelico φύσει μὲν εἶστιν ἄνθρωπος ζῶν πολιτικόν. Come ogni vivente è inseparabile dall'ambiente naturale con il quale scambia materia, energia ed informazione, il vivente uomo è inseparabile dall'ambiente sociale, culturale, storico, con il quale scambia quelle proprie prerogative esclusivamente umane, che dal nostro punto di vista potremmo considerare nel loro complesso *educazione*. Educazione è qualunque scambio interpersonale e intersoggettivo, comunque veicolato, che concorre all'evoluzione culturale, peculiarità umana.

- Ma l'*ambiente sociale*, come costruzione umana, è imperfetto e pieno di lacune, ostacoli, difficoltà, insidie; soprattutto, non è costruito in modo da metabolizzare qualunque output dagli uomini che lo costituiscono, né per fornire qualunque input del quale ciascuno degli stessi uomini abbia pur legittima e riconoscibile necessità.

- Da cui una situazione di continuo squilibrio, discrepanza, ostacolo, carenza, e via elencando tutte le fattispecie nelle quali ci si possono presentare quelle che potremmo chiamare *situazioni problematiche* umane. Così è per l'uomo che trova qui la motivazione ed insieme lo stimolo verso la ricerca scientifica, e ricordiamo che la ricerca e scientifica se segue un certo metodo senza alcuna pregiudiziale esclusiva nei confronti dell'oggetto di studio; esattamente allo stesso modo l'uomo soggetto politico vi trova la spinta verso l'atto politico e l'impegno comunque inteso, ricordando che questo riguarda tutti i cittadini indipendentemente dal loro ruolo e dalle loro responsabilità, e rimandando a poche righe sotto il discorso sulla generalità del controllo; e vale anche per il soggetto bisognoso d'aiuto che si rivolge al pedagogista di professione perché questi sia in condizione di portargli quanto necessario perché possa trovare la propria soluzione per superare la situazione problematica di partenza.

- Tecnicamente, il *problema* è una cosa diversa dalla situazione problematica. È l'uomo, e solo l'uomo, a potersi porre la situazione problematica

come problema, reagendo ad essa costruttivamente, positivamente, attivandosi per cercare una possibile soluzione. Possibile soluzione che è il prodotto della creatività umana, tanto del soggetto che si è posto il problema, quanto di altri soggetti umani con i quali egli comunque ha proficuamente interagito sul piano culturale, in una profonda integrazione politica che concorre a delineare nell'uomo la persona. L'analogo avviene in politica, che può essere un'idea comune che mette in movimento sezioni della società, anche organizzate problema per problema, oppure va a concorrere nelle proposte politiche degli schieramenti che si sottopongono al voto del popolo sovrano alla scadenza dei mandati di qualunque carica pubblica elettiva. Nell'esercizio professionale pedagogico il pedagogo aiuta l'interlocutore a porsi la situazione problematica come problema, cioè a rimboccarsi le maniche per apportare tutto il necessario in direzione della risoluzione, e lo aiuta altresì ad ideare o a recepire possibili soluzioni, che poi verranno vagliate per trovare tra di esse quella più adatta al soggetto e alla situazione nella quale il soggetto si trova.

- Le possibili soluzioni sono *creazioni umane*, e quindi sempre fallibili, imperfette, fragili, limitate, piene di difetti; d'altra parte, sono per ciò stesso perfezionabili, e la tendenza ad un meglio che è sempre possibile dovrebbe essere considerata deontologia umana.

- L'esigenza di *coerenza* nel pensiero, soprattutto nel pensiero che guida l'azione, dovrebbe essere considerata ovvia, con la riserva che le logiche disponibili sono una pluralità e non come si è a lungo creduto alla sola logica "classica", che peraltro ancora uno dei padri del Pragmatismo come William James, da psicologo oltre che da medico, riteneva inscritta nel cervello e rappresentativa della fisiologia di questo fondamentale organo del corpo umano. Ma coerenza significa anche, innanzitutto, inserire ogni singola ipotesi ideata o avanzata nel tentativo di risolvere problemi entro contesti di pensiero più ampi, che ne facciano apprezzare meglio la portata e di limiti; ma significa altresì farsi carico di tutte le conseguenze che derivano da ciascuna ipotesi dentro il contesto di pensiero nel quale il soggetto si colloca, e quindi una fondamentale responsabilità che discende dall'assunzione comunque di ipotesi per sé stessi, cioè un farsi carico nei confronti delle persone prossime e della società intera di tutte le conseguenze che ne deriveranno. E questo vale nella ricerca scientifica, come in politica, come nella relazione d'aiuto pedagogico-professionale.

- Completa lo schema metodologico di riferimento ad ampia valenza e ad ampio spettro, tutto quello che va sotto il nome di "*coerenza esterna*" giustapposta alla coerenza logica che potremmo chiamare "*interna*". Tra le conseguenze che derivano dalle ipotesi avanzate all'interno del sistema di pensiero nel quale sono collocate, nel contesto nel quale le si vogliono applicare, ve ne sono di infinite che prevedono possibili fatti o fenomeni che consentono

di mettere alla prova l'ipotesi stessa e, virtualmente, l'intero contesto nel quale essa è stata inserita. Non è possibile considerare vera un'ipotesi per quante conferme essa riceva, perché i possibili controlli sono assolutamente infiniti; in tale caso, Popper ha proposto di impiegare un termine molto più debole ma certamente più corretto, "corroborazione" in luogo di "verificazione" o qualche cosa del genere, si esclude di poter "verum facere" in scienza, scienze naturali ma anche quelle scienze sociali e della cultura che seguono la stessa metodologia, in politica e nella relazione d'aiuto pedagogica. Viceversa, basta una smentita di fatto, per esperimento, applicazione, osservazione, risposta della realtà alle nostre domande, per falsificare l'ipotesi e virtualmente inficiare logicamente l'intero sistema di pensiero.

5. Idee per il futuro

Della scienza si apprezza facilmente il carattere di evoluzione continua e di continua smentita, l'assenza di dogmi, a condizione che solo che ci si liberi di pregiudizi incolti, rozzi e nella migliore delle ipotesi vecchi di un paio di secoli.

Nell'aiuto professionale pedagogico il carattere interlocutorio e contestuale di ogni possibile soluzione dovrebbe essere sempre evidente. Al termine del trattamento, il pedagogista ha l'obbligo di provvedere al "reindirizzamento" dell'interlocutore a continuare il dialogo nelle sedi nelle quali si è presentata la situazione problematica iniziale, e in tal caso parliamo di rendirizzamento "canonico", ovvero a proseguire il trattamento con un altro professionista anche con l'aiuto del pedagogista stesso, nel qual caso si parla di rendirizzamento "professionale".

Ma vorremmo concludere con le osservazioni relative alla politica democratica e alla società aperta: in una realtà come quella italiana, nella quale per decenni si è fissata l'attenzione sulle premesse, molto idealisticamente e poco democraticamente, per cui chi ricopre una carica pubblica ritiene di aver acquisito una giustificazione incondizionata per qualunque cosa faccia, in politica e fuori della politica, perché lui ha il mandato elettorale, occorre replicare che le condizioni di una democrazia avanzata al passo con i tempi vanno poste diversamente, e anche qui seguiamo Popper.

Innanzitutto, il mandato elettorale è a termine. In una società democratica a scadenza prefissata, che può essere anche anticipata in certi casi, il potere torna integralmente al popolo sovrano, il quale giudica ed è libero di riconfermare la sua fiducia a chi lo ha governato per il mandato trascorso, oppure di sostituirlo con un'alternativa, senza che questo comporti alcun risvolto drammatico di colpi di stato, rivoluzioni, uso della forza o della violenza morale. In Italia abbiamo cominciato a parlare di "democrazia dell'alternanza" solamente dagli anni '90, e a distanza di un quarto di secolo po-

tremmo anche pensare che almeno questo messaggio abbia raggiunto una parte dei risultati possibili.

Ma poi, anche in itinere, durante il periodo del mandato di chi viene scelto temporaneamente dal popolo sovrano per ricoprire una carica pubblica, deve essere previsto un complesso di pesi e contrappesi, attraverso i quali altri poteri consentono la libertà dell'esercizio della governance ma non la licenza, e possono opporsi concretamente a questo o quel progetto dell'elitto dal popolo senza che un tale esercizio di diritto possa essere tacciato di atteggiamenti anti-democratici e contrari alla sovranità popolare. Ma soprattutto è il popolo sovrano stesso a possedere tutta una serie di strumenti con i quali può controllare e temperare il potere del governante durante il mandato: si pensi ai referendum, ai gruppi sociali di pressione, ai movimenti d'opinione, alle petizioni e raccolta firme, alle manifestazioni pubbliche, alle azioni societarie o sindacali o simili, alla stampa, alle teletrasmissioni, e alle immense potenzialità che offre la connessione al Web, e che siamo appena agli inizi minimali del possibile sfruttamento anche a tale fine.

Non dimentichiamoci che il termine δημοκρατία nella Grecia classica, in particolare presso Aristotele, poteva avere un'accezione negativa ed anche pesantemente: δῆμος significava indubbiamente "popolo" ma κράτος poteva indicare la gestione o il pilotaggio di quel popolo, oggi parleremmo di manipolazione, di populismo, di demagogie o di peggio; l'accezione positiva era per il termine πολιτεία, cioè partecipazione attiva alla vita della πόλις da parte dei πολίται, propriamente una minoranza degli abitanti, i cittadini a pieno titolo maschi maggiorenni e che non sono stati oggetto di qualche forma di esclusione o proscrizione, che controllano l'economia, le armi, le leggi. Pensiamo che ci sono voluti oltre due millenni perché votassero le donne, o per abolire la schiavitù, e riflettiamo oggi sul voto negato agli abitanti non cittadini, e sull'abbassamento della soglia d'età.

Certamente una democrazia diretta assembleare nell'ἀγορά, che peraltro deriva da ἀγείρω cioè radunare, raccogliere, come nelle πόλεις della Grecia classica, oggi la considereremmo impraticabile, e questo darebbe un senso alle nostre obiezioni circa l'oggettiva ristrettezza di chi veramente decidesse. Oggi viviamo in prospettiva globale, cittadini del mondo come crescono i nostri giovani, che hanno il mondo sotto le dita e buona parte a portata di volo low cost; Peraltro quegli stessi giovani, per i quali la dimensione nazionale ha sempre minore importanza, rivalutano il loro proprio locale (da cui il neologismo "glocal", orribile quanto prezioso), e quindi partecipano in modo più diretto alle loro entità locali, comuni o territori e solo in alcuni casi province e regioni, livello al quale darebbero il loro apporto di democrazia diretta controllata attraverso le enormi possibilità della tecnologia odierna, dallo Smartphone al cellulare più modesto, dal tablet a qualunque PC connesso, dalle TV d'oggi ai mezzi di trasporto e via elencando.

Una rinnovata visione della democrazia e della società aperta si impone nel momento storico attuale, nel quale un evo è terminato e stiamo faticosamente entrando in un evo nuovo che ha bisogno prima di tutto di idee. La pedagogia odierna, con forte componente scientifica in senso stretto, può aiutare molto, anche come esercizio professionale d'aiuto nell'affrontare i problemi sostanzialmente nuovi e sempre più impegnativi che in questa transizione storica epocale si pongono alla persona umana e alla società.

Educazione e crisi della democrazia

Enrico Bottero

Dirigente scolastico
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

1. Democrazia, che cos'è?

La parola “democrazia” è una delle più abusate da politici, giornalisti, studiosi e nelle discussioni pubbliche. La si utilizza con tale frequenza e spesso a sproposito al punto da alimentare il dubbio che sia assente un significato comune cui il termine possa far riferimento. Basti ricordare che democratiche si definivano le Repubbliche socialiste dell'est europeo così come quelle dell'Occidente liberale. Oggi nessuno si proclamerebbe “antidemocratico”. Non possiamo però rassegnarci a un uso strumentale del termine e a una conclusione scettica come se la democrazia fosse semplicemente un nome dietro cui si nasconde una molteplicità di sistemi politici molto differenti tra loro. Per introdurre il tema è bene dunque iniziare con alcune precisazioni per delimitare il significato del termine “democrazia”.

La concezione della democrazia cui facciamo riferimento oggi è quella maturata in epoca moderna. La democrazia dei moderni, per riprendere la celebre distinzione di Benjamin Constant tra libertà dei moderni e degli antichi, è fondata sulle libertà civili e sulle libertà politiche. La sola forma di democrazia compatibile con lo stato liberale è cioè quella che riconosce alcuni diritti fondamentali: libertà di pensiero, di religione, di stampa, di riunione, ecc. Lo stato democratico è anche *stato di diritto* perché il suo potere viene esercitato entro i limiti derivati dal riconoscimento dei diritti inviolabili dell'individuo. La forma più adatta a garantire questi diritti è stata individuata dagli scrittori liberali (Constant, Toqueville, Stuart Mill) nella democrazia rappresentativa o parlamentare. Ciò significa che il compito di fare le leggi non spetta a tutto il popolo ma a un corpo ristretto di cittadini. Ai diritti civili se ne aggiunge dunque uno nuovo, quello di eleggere rappresentanti e di essere eletti. La questione della democrazia diventa così anche quella delle regole per formare questa rappresentanza. Ma quali sono queste regole? Scrive Norberto Bobbio a questo proposito:

Premetto che l'unico modo di intendersi quando si parla di democrazia, in quanto contrapposta a tutte le forme di governo autocratico, è di considerarla caratterizzata da un insieme di regole (primarie o fondamentali) che stabiliscono *chi* è autorizzato a prendere le decisioni collettive e con quali *procedure*. Ogni gruppo sociale ha bisogno di prendere decisioni vincolanti per tutti i membri del gruppo allo scopo di provvedere alla propria sopravvivenza sia all'interno sia all'esterno. Ma anche le decisioni di gruppo sono prese da individui (il gruppo come tale non decide). Quindi, affinché una decisione presa da individui (uno, pochi, molti, tutti) possa essere accettata come una decisione collettiva occorre sia presa in base a regole (non importa se scritte o consuetudinarie) che stabiliscano quali sono gli individui autorizzati a prendere le decisioni vincolanti per tutti i membri del gruppo, e in base a quali procedure. Ora, per quel che riguarda i soggetti chiamati a prendere (o a collaborare alla presa di) decisioni collettive un regime democratico è caratterizzato dall'attribuzione di questo potere (che in quanto autorizzato dalla legge fondamentale diventa un diritto) a un numero molto alto di membri del gruppo (Bobbio, 1995, 4-5.)

Dopo aver ammesso come l'espressione "un numero molto alto" sia piuttosto vaga, Bobbio ricorda che, per quanto riguarda la modalità della decisione, "la regola fondamentale della democrazia è la regola della maggioranza". Aggiunge peraltro che per una definizione minima di democrazia è necessaria una terza condizione: "Occorre che coloro che sono chiamati a decidere o a eleggere coloro che dovranno decidere siano posti di fronte ad alternative reali e siano messi in condizione di poter scegliere tra l'una e l'altra" (Bobbio, 1995, 6). Se stiamo a questa definizione minima sembra che la democrazia moderna consista in un *metodo* piuttosto che in un *contenuto*. (Bovero, 2000, 33 - 35). La sede pubblica, quella della *societas*, non è quella dove ciascuno professa certi contenuti, ma un sistema di regole a garanzia che ogni individuo possa liberamente e legittimamente perseguire i suoi (giocando le sue carte nell'industria e nei commerci, professando fedi religiose, frequentando determinate pratiche culturali o artistiche, ecc.). Ma la democrazia come sistema è solo questo? Può un sistema politico fondarsi solo su una procedura e non anche su sentimenti comuni? Questo limite della concezione liberale era già stato notato da pensatori liberali come John Stuart Mill. Stuart Mill aveva pensato a come coltivare nella società una "simpatia allargata" senza interferire con la libertà degli individui, dunque senza venir meno ai principi del liberalismo. La sfida del liberalismo moderno è stata vinta? Qual è lo stato di salute della democrazia oggi?

2. La crisi della democrazia

La forma di vita associata che abbiamo chiamato “democrazia” si è affermata solo di recente grazie alla presenza di condizioni favorevoli realizzatesi in alcuni Stati, soprattutto nel mondo occidentale¹. Questo sistema oggi è in evidente stato di crisi. Chi, come noi, ha sempre vissuto in un sistema democratico, è però portato a pensarlo come la condizione naturale della vita associata. Anche per questo, le manifestazioni sempre più evidenti della sua crisi creano disorientamento e reazioni contrastanti. La crisi della democrazia appare tuttavia sempre più evidente, anche al di fuori della cerchia ristretta degli studiosi. Ha dichiarato in proposito Emilio Gentile: “Proprio quando il principio della sovranità popolare è apparso trionfante in gran parte del mondo - “l'era della democrazia”, l'ha definita Bobbio - si sono manifestati i sintomi di un malessere. E il più allarmante è la sfiducia del popolo sovrano verso i governanti, le istituzioni democratiche, i partiti. Fino alla convinzione del popolo stesso di non essere sovrano: il crollo dei votanti ne è un segno manifesto” (Intervista di Simonetta Fiori, in “La Repubblica” 14/10/2016). In un recente volume, sempre Emilio Gentile scrive: “Tutte le informazioni di cui disponiamo [...] documentano una progressiva, accentuata discesa del popolo sovrano verso una condizione che lo vede sempre più lontano dalla politica, assente alle elezioni, ostile ai governanti, sprezzante o indifferente verso i partiti, deluso e sfiduciato verso le istituzioni fondamentali dello Stato democratico. In altre parole, è il popolo ad essere consapevole di non essere sovrano. E addirittura sembra che voglia rassegnarsi a non esserlo più” (Gentile, 2016). **Insomma, un malessere diffuso ma incapace di coagularsi in rinnovate forme di partecipazione democratica.**

Quali sono le cause di questo malessere? In sintesi, possiamo individuare due fenomeni paralleli e complementari. Il primo è la globalizzazione oligarchica sviluppatasi negli ultimi decenni. Lo aveva già fatto notare Norberto Bobbio quando tra le promesse non mantenute della democrazia individuò l'eliminazione del potere invisibile (Bobbio, 1995, 10-22). Poteri economici e finanziari, oltre che tecnologici, di ispirazione neoliberista, hanno di fatto svuotato la sovranità popolare che si esprime a livello dei singoli Stati. Ci si è accorti che l'economia di mercato non si sposa necessariamente con le regole della democrazia ed invade una delle funzioni della democrazia, quella del controllo, il liberalismo non è stato in grado di prevenire una trasformazione del sistema in un liberismo generalizzato che tende a trasformare in mer-

1 Nei paesi poveri, che occupano gli ultimi posti nella graduatoria dell'economia mondiale, la principale via di accesso al potere rimane la violenza. In quei paesi ci sono enormi ostacoli che impediscono forme di governo legittime e democratiche. Cfr. Paul Collier, *Guerre, armi, democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

ce qualunque dimensione della vita umana. Nello stesso tempo la diffusione universale della rete ha favorito la confusione mercato/rete e democrazia. A meno luoghi fisici di dibattito e aggregazione ha corrisposto una larga diffusione di luoghi virtuali che offrono l'illusione di partecipare, di essere presenti, di contare grazie alla possibilità di esprimersi liberamente. Il contatto immediato, senza mediazioni critiche, creato attraverso i nuovi *media*, è un'occasione di libertà ma può anche contribuire a ritribalizzare la società. Soprattutto, questa nuova possibilità di espressione dei cittadini non è una forma che può sostituire quelle tradizionali al fine assumere decisioni collettive. All'interno dei singoli Stati, ed è la seconda ragione, la reazione a queste nuove sfide globali non è stata caratterizzata da un rafforzamento della democrazia ma da uno sviluppo di forme di governo oligarchiche. La progressiva disgregazione dei partiti tradizionali e delle loro forme associative, la scomposizione e l'individualizzazione del lavoro hanno favorito la formazione di *elites* sempre più distanti dal popolo. Classi dirigenti corrotte e autoreferenziali, demagogia e populismo sono ormai diffusi in molti Paesi tradizionalmente democratici. In questa situazione di incertezza tende a rinascere un antico spettro, quello del capo, non importa quanto democratico, capace di "rimettere le cose a posto". Dal governo del popolo come insieme di cittadini si può passare ad un governo del capo (o di un gruppo oligarchico), perennemente impegnato nella seduzione di una massa amorfa, protestataria ed irrazionale. La democrazia rischia dunque di trasformarsi in qualcosa di meramente formale, con un potere che deriva più dal "principe" che dal popolo, con un ritorno a forme premoderne di potere. Un rischio reale, anche in Italia, Paese in cui non si è mai riusciti a costruire un sentimento nazionale comune che sostanzi il patto di cittadinanza.

3. La crisi della scuola istituzione

Un corollario alla crisi della democrazia e dello Stato liberale nato nell'Ottocento è la crisi delle istituzioni che di quel sistema hanno costituito gli elementi costitutivi. Una di queste istituzioni è la scuola pubblica. Ci sono evidenti segnali di disgregazione della scuola Istituzione. Tradizionalmente considerata legittima di per sé e uno dei capisaldi della Repubblica, oggi la scuola è stata declassata a semplice "servizio" soggetto a gruppi di pressione e a conflitti. Assistiamo oggi a un fenomeno che Sabino Cassese ha definito "fuga dallo Stato"². La rinuncia dello Stato si è declinata in una concezione

2 V. S. Cassese, *L'Italia: una società senza Stato?*, Bologna, Il Mulino, 2011, pp. 98-104. Su questi temi rinvio al mio articolo *L'autonomia scolastica in Italia* disponibile al seguente indirizzo <http://www.enricobottero.com/attualit%C3%A0-e-politica-delleducazione>.

della scuola come servizio, con ampie concessioni ad una sua versione consumeristica. In Italia l'autonomia scolastica ha messo gradualmente in ombra i principi fondanti che la scuola Istituzione dovrebbe garantire. Questa rinuncia all'istituzione è stata resa credibile dalla sovrastruttura ideologica del vincente neoliberismo. L'idea chiave è la convinzione secondo cui una nazione progredisce se cresce il Prodotto interno Lordo. Pertanto le spese per il sistema formativo sono giustificate se hanno un "impatto" economico visibile e diretto. Questa visione della qualità della vita collettiva è molto limitativa perché suppone, erroneamente, che la crescita economica e la diffusione generalizzata della concorrenza porti con sé tutto il resto: istruzione, diminuzione delle disuguaglianze, sanità, ecc. È così che nel corso degli anni l'utente del "servizio" scuola è diventato gradualmente anche un "cliente". Oggi la Scuola, come ha scritto efficacemente Philippe Meirieu, non ha più una "missione", ha solo "funzioni" (Meirieu, 2015, 25). La funzione principale, secondo gran parte delle *elites* europee (soprattutto dopo le decisioni prese con il Processo di Bologna, il Processo di Copenaghen e il Trattato di Lisbona), è quella della formazione del produttore, non del cittadino (o, se si preferisce, del cittadino in quanto produttore). Basti pensare a come l'idea di cittadinanza sia stata declassata a una semplice "competenza" in molti documenti ufficiali. Anziché essere un luogo neutro in cui si costruisce pian piano il senso della collettività che sta alla base della cittadinanza, la scuola diventa così luogo di conflitti e di competizioni nelle aspirazioni dei singoli alla scalata sociale. Tutto ciò ha anche conseguenze sulla figura professionale dell'insegnante. Se una volta gli insegnanti godevano di un'autorità riconosciuta a priori, oggi essi possono contare solo su stessi e sulla loro capacità di essere credibili, così come ogni capo di istituto, diventato Dirigente con l'autonomia scolastica, può contare solo sulla sua pervicacia e capacità di coinvolgimento e mobilitazione.

Non è compito di questo contributo tracciare le complesse ipotesi alternative in tema di politiche dell'educazione. Nell'auspicio che le *elites* liberali si rendano consapevoli dei rischi che sta correndo il progetto europeo e forse lo stesso avvenire della democrazia, mi limito a delineare alcune possibili azioni degli educatori e degli insegnanti nella situazione attuale per aiutare le nuove generazioni a costruire uno spirito democratico.

4. La Scuola per la costruzione dello spazio pubblico

Chi è investito di compiti di formazione dei minori nella scuola si trova di fronte un quadro difficile. Ciononostante, ancor oggi la scuola resta un'istituzione aperta a tutti, a qualunque comunità di nascita (familiare, locale, etnica, religiosa) o di elezione (persone con gli stessi gusti, le stesse opinioni, ecc.) si appartenga. La Scuola è un embrione di società, il primo e oggi spes-

so il solo spazio societario con cui il minore viene a contatto. Gli anni della scuola sono quelli in cui si gioca la costruzione del senso di appartenenza ad una collettività. In un quadro di rinnovate difficoltà, la scuola deve dunque decidere se cogliere questa opportunità o lasciarla cadere rinunciando al ruolo di spazio pubblico.

La premessa da cui partire sono alcuni principi per un'educazione democratica. Questi principi sono stati formulati con chiarezza da Philippe Meirieu. Meirieu scrive che "l'educazione, condizionando l'avvenire della democrazia e l'esistenza del mondo, non possa essere sottomessa alla logica di mercato e agli interessi a breve termine delle potenze economiche". Pertanto, aggiunge, "in una società democratica, l'educazione è sostanzialmente educazione alla democrazia: essa forma cittadini capaci di comprendere il mondo, di costruire insieme il bene comune e lavorare a una maggiore solidarietà tra gli uomini e tra i popoli"³. Meirieu parla giustamente di costruzione del bene comune e non di bene comune come qualcosa di già definito. Se fosse così, infatti, si potrebbe cadere nello spirito totalitario di coloro che, in passato, in nome di un astratto bene collettivo, hanno sacrificato individui e popoli. Era questa la giusta preoccupazione maggiore di Tzvetan Todorov, lo studioso franco-bulgaro recentemente scomparso (Todorov, 2012). Ci collochiamo dunque nella prospettiva di quello che Marta Nussbaum chiama "paradigma dello sviluppo umano" (Nussbaum, 2011, 41). Anche se questo paradigma è ignorato dalle *elites* politiche in nome dell'istruzione finalizzata direttamente alla crescita economica noi, in quanto uomini e donne di educazione, abbiamo il compito di agire in quella direzione per responsabilità nei confronti del futuro dell'umanità e delle nuove generazioni. L'insegnante, in quanto educatore di futuri cittadini, è la chiave di volta di un impegno che richiede una specifica assunzione di responsabilità.

5. Per un'educazione alla democrazia nella scuola

Come agire dunque? Di fronte alla minaccia di crescita dell'individualismo sociale sarebbe un errore concentrarsi sull'individuazione di uno spazio orario dedicato espressamente all'educazione alla cittadinanza democratica. Si rientrerebbe così nella logica del "servizio", come se la questione dell'educazione alla convivenza e alla cittadinanza democratica fosse un tema settoriale e non dovesse invece informare di sé tutta la vita della scuola⁴.

3 Philippe Meirieu, *Principi possibili per un'educazione democratica*, in <http://www.enricobottero.com/philippe-meirieu> (edizione originale in www.meirieu.com).

4 Nella storia della scuola italiana sono state previste nel corso del tempo diverse denominazioni per uno specifico insegnamento legato alla questione della democrazia: educazione civica, educazione alla convivenza democratica, educazione alla convivenza civile, ecc.

Lo spirito democratico non è determinato solo da un contenuto. È prima di tutto un *habitus*, frutto di un'operazione mentale che si costituisce nel tempo grazie a pratiche che maturano gradualmente. Mi concentrerò dunque sul senso generale delle attività che possono promuovere la formazione di uno spirito collettivo. Quali sono i nodi cruciali su cui si gioca la scelta tra istituzioni democratiche e istituzioni fondate su gerarchie e logiche di dominio del più forte? Ne individuo tre che mi sembrano centrali: l'empatia, la responsabilità, l'argomentazione razionale.

6. Formare persone empatiche

Seguendo Marta Nussbaum (Nussbaum, 2011, 45 - 52), credo si debba partire dalla dimensione emotiva che, contrariamente a quanto pensano in molti, non è affatto estranea alla politica (Nussbaum, 2011). Il piccolo dell'uomo nasce indifeso, ha la consapevolezza della propria impotenza. Questa debolezza è compensata con la ricerca continua della soddisfazione dei propri bisogni. A questa vergogna e insoddisfazione si accompagna un'altra emozione negativa: il disgusto per le proprie deiezioni corporee. Questo atteggiamento naturale che implica anche un apprendimento. Ha dunque una componente cognitiva, che riguarda le idee di contaminazione e decomposizione. Il disgusto, tuttavia, se non adeguatamente elaborato, può avere effetti negativi in relazione al narcisismo infantile. È facile infatti passare dal rifiuto di sé al rifiuto dell'altro imponendogli la centralità del proprio ego. Da adulti questa autoreferenzialità può giungere al rifiuto di un gruppo sociale individuato come contaminante (ebrei, neri, zingari, musulmani, ecc.). Il disgusto proiettivo è alla base della derisione sarcastica, della calunnia, del piacere distruttivo del pettegolezzo e della denigrazione dell'altro. Può svilupparsi fino a produrre danni enormi, come ci ha insegnato la storia. È dunque una reale minaccia contro la democrazia e il principio di uguaglianza. Nella debolezza dell'essere umano esistono però anche risorse positive. L'uomo è capace di immedesimazione con gli altri, di vedere un'altra persona come un simile a sé (*empatia*). Questo istinto naturale va sviluppato grazie alla relazione con gli altri. È il motivo per cui nell'infanzia è così importante il gioco libero e di gruppo. Nel gioco e nelle attività collettive si impara a individuare nell'altro un simile e quindi un limite al de-

L'attuale normativa italiana fa riferimento alla L.169 del 30.10.2008 e alle successive Circolari interpretative. È previsto un insegnamento denominato "Cittadinanza e Costituzione" sia con una dimensione specifica interna ad aree disciplinari già esistenti (area storico sociale) sia con una dimensione trasversale che riguarda tutte le discipline.

siderio narcisistico di dominio e compiutezza. La capacità di negoziare con gli altri è la forma più evoluta di empatia e dunque la prima forma di patto sociale (Peter Gray, 2015). Essa va dunque individuata come un obiettivo di apprendimento, anche a scuola.

L'empatia, però, non coincide ancora con il senso morale. Gli esseri umani provano empatia con le persone che conoscono ma ciò non significa che la provino anche per tutti gli altri (le persone non appartenenti alla propria famiglia o comunità, gli stranieri, ecc.). Non va dimenticato che, in genere, anche i gruppi più xenofobi sono molto solidali al loro interno. Nel mondo giovanile sono frequenti i gruppi in cui al massimo rispetto interno fa da contraltare un forte rifiuto delle persone esterne. È un atteggiamento che serve a dare coesione al gruppo. Si tratta di gruppi la cui solidità nasce dalla sottomissione ad un'autorità superiore (leader carismatico che garantisce protezione dall'insicurezza). Questa autorità fonda la propria autorità sulle debolezze dei componenti del gruppo. È proprio il predominio di queste forme di autorità a minare le basi delle moderne democrazie e a far temere il ritorno di forme autoritarie. Nella scuola, dunque, è bene operare fin da subito per la costruzione di un'altra forma di vita di gruppo, più cooperativa e solidale. Anzitutto, l'insegnante non dovrebbe utilizzare l'argomento di autorità per ottenere il rispetto delle regole, cioè facendo riferimento al suo *status*. I vincoli vanno spiegati, dichiarati esplicitamente, in quanto parte di un progetto comune. Nello stesso tempo si deve agire affinché la classe sia uno spazio "libero da minacce". L'insegnante ha la responsabilità di relativizzare, di contenere le reazioni del gruppo perché ciascuno possa esprimersi liberamente anche grazie al divieto della presa in giro e della derisione. La regola di fondo, non facile da comprendere, è dunque la seguente: è positivo ciò che aiuta una persona ad apprendere, è inaccettabile tutto ciò che la mette in pericolo (Meirieu, 2015, 199 – 201). Imparare, infatti, non è lottare contro gli altri, come vorrebbe una vulgata oggi molto diffusa, ma confrontarsi con la debolezza e la fragilità umana, la propria e quella degli altri, senza vergognarsene. In positivo, credo che il modo principale per favorire lo sviluppo di un senso di empatia anche con chi è lontano e in prospettiva con l'intera umanità sia l'ingresso nel mondo simbolico e lo sviluppo dell'immaginazione. L'ingresso nel mondo simbolico, che si concretizza nell'incontro con la letteratura, le arti, la musica, ecc, permette di pensare l'assenza, di operare mentalmente su soggetti che non sono presenti. Il mondo simbolico ci permette di passare dall'immagine reale al mondo dell'immaginario scoprendo la possibilità di avere sentimenti comuni con chi è lontano e diverso. Naturalmente si tratta di un processo che può degenerare se non è guidato dall'idea di dignità umana e che dunque va orientato. Di qui il tema della responsabilità, che tocca sia l'educatore che l'educando.

7. Essere responsabili

Un esperimento condotto da Philip Zimbardo, noto come esperimento della prigione di Stanford, ha dimostrato che le persone tendono a comportarsi male quando non vengono loro concesse responsabilità⁵. I peggiori comportamenti sociali avvengono al riparo dell'anonimato o di un'autorità superiore cui si attribuisce la responsabilità delle azioni. Questo fenomeno oggi viene enfatizzato dalle possibilità offerte da internet e dai social network che, appunto, danno l'illusione di anonimato (mentre in realtà si sta parlando a persone in carne ed ossa). La storia del passato è ricca di fenomeni di questo tipo. In Italia, in particolare, dove ha storicamente prevalso l'etica dell'intenzione, è molto diffusa la pratica di non riconoscere le proprie responsabilità. Il confronto con altri Paesi dell'Occidente, dove le assunzioni di responsabilità appartengono di più al senso comune, è sotto gli occhi di tutti. In questo caso la via maestra dell'educatore è quella di incoraggiare l'assunzione di responsabilità da parte degli allievi sia nelle attività di apprendimento che nella vita del gruppo. Le scuole attive da tempo hanno ideato dispositivi per operare in questa direzione. Lo strumento principale è la pedagogia del progetto: imparare attraverso attività finalizzate che per gli allievi abbiano un senso e in cui si sentano coinvolti e responsabilizzati. Si tratta di mobilitarli intorno a un progetto che ha per scopo una produzione riconosciuta. Celestin Freinet e Fernand Oury, sia pur in modi differenti, non si limitarono all'idea di finalizzare le attività di apprendimento, ma sperimentarono anche il consiglio e la cooperativa a scuola introducendo vere e proprie forme di democrazia con distribuzione di incarichi di responsabilità. A scuola non si va solo per imparare ma anche per costruire forma di vita comune, quelle che Oury chiamava "istituzioni" e che sintetizzava così: "La semplice regola che permette a dieci ragazzi di utilizzare il sapone senza dispute è già un'istituzione" (Oury, Vasquez, 1974, 288),

8. Argomentazione razionale

Un altro importante strumento di costruzione dello spirito democratico è la forza del ragionamento corretto e la sua prevalenza sull'impulso immediato. È la nota posizione socratica: di fronte al conflitto delle opinioni non ci si rinchioda nei propri confini individuali o di gruppo che renderebbero impossibile la convivenza. E quello che invece vorrebbe Trasimaco, l'interlocutore scettico di Socrate nel primo libro de *La Repubblica* di Platone. L'abile demagogo che si rivolge al popolo con retorica e abilità comunicativa trova

5 Sull'esperimento di Philip Zimbardo v. Philip Zimbardo, *L'effetto Lucifero*, Milano, Cortina, 2008.

facilmente persone che lo acclamano tra coloro che non sono in grado di capire e seguire ragionamenti. La base della democrazia sta nel dialogo autentico per la comune ricerca di risposte giustificate razionalmente e valide fino a prova contraria. Il democratico è dunque colui che resiste alla tentazione di dire qualcosa di affrettato e di falso, sia nei confronti reali che, come avviene spesso oggi, su internet o sui social network. Per questo a scuola la parola che conta non deve essere quella di chi urla più forte né di chi, come l'insegnante, la può semplicemente imporre utilizzando la sua autorità formale. La regola di convivenza si impone da sé quando tutti perseguono esigenze di verità e di esattezza (Meirieu, 2015, 68 – 71). Esigenza di verità e di esattezza significa argomentare nel rispetto dell'oggetto di cui ci si sta occupando e dei principi del retto argomentare. A scuola l'oggetto su cui si lavora sono i saperi. È bene dunque che nell'incontro con i saperi l'allievo non sia chiamato ad incontrare oggetti statici, verità assolute (ricordiamo che le forme scolastiche del sapere sono state definite "proposizionali"). I saperi trasmessi come verità assolute riprodurrebbero lo stesso modello negativo di un sapere imposto da qualcuno, non una regola costruita ma un canone esterno. Ogni oggetto culturale è frutto invece di una continua elaborazione, una genesi che nel corso del tempo ha subito perfezionamenti e mutamenti. Di qui l'importanza della pedagogia del problema: conoscere un'operazione aritmetica non è solo saperla eseguire correttamente ma rappresentare il campo di possibilità di questa operazione, avere una rappresentazione dinamica di ciò che è possibile fare utilizzandola. Ciò vale anche per lo studio della lingua, delle scienze, ecc. Lo spirito dell'argomentazione razionale, direttamente legato al profilo del cittadino democratico, è dunque il frutto di come si lavora a scuola, di come sono organizzate le quotidiane situazioni di apprendimento.

Come si vede, l'azione cui è chiamata la scuola per formare *habitus* condivisi, sentimenti comuni, nel rispetto della libertà dei minori ad essa affidati, è molto complessa. Non può essere che così perché la complessità è ciò che distingue la democrazia dai sistemi autarchici che, come i populismi, amano la semplificazione. In quei casi l'educazione alla convivenza assume la forma dell'indottrinamento diretto (le dittature) o indiretto (sistemi politici apparentemente liberali, ma in realtà governati da un pensiero unico). L'educazione democratica, al contrario, non è un processo di fabbricazione ma l'accompagnamento della crescita di un soggetto libero, attivo, curioso, critico, capace di resistere alla pressione di autorità illegittime e all'azione seduttiva dei gruppi di pari. Un compito non da poco per la scuola e l'educazione nel XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

- Norberto Bobbio (1995), *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi.
- Norberto Bobbio (2004) Voce *Democrazia*, in Norberto Bobbio, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino, *Dizionario di politica*, Torino, Utet.
- Enrico Bottero (2003), *Lo svuotamento della democrazia e il compito dell'educazione*, in Antonio Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, Clueb (anche in <http://www.enricobottero.com/enrico-bottero>).
- Enrico Bottero (2006), *Einführung ed educazione. Il valore pedagogico della relazione con l'altro*, in Piero Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson.
- Enrico Bottero, "Una sfida. Vivere insieme in democrazia", in *Cooperazione educativa*, n.2/2015, 19 – 22.
- Paul Collier (2011), *Guerre, armi, democrazia*, Roma-Bari, Laterza.
- Emilio Gentile (2016), *In democrazia il popolo è sempre sovrano? Falso!*, Roma-Bari, Laterza.
- Emilio Gentile (2016), *Il capo e la folla. La genesi della democrazia recitativa*, Roma-Bari, Laterza.
- Peter Gray (2015), *Lasciateli giocare*, Torino, Einaudi.
- Philippe Meirieu, *Principi per un'educazione democratica*, in <http://www.enricobottero.com/philippe-meirieu> (testo originale *Principes possibles pour une éducation démocratique*, in www.meirieu.com).
- Philippe Meirieu (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli.
- Marta C. Nussbaum (2007), *Nascondere l'umanità: il disgusto, la vergogna, la legge*, Roma, Carocci.
- Marta C. Nussbaum (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.
- Marta C. Nussbaum (2014), *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*, Bologna, Il Mulino.
- Fernand Oury, Aida Vasquez (1974), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro.
- Tzvetan Todorov (2012), *I nemici intimi della democrazia*, Milano, Garzanti.

Per un approfondimento sui temi discussi in questo articolo v. anche www.enricobottero.com.

La civiltà occidentale nel dialogo con l'immigrazione islamica. Un'analisi pedagogica della democrazia

Mario Caligiuri

Professore straordinario di Pedagogia generale
Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione
Università della Calabria

Introduzione

“Prima di Turner non c’era la nebbia a Londra”. Questo il paradosso di Oscar Wilde per descrivere l’impatto che fecero sui cittadini londinesi nella prima metà dell’Ottocento i paesaggi del pittore William Turner, attraverso i quali si coglieva il fascino della presenza dell’incombente foschia. Ovviamente la nebbia a Londra c’era sempre stata ma la gente, allora come ora e come sempre, notava di rado quello che aveva sotto gli occhi. Ma già mezzo secolo prima, Hans Christian Andersen nella favola “I vestiti nuovi dell’imperatore” aveva raccontato che, c’era voluto un bambino che aveva fatto notare, a tutti i cortigiani che lodavano tessuti inesistenti, che “il re è nudo”¹. Oggi il “re nudo”, l’evidenza sociale più evidente o forse l’hegeliano spirito del tempo, è probabilmente rappresentato dalla crisi della democrazia. Questo non è un giudizio politico o retorico, moralistico o populista ma è una valutazione squisitamente tecnica: così com’è, la democrazia, in buona parte dei paesi dell’Occidente, non funziona, offrendo incerte prospettive soprattutto alle giovani generazioni. La democrazia oggi è ridotta a semplice procedura elettorale, gestita da chi decide le candidature alle elezioni politiche, dove una partecipazione progressivamente minore viene contrastata non con una più efficace azione politica ma con le tecniche dello storytelling² e soprattutto con sempre maggiori investimenti economici sul marketing. La democrazia si fonda su due elementi essenziali: da un lato cittadini consapevoli che individuano e controllano i propri rappresentan-

1 H.C. ANDERSEN, *Le fiabe*, Newton & Compton, Roma, 1993.

2 C. SALMON, *La cérémonie cannibale. De la performance politique*, Librairie Arthème Fayard, 2014; trad. it. *La politica nell’era dello storytelling*, Fazi, Roma 2014.

ti e dall'altro élite politiche che operano nell'interesse generale nel segno di una visione. Attualmente i problemi maggiori con i quali le democrazie occidentali dimostrano le proprie inefficienze sono probabilmente rappresentati dalla criminalità organizzata e dall'immigrazione, quest'ultima con la propaggine del terrorismo. Nelle analisi che seguiranno, mi sforzerò di essere poco politicamente corretto, nella consapevolezza che questi temi richiedono sempre maggiori approfondimenti e ulteriori domande e non la banalità di comode ricette o risposte scontate. Infatti, come ricorda Thomas Pynchon nell' "Arcobaleno della gravità": "Se loro possono fare in modo che tu ponga le domande sbagliare, non dovranno poi preoccuparsi delle risposte"³.

1. Inquadramento dei fenomeni

Nella società della disinformazione permanente nella quale viviamo, dove l'informazione viene utilizzata per ottenere non la consapevolezza delle persone ma l'esatto opposto, si realizza una sorta di combinato disposto tra forte pressione mediatica da un lato e basso livello di istruzione sostanziale dall'altro. I media ampliano le opportunità dell'umano ma rappresentano anche delle potenti "armi di distrazione di massa"⁴, che finiscono col distogliere dalla realtà, sottraendo tempo a esperienze umane arricchenti; con l'accentuare la solitudine, peraltro con l'illusione della condivisione delle esperienze; con l'indebolimento di facoltà umane fondamentali, come la concentrazione, la memoria, la capacità di leggere le parole. L'eccesso di informazione produce disinformazione, per cui occorre rafforzare la capacità di analisi delle persone, in un ambiente in cui i media dettano la cosiddetta "agenda setting", cioè di fatto impongono i temi di cui parlare e prendere posizione, mettendone ovviamente in evidenza alcuni e limitandone altri. Assistiamo, nel nostro Paese, all'egemonia culturale di una serie di parole d'ordine, come democrazia, unità nazionale, costituzione, ricerca, cultura, integrazione multiculturale. Concetti importanti ma quasi sempre astratti, fini a loro stessi. Viviamo di luoghi comuni, confondendo spesso le cause con gli effetti, assegnando poi ai dati che i media ci offrono una sorta di sacralità, soprattutto quando si tratta di previsioni economiche che noi passivamente recepiamo e alle quali conferiamo credibilità. Così invece non dovrebbe essere. Scrive Luca Ricolfi: "Se ci dicono che l'inflazione è stata del 2.75% o

3 T. PYNCHON, *Gravity's Rainbow*, The Viking Press, New York 1973; trad. it. *L'arcobaleno della gravità*, BUR, Milano 2007.

4 M. CALIGIURI, *La società della disinformazione. Una questione pedagogica*, in V. BURZA (a cura), *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma 2012, pp. 135-155.

he il PIL è cresciuto dello 0.4% o che il deficit è all'1.9% noi ci crediamo ma non dovremmo farlo. Almeno per tre ragioni: le informazioni su cui si basano (queste previsioni) sono inevitabilmente incomplete e frammentarie; le procedure di raccolta ed elaborazione prevedono una miriade di decisioni arbitrarie; il margine di errore delle stime è sconosciuto. Ma soprattutto il dato definitivo di norma esce 4 anni dopo⁵. Nel XVII secolo John Locke ci ricordava che noi viviamo in un mondo complicato. Viviamo oggi nel crepuscolo delle probabilità. Non siamo nell'ombra, perché l'umanità capisce qualcosa, non viviamo nella luce, perché non abbiamo la verità. Noi viviamo di probabilità, che è il solo concetto che i greci non conoscevano rispetto a noi. Il mondo antico era segnato dall'incertezza, mentre il mondo moderno, quello della rivoluzione scientifica, è il mondo delle probabilità. L'evoluzione del mondo va dall'incertezza alla probabilità, che è il modo con cui si misurano le incertezze. Ma come si affrontano le incertezze? Riuscendo a mettere insieme le informazioni, i dati, le tendenze nel difficile compito di interpretare il mondo che ci circonda. In tale impegno può senz'altro essere utile il metodo di raccogliere, analizzare e utilizzare le informazioni. Bill Gates scriveva che "il successo di una persona o di un'impresa dipenderà da come si ricercano, gestiscono e utilizzano le informazioni"⁶. Tale metodo ha un nome e si chiama intelligence, che è appunto un metodo di trattazione delle informazioni per decidere, utilizzato sia dalle organizzazioni pubbliche che private e ovviamente dalle singole persone. Qual è il limite? Quello che, visti i limiti della cognizione umana, la realtà si comprende dopo che si è già trasformata in altra cosa. Per descrivere questo fenomeno Hegel utilizza la metafora della "nottola di Minerva" che prende il volo all'inizio del crepuscolo⁷.

5 L. RICOLFI, *Illusioni italiane. Capire il paese in cui viviamo senza dar retta ai luoghi comuni*, Mondadori, Milano 2010, pp. 147-148.

6 B. GATES, *Business @ the Speed of Thought*, Grand Central Publishing, New York 1999; trad. it. *Business @lla velocità del pensiero*, Mondadori, Milano 1999, p. 15.

7 "Del resto, a dire anche una parola sulla dottrina di come dev'essere fatto il mondo, la filosofia arriva sempre troppo tardi. Come pensiero del mondo, essa appare per la prima volta nel tempo, dopo che la realtà ha compiuto il suo processo di formazione ed è bell'e fatta. Ciò che il concetto insegna, la storia mostra appunto che è necessario: che, cioè, prima l'ideale appare di contro al reale, nella maturità della realtà, e poi esso costruisce questo mondo medesimo, colto nella sostanza di esso, in forma di regno intellettuale. Quando la filosofia dipinge a chiaroscuro, allora un aspetto della vita è invecchiato, e dal chiaroscuro, esso non si lascia ringiovanire, ma soltanto riconoscere: la nottola di Minerva inizia il suo volo sul far del crepuscolo". G.F. HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Nicolaischen Buchhandlung, Berlin 1820; trad. it. *Prefazione in Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari 1965, p. 17.

2. L'idea di civiltà occidentale

I concetti di civiltà e occidente sono ancora attuali o sono superati dalla globalizzazione e dalla rivoluzione di internet che abbatte le distanze? Secondo alcune interpretazioni i termini “civiltà” e “occidente” sono intrinsecamente collegati. Con la parola *civiltà* originariamente si indicavano le qualità di una comunità organizzata che nel Rinascimento si trasforma anche in un giudizio di valore sulla superiorità della cultura europea rispetto alle altre. La parola *occidente* indica il luogo dove il sole tramonta. Con la definizione *civiltà occidentale* si identificano sia un'area geografica (quella dell'Europa) che un'area culturale (distinta dalle radici greche ed ebraiche, romane e cristiane). Di *tramonto dell'Occidente* si parla da quasi cento anni, cioè da quando Oswald Spengler scrive il libro omonimo⁸. Il filosofo e storico tedesco analizza le grandi civiltà mondiali e in esse individua quattro fasi, identificandole con quelle degli esseri umani: infanzia, giovinezza, maturità e vecchiaia. Come tutte le civiltà, anche quello occidentale, è destinata all'estinzione. Già mentre scrive, siamo agli inizi degli anni Venti del Novecento, considera la civiltà occidentale in via di decadenza a causa del denaro e della stampa. Dopo quasi un secolo potremmo aggiornare il termine *denaro* con *consumismo*⁹ e *stampa* con *internet*¹⁰ e vedremo l'analogia tra la nostra epoca e quella di un secolo fa, entrambe accomunate da élite “intellettualmente aride” e “politicamente fragili”¹¹. Tale decadenza si rispecchia anche nel campo dell'istruzione. Secondo Christopher Dawson, la crisi dell'istruzione occidentale¹² si verifica con la divisione della cristianità¹³, che si evidenzia con la riforma protestante che è il culmine del declino della cristianità

8 O. SPENGLER, *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*, Munich 1923; trad. it. *Il tramonto dell'Occidente. Lineamenti di una morfologia della storia mondiale*, Guanda, Milano 1991. L'edizione originale in lingua tedesca è del 1923.

9 “...la democrazia, specie nella sua forma finale di società dei consumi. Essa mette a nudo, su scala mondiale, il fondo del barile umano...”, M. FUMAROLI, *L'État culturel, essais sur une religion moderne*, Le Fallois, Paris 1991; trad. it. *Lo stato culturale. Una religione moderna*, Adelphi, Milano 1993, pp. 260-273.

10 E. MOROZOV, *To Save Everything, Click Here. Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems that Don't Exist*, Allen Lane, London 2013, trad. it. *Internet non salverà il mondo*, Mondadori, Milano 2014.

11 Nel primo dopoguerra, si consolida il regime comunista in Russia, il fascismo si afferma in Italia e dopo una decina di anni, vincendo le elezioni, il nazionalsocialismo in Germania.

12 C. DAWSON, *The Crisis of Western Education. With Specific Programmes for the Study of Christian Culture by John J. Mulloy, Sheed and Ward*, New York 1961; trad. it. *La crisi dell'istruzione occidentale*, D'Ettoris, Crotone 2011.

13 C. DAWSON, *The Dividing of Christendom*, Sheed and Ward, New York 1965; trad. it. *La divisione della Cristianità Occidentale*, D'Ettoris, Crotone 2008.

medievale, la cui formazione aveva rappresentato un momento di grande coesione¹⁴. In ogni caso, la civiltà occidentale ha finora permeato il mondo in cui viviamo. Dopo il crollo del muro di Berlino, Francis Fukuyama parla di *fine della storia*, cioè dell'avvento di un'epoca in cui si sarebbe assistito al trionfo dell'ideologia liberale su tutto il pianeta¹⁵, anticipando l'esplosione della globalizzazione che era stata preparata nei decenni precedenti. Tra i tanti, un controcanto recente all'impostazione della globalizzazione, lo offre l'economista africana Dambisa Moyo che mette in evidenza mezzo secolo di politiche sbagliate che hanno messo in ginocchio l'Occidente spianando la strada alle economie emergenti della Cina su tutti ma anche di Russia, India e Brasile. Dambisa Moyo infatti individua elementi di grande debolezza il debito pubblico enorme, una popolazione diventata anziana e impreparata, l'inquinamento dell'aria e dell'acqua, l'imprudenza dei poteri economici e finanziari¹⁶.

3. Civiltà occidentale e immigrazione

Uno dei fondamenti principali della civiltà occidentale è certamente rappresentato dall'impero romano. Le cause del suo crollo sono state diversamente identificate: il cristianesimo, l'insufficienza militare, la paralisi amministrativa, la crisi monetaria, la schiavitù, le complicità con gli invasori e via dicendo. Secondo Michel De Jaeghere le ragioni sono piuttosto da individuarsi nella decadenza demografica, che vide la città di Roma passare da un milione di abitanti dello splendore del I secolo ai 20 mila abitanti del V secolo. La denatalità comportò, di riflesso, la crisi dell'amministrazione con conseguenze sul sistema stradale (cuore della conquista e della civilizzazione romana), sull'erogazione dell'acqua, sull'irrigazione dei campi con una diminuzione formidabile delle capacità militare quindi della sicurezza dei confini dell'Impero, che nel frattempo era stato smembrato in due blocchi, quello d'Oriente e quello d'Occidente. In questi processi, diventa quindi determinante la "demografia del declino". "La storia della caduta dell'impero è un avvertimento per tutti noi", sostiene Michele De Jaeghere. Infatti, il suicidio demografico, la spirale del diavolo pone analogie su due livelli; quello demografico appunto, ma anche quello culturale. Dal punto di vista de-

14 C. DAWSON, *The Formation of Christendom*, Sheed and Ward, New York 1967; trad. it. *La formazione della Cristianità Occidentale*, D'Ettois, Crotone 2009.

15 F. FUKUYAMA, *The End of History and the last man*, Free Press, New York 1992; trad. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano 1992.

16 D. MOYO, *How The West Was Lost. Fifty Years of Economic Folly and the Stark Choices Ahead*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2011; trad. it. *La follia dell'Occidente. Come 50 anni di decisioni sbagliate hanno distrutto la nostra economia*, Rizzoli, Milano 2011.

mografico, nel passato il crollo demografico venne successivamente contrastato con l'arrivo delle popolazioni barbare, nel presente il decremento dei nativi viene compensato dall'arrivo degli immigrati. Sempre sottolineando queste analogie, sotto il profilo culturale, nel passato le popolazioni barbare si sono successivamente integrate poiché hanno assunto non solo i costumi ma anche la religione dell'Occidente. Si dimostrarono vitali e funzionali La forza spirituale del cristianesimo e la tradizione culturale, che tramandava il sapere greco, ebraico e latino. Nel presente, la situazione è assai incerta, poiché convivono chiare e preponderanti integrazioni, con palesi differenziazioni, che trovano il culmine più alto con il

terrorismo fondamentalista, del quale le prime e maggiori vittime si trovano all'interno dell'Islam. Pertanto, più che prendere posizione occorre invece capire problemi complessi.

4. Di cosa parliamo quando parliamo di immigrazione

Il tema di attualità è l'immigrazione islamica che per essere compresa va necessariamente inquadrata nell'ambito del fenomeno globale. La pista interpretativa che seguo è quella di Paul Collier, docente all'Università di Oxford, uno dei massimi esperti di economia africana¹⁷. Nella sua opinione, "i fenomeni migratori sono stati strumentalizzati dalla politica"¹⁸, poiché "la battaglia sulle politiche migratorie si è tramutata in uno scontro di valori piuttosto che in un confronto di dati verificabili"¹⁹. Infatti, siamo portati a valutare questo fenomeno, così come tutto il resto, in base alle nostre convinzioni morali, perché "sono i nostri valori etici a determinare le ragioni e i fatti che siamo disposti ad accettare"²⁰. Non a caso, il premio Nobel Daniel Kahneman ci ricorda e che noi siamo riluttanti a ragionare²¹ poiché il comportamento delle perone in genere è "prevedibilmente irrazionale"²². Le im-

17 P. COLLIER, *Exodus. Immigration and Multiculturalism in the 21st Century*, Oxford University Press, USA, 2013; trad. it., *Exodus. I tabù dell'immigrazione*, Laterza, Roma-Bari 2015. Per Robert Putnam questo libro rappresenta "una lettura imprescindibile".

18 ID., p. 5.

19 ID., p. 7. A questo riguardo richiamo e rimando a quanto esposto nel precedente paragrafo 1, soprattutto per quanto attiene alla reale attendibilità dei dati.

20 IBIDEM.

21 "Come spiega Daniel Kahneman in *Pensieri lenti e veloci*, noi siamo tendenzialmente riluttanti a fare lo sforzo di ragionare partendo da un'analisi corretta dei dati di fatto. Preferiamo abbandonarci a giudizi affrettati, spesso basati sui nostri valori. Il più delle volte tali giudizi sono ottime approssimazioni della realtà ma tendiamo a farvi eccessivo affidamento", ID., p. 8.

22 D. ARIELY, *Predictably Irrational*, HarperCollins, New York 2008; trad. it. *Prevedibilmente irrazionale*, Rizzoli, Milano 2008.

migrazioni hanno evidenti conseguenze sia sul piano economico, alle quali prestano attenzione i politici, e sul piano sociale, che incidono nella vita della gente comune²³. Per cui, questi fenomeni per alcuni sono il male assoluto perché intaccano il benessere e l'identità, mentre per altri rappresentano un imperativo etico a cui assolvere con una positiva ricaduta sulla crescita economica. Due visioni opposte. Probabilmente la distinzione più profonda, se non tra le uniche, tra le posizioni politiche cosiddette di destra e quelle di sinistra è rappresentata appunto dallo spartiacque dell'immigrazione²⁴. Secondo Collier “la domanda non pertinente non è se sia un bene o un male ma quale sia la quantità più adeguata...i controlli lunghi dal costituire un imbarazzante retaggio del nazionalismo o del razzismo, diventeranno strumenti sempre più importanti delle politiche sociali di tutti i paesi ad alto reddito. Non è la loro esistenza a creare imbarazzo ma la loro inadeguatezza”²⁵. I processi migratori comporteranno conseguenze a breve termine, come anche a lungo termine. Infatti, in prospettiva “Le migrazioni di massa sono una reazione all'estrema disuguaglianza mondiale...Questa disuguaglianza è aumentata nel corso degli ultimi due secoli e finirà nel prossimo. La maggior parte dei paesi in via di sviluppo sta rapidamente convergendo verso i paesi ad alto reddito: è questo il grande processo storico della nostra epoca. La migrazione di massa non è dunque una caratteristica permanente della globalizzazione. Al contrario, è una reazione temporanea a una fase difficile, in cui la ricchezza non è ancora globalizzata. Di qui al prossimo secolo il mondo sarà molto più integrato di adesso in termini di scambi, informazione e finanza²⁶, mentre il flusso migratorio netto sarà diminuito”²⁷. Gli scenari futuri che si profilano vanno in direzione di un maggiore stabilità tra le popolazioni mondiali e quindi di una conseguente riduzione del flusso migratorio. Ne frattempo però, a breve termine, la situazione è diversa. Ed è sempre Collier che lo spiega “...il divario di reddito tra i paesi poveri e quelli ricchi è mostruoso e il processo di crescita mondiale lo manterrà tale per vari decenni...assisteremo all'accelerazione della migrazione dai paesi poveri verso quelli ricchi. Nel prossimo futuro, la migrazione internazionale non

23 P. COLLIER, *Exodus. I tabù dell'immigrazione*, cit., p. 18.

24 Con particolare riferimento all'anticapitalismo di destra e di sinistra, Giorgio Galli individua come “maggior ostacolo alla convergenza...la diversità di posizioni sull'immigrazione”. G. GALLI, *Ma serve ancora votare?*, in “Linus”, aprile 2015, p. 71.

25 P. COLLIER, *Exodus. I tabù dell'immigrazione*, cit., p. 20.

26 E. SCHMIDT, J. COHEN, *The New Digital Age. Reshaping The Future of People, Nations and Business*, Random House, New York 2013; trad. it. *La nuova era digitale. La sfida del futuro per cittadini, imprese e nazioni*, Rizzoli Etas, Milano 2013, pp. 1-2.

27 P. COLLIER, *Exodus. I tabù dell'immigrazione*, cit., pp. 269-270.

raggiungerà il punto di equilibrio²⁸: siamo alle prime fasi di uno squilibrio dalle proporzioni epiche²⁹. Da ricordare che l'immigrazione mondiale dal 1960 al 2000 è passata da 92 a 165 milioni, all'intero della quale i transiti tra i paesi poveri e quelli ricchi è passato da 20 a 60 milioni e questa tendenza è aumentata e crescerà ancora nei prossimi anni³⁰.

5. L'immigrazione in Europa e in Italia

In Europa esistono politiche differenziate sull'immigrazione, manca una visione comune, così come per temi fondamentali, quali la politica estera, la ricerca, la sicurezza. In questa diversità di posizioni, in cui spesso si cercano di coniugare gli opposti, c'è però il dato prevalente del declino demografico che accomuna praticamente quasi tutti i paesi dell'Unione. Il passato coloniale ha favorito ed accelerato i processi conseguenti all'immigrazione in alcuni paesi, quali la Francia, la Gran Bretagna e l'Olanda, mentre in altri, come in Italia durante il fascismo, le politiche demografiche messe in atto hanno spostato di qualche decennio il decremento delle nascite. Dalla fine della seconda guerra mondiale, per circa tre decenni la crescita economica europea richiedeva molti lavoratori per cui "...i governi allentarono le restrizioni all'immigrazione, dandosi addirittura da fare per attirare i lavoratori stranieri. La Germania puntò sulla Turchia, la Francia sul Nord Africa, la Gran Bretagna sui caraibi e...gli Stati Uniti sull'America Latina"³¹. Le successive ondate migratorie hanno imposto problemi di integrazione politica, sociale, culturale, scolastica, religiosa, soprattutto con l'emigrazione proveniente dal mondo islamico, che conserva la più radicata identità. Si sono ipotizzate diversi esiti di questi processi, dal meticcio alla creolizzazione³². Kenan Malik è un intellettuale islamico di nazionalità britannica che argomenta il fallimento del multiculturalismo sia nell'esperienza inglese ("convivenza di diverse comunità che non si integrano") che in quella fran-

28 Per Collier per "punto di equilibrio" si intende nella progressiva riduzione degli squilibri economici che comporta come conseguenza la proporzione di coloro i quali emigrano e quelli che rimangono nei territori di origine, così come la proporzione e l'integrazione tra coloro che giungono nei luoghi e i cittadini autoctoni che ivi si trovano.

29 P. COLLIER, *Exodus. I tabù dell'immigrazione*, cit., p. 45.

30 Ibidem.

31 ID., p. 31.

32 Con il termine "meticcio" si intende l'incrocio di razze diverse, mentre con "creolizzazione" è il meticcio con l'ipotesi dell'imprevisto. Tra gli altri, la prima tesi è argomentata da Umberto Eco e la seconda è stata conosciuta da Edouard Glissant. Per una comparazione e illustrazione delle due tesi, vedi M. CALIGIURI, *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 48, con particolare riferimento alle note contrassegnate dai numeri 99, 100 e 101.

cese (“come assimilazione delle diverse comunità in nome della laicità”). Ma soprattutto per Malik il multiculturalismo è diventato un *proxy* e cioè “uno strumento per parlare di altre questioni”³³. Per cui, mentre il multiculturalismo all’inizio poteva rappresentare una risposta ai problemi sociali creati dall’immigrazione, adesso, alla prova dei fatti, potrebbe addirittura, per alcuni aspetti, essere considerato come la causa di questi stessi problemi. Tutto questo porta al tema considerato centrale fino a pochi anni fa: l’Islam è compatibile con la democrazia? Le posizioni sono differenziate e si va da un estremo all’altro. Per comodità di analisi riporto due posizioni opposte, maturate pochi anni dopo l’11 settembre e che mantengono inalterata la loro validità. Per Renzo Guolo, siamo sulla buona strada, come dimostrerebbero l’esperienza della Turchia (pur con tutte le sue contraddizioni) e dell’Indonesia. Il mondo islamico, costituito da oltre un miliardo e trecentomila persone, è estremamente variegato e i movimenti fondamentalisti sono in minoranza con una prevalenza di moderati che stanno sperimentando, soprattutto quelli che vivono in Occidente, i vantaggi della democrazia³⁴. Rappresenta la posizione contraria Daniel Pipes, secondo il quale nell’immigrazione islamica che si verifica in Europa si possono ipotizzare tre diversi scenari: la prevalenza degli islamici, la loro espulsione da parte degli europei e l’integrazione più o meno pacifica. Per lo studioso americano, l’ipotesi più probabile sarebbe stata la prima a causa dalla “alienazione della maggioranza degli europei dalla loro cultura; il loro secolarismo estremo; e lo scarso tasso di natalità”³⁵. Sulla stessa scia, anche Walter Laqueur secondo il quale, in un’Europa costruita senza basi che pure poteva essere “la locomotiva mondiale”³⁶, “la denatalità associata all’immigrazione fuori controllo determinerà la fine della civiltà europea”³⁷. Il fenomeno più eclatante e preoccupante dell’immigrazione è rappresentato dalle dimostrazioni del fondamentalismo nel cuore stesso dell’Europa. Ultima ed eclatante esempio

33 A. MUGLIA, *Commenti dal mondo*, in “Corriere della Sera”, 1.4.2015, p. 27.

34 R. GUOLO, *L’Islam è compatibile con la democrazia?*, Laterza, Roma-Bari 2004. Così come quelle della nota seguente, sono Posizioni riportate e commentate da Mario Caligiuri in M. CALIGIURI, *Prove tecniche di democrazia. L’esperienza di John Dewey in Turchia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 29 e ss.

35 D. PIPES, *Eurabian Nights*, in “The National Interest”, gennaio 2007, su www.nationalinterest.org.

36 M. LEONARD, *Why Europe will run the 21st century*, Fourth Estate, London 2005; trad. it. *Europa 21*, Bompiani, Milano 2006.

37 W. LAQUEUR, *The Last Days of Europe: Epitaph for an Old Continent*, Thomas Dunne Books, New York 2007; trad. it. *Gli ultimi giorni dell’Europa*, Marsilio, Venezia 2008. Per Laqueur le cause principali sono rappresentate dalla stagnazione dell’economia, dal prolungato calo delle nascite, dalla mancata integrazione dell’immigrazione musulmana ed al gravoso sistema assistenziale.

finora in ordine di tempo è l'attentato alla redazione del giornale satirico francese "Charlie Hebdo" del 7 gennaio 2015 che a Parigi ha provocato 12 morti in attentati effettuati in pieno giorno. Tra gli altri, va ricordato anche l'assassinio del regista Theo Van Gogh il 2 novembre del 2004 per alcune immagini rappresentate nel film "Submission", così come anche la fatwa, cioè la condanna a morte comminata nel 1989 dall'ayatollah Khomeini e ancora vigente, dello scrittore indiano naturalizzato britannico Salman Rushdie per il suo libro del 1988 "Versetti satanici" o ancora le proteste planetarie verso la pubblicazione di dodici vignette satiriche su Maometto pubblicate dal quotidiano danese Jyllands-Posten nel settembre del 2005. Accanto a milioni e milioni di esempi di integrazione ci sono anche questi e tanti altri episodi del genere, a dimostrazione di una convivenza difficile. Finora il nostro Paese è rimasto sostanzialmente immune da attentati dei fondamentalisti islamici. Le cause possono essere diverse. La presenza ridotta, rispetto ad altri paesi europei, degli immigrati di origine islamica? La politica estera del nostro Paese che è riuscita a essere spesso filo araba senza intaccare i rapporti di fondo con Israele? L'esistenza sul suolo nazionale del centro della più diffusa religione mondiale, la Chiesa di Roma? In ogni caso, in Italia l'immigrazione islamica è ancora relativa, rispetto ai maggiori paesi europei. Su circa 5 milioni di immigrati, la prima minoranza è rappresentata dai rumeni, seguono gli albanesi, poi marocchini (che sono islamici), quindi i cinesi e poi ancora gli ucraini. Dei cinque milioni, circa tre lavorano regolarmente, circa un milione sono badanti e il resto sono bambini e anziani. Sui sette milioni di studenti che frequentano le scuole italiane dalle elementari alle superiori, circa il 10% sono figli di immigrati. L'immigrazione in Italia è prevalentemente al centro nord, che è destinata ad accentuarsi nei prossimi anni. Infatti, alcune proiezioni demografiche prevedono che nel 2030, gli italiani potrebbero passare dagli attuali 61 a 64 milioni, così distribuiti: quattro milioni in più al centro-nord e un milione in meno al Sud. Tra i cinque milioni di immigrati, i musulmani sono circa un milione e mezzo, quasi tutti sunniti. Da rilevare anche 10 mila italiani che si sono convertiti all'Islam e che potrebbero rappresentare un terreno di coltura del fondamentalismo. In Italia ci sono circa mille luoghi di culto, tra cui otto moschee. La prima fu realizzata a Catania nel 1980, in Sicilia, dove gli arabi dominarono dal 652 al 827 e dove ancora sono rimaste tracce evidenti di quella presenza durata quasi 180 anni. L'ultima moschea è stata costruita nel 2013 a Colle Val d'Elsa in Toscana mentre nel 1995 è stata inaugurata quella di Roma, considerata tra le più grandi d'Europa. Esistono anche previsioni più drammatiche sull'immigrazione del nostro Paese. Secondo l'ONU, in base a uno studio di qualche anno fa e recentemente ricordato, nel 2050 in Italia potrebbero esserci addirittura 26 milioni di immigrati, con un terzo della popolazione italiana composta da stranieri, per rimpiazzare i lavoratori italiani necessari

per l'economia nazionale a causa principalmente del decremento demografico³⁸. Contemporaneamente, anche nel nostro sono tanti i luoghi comuni sull'immigrazione, che rappresenta appunto un terreno di scontro politico e di diverse sensibilità culturali³⁹.

6. La dimensione culturale e percettiva dell'Islam

Dominique Moïsi è un allievo di Raymond Aron. Nel 2008 ha scritto un libro illuminante: "Geopolitica delle emozioni"⁴⁰. Per lo studioso francese viviamo tutti nello stesso tempo ma lo percepiamo in maniera differente, tanto da ipotizzare l'esistenza di tre continenti emotivi: quello della speranza (che si identifica con la Cina, l'Estremo Oriente e il Brasile, paesi in rigoglioso sviluppo economico), quello della paura (coincidente con l'Occidente, che rischia di perdere a breve la supremazia planetaria⁴¹) e quello dell'umiliazione (rappresentato dal mondo islamico, che ancora rivive l'antico passato di colonizzazione e dominazioni). Si tratta quindi di uno scontro di emozioni e non di civiltà, come preconizzava Samuel Huntington? Lo studioso americano, negli anni Settanta coautore del celebre rapporto sulla governabilità delle democrazie redatto per conto della Trilateral Commission⁴², cinque anni prima dell'abbattimento delle due torri diede alle stampe un volume che fece molto discutere. "La mia ipotesi – sosteneva – è che la

38 A. ZAVATTA, *Studio delle Nazioni Unite sui flussi migratori*, in "Il Tempo", 22.4.2015, p. 2.

39 Sui pregiudizi relativi all'immigrazione in Italia, con una posizione dichiaratamente di parte e con comparazioni a volte discutibili ma con alcuni temi utili per un corretto inquadramento del fenomeno vedi A.COLASUONNO, *Le 9 balle sull'immigrazione (smentite dai numeri)*, in www.esseblog.it, articolo del 15.11.2014. Vengono affrontati, tra gli altri, i temi dei numeri e provenienza degli immigrati (circa 5 milioni, pari all'8% della popolazione), del loro contributo alla creazione della ricchezza nazionale (pari all'11%), degli indici di criminalità (si evidenzia che il numero dei reati del 2007 è simile a quelli del 1991, non si rileva il numero dei detenuti attualmente nelle carceri), dell'assegnazione delle case popolari (molti esempi, da Torino a Monza a Bologna, dimostrerebbero le percentuali minime di assegnazioni di alloggi agli immigrati), della tolleranza religiosa (vengono elencate le chiese presenti nel mondo musulmano, si tacciano del tutto gli esempi molteplici di assassini dei cristiani che si verificano nel mondo islamico).

40 D. MOÏSI, *La géopolitique de l'émotion*, Flammarion, Paris 2009; trad. it. *Geopolitica delle emozioni. Le culture della paura, dell'umiliazione e della speranza stanno cambiando il mondo*, Garzanti, Milano 2009. L'edizione originale in lingua francese è del 2008.

41 U.BECK, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1986; trad. it. *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.

42 M. CROZIER, S.P. HUNTINGTON, J. WATANUKI, *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*, New York University Press, New York 1975; trad. it. *La crisi della democrazia. Rapporto sulla governabilità delle democrazie alla Commissione trilaterale*, FrancoAngeli, Milano 1977.

fonte di conflitto fondamentale nel nuovo mondo in ci viviamo non sarà sostanzialmente né ideologica né economica. Le grandi divisioni dell'umanità è la fonte di conflitto principale saranno legate alla cultura. Gli stati nazionali rimarranno gli attori principali nel contesto mondiale, ma i conflitti più importanti avranno luogo tra nazionali e gruppi di diverse civiltà". Lo scontro di civiltà dominerà la politica mondiale. Le linee di faglia fra le civiltà saranno le linee sulle quali si consumeranno le battaglie del futuro"⁴³. Ma tra scontro culturale e di emozioni, c'è chi ipotizza uno scontro di percezioni. Lo fa Franco Cardini, che in particolare argomenta che "non ci sono scontri di civiltà ma interessi precisi, sostenuti da organismi internazionali e diplomatici e ampliati dai media con una strategia economica e finanziaria"⁴⁴. Per Cardini noi occidentali, che esprimiamo ipocrisia e un irragionevole complesso di superiorità, "abbiamo una visione irrealistica di come veniamo considerati noi occidentali: colonizzatori e complici di regimi locali corrotti e tirannici"⁴⁵. C'era la visione che il benessere e la sicurezza avrebbero cancellato le religioni, mentre oggi l'Islam attuale è fondamentalista, molto diverso da qualche decina di anni fa. L'Islam, come l'ebraismo, risponde direttamente a Dio e la religione, così come avviene con le chiese riformate e ortodosse, che sono subordinate alla politica e la politica è subordinata alla religione. "Ma davvero – scrive Cardini – abbiamo la memoria corta? Davvero abbiamo dimenticato che fin dagli anni Settanta sono stati gli statunitensi che in Afghanistan, in funzione antisovietica si sono serviti dei guerrieri-missionari fondamentalisti provenienti dall'Arabia Saudita e dallo Yemen? Davvero ignoriamo che la malapianta del fondamentalismo l'abbiamo innaffiata e coltivata per anni noi occidentali? Sul serio non sappiamo che ancor oggi il jihadismo – quello di Al Qaeda e quello, rivale e concorrente – IS (Islamic State) del califfo Al-Baghadi è sostenuto, e neppure in modo troppo nascosto, da alcuni emirati della penisola arabica che pur sono tra i nostri più sicuri alleati nonché – e soprattutto – partner finanziari e commerciali?". Locke ce lo aveva anticipato: viviamo in un mondo colpevole. ma anche in questo caso rischiamo di interpretare i fenomeni con categorie oggi. Come si è visto, dopo l'11 settembre il dibattito si è incentrato sull'esportazione della democrazia, cioè sulla possibilità di acquisire il concetto di democrazia nelle società islamiche. Visti i risultati, compresi quelli successi e quelli in corso, si può argomentare che non si può imporre con la forza il

43 S.P. HUNTINGTON, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon & Schuster, New York 1996; trad. it. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*, Garzanti, Milano 2000.

44 F. CARDINI, *L'ipocrisia dell'Occidente. Il califfo, il terrore e la storia*, Laterza, Roma-Bari 2015.

45 ID.

sistema democratico in contesti sociali che storicamente e culturalmente sono diversi e dove la legge civile si identifica con quella religiosa. Inoltre, le elezioni, come confermano anche gli esiti delle “primavere arabe” creano conflitti e portano al potere i fondamentalisti. Come peraltro accaduto precedentemente in Algeria e come aveva anche previsto Fared Zakaria⁴⁶. Di fronte agli opposti estremismi di entrambe le posizioni, il discrimine non può che essere quello della tolleranza, alla base di quella che Karl Popper definiva “la società aperta”. Una società, sosteneva il grande pensatore austriaco, aperta verso chiunque, qualunque religione, credo, razza, opinione, ma con un solo limite: non si può essere tolleranti con gli intolleranti⁴⁷. Per la ovvia ragione che in un confronto del genere gli intolleranti senza dubbio prevalgono e impongono una società senza libertà. Rientra in questa fattispecie la circostanza che le moschee in Occidente si possono costruire e nell'Islam c'è difficoltà a vivere la propria fede⁴⁸. Il tema della tolleranza introduce il paragrafo finale, che poi è il punto di approdo di tutta l'analisi.

7. Islam e Occidente: un'interpretazione pedagogica.

In questa epoca si registra uno iato profondo, insanabile. Da un lato ci sono i tempi necessariamente lunghi della formazione, mentre dall'altro c'è la necessità di confrontarsi con i tempi simultanei, immediati della comunicazione, che sempre di più costituisce un'agente formativo primario. La scuola rimane (e rimarrà) sempre un momento fondamentale per la formazione della persona, ma tra le agenzie formative rappresentate appunto da famiglia, chiesa, ambiente sociale i media conquistano sempre più posizioni. I cambiamenti dell'educazione sono sconvolgenti sia per quanto riguarda la durata (non più un determinato periodo iniziale riservato alla formazione ma la long life Learning, che dura tutta la vita, almeno quella lavorativa), i luoghi (non solo fisici ma anche telematici) ma soprattutto le finalità (economiche - l'industrializzazione richiedeva un'istruzione di massa finalizzata alle necessità produttive - e politiche - trasmissione della cultura). In definitiva una società di massa richiede una scuola di massa, i cui esiti sono abbastanza de-

46 F. ZAKARIA, *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad*, W.W. Norton, New York 2003; trad. it. *Democrazia senza libertà in America e nel resto del mondo*, Rizzoli, Milano 2003.

47 K. POPPER, *The Open Society and Its Enemies*, 2 vols., Routledge, London 1945; trad. it. *La società aperta e i suoi nemici*, 2 voll., Armando, Roma 1996.

48 M. MAURO, *Guerra ai cristiani. Le persecuzioni e le discriminazioni dei cristiani nel mondo*, Lindau, Torino 2010; J.M. DI FALCO, T. RADCLIFFE; A. RICCARDI, *Il libro nero della condizione dei cristiani nel mondo*, Mondadori, Milano 2014.

boli nelle società occidentali⁴⁹. Con la differenza che nelle società contemporanee, il turbamento dell'ordine sociale non proviene più dalle masse⁵⁰, che non hanno accesso al potere riservato a una piccola élite, ma dalle élite stesse⁵¹, che si richiudono nei loro privilegi perdendo i contatti con le realtà che dovrebbero comunque tutelare e rappresentare. Inoltre, lo stesso ruolo della scuola è messo in discussione, nonostante e forse proprio perché il diritto all'istruzione si configura anche come un dovere, poiché mentre per alcuni è uno straordinario luogo di socializzazione e di costruzione della democrazia⁵², per altri è principalmente un luogo di trasmissione del sapere e dei rapporti di forza delle classi dominanti⁵³. Questa la situazione prevalente in Occidente. Nel mondo musulmano l'istruzione avviene in modo privilegiato attraverso le madrasse, dove si insegna la lingua araba e la giurisprudenza islamica che si traducono con l'apprendimento delle 77.934 parole del Corano. Negli ultimi decenni il numero delle madrasse è enormemente aumentato, specie in alcuni Paesi. Per esempio in Bangladesh dal 1986 ai primi del 2000 sono passate da 6 mila a 80 mila. L'istruzione islamica pone alla base, con l'insegnamento obbligatorio del Corano, il concetto di identità religiosa. "Il maulana pachistano Sami ul Haq riferiva che suo padre aveva fondato la scuola prima dell'indipendenza sostenendo che "non abbiamo le armi o il denaro per cacciare gli inglesi, ma grazie all'istruzione abbiamo il potere di influenzare e crescere un'intera generazione contro di essi"⁵⁴. Appunto per questo, una strategia possibile potrebbe essere quella di recuperare le radici cristiane, per opporre a un'identità forte un'uguale consapevolezza culturale. Sostiene infatti Christopher Dawson, che in modo oggi profetico argomentava: "Il recupero dei nostri valori morali e della tradizione spirituale della cultura cristiana è vitale per la sopravvivenza dell'Occidente. Il modo per farlo è mediante l'istruzione e specificatamente rendendolo studio della cultura cristiana parte integrante del nostro sistema educativo...è importante anche

49 F. FUREDI, *Wasted. Why Education isn't Educating*, Continuum International Publishing Group, London 2009; trad. it. *Fatica sprecata. Perché la scuola di oggi non funziona*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

50 J. ORTEGA Y GASSET, *La rebelión de las masas*, Madrid, 1930; trad. it. *La ribellione delle masse*, SE, Milano 2001.

51 C. LASCH, *The Revolt of the Élités and the Betrayl of Democracy*, W. W. Norton, New York 1995; trad. it. *La ribellione delle élite. Il tradimento della democrazia*, Feltrinelli, Milano 2001.

52 J. DEWEY, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916; trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

53 N. CHOMSKY, *On Miseducation*, Rowman & Littlefield, Lanham 2000; trad. it. *La diseducazione*, Armando, Roma 2003, pp. 15-16.

54 C. LAMB, *La Pakistan Connection e le scuole religiose. Più che il Corano insegnano la "guerra all'infedele"*, in "Il Riformista", 22 luglio 2005.

per i non cattolici dal momento che sono eredi della stessa tradizione culturale, benché non siamo più consapevoli della sua relazione con l'attuale crisi della società occidentale sotto la pressione esterna delle ideologie totalitarie e delle forse dissolventrici del materialismo”⁵⁵. A quest’ultimo riguardo, basti pensare alla celebre affermazione di Benedetto Croce, che era ateo, “non possiamo non dirci cristiani” mentre sul piano complessivo della cultura, tutte le discipline, dalla filosofia alla storia, alla matematica sono profondamente influenzate dal pensiero cristiano, per non parlare della musica e dell’arte. Basta visitare non tanto ovviamente le chiese ma i musei di tutto il mondo per toccare con mano l’influenza della cristianità⁵⁶. Il recupero delle radici cristiane per l’Occidente è considerato fondamentale anche da Tony Blaney per contrastare gli effetti perversi della laicità del multiculturalismo, dell’assistenzialismo e del crollo delle nascite attraverso una ripresa della cultura e dei valori della famiglia⁵⁷. Sul ruolo pedagogico e formativo dei media, non ci sono dubbi, in quanto sono indubbi “gli effetti della televisione sui processi di costruzione sociale del sapere comune, degli stereotipi, dei pregiudizi”⁵⁸, questo vale per la percezione reciproca così come nella determinazione delle preferenze elettorali nelle democrazie e nella diffusione di fenomeni come la contestazione giovanile come sperimentato negli Stati Uniti e in Europa per le elezioni e fenomeni sociali come la contestazione giovanile, mentre più recentemente il ruolo di televisioni di Al Jazeera per aprire le società arabe verso modelli di vita meno castigati. Lo stesso dicasi per internet che ha avuto un ruolo decisivo nello scoppio delle primavere arabe così come nella costruzione di movimenti politici planetari, come i No Global o Occupy Wall Street e, in Italia, il movimento Cinque Stelle, nonché come forma di collegamento di cellule terroristiche fondamentaliste. Nelle aule scolastiche, pur invase dai condizionamenti mediatici, i temi di confronto sono diversi e si manifestano in particolare durante l’insegnamento della religione (a causa di fedi diverse), dell’educazione fisica (alle studentesse islamiche è proibito mostrare le nudità), degli itinerari delle gite d’istruzione (negli aspetti delle visite segnate dalla cultura religiosa), nei menù delle mense (agli islamici sono proibiti alcuni cibi, come la carne di maiale), nei simboli identitari e delle festività religiose (il crocifisso nelle aule e l’allestimento del presepe a Natale). Temi di incomprensioni e a volte di aperto conflitto all’interno di un sistema

55 C. DAWSON, *La crisi dell’istruzione occidentale*, cit., p. 158.

56 Tra i tanti, V. SGARBI, *Nel nome del figlio. Natività, fughe passioni nell’arte*, Bompiani, Milano 2012.

57 T. BLANKLEY, *The West’s Last Change. Will We Win the Clash of Civilizations?*, Regnery Publishing, Washington 2006; trad. it. *L’ultima chance dell’Occidente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

58 G. LOSITO, *Il potere dei media*, Carocci, Roma 1994, p. 138.

scolastico in crisi e che, nel nostro Paese, è stato ridotto spesso ad ammortizzatore sociale, strutturalmente scollegato con il mondo del lavoro finanche nei percorsi formativi più essenziali allo Stato democratico tanto da incontrare severe difficoltà nell'andare a selezionare profili adeguati per la magistratura, uno dei tre poteri fondamentali dello Stato di diritto⁵⁹. Difficoltà che si confermano anche nella trasmissione non solo di competenze ma anche di valori fondamentali che sono alla base della società, come la famiglia. Nei questionari scolastici c'è chi pretende che il padre e la madre vengano indicati come genitore A e genitore B, in quanto potrebbe non esseri corrispondenza nella realtà. Se tali tendenze turbano tanti italiani e occidentali, figuriamoci i musulmani. Dag Tessoro sostiene che "Una nuova educazione alla saggezza e alla vera cultura, non solo non può essere trasmessa dalla scuola, ma anzi deve partire proprio dall'allontanamento dei giovani dalla scuola pubblica"⁶⁰. È un'esagerazione evidente, ma in tutte le esagerazioni c'è sempre una parte di verità. Non saprei quali possano essere le ricette per la "buona scuola"⁶¹. Certamente non si può fare a meno di docenti preparati e motivati e nel numero giusto, che si impegnino nella trasmissione delle competenze di base come leggere, scrivere e far di conto. Soprattutto leggere, per la conoscenza delle parole e quindi la comprensione razionale delle realtà, indispensabile per sviluppare non solo un pensiero critico, che mette in discussione il sapere, ma anche il pensiero divergente e il pensiero contrario, che possono affinare non solo la comprensione di quanto ci circonda ma produrre innovazione e creatività, indispensabili per elaborare gli strumenti cognitivi per cogliere trasformazioni sociali sempre più veloci. Inoltre, il confronto con le nuove tecnologie è imprescindibile, per i contenuti illimitati che offrono a costo prossimo allo zero e qualunque ora. Di contro, questo richiede appunto la capacità di selezionarli, individuando i contenuti effettivamente utili e quindi interiorizzarli. E queste capacità non ci vengono date da internet né sono automatiche: vanno acquisite nel modo "tradizionale" e con "metodo". Inoltre, l'uso delle nuove tecnologie mette a confronto non solo docenti e studenti che elaborano le informazioni in modo diverso a livello cerebrale⁶² ma anche hanno sviluppato una differente intelligenza nel comprendere la realtà⁶³, col rischio di perdere delle forme di sapere essenziali

59 M. CALIGIURI, *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*, cit.

60 D. TESSORE, A. TESSORE, *Dialogo sull'Islam tra un padre e un figlio*, Fazi, Roma 2014, p. 252. Interessante in modo particolare il capitolo V: "L'integrazione dei musulmani in Occidente e il ruolo della scuola".

61 Con il progetto "La buona scuola" si intende l'iniziativa del governo sul miglioramento dell'istruzione in Italia, promosso nel marzo del 2014.

62 G.O. LONGO, *Il simbiote. Prove di umanità futura*, Meltemi, Roma 2003.

63 R. SIMONE, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2006.

come la memoria, la concentrazione, la capacità di lettura. Mi colpì la profezia di un intellettuale che a metà degli anni Novanta intervistato in una trasmissione televisiva affermò che “l’avvenire apparterrà a chi non saprà usare internet”⁶⁴. Nel dibattito tra angeli e demoni del web, andrebbero ben evidenziati anche questi temi. Un altro tema decisivo da utilizzare per la costruzione di sistema sociale basato sulla tolleranza e l’uguaglianza, valido non solo per l’integrazione con l’immigrazione islamica ma che è valido in linea generale, è quello rappresentato dall’istruzione prescolare. Lo studioso americano James Heckman si è molto interessato di questo tema. In Italia, lo ha ripreso soprattutto l’economista Vittorio Daniele il quale sostiene che “l’ineguaglianza si trasmette tra le generazioni a partire dall’infanzia”⁶⁵. “Quanto peggio sono nutriti i bambini di una generazione, tanto meno essi guadagneranno quando saranno adulti, e tanto minore sarà la loro capacità di provvedere in modo adeguato ai bisogni materiali dei loro figli, e così per le generazioni successive”. “Il punto di partenza delle analisi economiche è costituito dai risultati delle ricerche condotte nel campo delle neuroscienze, della medicina e della psicologia. Queste ricerche confermano...come l’infanzia rappresenti una fase cruciale per lo sviluppo umano. È nei primi mesi e anni di vita che si formano le capacità cognitive individuali e prendono forma i tratti fondamentali della personalità. Lo sviluppo del cervello è un processo che comincia due settimane dopo il concepimento e che si protrae per circa venti anni, fino alla prima età adulta”. “Molte delle capacità che si sviluppano durante l’infanzia sono di tipo non cognitivo: autocontrollo, motivazione, perseveranza, pazienza, socializzazione...Si tratta di competenze basilari per l’acquisizione di altre competenze e che si riflettono sia sulla performance scolastica, sia sulla condizione socioeconomica (poiché) “skills beget skills and abilities beget abilities” (competenze generano competenze e abilità generano abilità)”⁶⁶. Dopo aver ribadito che “la famiglia è la variabile più importante per la “produzione” delle capacità umane durante l’infanzia”, Daniele conclude sostenendo che “la ricerca internazionale ha dimostrato come la qualità del capitale umano rappresenti un fattore fondamentale per lo sviluppo economico. Le “competenze cognitive” – misurate dai risultati nei test sull’apprendimento degli studenti – influenzano fortemente i redditi individuali, il grado di ineguaglianza nella distribuzione del reddito e la crescita economica. In Italia i differenziali regionali nei risultati scolastici, nella di-

64 Ascoltata direttamente dall’autore nella trasmissione “Mediamente” su rai Uno.

65 V. DANIELE, “Il più prezioso dei capitali”. *Infanzia, istruzione, sviluppo del Mezzogiorno*, in “Rivista economica del Mezzogiorno”, n. 3/2014, p. 597.

66 F. CUNHA, J.J. HECKMAN, *The Technology of Skill Formation*, in “American Economic Review”, vol. 97, n. 2/2007, pp. 31-47.

sponibilità di servizi pubblici per l'infanzia, nell'incidenza della povertà economica ed educativa mostrano un Paese profondamente diviso (per cui) ci sono diseguali opportunità. Il miglioramento della qualità del capitale umano degli studenti meridionali dovrebbe rappresentare una priorità politica nazionale⁶⁷. A maggior ragione, questa priorità potrebbe essere incrociata con l'ineluttabile esigenza dell'integrazione culturale, nel rispetto delle rispettive identità, ma appunto per sviluppare la cultura della tolleranza, probabilmente l'unico antidoto alle differenze culturali, di percezione e di emozione. Questo approccio è estremamente interessante anche per l'integrazione multiculturale usando due vie: la famiglia e la scuola dell'infanzia. Anche in questo modo si trasmettono gli indispensabili valori e la cultura della tolleranza che è la base della società aperta, dove ogni individuo può trovare la sua realizzazione di persona. Ma il concetto di tolleranza è impegnativo ed è tutt'altro che scontato, poiché da un lato richiede sistemi educativi, programmi, mezzi e docenti adeguati ed all'altro è intimamente collegato all'essenza della democrazia che è alternanza al potere senza spargimento di sangue⁶⁸. Ritorna quindi il monito di Popper: tolleranti con tutti tranne che con gli intolleranti. E dato che ogni organizzazione sociale funziona in relazione a chi la dirige e la rappresenta diventa centrale il tema della formazione e della selezione delle élite⁶⁹, ancora più determinante nel crepuscolo delle probabilità, nella crisi della democrazia e nella trasformazione del potere che è la tendenza più importante di questo tempo, poiché il potere è diventato più facile da conquistare, ma più facile anche da perdere e più difficile da mantenere⁷⁰. E in tale quadro va posto il quesito decisivo appunto perché il ruolo delle élite è fondamentale in un contesto sociale che verrà segnato in maniera profonda dallo scontro tra poteri criminali da un lato e stati legali dall'altro. Pertanto se la selezione delle élite democratiche continuerà ad avvenire in quasi tutti i paesi del mondo in modo così approssimativo, deciso dai sondaggi dalla padronanza televisiva, dalla tecnica del racconto, dalle disponibilità economiche per le campagne di marketing piuttosto che dalla necessità di assicurare efficienza e funzionalità all'organizzazione sociale mentre invece le élite criminali e terroristiche verranno scelte in base a meriti e capacità individuali per garantire la sopravvivenza e la crescita

67 V. DANIELE, "Il più prezioso dei capitali". *Infanzia, istruzione, sviluppo del Mezzogiorno*, cit., p....

68 Concetto espresso, tra gli altri, anche da Karl Popper e John Dewey.

69 M.CALIGIURI, *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

70 M. NAÍM, *The End of Power. From Boardrooms to Battlefields and Churches to States, Why Being in Charge Isn't*, Basic Books, New York 2013; trad. it. *La fine del potere. Dai consigli di amministrazione ai campi di battaglia, dalle chiese agli stati, perché il potere non è più quello di un tempo*, Mondadori, Milano 2013.

delle rispettive organizzazioni, il confronto potrebbe essere perdente per gli stati legali⁷¹. Per ora è solo una congettura, cioè un giudizio fondato sull'intuito, probabilmente vero, ma non dimostrato scientificamente ma che pone l'importanza del sapere incompleto.

Conclusioni

Quando si affronta e si approfondisce un tema di così straordinaria attualità e di estrema complessità, probabilmente per molti aspetti il tema dei temi del prossimo futuro, non si possono che aumentare solo le incertezze, poiché amplia i dubbi e riduce le convinzioni, richiedendo ulteriori e costanti approfondimenti. L'intento, senza alcuna pretesa di esaustività e di originalità, è solo quello di offrire elementi di riflessione, con un approccio plurale e mi auguro non sempre scontato. C'è la necessità di capire e prevedere quello che ci circonda, utilizzando le capacità previsionali delle scienze sociali. Abbiamo proposto due ipotesi nell'analisi pedagogica del confronto con l'immigrazione islamica: *rafforzare l'identità dell'Occidente* attraverso lo studio della cultura cristiana, in modo da confrontarci almeno ad armi pari con chi provenendo da un'altra civiltà difende via la propria fede e i propri valori e poi investire nella *cultura della tolleranza*, puntando nella *formazione prescolare* che inizia già dalle prime settimane di vita, sia attraverso strutture educative potenziate che adeguate politiche familiari che forniscano stimoli e comportamenti. Quest'ultima ipotesi, per come esposto, inciderebbe sulla costruzione della qualità del capitale umano, con ricadute evidenti sia sul divario storico Nord-Sud del nostro Paese che dell'integrazione dell'immigrazione islamica. Sono solo ipotesi, ovviamente, ma anche le scienze pedagogiche sono chiamate a offrire contributi scientifici per affrontare un tema epocale. Il presente è il punto di arrivo del passato e contemporaneamente quello di partenza del futuro e cosa altro è il futuro, secondo Nostradamus se non "il passato che ha ammainato le sue bandiere?". Occorre necessariamente ampliare lo sguardo, evitando di schiacciare le analisi sempre su un'attualità senza anima, priva di profondità che non è utile a comprendere neanche quello che succede il giorno dopo. In questo scenario probabilmente solo la riflessione pedagogica può risultare utile per tentare di delineare questo aspetto così cruciale della società europea contemporanea⁷².

71 M. CALIGIURI, *Leadership informale*, Seminario alla Scuola Interforze di Polizia, Roma 20.1.2015.

72 "Esprimo l'opinione che oggi solo la riflessione pedagogica sia in grado di promuovere il cambiamento sociale, la comprensione del presente e la costruzione del futuro. Sarà un'ipotesi, magari un'illusione, forse un'aspettativa. Ma anche una possibilità". M.CALIGIURI, *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*, cit., p. 224.

The civic self-awareness of senior secondary school students in the context of globalization

Zoja Chehlova

Prof., Dr.habil. paed., University of Latvia

Ingrida Kevisa

Dr.philol., Latvian Academy of Culture

Mihail Chehlov

Dr.paed., Institute of Information Systems and Management

Marina Marchonoka

Dr.paed., Rezekne Higher Education Institution

Introduction

In the 21st century, there can be observed the activation of globalization processes all over the world. Globalization implies the integration of all spheres of social life in Europe and all over the world. The globalization processes can also be observed in Latvia. In view of the fact that Latvia has become a member-state of the European Union, and its social and economic situation has changed, is necessary to educate individuals who are able to recognize different national cultural identities; it is necessary to bring up mobile personalities capable of engaging in active partnerships with the representatives of various cultures.

The topicality of the research is underpinned by the fact that young people continue leaving Latvia in order to study and work in other countries. According to the data of the Latvian Ministry of Education and Science (2015), about 17% those finishing secondary school leave the country every year. Only a small number of them return, and the reason for emigration is not only the complicated economic situation, but also the insufficient development of civic responsibility. Therefore, the issue concerning the civic self-awareness of the Latvian youth in the epoch of globalization is a topical one in the pedagogical theory and practice.

The research problem: what are the specific features of the civic self-awareness of senior secondary school students in the globalization period?

The research subject: the civic self-awareness of senior secondary school students: its nature and structure.

The aim of the research is to determine the nature and structure of civic self-awareness, to analyse the specific features of the civic self-awareness of senior secondary school students by means of an establishing experiment.

The research objectives:

1. To determine the nature and structure of civic self-awareness.
2. To determine the specific features of the civic self-awareness of senior secondary school students in the period of globalization.
3. To carry out an establishing experiment in Latvian schools.
4. To analyse the obtained results and draw conclusions.
5. To determine prospects for the development of civic self-awareness.

Research methods: the analysis of scientific literature, observation, surveys, and mathematical statistics.

The research basis: Latvian institutions of secondary education – Pushkin Lyceum, Riga State Technical College and Riga Eastern Secondary School. The age of the research sample is 18 – 19 years.

1. Globalization in the 21st century

The 21st century is characterised by the activation of the globalization processes even though the gradual development of cultural connections could be observed in all periods of human history. Globalization deepens, expands and accelerates the mutual interconnections and interdependencies all over the world in all the areas of social life: economy, social sphere and culture.

The term globalization refers to social transformation processes proceeding in the last decades which lead to the united economic space, the formation of the united global market, the open global information space (the internet, mobile phone, television, radio), the development of new information technologies, the strengthening of global ties between people and nations, the emergence of the global lingua franca – English – which ensures communication between different states and people.

In the 21st century, it has become obvious that globalization has both its advantages and drawbacks, but it is an objective process with a systemic nature, i.e., it embraces all spheres of social life.

- The advantages of globalization are as follows:
- integration promotes economic development;
- it may facilitate the development of tolerance;

- it ensures the freedom of movement since geographical barriers and state borders disappear;
- it provides opportunities to obtain education and work in different countries depending on individual's interests.

On the other hand, some of the negative aspects of globalization are the following:

- the mobility of workforce leads to global instability;
- global unification destroys national particularity and local originality; traditional values are levelled off, and there can be observed the identity crisis;
- economic integration is not always focused on the development of national production. In Latvia, for instance, many factories have been closed, and a lot of people have lost their jobs.

In the contemporary society, people begin to appreciate the preservation of cultural originality as the highest achievement of globalization. Scholars believe that, in order to overcome the negative aspects of globalization, it is necessary to highlight the humanistic foundations of globalization. These foundations can be education, culture and religion based on universal human values (supra-ethnic values).¹

2. The nature and structure of the civic self-awareness of senior secondary school students

Civic self-awareness is a non-ethnic formation since there are practically no countries in the world with 100% mono-ethnic population. Latvia is no exception, so we support the opinion that civic self-awareness is a non-ethnic formation. All of us are the citizens of this state, and we have one common goal – Latvia's happiness and prosperity.

In the pedagogical theory, civic self-awareness is treated as the deep awareness of belonging to one's own country, the sense of patriotism and inter-cultural identity, knowledge concerning the unity of the freedom of choice and responsibility, the realization of one's civic position in social practice.²

According to scholars, civic self-awareness is an integrative personality feature that includes inner freedom and respect for one's state, love for one's homeland and individual's self-actualization in his/her professional field for the benefit of society.

1 Глобализация плюсы и минусы. Retrieved from <http://estplusi.ru/kategorii/dengi/item/105-globalizatsiya-plyusy-i-minusy.html>

2 Chehlova, Z. *The Development of Citizenship for Senior Form Students in the Schools of National Minorities: Citizenship Education Europe and the World*. London : CiCe, 2006.

In the last decades, new ideas have been added to the content of this notion. This is due to social and political transformations in Europe: the formation of the European Union, Latvia's accession to the European Union, and the formation of the space of united Europe. The aforementioned transformations brought to the foreground notions like civic responsibility, tolerance, cultural identity and European identity. The new ideas concerning the content of civic self-awareness are related to the increased value of inter-ethnic unity in preserving national security. According to the Latvian Professor Zoja Chehlova, civic self-awareness is an integrative personality feature which implies the unity of civic responsibility and the culture of inter-national communication, and which manifests itself as patriotic feelings and creative work for the benefit of the Latvian society.³

A number of contemporary psychologists include the following components in the structure of civic self-awareness:

- the cognitive component (knowledge, the notion of the state and the awareness of oneself as the citizen of this state);
- the axiological component (the system of beliefs and values);
- the behavioural component (the realization of oneself as a citizen in a particular society in inter-national communication).⁴

Each of the aforementioned components has its own specific characteristics; at the same time, they are inter-connected and inter-dependent in real activity. Such integration of the components of civic self-awareness enables young people to adapt to the changing life conditions.⁵Based on the structure of civic self-awareness, there can be singled out three integrative features that generally determine the content of the citizenship self-awareness of senior secondary school students: civic responsibility, tolerance and inter-cultural identity. Each of these features is also an integrative formation underpinned by social values.

Due to the globalization processes, there appeared the need to introduce corrections in the key components of civic self-awareness. These corrections have been possible according to the humanitarian model of education based on values.⁶

According to the humanitarian model of education, tolerance is treated not only as a humane attitude to others, but as an attitude to other people

3 Ibid.,p. 161.

4 Ibid.,pp.43-52.

5 Мацумото, Д. Психология и культура. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с.

6 Chehlovs, M. *Vidusskolēnupašnoteikšanāsattīstībāshumanitārieaspekti*. Rīga: RAKA, 2011,161 lpp.

as a value. In our study, responsibility is the attitude to the state as a value, while inter-cultural identity is based on the attitude to cultural diversity in Latvia and in the whole world as a value.

European identity is very important since it promotes the development of an individual who is competitive in the European labour market.

We treat inter-cultural identity as a systemic formation which encompasses the mutual inter-connection of ethnic identity, national identity and European identity (see Fig. 1). In a multi-ethnic state, European identity is the systemic inter-cultural identity. The development of civic self-awareness takes place in the process of mutual interaction between these components.

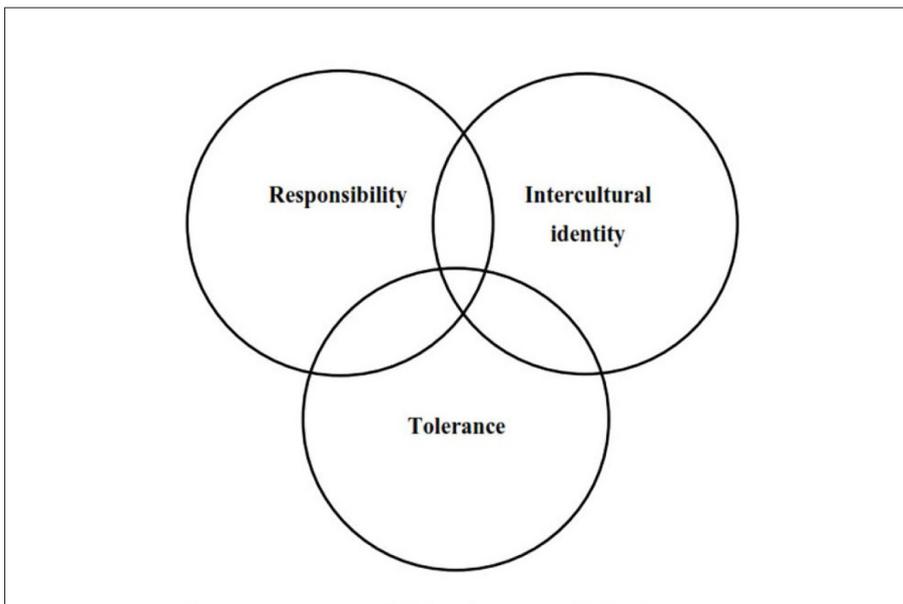


Figure 1. The structure of civic self-awareness (Z. Chehlova)

Integration is the key strategy of civic self-awareness. According to scholars, integration is the best way of solving problems in a multi-ethnic state.⁷

Each component of civic self-awareness also includes systemic education, which encompasses the following structural elements:

- knowledge;
- skills;
- values.

⁷ Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. 1997. Vol. 46 (1). pp. 5-34.

Each component is based on values. The structure of each component of civic self-awareness can be represented in the following graphic image (See Fig. 2).

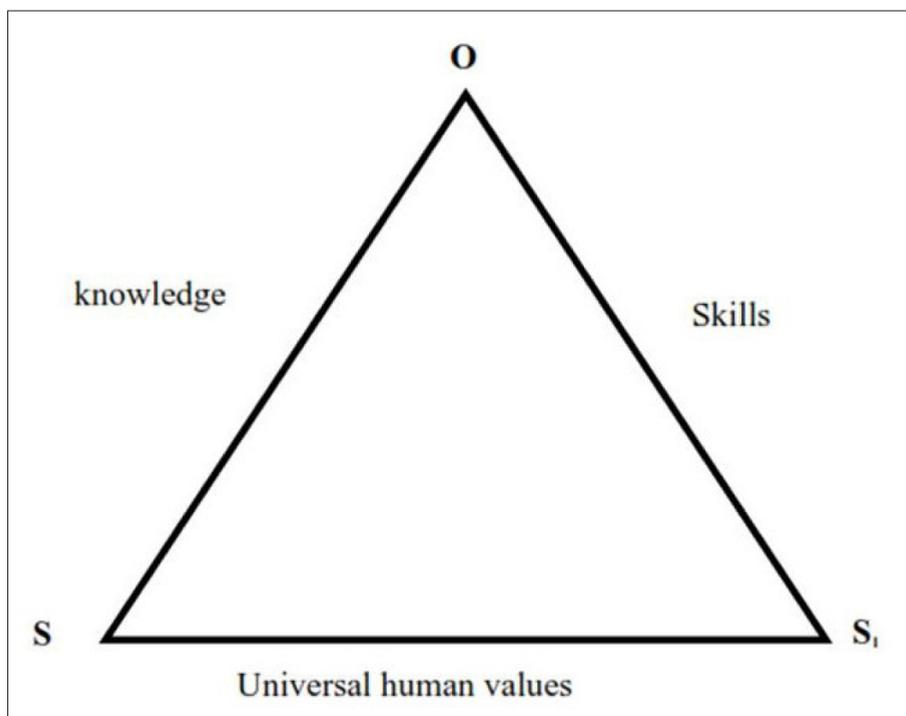


Figure 1. The structure of each component of civic self-awareness (Z. Chehlova)

3. The study of the characteristics of civic self-awareness in the period of globalization

3.1. The aim and programme of the experiment

In the research process, there was conducted an establishing experiment. The aim of the experiment was to study the structure and the integrative features of the civic self-awareness of senior secondary school students in the period of globalization: civic responsibility, tolerance and inter-cultural identity. The following methods were used in the experiment:

- observation;
- testing;
- survey;
- mathematical statistics.

There was used J.Z. Gilbuh's questionnaire test on the maturity of personality.⁸

The experiment was conducted in Pushkin Lyceum (65 respondents), Riga State Technical College (55 respondents) and Eastern Secondary School (27 respondents).

3.2. The study of civic responsibility

The analysis of the responses to the survey question "Where would you like to study and work?" showed that the majority of secondary school students (51%) would like to work abroad, while 49% are going to work in Latvia. Thus, the desire of young people to move abroad remains strong this year as well. The respondents are planning to study in different countries depending on their interests and language skills. The analysis of the results implies that senior secondary school students do not have much interest in the phenomena of social and political life in Latvia.

The results of the establishing experiment lead to the conclusion that the civic self-awareness of senior secondary school students is not developed sufficiently. We believe that the reasons for that could be the existence of three objective factors: the difficult economic situation in Latvia, the high level of unemployment and the lack of jobs in the chosen speciality.

The results of the experiment showed the insufficient level of civic responsibility among all the surveyed senior secondary school students in Latvia (both Latvians and Russians). They have the desire to leave Latvia and not to return. According to the Latvian Ministry of Education and Science, since the year 2000 the number of young people in the country has declined by 39% (16 April 2016).

3.3. The study of tolerance

The major transformations that Europe has undergone – the creation of the common education space and labour market – have drawn attention to the issues concerning the development of tolerance.⁹ As regards senior secondary school students, the development of tolerance is based on the attitude to other as a value. The authors analysed the notion of tolerance based on the Declaration of Principles on Tolerance adopted on 16 November 1995

8 Гильбух, Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости. Киев, 1995. 24 с.

9 Философская энциклопедия. Толерантность это: Retrieved from http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3483/%D0%A2%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%A0%D0%90%D0%9D%D0%A2%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC

at the twenty-eighth session of the UNESCO General Conference.¹⁰ In the declaration, the notion of tolerance is defined as:

- respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human;
- it involves the rejection of dogmatism and absolutism and affirms the standards set out in international human rights instruments.

In the present study, there was used the questionnaire “The attitude to others as a value”. The analysis of the results of the survey showed that the main spheres of life where the representatives of different nationalities collaborate with each other are sport sections and interest groups. 90% of the surveyed secondary school students rated the mutual relationships of the students involved in this collaboration process as good or excellent. On the other hand, 10% of the respondents communicate only with the representatives of their own nationality due to the insufficient knowledge of language (Latvian or Russian).

There were also determined the levels of tolerance.

Table 1. The levels of the development of tolerance

Tolerance (the attitude to others as a value)	
0 (low level)	Absence of kind feelings. Inability to co-experience and sympathise with others. Inability for emotional intimacy in communication. Stereotypical communicative behaviour. Perceive others as a means for reaching their own goals.
1 (optimum level)	Strive to maintain positive relationship with other people. Demonstrate selective empathy and sympathy. Are able to listen and hear what others say. Perceive only close people as a value. Demonstrate tolerance with regard to other people, but are not always ready to understand and forgive.
2 (high level)	Moral, humanistic disposition. A benevolent attitude to people. A high level of empathy. Readiness to engage in a dialogue. Highly developed readiness to listen and hear others. A need for spiritual closeness with other people. Perceive others as a value, as unique individualities. Display toleration with regard to other people, are able to understand and forgive. 1

In the present study, a low level of tolerance was observed among 10% of the surveyed secondary school students, while 60% of the respondents demonstrated an optimum level of tolerance, and 30% of the respondents had a high level of tolerance. Thus, the analysis of the results enabled the authors to draw the conclusion that the majority of senior secondary school

10 The Declaration of Principles on Tolerance, 1995. Retrieved from http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM

students (60%) have the optimum level of tolerance.

A particularly high level of tolerance was observed among the students of Pushkin Lyceum. They participate in various international projects. Many of them have visited different countries within the framework of student exchange projects, have met young people representing other cultures and have been actively communicating with them both face-to-face and in the internet. In contrast, the students of Eastern Secondary School do not have the opportunity of such active participation in international projects, while the students of State Technical College are more oriented on active personal communication with the representatives of other nationalities.

3.4. The study of intercultural identity

Intercultural identity can be analysed based on the attitude to cultural diversity as a value both in Latvia and in the European Union.

There was used the method of testing and the test “The priorities of your life” designed by Dubrovina. The results of testing showed that senior secondary school students demonstrated high scores in the questions concerning their willingness to be educated, cultural and respectable people and play a significant role in the society, which would make them competitive not only in Latvia, but also in the whole territory of the European Union.

We were particularly interested in their attitude to the Latvian and Russian cultures and the diversity of European cultures. The analysis of the results showed that the students have a high level of interest in the cultural diversity of the European Union. It is due to the fact that at school they have an opportunity to study different languages, namely, Latvian, Russian, French, German, Spanish and Latin. A large number of the secondary school students feel the need to deepen their knowledge about their own culture and other cultures. The students have acquired the styles of social behaviour, and they understand that intercultural dialogue is a natural and necessary form of communication that enriches everyone.

There could be observed the enrichment of cultural identity among the respondents, particularly those from Pushkin Lyceum and the State Technical College. The students demonstrated intercultural identity (a close link between the ethnic identity, national identity and European identity), while in the Eastern Secondary School the scores were lower.

The analysis of the results of the survey show that, generally, senior secondary school students have common interests – they strive to study languages in order to learn more about other cultures, to get a good job and to gain recognition. The senior secondary school students also watch TV programmes in Latvian, Russian, English and German languages.

Conclusions

1. The establishing experiment involved three criteria – civic responsibility, identity and tolerance. The experiment showed that globalization processes have changed the existing situation.
2. The analysis of the obtained results led to the conclusion that the development of the civic awareness of senior secondary school students is not sufficient in Latvia.
3. In the present research, there were determined the conditions concerning the development of the civic self-awareness of senior secondary school students.
4. Objective conditions involve the economic situation, globalization, unemployment, the lack of jobs in the chosen speciality, insufficient state funding for higher education as well as the dominance of the cognitive model of education in the process of learning.
5. Subjective conditions refer to the insufficient level of the development of civic responsibility resulting from the predominance of the cognitive model of education in Latvia.
6. There were determined the prospects for the development of civic self-awareness, which were expressed in the following hypothesis.
7. The civic self-awareness of senior secondary school students develops successfully in the period of globalization provided:
 - senior secondary school students have common social cultural values in Latvia;
 - their intercultural identity develops on the basis of cultural integration;
 - senior secondary school students understand the nature and structure of civic self-awareness;
 - senior secondary school students feel responsibility for their state and are willing to work in Latvia;
 - tolerance develops – senior secondary school students regard other people as a value.

Fuori classe Il laboratorio teatrale come strategia inclusiva e democratica per il disagio adolescenziale

Vincenza Costantino

Contrattista di Pedagogia sociale presso l'Università della Basilicata

Introduzione

L'articolo considera le potenzialità del laboratorio teatrale come strategia inclusiva per gli adolescenti in situazioni di marginalità e disagio (nella Scuola Secondaria Superiore). Si sottolinea l'importanza dell'incontro fra l'io e l'altro nel suo stabilirsi a scuola come “relazione educativa” fra insegnante e allievo. Il laboratorio teatrale deve essere inteso come spazio di azione, ricerca e conoscenza di sé. Il laboratorio è collocato “fuori” dall'aula e dentro la scuola, in un luogo liminale, in modo da caratterizzarsi come luogo di sperimentazione e incontro, un luogo in cui liberarsi dalle maschere dei ruoli sociali imposti.

A differenza di ciò che accade di fronte alla maggior parte delle disabilità, per le quali si attua un “riconoscimento” che potremmo definire abbastanza sicuro, visto che molti deficit prevedono accertamenti di diverso ordine, innanzitutto diagnosi mediche e psicologiche che li definiscono, li certificano, e talora li “etichettano”, le aree della diversità, del disagio, della marginalità e di alcuni Bisogni Educativi Speciali, al contrario, partono da una condizione meno delimitata, meno caratterizzata, che li rende senz'altro più difficili da riconoscere e da individuare. Ripercorrendo le origini storiche, e facendo riferimento al pensiero dell'antropologo francese Charles Gardou, spiega Marisa Pavone che

Nella sua accezione estesa, la grande categoria della *diversità* è stata ed è tuttora estremamente variegata, in continua trasformazione secondo l'ambiente e il contesto socio-culturale: [...], in passato comprendeva oltre ai disabili, anche gli schiavi, le donne e i bambini, i poveri; oggi si estende ad annoverare i soggetti in condizione di svantaggio socio-economico, le minoranze, gli individui appartenenti ad altre razze e culture ecc.¹

1 M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano, 2014, p. 61.

È a partire da questa definizione che gli insegnanti e gli educatori *in primis*, e a seguire la società tutta, devono comprendere che la categoria della diversità ci vede coinvolti in prima persona non solo verso le conquiste del progresso e della modernità, ma soprattutto verso le conquiste dei diritti di una cittadinanza nuova, di una cittadinanza attiva. È alla luce di questa prospettiva generale che la scuola, in quanto principale agenzia educativa, ha la responsabilità morale e l'obbligo fattuale, di identificarsi e di realizzarsi come scuola inclusiva. In questa direzione la presenza nelle scuole di un laboratorio teatrale può rivelarsi una risorsa importante e, soprattutto per quel che concerne i giovani (preadolescenti e adolescenti) che manifestano una qualche forma di disagio non facilmente etichettabile, può offrirsi come una strategia inclusiva fondamentale.

1. Imparare a riconoscere

È sul terreno dell'inclusività, non solo auspicata – concetto ormai universalmente riconosciuto – ma praticata ed esperita quotidianamente – magari anche in maniera imperfetta – che pedagogicamente si gioca la partita più importante di tutte, quella della democrazia. Tutte le risorse scolastiche unitamente alla rete attivata fra genitori, personale medico, educatori e quelle figure più o meno professionali che interessano altri settori della società coinvolti nell'educazione e nella formazione dei giovani, devono convergere verso l'obiettivo comune di progettare e costruire l'unica scuola che oggi possa incidere positivamente nella società contemporanea, e giocarvi un ruolo formativo determinante: la scuola inclusiva.

In una prospettiva il più possibile aperta, accogliente e pluralista, si ritiene che un grande contributo alla costruzione di una scuola siffatta possa giungere dalle arti in generale e dal teatro in particolare, attraverso l'utilizzo di laboratori, pratiche e strategie comunicative e relazionali che sono peculiari delle arti performative.

Il teatro può essere una risorsa utile e proficua nell'ottica complessiva di una scuola dell'inclusione, innanzitutto tenendo a mente che questo concetto si definisce attraverso l'universalità, ovvero nel coinvolgimento di tutti gli alunni, a partire da quelli problematici ma estendendosi fino a quelli che non sono ritenuti tali:

[...] nella letteratura internazionale il concetto di “inclusione” si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione. Dunque non è un concetto riferito solo ad alunni con una qualche difficoltà.²

2 D. Ianes, V. Macchia, S. Cramerotti, “L'individuazione dell'alunno con bisogni educativi

Le aree del disagio e della marginalità interessano un territorio fluido e sempre in corso di modificazione, in cui l'individuazione stessa della sofferenza avvertita dall'alunno, la capacità di dare un nome ai suoi malesseri e a taluni suoi comportamenti ritenuti divergenti rispetto a quelli della maggioranza dei compagni di classe, appare all'insegnante una sfida gravosa da sostenere. Gli insegnanti anche più sensibili e motivati, spesse volte, al pari dei genitori, sentono di non possedere gli strumenti adeguati per fare fronte a problematiche già di per sé difficili da riconoscere, e soprattutto avvertono una grande solitudine intorno a loro.

In generale la scuola se da una parte insiste sul ruolo formativo dell'insegnante, dall'altro pretende una professionalità basata sulla produttività e su una performatività molto rivolta all'esterno: in modo da intercettare nuove iscrizioni, in modo da far conoscere la scuola su scala locale, in modo da offrire un'immagine virtuosa dell'istituto in rapporto ad altri istituti simili su scala nazionale. All'insegnante di oggi sono richieste competenze non solo che attengano ai domini della cultura e dell'educazione, ma anche ad ambiti organizzativi, gestionali, tecnologici. Inoltre tutte queste competenze devono poi essere riconosciute, quantificabili e valutabili in modo che l'istituzione possa decidere chi premiare e chi no, chi reputare un "bravo" insegnante e chi invece no.

[...] nella scuola si è andata progressivamente sostituendo all'istanza educativa (riflessiva, dunque lenta) una forma di istruzione più parcellizzata, specializzata, esasperata, segnata dal trionfo del tecnicismo didattico. Il moderno insegnante è sollecitato a identificare la sua professionalità con la messa a punto di tecnologie di programmazione, apprendimento, verifica, valutazione all'insegna dell'oggettività e dell'efficacia: tanto da denunciare, in un coro sempre più nutrito di voci, di non avere quasi più energie (e tempo) da dedicare alla cura e allo sviluppo di un autentico interesse per la relazione educativa.³

Il paradosso è che se pure da ogni parte arrivano sollecitazioni tese a valorizzare questa indispensabile relazione educativa, essa purtroppo resta prevalentemente teorica, intrappolata nelle buone intenzioni dei soggetti interessati. La relazione tanto auspicata dalla pedagogia moderna, sublimata dagli studiosi, desiderata dagli insegnanti più consapevoli, invocata dai genitori e, spesso, allontanata proprio da quegli alunni che ne sarebbero più

speciali su base ICF", in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura), *Alunni con BES*, Erickson, Trento, 2013, p. 29.

3 I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, pp. 91-92.

bisognosi, dovrebbe concretizzarsi all'interno di un contesto, quello scolastico, e di una società, quella globalizzata, che invece in ogni modo ne ostacolano la sua piena realizzazione. Un simile paradosso si innesca sia sulle modalità sia sui tempi della relazione educativa, poiché essa ha bisogno di modalità di lavoro in corso di sperimentazione, e necessita di tempi lunghi per nascere, svilupparsi, consolidarsi ed essere verificata. Mentre scuola e società concorrono a innescare meccanismi prestazionali improntati su una produttività istantanea e su una inesausta competitività che, invece di stimolare al raggiungimento di una realizzazione meritocratica, concorre ad aumentare i dislivelli economico-sociali, e a scoraggiare gli studenti più deboli.

Eppure la scuola dovrebbe essere il luogo privilegiato della relazionalità, un luogo di "incontro" dei più giovani fra di loro, e di questi ultimi con gli adulti insegnanti, all'interno di percorsi formativi tesi all'apprendimento e all'acquisizione di competenze. Le condizioni ideali parrebbero esserci tutte, ma nell'ambito del disagio giovanile la relazionalità con gli altri compagni e con gli insegnanti descrive spesso la storia di un incontro mancato. Occorre stabilire in che misura questa qualità relazionale sia una qualità ricercata nella scuola di oggi, e che apporto valoriale le venga infine riconosciuto all'interno della società che abita.

L'unicità della relazione educativa, la sua irripetibilità, le difficoltà comunicative che implica, l'impegno talora totalizzante in termini emotivi (e temporali) che essa richiede concorrono a rendere molto complesso e faticoso il lavoro dell'insegnante. È pur vero che è proprio nel momento in cui la relazione si realizza che questo lavoro acquista "senso" e se ne avverte tutta la ricchezza.

Il "fare" di tipo laboratoriale, lo sperimentare, l'individuare strategie e terreni alternativi di incontro e dialogo (non solo vincolati alla disciplina insegnata), sono possibilità, e responsabilità, che il docente spesso si accolla in solitudine, appoggiandosi soltanto ad una libertà di docenza che poi sconta restando indietro rispetto alla programmazione e ad altre mille scadenze che puntellano il calendario scolastico. Proporre e avviare strategie educative personalizzate, più aperte all'accoglienza, all'ascolto e al confronto dell'altro, sono azioni che presuppongono, nella scuola di oggi, un'organizzazione collegiale del tempo e delle risorse. Al tempo stesso si chiede continuamente al docente di essere più attento, di "accorgersi" di eventuali problemi che interessano gli alunni, di scorgere ogni intenzione o ogni appena accennato gesto che possa poi tradursi in azioni di bullismo, di essere capace di cogliere i "segnali" del disagio, di leggere tra le righe dei compiti in classe distinguendo fra richiesta d'aiuto e invenzione, fra realtà e finzione, di dare un nome ai diversi bisogni "speciali", di saper intervenire con discrezione e di farlo nel rispetto della privacy di tutti.

Non è raro che l'insegnante si senta spaventato da un tale compito. Ma un buon motivo per farsi carico di questo rischio è dato dal fatto che un incontro fallimentare è già qualcosa su cui poter "lavorare", è già molto rispetto al nulla di un incontro mancato, rispetto alle spalle voltate, all'abbandono.

La relazione fra insegnante e allievo è preziosa e fragile, implica un investimento "a perdere" di cui occorre essere, come insegnanti, pienamente consapevoli. Di fronte a comportamenti aggressivi, atteggiamenti ritrosi, come anche di fronte ad esuberanze incontrollabili e timidezze insormontabili, di fronte a quello che possiamo interpretare come un segnale di disagio, che va dal saltare la ricreazione in cerca di un po' di isolamento all'insofferenza mascherata da eccessiva disponibilità del "primo della classe", occorre porsi in maniera attenta e "attiva", mai indifferente, anche correndo il rischio di sembrare invadenti.

Ogni insegnante sa, e parte da questa consapevolezza, che nelle classi scolastiche, ci sono alunni che pur non rientrando nelle categorie riconosciute della disabilità o dei DSA, mostrano insofferenza verso la scuola, mantengono uno scarso rendimento, restano impermeabili alle strategie più rodute e vivono l'ordinario scolastico con distacco e disagio. Sebbene i docenti delle discipline non possano rivestire ruoli che prevedano competenze che non possiedono, pure bisogna sforzarsi di pensare in maniera laterale, per un tratto abbandonare la strada principale e intraprendere un sentiero secondario. Per fare questo non basta concentrarsi "solo" sul ragazzo in difficoltà, ma occorre mettere in gioco l'intera classe, scardinare – laddove è possibile – ruoli prestabiliti e maschere fissate, in modo da provare a costituire un equilibrio nuovo, all'interno del quale anche l'alunno che soffre un disagio possa trovare una sua dimensione, più accogliente e disponibile all'incontro con gli altri.

Riconoscere la complessità e pluralità del disagio può essere un buon punto di partenza per avviare un ragionamento includente, che tenga conto della complessità dell'uomo e dell'ancor più complesso rapporto che nella scuola, nella classe specificatamente, si può creare fra l'io e l'altro, fra il docente e il discente.

Il disagio oggi contempla situazioni diversissime e interessa soggetti che fino a qualche anno fa non erano considerati "a rischio". Il disagio in età adolescenziale attraversa in maniera trasversale le classi sociali e i più vari nuclei familiari, è trans-culturale, trans-categoriale. Povertà e ricchezza, difficoltà e benessere socio-economico, maschile e femminile, istruzione e ignoranza, iperprotezione dalla violenza o sovraesposizione alla violenza non sono elementi sempre discriminanti nell'ammettere o escludere il malessere dei giovani, avere troppo o avere troppo poco sono spesso basi comuni del manifestarsi di un disturbo della personalità in formazione. Il quadro è, inoltre, complicato dall'ampliarsi delle dipendenze e dalle difficol-

tà indotte dagli stili di vita contemporanei, veri e propri ostacoli ad un sano vivere sociale.

I modi in cui il malessere può manifestarsi sono, in effetti, moltissimi: all'alcolismo caratterizzato da sempre nuove bevande alcoliche ritenute socialmente più accettabili (alcolpop) o da nuove pratiche di assunzione ritenute divertenti (binge drinking, eye balling, neknomination) e alle tossicodipendenze, anch'esse caratterizzate dalla produzione di nuove sostanze di grande pericolosità nonché facile reperibilità (smart drugs, poliassunzioni e mix di sostanze, produzione casalinga di droghe), oggi si uniscono i disturbi dell'alimentazione (anoressia e bulimia), le ludopatie (gioco d'azzardo, scommesse, Gratta & Vinci, Gambling), le sindromi da uso prolungato della tecnologia (Hikikomori, Internet addiction).

Sono tanti e diversi i rischi a cui vanno incontro gli adolescenti del XXI secolo, sono molti di più di quelli in cui potevano incappare le generazioni precedenti, e sono molto più pericolosi poiché accade che non vengano percepiti, negli ambiti giovanili e in generale, come tali; inoltre le conseguenze di molte delle nuove dipendenze, esperite anche in maniera transitoria e sporadica, possono influenzare, limitare o compromettere irreversibilmente il comportamento sociale dei futuri adulti e cittadini.

Ampliando le dimensioni della categoria del disagio e prevedendo di includere situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva e di contesto socioculturale, inevitabilmente, si sottolinea l'ulteriore compito pedagogico che è affidato oggi ai docenti, ovvero quello innanzitutto di "riconoscere" le problematiche legate alla marginalità e ai bisogni educativi speciali che possono interessare gli adolescenti, spesso in assenza di una diagnosi. Già l'osservazione, l'individuazione e il riconoscimento di un disagio vissuto da un alunno, pur essendo il punto di partenza, sono azioni fondamentali e indispensabili nell'avvio della relazione educativa. Infatti, se è auspicabile che al riconoscimento seguano quelle strategie specifiche di intervento "speciale", tali da portare gli alunni interessati ad un funzionamento unico, è piuttosto in questo primo passaggio, in questo incerto incontro che si gioca il contatto più importante, prezioso proprio in quanto è il "primo". Inoltre, in questo atto di riconoscimento, è preferibile che l'alunno non si senta un riflettore puntato addosso, non si senta oggetto di attenzioni speciali che lo distinguano o lo isolino nel processo conoscitivo e apprenditivo che si svolge in classe, per cui diventa essenziale che il percorso venga affrontato e vissuto "insieme" alla classe.

Le attività di laboratorio teatrale possono tornare molto utili come strategia pedagogica da una parte utile ad evidenziare, a rendere visibili alcune situazioni di disagio o di deficit apprenditivo, dall'altra esse possono da subito "includere" l'alunno in un cammino nuovo e aperto, tutto da progettare insieme, in cui il loro ruolo è ancora in via di identificazione e per cui

le categorie definitorie fino a quel momento date non hanno più la valenza che avevano avuto in precedenza. Con il teatro i ruoli rivestiti all'interno del gruppo classe possono essere scardinati e, soprattutto, rimessi in gioco.

2. Oltre il teatro a scuola.

Il teatro a scuola, come attività inclusiva e rivolta a tutti gli studenti, non può e non deve essere identificato in un teatro d'impianto tradizionale. Essere edotti in storia del teatro, conoscere autori e testi della cultura teatrale mondiale, è di pochissimo aiuto nell'approccio con il disagio adolescenziale ma, è il caso di sottolinearlo, lo è anche nell'approccio complessivo con l'intera classe scolastica (si intende di Scuola Secondaria di II grado) a cui è indirizzata l'attività. La storia e le teorie del teatro si danno in quanto repertorio culturale altissimo, fondamentale per l'acquisizione di conoscenze storiche e artistico-letterarie, ma le occasioni "relazionali" che offre quest'arte rischiano di restare inesprese e non sfruttate finché verranno appiattite in una esclusiva, per quanto elevata, trasmissione di saperi.

Ciò che il teatro offre rispetto ad altre forme d'arte è la sua costituente dimensione performativa, e questa dimensione è l'aspetto più interessante e senz'altro da valorizzare nelle esperienze di teatro a scuola. Per dare spazio a questo aspetto, che è caratterizzante dell'arte stessa⁴, occorre avere il coraggio di azzerare nella mente di docenti e discenti l'idea precostituita che hanno del teatro.

I progetti teatrali, che ormai in maniera diffusa potenziano e arricchiscono i piani dell'offerta formativa delle scuole, non possono esaurirsi in proposte di "teatro a scuola" in cui la parola "teatro" fa riferimento alla messa in scena di un testo, mentre la parola "scuola" è l'espressione del luogo-palcoscenico in cui l'attività si svolge. Anche questa può rivelarsi un'esperienza piacevole, ma bisogna ammettere che una visione così limitante è anche uno spreco di risorse.

L'avvicinamento alla cultura teatrale implica un approccio educativo e didattico ai linguaggi non verbali, alle arti performative, alle arti audiovisive e alle tecnologie produttive e riproduttive digitali, coinvolge insegnanti, alunni e genitori nelle fasi di organizzazione, gestione, partecipazione e documentazione dell'esperienza, spinge tutti i soggetti coinvolti a fare della fruizione artistica un momento di condivisione e di socialità, inoltre aiuta a considerare la scuola non solo come un luogo di trasmissione della conoscenza e dei saperi ma come un luogo che appartiene alla comunità, integrato nel territorio e attivo, un luogo di incontro e di scambio di competenze diverse e costruttive.

4 Cfr. V. Costantino, *Teatro come esperienza pedagogica*, Anicia, Roma, 2015.

Per cui, tenuti fermi questi punti a favore di ogni possibile esperienza teatrale nelle scuole, bisogna avere anche il coraggio di affermare che, nella costruzione della scuola inclusiva dell'oggi, un progetto teatrale che non tenga conto già in partenza delle problematiche dovute alla specifica situazione socio-economica della popolazione studentesca, delle criticità legate all'età adolescenziale, dei disagi espressi dal territorio e della comunità che lo abita, dei particolari bisogni e difficoltà che possono essere manifestate dagli alunni, ovvero un progetto teatrale che non sia già in fase di ideazione, progettazione e organizzazione "pensato per" l'insieme delle diverse esigenze di "tutti" i partecipanti, è un progetto che ha già sottodimensionato le opportunità formative offerte da questa arte.

Se la scuola inclusiva deve avere fra le sue priorità la prospettiva di un funzionamento unico di alunni marginalizzati e di alunni con BES, l'integrazione degli alunni con disabilità, l'accoglienza per gli alunni provenienti da altre culture, la lotta ad ogni discriminazione⁵, è evidente che nessuna attività curricolare, e soprattutto extracurricolare, può essere programmata a partire da un modello standard e ispirandosi ad un alunno preteso "ideale", per poi essere "adattata" con fatica, e talvolta delusione, agli alunni in carne ed ossa che popolano le classi scolastiche. Ognuno di essi è in potenza un alunno "speciale", non appena smette di essere un nome scritto sul registro e instaura con l'insegnante una rapporto interpersonale.

Il progetto di lavoro deve prendere origine dalle esigenze umane e educative dell'intera classe, classe composta da alunni singolarmente da considerare "speciali". Se ogni progetto di tipo teatrale, partisse prima dalle esigenze dei disabili, poi da quelle degli alunni con BES e infine da quelle di tutti gli alunni considerati "diversi" (più timidi, più socievoli, più sensibili, più distratti, più tranquilli, più turbolenti, più estroversi, più introversi, ecc.) finirebbe per includere sul serio l'intera comunità del gruppo classe a cui è indirizzato. In questo caso, la stessa classe verrebbe considerata, appunto, come una piccola comunità. Una comunità in cui potrebbero emergere le diversità e i limiti di ognuno, così come gli interessi comuni e le attitudini di

5 Nella Legge 107/2015 della "Buona scuola", al comma 7, si specifica come obiettivo formativo prioritario per le iniziative di potenziamento dell'offerta formativa: l) prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014. Per il testo integrale della Legge 107/2015, Gazzetta ufficiale del 15/07/2015.

ognuno, grazie ad una didattica di tipo laboratoriale, aperta ai linguaggi non verbali, legata all'attività pratica e performativa, fondata sul dialogo e la relazionalità. In questo caso, del teatro si utilizzerebbero le pratiche, le forme e gli stili più interessanti e creativi, se ne sfrutterebbero appieno le poetiche, i linguaggi e le capacità comunicative.

Il teatro, nell'assieme delle arti performative quali musica, danza ecc., si distingue per il suo carattere pluridisciplinare, multimediale e multicodeco, per cui è l'arte per eccellenza che, dal punto di vista comunicativo, può agghiacciare un numero molto ampio di fruitori. La scelta non esclusiva di un linguaggio sugli altri ma la coesistenza dei linguaggi verbale, gestuale, tattile ecc., in scena, permette l'abbattimento dei limiti comunicativi imposti dal prevalere di un codice sugli altri, sia esso solo visuale, verbale o gestuale. Ed è proprio l'istanza comunicativa a darsi come esigenza primaria in ogni relazione fra esseri umani, anzi, per dirla con i filosofi del linguaggio, è la comunicazione che rende possibile, che fa "esistere" la relazione stessa.⁶

La scelta non esclusiva di un linguaggio sugli altri e la multicodecità propria del teatro si possono tradurre nella possibilità di privilegiare quel codice che può essere condiviso e valorizzato da tutti i partecipanti al progetto teatrale. Ad esempio, in un gruppo classe che ha al suo interno anche un alunno soltanto con difficoltà nella lettura e nella scrittura, sia esso disabile, o dislessico, o un alunno straniero con poche o frammentarie conoscenze della lingua italiana, o semplicemente un alunno che manifesta un atteggiamento di chiusura e di insofferenza verso la lettura e la scrittura, l'attività teatrale sarà orientata verso la costruzione di un percorso teatrale in cui le tradizionali fasi di lettura e/o scrittura di un testo siano eliminate a favore di una maggiore cura degli aspetti legati alla rappresentazione non verbale, allo studio del movimento, eventualmente alla narrazione orale e allo studio della voce. L'eliminazione del testo scritto, inteso come copione da mandare a memoria e da interpretare in scena, a tutto vantaggio di un testo costruito sulla scena e costituito da situazioni, immagini, azioni, ritmi frutto di improvvisazioni, oltre a non togliere nulla in qualità al lavoro teatrale, ad includere in maniera naturale e "alla pari" l'allievo con questo tipo di difficoltà, costituirebbe anche uno stimolo eccezionale per tutti gli altri che si troverebbero costretti a mettere temporaneamente da parte il metodo consolidato e la tranquillizzante pagina scritta, per misurarsi sul meno battuto sentiero dell'oralità, della memorizzazione, della narrazione e delle possibili strategie di aggancio dell'attenzione dell'ascoltatore.

6 V. Costantino, *op. cit.*, pp. 140-141.

I più tradizionali progetti di messa in scena di un testo possono talvolta finire con il cronicizzare situazioni sbilanciate dal punto di vista socioculturale, o acuire dinamiche sociali di esclusione dei soggetti ritenuti più deboli, o ancora avvalorare rapporti intersoggettivi non sinceri. La conferma dello *status quo* alla fine di un progetto teatrale svolto a scuola deve essere reso oggetto di profonda analisi da parte degli educatori, l'eventuale riconferma di tutte le parti coinvolte – educatori, docenti e allievi – nei loro ruoli prestabiliti rivestiti in partenza, nelle loro convinzioni culturali e nelle maschere abitualmente indossate nei contesti di socialità indica che il progetto non è stato proficuo, non ha in alcun modo modificato le criticità di partenza, non è servito neanche a renderle visibili, non ha provato a trasformarle in maniera positiva, ed ha infine vanificato le opportunità formative che possono provenire dalle pratiche teatrali.

Una buona progettazione di attività teatrale svolta a scuola dovrebbe partire dall'adottare un punto di vista plurale e complesso, che tenga conto innanzitutto delle problematiche dei ragazzi marginalizzati, dei disabili, dei ragazzi con bisogni educativi speciali, ma anche della totalità dei ragazzi da coinvolgere, poiché tutti gli adolescenti sono "speciali" proprio perché sono "adolescenti"⁷. D'altra parte il teatro va considerato sempre più come una pratica inclusiva al servizio della scuola inclusiva, ovvero una scuola che già adesso si pone come sensibile alla diversità, alle debolezze e ai bisogni dei ragazzi che la frequentano, una scuola protesa al benessere bio-psico-sociale degli studenti.

Il mondo della scuola è inoltre sempre più attento anche a quelle difficoltà "soft" che si manifestano con problemi motivazionali, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità, deficit di autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita. Crediamo che un insegnante esperto e sensibile conosca bene questa multiforme e sfaccettata galassia di difficoltà, le più varie, le più diverse, che si trovano sempre più spesso nelle

7 Le peculiarità di questa età sono spiegate, da un punto di vista biologico, dallo zoologo Bainbridge: "Il cervello adolescente differisce da quello adulto in quasi ogni modo possibile e immaginabile. Non è soltanto un cervello che ha da poco scoperto il sesso e gli ormoni, e di certo non si tratta di una semplice fase di transizione tra il bambino e l'adulto. [...] La mente adolescente è così peculiare che per spiegarla dobbiamo ricorrere ad alcune nozioni fondamentali di biologia. E non è comunque facile, perché il cervello di un teenager si comporta in un modo straordinariamente complicato, è più grande che a qualsiasi altra età e la sua comparsa nella storia della nostra evoluzione è immediatamente precedente alla conquista, da parte della nostra specie, di incredibili facoltà intellettive. A mio modo di vedere, il cervello adolescente è il fenomeno centrale della razza umana" (D. Bainbridge, *Adolescenti. Una storia naturale*, Einaudi, Torino 2010, p. 92).

nostre classi, legate ognuna a una singola storia di un singolo bambino e delle sue ecologie di vita.⁸

La scuola oggi ha bisogno di insegnanti che con fatica e con impegno si sappiano mettere in gioco riorganizzando l'intera attività didattica per includere nel proprio percorso formativo tutta la galassia delle possibili difficoltà, comprese quelle "soft", comprese quelle insite alle particolari condizioni socio-economiche e culturali del contesto in cui si opera. Con la medesima fatica e il medesimo impegno vanno progettate anche le attività teatrali nelle scuole, riconoscendone il valore pedagogico-didattico, esaltandone le valenze positive in termini di partecipazione, socialità, consapevolezza di sé. Privilegiando, quindi, progetti a lunga scadenza, non estemporanei, che siano parte integrante dell'offerta formativa, che abbiano al centro il processo di apprendimento dell'allievo, le sue attitudini, le sue emozioni, la sua individualità⁹. È importante quindi che l'insegnante sappia adottare un punto di vista plurale, non univoco, e che sappia porsi nei confronti della classe in maniera al tempo stesso decentrata e autoriflessiva. Come spiega Giuseppe Spadafora, traendo ispirazione dall'idea di Donald Schön¹⁰ e riportandola alla scuola attuale,

l'insegnante deve compiere una intensa opera di autoriflessione all'interno di quelle che sono le problematiche della sua interiorità in rapporto alla relazione educativa con lo studente. Lo studente deve essere considerato un limite positivo, una "differenza" che determina inevitabilmente un'opera di decentramento psicologico su cui far valere la professionalità dell'insegnante in tutta la sua complessità.¹¹

Essere insegnanti autoriflessivi ci obbliga ad abbandonare la posizione comoda, data da conoscenze e competenze acquisite, per metterci in ascolto dell'altro e quindi ad aprirci il più possibile all'alterità dello studente, per disporci al riconoscimento dei suoi punti di forza e delle sue debolezze, per

8 D. Ianes, V. Macchia, S. Cramerotti, "L'individuazione dell'alunno con bisogni educativi speciali su base ICF", in D. Ianes, S. Cramerotti, *op. cit.*, p. 33.

9 Si vedano a questo proposito le "Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali a. s. 2016/2017" diffuse dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in data 16 marzo 2016 e consultabili sul sito del Miur o all'indirizzo: www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf

10 Cfr. D. Schön, *Il Professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 2010 (ed. or. 1987).

11 G. Spadafora, *Pedagogia, didattica generale e didattica delle discipline: un discorso aperto*, in P. Mulè, C. de la Rosa Cubo, a cura di, *Pedagogia, didattica e cultura umanistica*, Anicia, Roma 2015, p. 35.

imparare a lavorare con l'altro, in relazione con l'altro, sostenendo lo studente nella progettazione della sua vita, aiutandolo nel percorso teso alla conoscenza di sé, guidandolo alla scoperta dei suoi talenti e dei suoi limiti. La scoperta del "limite" e il suo riconoscimento si danno come momenti fondamentali nell'attuazione di un progetto teatrale, da essi deriva e si sviluppa metodologicamente l'eventuale strategia inclusiva da privilegiare. Bisogna chiedersi rispetto a quel limite, sia esso di tipo fisiologico o socio-culturale, o di tipo materiale o psicologico, come si possa agire per superarlo, cambiarlo di segno, valorizzarlo alla luce di una prospettiva nuova, di una focalizzazione diversa e sorprendente.

Il teatro, in questo senso, offre uno stimolo potente, poiché da sempre, nelle pratiche spettacolari e rituali più antiche, il limite, il vincolo anche fisico, è al centro della preparazione degli officianti, al centro della formazione dell'attore. Senza proporre in questa sede una ricostruzione storica, basti il riferimento, ad esempio, al lavoro del teatro di ricerca realizzato nella seconda metà del Novecento intorno al concetto di "teatro" inteso come luogo della produzione e fruizione di spettacoli. Il teatro "fuori" dai teatri ha dimostrato di avere non solo una sua dignità e valenza sociale, ma anche un valore artistico e comunicativo pari, se non superiore, al teatro "dentro" i teatri. L'esperienza del teatro di strada, del teatro nelle cantine e nelle fabbriche, del teatro nelle carceri o nei luoghi del disagio (dalle periferie degradate delle metropoli ai Centri di Salute Mentale), del teatro nei luoghi di frontiera e nei luoghi dimenticati dalle gentrificazioni urbanistiche, costituiscono un esempio efficace per riflettere su come quest'arte si sia rinnovata ed interrogata sul suo ruolo nella società.

Aldilà della diversità delle pratiche, delle poetiche e delle politiche teatrali del Novecento, è importante qui sottolineare il portato di attualizzazione e la capacità di autoriflessione da esse generati. Quest'arte ha messo in discussione ogni suo aspetto comunicativo ed espressivo, oltre che di contenuto, e per questa ragione si caratterizza come arte che parla all'oggi, e che può, in particolare, parlare ai giovani e coinvolgerli in un percorso di scoperta e conoscenza dei propri limiti e delle proprie potenzialità. Il teatro che ha saputo fondare e ri-fondare la sua identità artistica sulla scomposizione dei codici comunicativi, sulla creazione di vincoli e sul loro superamento avverato attraverso altri codici, è il teatro che deve frequentare la scuola contemporanea. Nei secoli l'amplificazione dell'utilizzo di un codice linguistico sugli altri ha fatto sì che il teatro si rinnovasse senza spegnersi del tutto, ha fatto sì che si sviluppasse nuove direzioni e nuove esperienze virtuose. In questo lungo percorso, nato nella Grecia antica e giunto fino ad oggi, il corpo dell'attore è stato messo al centro di una nuova corporeità, non omologata, diversa, una corporeità che si fa metafora di una visione del mondo anch'essa non omologata, diversa, speciale e per tutti possibile in quanto "unica".

3. Il laboratorio teatrale come luogo in cui progettare.

Il teatro che può costituire un riferimento importante, per promuovere nelle scuole delle attività teatrali inclusive, è quello che mette al centro del proprio “fare teatro” il metodo laboratoriale. D'altra parte la sperimentazione teatrale portata avanti dalle avanguardie storiche, il teatro di ricerca, l'animazione teatrale e molte altre esperienze ancora – si consideri anche una certa spinta innovativa e autocritica proveniente dal teatro di tradizione – hanno rivoluzionato il concetto di teatro, per riscoprirne e valorizzarne la dimensione più antropologica, più spiccatamente “relazionale”.

A differenza di quanto avviene nel teatro tradizionale, dove il lavoro degli attori, intenzionalmente finalizzato allo spettacolo, è impostato in linea con un preciso progetto del regista (e spesso della produzione), il Laboratorio è un luogo di ricerca collettiva, in cui il teatro nasce dal farsi stesso del processo, che spesso assume la forma di un viaggio di conoscenza.¹²

Il laboratorio teatrale, è il luogo ideale per recuperare una modalità di lavoro coinvolgente ed inclusiva, e soprattutto una dimensione solidale e collettiva del costruire assieme, del partecipare attivamente alla realizzazione di un progetto comune. È fondamentale che nel laboratorio teatrale non si attivino le stesse dinamiche che solitamente si attivano in classe. È anche per questo che bisogna coinvolgere delle figure professionali esterne, poiché raramente all'interno dell'organico scolastico possono esserci educatori e/o registi teatrali che riescano a conciliare ad un livello adeguato competenze così specifiche. La liminalità dello stare dentro, ma anche fuori dall'istituzione scolastica, per gli alunni si traduce nell'essere “affidati” ad una figura autorevole ma al tempo stesso che non coincida con un loro insegnante. Una tale situazione può rivelarsi molto propositiva, stimolante e creativa.

Il regista-educatore teatrale può svolgere un ruolo cruciale nella formazione degli alunni marginalizzati e disagiati, soprattutto di quelli in età adolescenziale. Il suo essere esterno alla famiglia e alla scuola, ma comunque in continuità con le principali agenzie educative, e il suo essere anche esterno ai gruppi amicali che i ragazzi formano fuori dalla scuola, in quanto proposto dall'istituzione scolastica, lo pongono in una posizione difficile ma privilegiata, gli consentono di rapportarsi ai ragazzi con maggiore libertà rispetto ai docenti che operano in classe sebbene questa libertà significhi anche costruire insieme nuove regole da seguire “fuori” dalla classe.

12 S. Pitruzzella, *Persona e soglia. Fondamenti di Drammaterapia*, Armando, Roma, 2003, p. 15.

Anche il luogo in cui si svolge il laboratorio deve possedere la caratteristica della liminalità. Lo spazio laboratoriale deve essere individuato come un luogo “altro”, uno spazio di libertà espressiva, di sperimentazione linguistica e creativa, un luogo in cui ci si fanno delle esperienze da condividere ma in cui pure ci sono delle regole da rispettare. Il regista-educatore deve saper sfruttare i vantaggi dati dall’operare in un ambiente simile e dalla sua particolare posizione di tramite fra interno ed esterno, fra dentro e fuori, fra la norma e l’eccezione, fra l’ordinario e lo straordinario. Egli non coincide con la figura genitoriale, né con quella dell’insegnante scolastico, ma al tempo stesso non può essere equiparata a quella di un amico. Si potrebbe dire che è un insegnante che si occupa di una disciplina che si trasmette non attraverso i libri, ma attraverso uno strumento sensibilissimo che tutti possediamo: il corpo.

Nello svolgersi dell’attività teatrale gli studenti e i loro corpi hanno bisogno di uno spazio adeguato per agire e interagire; proprio per questo motivo, seppur fisicamente collocato “dentro” la scuola, il laboratorio deve essere percepito dagli alunni come un luogo diverso, in cui sperimentare l’azione e prendere consapevolezza del movimento, della voce, dell’ascolto. Sarebbe ideale che non coincidesse con l’aula scolastica, e possibilmente non ne dovrebbe avere l’aspetto. Pur nella sua continuità con l’edificio scolastico, il laboratorio propone nuove regole, nuove modalità d’apprendimento, nuove possibilità di comunicazione e soprattutto fa nascere o ri-porta alla luce nuovi modi per esprimersi. Nello svolgersi dell’attività l’educatore-regista deve sapersi porre come guida, ma sarà una guida solo se gli stessi allievi lo riconosceranno come tale, comprendendo che il sapere teatrale è qualcosa che esiste solo nel suo farsi, e che la parte più appagante risiede proprio nell’atto di costruirlo assieme.

Il laboratorio teatrale non può essere strutturato come una lezione teorica, deve recuperare l’aspetto più interessante della relazione teatrale fra attore e spettatore, ovvero “l’esserci con il corpo”, essere presenza come colui che “agisce” per lo spettatore, essere presenza come colui che “guarda” (per) l’attore. Innanzitutto gli allievi portano al laboratorio il loro esserci come presenza corporea, e questo livella ogni competenza, perché bello o brutto, dritto o storto, attivo o inattivo, gracile o muscoloso, esile o ingombrante, sano o malato, il corpo ce lo abbiamo tutti e ce lo portiamo addosso ogni giorno della nostra vita terrena.

La pedagogia del corpo, a partire dagli studi sulla psicomotricità, ci ricorda che:

Nel suo cammino apprenditivo verso la costanza delle rappresentazioni mentali (che segneranno l’ingresso nel mondo dei concetti e delle operazioni astratte), prima della consapevolezza mentale di avere un corpo

– presupposto ontologico della dualità umana mente-corpo – il bambino è un corpo: un corpo che sente e conosce sperimentandosi all'interno di polarità, di contrasti (equilibrio-disequilibrio, dentro-fuori, vicino-lontano, tensione-rilassamento ecc.) rintracciabili in tutti i giochi che mette costantemente in scena; dondolare, girare, cadere, assaporare la vertigine, il limite dell'equilibrio, toccare, costruire e smontare sono tutte condizioni di quell'unica ricerca dell'esperienza di un sé corporeo in grado di dare senso al mondo.¹³

È con il nostro corpo che partecipiamo al laboratorio teatrale, è attraverso il corpo che proviamo ad esprimere il nostro mondo interiore, le nostre emozioni. È sempre attraverso il corpo che ci relazioniamo agli altri, ci riconosciamo come diversi dagli altri e veniamo, a nostra volta, riconosciuti. Il laboratorio teatrale è quindi questo luogo liminale in cui esperire la conoscenza del sé attraverso la relazione con gli altri, all'interno di una complessità di codici linguistici, verbali e non-verbali. Un luogo privilegiato in cui instaurare relazioni, motivati dal partecipare alla costruzione di un progetto comune, solitamente uno spettacolo finale o un momento dimostrativo aperto a spettatori esterni. Il laboratorio somiglia più ad una palestra che ad un'aula scolastica, una palestra in cui iniziare un percorso di scoperta del sé. E come ci ricorda Claudio Bernardi:

L'io o il sé non è qualcosa di compiuto, di già dato e formato. L'io non è un'astrazione, un'invisibile mente, ma un corpo-mente, dunque un processo, una storia di relazioni con se stessi, con gli altri, con il mondo.¹⁴

Mettendo al centro il corpo, il laboratorio teatrale recupera anche un'attitudine ludica, che è fondamentale nella condivisione dell'esperienza con tutti gli alunni. Non si tratta quindi di analizzare se stessi con approccio psicanalitico, o forzare i ragazzi a considerare i propri limiti, al contrario si tratta soprattutto di “mettersi” in gioco assieme all'educatore-regista attraverso pratiche ed esercizi che stimolino le attitudini e emozioni più nascoste, in quest'ottica il limite è solo una “chiave” per accedere alla conoscenza di sé, e la sua scoperta è già una tensione di superamento verso una direzione più propositiva e creativa. Questa tensione può infine essere valorizzata nel laboratorio, complice la fantasia e la possibilità di immaginare l'altro da sé, complice la simulazione e le tecniche attoriali del “fare finta”, attraverso la narrazione autobiografica, i giochi di ruolo e di immedesimazione.

13 I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano, 2011, p. 12.

14 C. Bernardi, “Presentazione” in, S. Pitruzzella, *op. cit.*, p. 9.

Il gioco è, in effetti, una componente essenziale della relazione educativa, poiché è un'attività non produttiva, non finalizzata all'ottenimento di un premio o di un determinato successo – scolastico oppure no. Per cui il laboratorio teatrale idealmente e materialmente si presta a diventare il luogo d'elezione in cui esercitare il gioco della scoperta del sé e dei suoi molteplici tentativi di espressione. Sono moltissime le pratiche che possono essere agite durante lo svolgimento del progetto, ed oggi esiste una corposa letteratura al riguardo, così come esistono tanti educatori-registi che potrebbero cogliere la sfida del lavorare a scuola così come hanno colto la sfida di lavorare in luoghi di marginalità e disagio ben più duri.

Deve pertanto essere l'educatore-regista ad individuare, rispetto alle esigenze e alle potenzialità del gruppo-classe con cui lavora, quali possano essere i metodi, gli esercizi e le tecniche teatrali da privilegiare nel percorso formativo. Ma occorre ancora sottolineare che, aldilà delle metodologie teatrali che vi vengono privilegiate, è proprio il lavoro del "training teatrale", in generale, ad offrirsi come pratica ormai consolidata per la formazione e la coesione di un gruppo che possa dirsi inclusivo. Perché:

Nel training l'attore impara a muoversi all'interno di una grammatica teatrale che è principalmente una grammatica relazionale. Le sue regole sono: accettare le offerte, prestare attenzione agli altri, far avanzare l'azione, sostenere l'altro. Questo lavoro include un'educazione alla sensibilità relazionale e cooperativa nel rapporto con gli altri, che consente all'attore di imparare ad ascoltare i ritmi che presiedono alle azioni degli altri e ad accordarsi ad essi senza forzature e senza prevaricazioni.¹⁵

Il laboratorio teatrale va quindi inteso come luogo in cui è possibile, all'interno di un percorso guidato, provare a: conoscere se stessi, rappresentarsi anche a partire dai propri limiti, e infine anche immaginare un "progetto" di vita futura.

Con Françoise Dolto è bene ricordare come l'uomo abbia, oggi più che mai, bisogno di progetti, progetti ambiziosi e utopistici che, pur non realizzandosi, possono portare "a un'esperienza istruttiva" e contribuire "a fare avanzare un'idea nuova, a fare evolvere le mentalità"¹⁶. Per l'insigne psicanalista francese, l'epoca attuale, data la soppressione dei riti di passaggio, retaggio delle società tribali, può trovare uno slancio positivo proprio nel progetto di vita.

15 S. Pitruzzella, *op. cit.*, p. 17.

16 F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Mondadori, Milano, 2009, p.69 (ed. or. 1988).

Il progetto non può sostituire il rito di passaggio. Ma forse può permettere di farne a meno. Il rito di passaggio serviva a una comunità che aveva bisogno di conservare tutti i suoi membri e trovava così il mezzo per legare al clan tutti i giovani facendo loro affrontare rischi all'interno della tribù: i rischi dell'iniziazione. Prove tremende. Se ne esce vivo sarà un individuo fantastico. Ciò implica che la società dia il modello. Oggi, in assenza di un modello familiare o sociale, quando il figlio succede sempre meno al padre, il rito di passaggio non ha più senso, ma forse il progetto, rispondendo alla tentazione del pericolo con una certa prudenza, può aiutare a morire all'infanzia, per raggiungere un altro livello di padronanza nella vita collettiva.¹⁷

Il progetto di vita è, in particolare per gli adolescenti, un'opportunità straordinaria, che può essere stimolata all'interno del laboratorio teatrale da svolgersi durante il percorso della scuola secondaria. Il passaggio da adolescenti ad adulti è anche coincidente, con il passaggio da alunni a cittadini, ovvero si passa da stare "dentro la scuola" a "stare fuori dalla scuola", e spesso, soprattutto per gli adolescenti con bisogni educativi speciali, viene anche a cadere l'ultima etichetta che li caratterizzava, non sono più, per la società, neanche alunni "difficili", diversi, speciali. Sono fuori dalla scuola e non sono più "in" nessun posto. Perdono quell'etichetta che, pur connotandoli come bisognosi, comunque li poneva soggetti al centro di una relazione di cura attenta e "speciale", pensata su misura per loro, poiché è evidente che il disagio, la diversità, la marginalità, non finiscano con il concludersi di un ciclo scolastico.

Il disagio semmai può accentuarsi nel momento in cui il compimento del percorso scolastico abbia anche proposto un adeguato alimento ai bisogni dell'alunno, portandolo così al raggiungimento pieno o parziale degli obiettivi previsti, poiché l'assenza di nuove prospettive, di nuovi obiettivi da raggiungere a breve o lungo termine potrebbero portarlo a sentirsi inadeguato e solo nel prosieguo della vita e nell'affrontare il mondo adulto. Da qui l'importanza di immaginare, quando si è ancora "dentro" la scuola, un progetto di vita che si proietti "oltre" la scuola.

Il conseguimento di un titolo di studio, l'aver concluso un percorso professionalizzante e altri possibili traguardi raggiunti non bastano a far acquisire ad un adolescente la piena consapevolezza di sé, né ad incoraggiarlo ad affrontare un futuro che si presenta, soprattutto nelle situazioni di disagio sociale e culturale, come un caos di proposte contraddittorie e destabilizzanti. È una situazione difficile per tutti gli adolescenti, perché una volta

17 F. Dolto, *op. cit.*, p.70.

persa la sicurezza dell'essere alunni, i giovani devono confrontarsi con la realtà lavorativa, con gli studi universitari, o semplicemente con il mondo che sta fuori dalla scuola, e decidere a cosa vogliono, e possono, ambire per diventare adulti. In una situazione che appare così confusa e disorientante l'unica bussola possibile è data dall'aver anche solo immaginato un progetto di vita.

L'immaginarsi adulto in un ruolo desiderato, fantasticato, vedersi abitare in contesti, tempi e spazi diversi da quelli solitamente abitati, sognare di essere altro da sé per dare forma alle proprie aspirazioni, sono tutti aspetti della vita di ragazzi che possono trovare un luogo d'elezione nel laboratorio teatrale. Perché l'esperienza teatrale può sia spingere gli alunni a trovare le parole, i gesti, i suoni e le forme per esprimere il loro progetto di vita e sia aiutarli a immaginarlo. Si sa che l'aver immaginato un progetto non è in nessun modo garanzia di realizzazione, d'altra parte l'aspetto positivo del progettare non è l'eventuale successo, ma l'atto stesso del progettare. Resta fondamentale che il progetto ci sia e deve esserci tanto più nelle situazioni del disagio e della marginalità.

Ciò che il teatro può fare è proprio aiutare le giovani donne e i giovani uomini a costruire, assieme alla scuola, dentro la scuola inclusiva, il loro "progetto di vita" che per essere tale deve farsi "esperienza" nel mondo, nella società. Deve uscire fuori dalla classe, fuori dalla scuola e da quel laboratorio teatrale in cui magari ha iniziato ad essere immaginato.

La tesi dell'urgenza educativa in prospettiva internazionale: il dialogo accademico tra Italia e Cina

di Sandra Chistolini

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Scienze della Formazione
Università degli Studi Roma Tre

Introduzione

Nel contesto sociale contemporaneo l'educazione pone nuove sfide all'educatore. Dovunque egli operi, in famiglia, nella scuola, nell'associazionismo, nelle comunità e qualunque sia il suo ruolo, di genitore, insegnante, operatore, o adulto in generale, chi agisce come educatore interiorizza un profilo professionale preciso e apre aspettative determinate da parte dei giovani che lo seguono. Fare l'educatore è un mestiere difficile ed essere educatore richiede competenze molteplici in continuo aggiornamento.

La riflessione che si propone discute intorno a tre tesi principali:

- I - il contatto tra società della conoscenza e globalizzazione;
- II - gli effetti contraddittori dell'opulenza contemporanea;
- III - lo spazio dell'educazione.

Nel presentare le tre tesi si assume la Pedagogia come sfondo interpretativo generale. La letteratura critica è scelta nella prospettiva del confronto di concezioni dell'educazione che interrogano le soluzioni prospettate nel corso degli ultimi decenni e che si aprono alle questioni contemporanee. I fondamenti filosofici ed universalistici dell'educazione vengono costantemente falsificati dalla realtà fenomenica, e per questo diviene sempre più necessario aprire un dialogo costante tra conoscenza ed esperienza. La capacità di rendere il dialogo sapiente, attento, flessibile rappresenta un presupposto indispensabile per sanare le contraddizioni sociali. Chi educa crea lo spazio esistenziale e lo spessore umano all'interno delle situazioni che definiamo urgenze ed emergenze educative.

Il mondo è una sola famiglia

Questa presentazione accoglie con rispetto l'impegno dell'Università Zhejiang di Hangzhou ad aprirsi al confronto con l'Italia sul tema dell'educazione. Nel passato l'Italia si avvicina alla Cina, con i racconti sistemati in *Il Milione* di Marco Polo (1254-1324), i *Commentari* dello scienziato Matteo Ricci (1552-1610) e gli studi di Giuseppe Tucci sulla saggezza e la filosofia della Cina (1894-1984). Si comprende come la Cina delle persone colte sia sempre stata aperta alla comunicazione con la cultura portata dall'Italia attraverso mercanti, scienziati e filosofi.

Scrivono Ranieri Allulli di M. Polo "La lezione delle cose lo trova attento e voglioso di apprendere. Di ogni regione e di ogni città egli annota diligentemente prodotti, manufatti, moneta, religione, linguaggio, fauna, flora e clima. Precedendo di secoli gli studiosi moderni delle religioni d'Oriente, egli ci fa sfilare innanzi i seguaci di tutti i culti e i rappresentanti di tutte le sette dell'Asia" (M. Polo, 1954, p. 30).

Il mappamondo cinese di Matteo Ricci con le annotazioni e i disegni, insieme alla storia dell'introduzione del Cristianesimo rappresentano una testimonianza unica del pensiero e della vita nella Cina del Cinquecento. Nelle *Fonti ricciane* troviamo scritto: "Il pensiero religioso della Cina di prima del secolo V a.C. era dunque sufficientemente completo: Dio, Essere unico, intelligente, personale, provvido, onnipotente, onnisciente, è fondamento della morale individuale, familiare e nazionale; egli ricompensa i buoni e punisce i cattivi, non solo in questa vita ma anche nella vita al di là della tomba, concedendo ai primi di diventare suoi ministri nella sua dimora e gettando i secondi nella regione delle tenebre" (Fonti ricciane, 1942, p. L).

Sulle basi morali della società cinese fondata sull'istituto della famiglia, Giuseppe Tucci legge Confucio e nota: "La società è tutto, nulla l'individuo. L'uomo vive nella società e per la società, cui egli deve contribuire con le migliori sue energie. Lo stato che Confucio vagheggia è un riflesso di quella rigida costituzione patriarcale che dominava nella Cina del suo tempo. La famiglia è la base su cui poggia tutta la sua dottrina, perché appunto nella famiglia, con l'ubbidienza verso i propri genitori, l'affetto per i fratelli, il rispetto per i maggiori di età, si plasmano quelle virtù morali, che nella vita pratica diverranno le migliori e più utili virtù civili. 'Pochi sono i figli devoti o i fratelli amorosi che osino offendere i loro superiori' (Lun yu I, 2). 'Il mondo è una sola famiglia'. Questa frase molto frequente nelle scritture confuciane, dimostra appunto quale importanza per il maestro avesse la famiglia come istituto etico. Ed è così che nel Hiao King, uno dei libri più popolari della Cina antica, la pietà filiale è considerata come la virtù fondamentale su cui poggia l'umano consorzio e che in sé compendia tutte le altre virtù" (G. Tucci, 1922, p. 32).

L'interpretazione di Max Weber del Confucianesimo come tipo ideale di società fondata sul carisma dalla quale non poteva nascere il capitalismo moderno di carattere burocratico, ha fornito nuove letture comparative del concetto di autorità e del rapporto tra religione, educazione e sviluppo sociale. L'educazione, puntuale conoscenza e imitazione dei modelli classici, destinata ai mandarini e ai funzionari era al polo opposto rispetto all'educazione europea del tipo puritano che per vocazione domina il mondo e santifica la sua vita.

Attualmente le ricorrenti immigrazioni di cinesi segnano il viaggio in direzione inversa: dalla Cina all'Italia. Siamo consapevoli del fatto che le culture si comprendono attraverso lo studio delle tradizioni dalle quali esse sono state originate. Sappiamo che il debito con il passato è anche motivo di rinnovamento, s'impara dai maestri per fare meglio, evitando di riprodurre gli errori. La globalizzazione ha aperto le frontiere ed ha creato grandi aspettative in tutti i popoli, in Italia come in Cina, la conoscenza si acquisisce attraverso modelli di formazione che sono la rappresentazione di precisi processi sociali in continuo sviluppo. La contaminazione delle culture produce sicuramente fratture in universi di significati che non sono più sufficienti a spiegare i perché dell'uomo contemporaneo. È prevedibile che nella frammentazione dei valori e con la caduta dei riferimenti forti nelle concezioni del mondo vi sia un ritorno a forme di convivenza nelle quali la fiducia, la solidarietà, la cura, l'amicizia costituiscano il tessuto comune per la pace mondiale.

1 - Il contatto tra società della conoscenza e globalizzazione

Conoscenza, educazione, istruzione

La definizione della società della conoscenza rimanda al grande potenziale conoscitivo presente nella società contemporanea che si avvale della scienza e della tecnologia per raggiungere gradi sempre più alti di innovazione. Sviluppare eccellenze significa rispondere alle sfide della postmodernità.

La strategia di Lisbona del 2000 sottolineava come l'Europa dovesse rispondere alla globalizzazione avviando una economia basata sulla conoscenza. I cambiamenti avrebbero dovuto portare entro il 2010 a mantenere i valori dei Paesi membri e i concetti di società. Era necessario concordare un programma comune per creare le infrastrutture del sapere; promuovere l'innovazione e le riforme economiche; modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione. Il triangolo conoscenza, educazione, innovazione doveva funzionare in modo coerente e con tutti segni positivi.

L'obiettivo per il nuovo decennio significava in concreto far diventare l'economia basata sulla conoscenza la più competitiva e dinamica del mon-

do, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Il raggiungimento di questo obiettivo richiedeva una strategia globale volta a:

- predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di ricerca e sviluppo;
- accelerare il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno;
- modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale;
- sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche, così da portare il tasso medio di crescita economica a circa il 3%.

La verifica di una strategia di sviluppo accreditata

Dopo dieci anni, il 2 febbraio 2010 la Commissione europea diffonde un primo documento di valutazione della strategia di Lisbona nel quale si evidenzia il non raggiungimento completo dell'obiettivo programmato. La crescita economica registrata nell'Unione europea nel 2004-2008 crolla con la crisi del 2009 e vede il prodotto interno lordo (PIL) scendere a meno 4%, la disoccupazione al 7% nel 2007 sale al 10% nel 2010. Sul versante della ricerca e dello sviluppo l'UE comprende che oltre agli Stati Uniti, al Giappone e alla Corea, vanno seguiti anche la Cina e l'India. Il sistema degli standard resta in generale frammentato e lento rispetto allo sviluppo tecnologico. Segnali positivi si rilevano nella cooperazione tra Stati membri e l'industria con iniziative congiunte di partenariato tra pubblico e privato nella ricerca e nella programmazione. L'eccellenza e l'intelligenza è premiata con la mobilità dei ricercatori.

In dieci anni il mercato e l'industria hanno cambiato il senso della offerta di lavoro. Il nuovo profilo professionale è quello che mette insieme la flessibilità con la sicurezza presentando un lavoratore capace di riqualificarsi in continuazione. La conoscenza non va considerata mai acquisita una volta per sempre e l'innovazione sarà possibile in relazione alla crescita della formazione più qualificata.

Il concetto di *lifelong learning* e la sua applicazione nei percorsi formativi degli adulti risulta ancora da potenziare.

“One of the most important policy developments under the Lisbon Strategy since its 2005 relaunch has been the development, adoption and progress with implementation of common **flexicurity principles**, endorsed by the European Council in December 2007. Flexicurity represents a new way of looking at flexibility and security in the labour market. The

concept recognises that globalisation and technological progress are rapidly changing the needs of workers and enterprises. Companies are under increasing pressure to adapt and develop their products and services more quickly; while workers are aware that company restructurings no longer occur incidentally but are becoming a fact of everyday life.

Rather than protecting a job, which will ultimately disappear, flexicurity starts from the assumption that it is the worker who needs protection and assistance to either transition successfully in his/her existing job or move to a new job. Flexicurity therefore provides the right reform agenda to help create more adaptable labour markets and in particular to tackle often substantial labour market segmentation. It is encouraging that a majority of Member States have now developed or are developing comprehensive flexicurity approaches, although the focus of Member States' efforts should now be firmly on pushing forward reforms set out under individual Member States' flexicurity pathways. Major restructuring of Europe's labour markets since the crisis has made the scale of the challenge all the more apparent. Most reforms within this area have tended to focus on easing labour market regulation for new entrants to facilitate more contractual diversity. However, greater flexibility will only be achieved through the reform of legislation on existing contracts and by ensuring transitions between types of contracts and opportunities to progress.

The overall trend in terms of labour market policies has therefore been positive, albeit rather uneven both among Member States and across policy domains. There remains considerable room for improvement, in particular amongst the young and older age groups. Despite progress made in developing the concept of active ageing and avoiding early retirement schemes wherever possible, older workers are still under-represented in the labour market: the employment rate for people aged 55–64 is more than 30 percentage points lower than that for those aged 25–54, while less than 46% of people aged 55–64 are working compared with almost 80% for 25–54 year olds.

Youth unemployment continues to be a severe and increasing problem. Young people are particularly badly affected by the crisis, and in many Member States they suffer unemployment rates of more than twice the rate for the rest of the work force. Youth unemployment is intrinsically linked to skills policy, and despite some focus on this issue under the Lisbon Strategy, progress has been insufficient. Despite some progress in terms of reducing early school leaving, nearly 15% young people in the EU (or approximately 7 million young people) still leave the education system prematurely with no qualifications. Alongside this, there has been virtually no increase in the average levels of educational attainment of

the young, and those who become unemployed often do not receive the support they need. In spite of EU-level activation targets which were set in 2005 and stepped up in 2007, many Member States still fail to ensure that every unemployed young person receives a new start in terms of active job search support or re-training within the first four months of becoming unemployed.

Education and skills policy is at the heart of creating a knowledge-based economy, but it is apparent that the EU has some way to travel in this regard. Progress in increasing youth educational attainment levels has been too slow, with outcomes only improving moderately since 2000. Since 2004, the level of adult participation in lifelong learning has remained stable or even decreased in 12 out of 27 Member States” (European Commission, 2010, p. 17).

La ricerca interdisciplinare

Una delle vie maggiormente indicate in sede europea quale precondizione per creare eccellenza è la ricerca interdisciplinare.

Nel dibattito sull’Europa della conoscenza in prospettiva 2020, Joyce Tait, Direttore del *Centre for Social and Economic Research on Innovation in Genomics (Innogen)*, University of Edinburgh definisce i caratteri della ricerca europea distinguendola in transculturale, multidisciplinare, interdisciplinare con riferimento alle discipline e alla collaborazione tra le stesse ai fini della costruzione di un modello conoscitivo generale.

“*Trans-disciplinary research* focuses on processes of knowledge production, rather than the disciplines and subjects into which knowledge seems inevitably to become organised in academic settings, ‘transcending’ the academic disciplinary structure. Trans-disciplinary approaches specifically set themselves apart from discipline-based academic structures.

Multidisciplinary research approaches an issue from the perspectives of a range of disciplines, but each discipline works in a self-contained manner with little crossfertilisation among disciplines, or synergy in the outcomes. It involves low levels of collaboration, does not challenge the structure or functioning of academic communities and does not require any changes in the worldviews of the researchers themselves.

Interdisciplinary research similarly approaches an issue from a range of disciplinary perspectives but in this case the contributions of the various disciplines are integrated to provide a holistic or systemic outcome. The processes designed to achieve this are dependent on the type of interdisciplinary model and the purpose for which it is being undertaken”.

La ricerca interdisciplinare è quella che dovrebbe essere maggiormente potenziata così da creare un fondamento filosofico generale nel quale il tutto è più rilevante della somma delle singole parti e la lettura dei risultati possa essere di carattere integrato e complessivo. Per sviluppare la ricerca interdisciplinare è necessario disporre di fondi e competenze di ricercatori da formare nel lungo periodo. Allo stato attuale la ricerca interdisciplinare è ancora in fase di ampliamento.

Le università europee cercano nuovi partner in Asia, orientando la cooperazione verso la Cina e l'India e costruendo nuovi *team* interdisciplinari. Il modello del partenariato con l'industria ed il settore privato si sposta dal piano regionale a quello internazionale e promette di impiegare le eccellenze formate nelle università, superando i limiti dei confini disciplinari.

2. Gli effetti contraddittori dell'opulenza contemporanea

Educazione e condizione spirituale

La trasformazione in atto nell'Unione Europea e nei Paesi membri trova le sue origini culturali in una concezione dell'educazione che vive condizioni di crisi perpetua. La conseguenza della crisi è la ricerca delle soluzioni più adatte a far vivere bene la persona nell'epoca di riferimento.

Le intuizioni di Rousseau sulla educazione del bambino e quelle di Pestalozzi sulla formazione dell'uomo che eleva il suo spirito nel lavoro hanno aperto la strada a numerosi contributi. Nel XX e nel XXI secolo si riprendono ad un livello di ulteriore approfondimento alcune idee centrali di questi grandi maestri, divenuti riferimento per la cultura pedagogica di tutto il mondo. Di grande interesse è la critica ad una educazione statica e priva di fondamento morale pensata da educatori senza discepoli. La vera educazione è quella che pone fini superiori di sviluppo dell'umanità che è in ogni essere umano. A questo grande compito erano anche rivolte le scuole di mestiere, le *Gewerbeschulen*, aperte a Monaco da G. Kerschensteiner e presto diffuse in Europa, negli Stati Uniti, in Asia. L'attivismo pedagogico del primo Novecento fu l'occasione per tracciare le giustificazioni teoriche di una esperienza educativa significativa per la cultura europea e non solo.

Il primo Novecento in Italia è caratterizzato dalla pedagogia al femminile di M. Montessori, G. Pizzigoni, R e C. Agazzi, M. Boschetti Alberti. Una pedagogia che coniuga il sentimento con lo sviluppo cognitivo e che concilia l'idea con l'azione, l'idealismo con il positivismo.

Un dato comune alla critica novecentesca alla scuola dogmatica è la creazione di un'altra scuola a misura di bambino e per questo attenta alla sua spiritualità. R. W. Livingston estende il concetto alla formazione universitaria discutendo sul come il "disordine intellettuale e spirituale" possa portare alla caduta degli ideali morali e all'indebolimento di quelle concezioni, anche

religiose, che nel passato davano unità e creavano civiltà. Le forze che avevano contribuito a far franare la tradizione storica dell'occidente erano secondo lo studioso anglosassone, il razionalismo e il liberalismo. Il razionalismo che distruggeva senza costruire e il liberalismo che non proponeva alcun orientamento. Di qui la necessità di tornare a studi di letteratura, filosofia, religione. Alla notoria crisi di civiltà si deve contrapporre la restaurazione dei valori intesa come affermazione della tradizione biblica e del suo teocentrismo; studio dell'eredità culturale greco-classica nella quale è centrale l'antropocentrismo; ripresa dell'evangelismo cristiano che concilia i due precedenti includendo tanto la dimensione terrena che quella metastorica. È necessario definire la finalità generale dell'azione educativa per evitare gli errori della fede assoluta nella ragione e l'affidamento completo alla libertà.

Il problema educativo dell'umanizzazione

Sulla educazione intesa come progressiva umanizzazione della persona si pronuncia anche E. Spranger per il quale la conoscenza significa amore per la cultura e l'educazione è esercizio di autoriflessione, autocritica, coscienza e responsabilità verso se stessi e verso gli altri. Aver cura vuol dire comprendere culturalmente l'altro con un atto di amore. Il risveglio interiore dell'umanità è la condizione della salvezza dell'uomo.

Sul versante degli studi comparativi, uno degli Autori che meglio ha sottolineato i cambiamenti strutturali del XX secolo e ha saputo prevedere il destino dell'educazione del XXI secolo è E. King. I concetti di progresso e di sviluppo sono stati quasi annullati dalle contraddizioni della società dell'opulenza e del consumismo. I persuasori occulti educano più della scuola, e gli insegnanti sono addormentati su scenari di ripetizione dei programmi, senza sapere inventare il mondo nuovo che si profila all'orizzonte. La scuola deve lasciare le antiche funzioni di controllo per accogliere prospettive di studio interdisciplinare e internazionale. L'educazione riguarda tutta la vita e tutti si devono incamminare verso una umanità capace di conversione spirituale quotidiana. Immaginazione, intraprendenza, motivazione e mobilità contro *routine* ed inerzia si comprende come prenderanno presto il posto dei manuali tradizionali per permettere ai giovani di creare il presente e pensare il futuro. King anticipa la stagione italiana della nascita delle Scienze dell'Educazione con l'idea della emigrazione oltre i confini della propria disciplina. Per uscire dalla specializzazione ed aprirsi alla prospettiva mondiale dell'educazione è necessario ripensare se stessi come persone e come lavoratori in ambienti sempre più sconfinati.

Continuità e evoluzione della crisi

In termini di analisi dei grandi cambiamenti che definiscono l'educazione, la globalizzazione, ancora non citata da King, funziona come l'urbanizzazione del primo Novecento in Inghilterra, con la differenza che l'estensione

della globalizzazione è contemporanea e in essa viene annullato il ciclo temporale lungo. Tutto accade nello stesso momento in tutto il mondo. Ugualmente accade a livello di concetti interpretativi del cambiamento: alla retorica del consumismo si sostituisce quella della conoscenza.

I fattori, o le forze, che incidono sui mutamenti sono soprattutto di carattere economico. La società e l'educazione intervengono per giustificare il processo economico. La persona è spostata alla periferia e il grande problema dei fini dell'educazione tende a risolversi come apprendimento di abilità, misurate sulle eccellenze, le uniche in grado di promuovere l'innovazione, e non certo il cambiamento.

A questo punto abbiamo bisogno di una lettura che potremmo riprendere dall'interazionismo simbolico per dire che nel contesto mondiale persona, cultura e società interagiscono creando situazioni di adattamento reciproco significative per il quadro economico previsto. Si tratta di situazioni di segno opposto che per un verso confermano l'obiettivo strategico europeo, e per altro verso sfuggono da quell'obiettivo. Lo confermano nel momento in cui il movimento di avvicinamento tra i Paesi membri dell'UE registra interdipendenze funzionali per esempio con l'organizzazione simile delle strutture educative nei singoli Paesi. Non confermano invece l'obiettivo strategico comune i fenomeni della dispersione scolastica e del crollo dei mercati.

Nel complesso possiamo notare che nel corso di vari decenni siamo passati dalla affermazione del valore della civiltà, alla critica alla civiltà, fino ad approdare alla generalizzazione della civiltà, secondo un modello di eccellenza sconosciuto ai sostenitori dell'uguaglianza delle *opportunità in educazione* degli anni intorno al 1960. Il mito della *cultura comune*, che avrebbe dovuto sostituire il *corpus* fondamentale dei valori della tradizione estetica passata, oggi è riletto in termini di competenze chiave e l'educazione alla *consapevolezza sociale*, come partecipazione alle istituzioni democratiche degli anni Settanta del secolo scorso, è ripresa nel terzo millennio come educazione civica per la cittadinanza attiva (Corradini L, 1999).

La crisi dei modelli di educazione sorge soprattutto in relazione alla caduta delle sicurezze che in un clima di formazione continua devono volgersi verso orizzonti sempre più ampi, orizzonti si senso (C. Nanni, 1990, pp. 31-35), evitando di esaurirsi in schematismi concettuali chiusi su se stessi. La vicinanza tra i popoli per una mutua comprensione può includere la condivisione di comuni percorsi formativi degli insegnanti (L. Wang, 2009).

3. Lo spazio dell'educazione

Diagnosi e cura delle urgenze

La categoria dell'urgenza e quella dell'emergenza educativa hanno rapidamente assorbito molta della riflessione della pedagogia almeno degli

ultimi dieci anni. Le analisi ricorrenti usano il metodo della descrizione del fenomeno per poi avanzare possibili correttivi rivolti al superamento dei pericoli. L'educazione è considerata emergenza tra le emergenze (F. Frabboni, 2001, pp. 5-11). Nell'elenco delle emergenze del clima, dell'acqua, della fame, della popolazione derivate dalla globalizzazione dei mercati e delle menti vi è anche l'emergenza educazione con l'irrisolto problema dell'analfabetismo calcolato dalla Banca Mondiale intorno al 16% con punte rilevanti soprattutto per le femmine: "Global adult literacy rates improved from 76.2% in 1990 to 83.8% in 2007" e "Globally, more men are literate (88.4%) than women (79.4%). In all regions, literacy rates for men are also higher than for women" (Updated with 2007/08 data in July 2009).

Il fenomeno identificato è quello della caduta di senso dell'educare. Gli adulti e le istituzioni non sono convincenti e i comportamenti sociali emergono per trascuratezza della persona umana. In luogo della giustizia, della pace, della solidarietà sembra che siano più ricompensati i comportamenti di ingiustizia, guerra, egoismo. L'educazione è un processo attraverso il quale i giovani sono accolti in una società che a loro volta avranno il compito di migliorare. Questa responsabilità personale e collettiva non nasce spontanea nel cuore dell'uomo, essa va educata e lo spessore morale della convivenza dipende dall'assunzione di questo senso di responsabilità.

La sfida del tempo presente è proprio quella di ridare valore e significato all'educazione, a partire dalla dimensione antropologica, "dalla realtà esistenziale e socio-culturale dell'uomo d'oggi" (C. Ruini, 2009, p. XV).

Secondo il pedagogista Giuseppe Vico l'*urgenza dell'emergenza educativa* richiede il "recupero della razionalità pedagogica" (G. Vico, 2009, p. 21). Ritornare alla *Bildung* nella direzione dell'ascolto e della cura alla cultura carica di aspettative e di bisogni. Il riconoscersi aiuta ad essere percepiti, a sentirsi amati, a sentire che qualcuno ha bisogno di noi. Questa modalità del riconoscersi per sentirsi vivi indica una delle vie dell'educazione al significato dell'essere e dell'esserci, tema approfondito da Martin Heidegger nel concetto di tempo.

L'esistenza è il modo di essere dell'esserci che equivale all'essere possibile come possibilità da attuare. *In-der-Welt-sein* e *Mit-einander-sein* sono l'essere-nel-mondo e l'essere-l'uno-con-l'altro (struttura unitaria anche nella scrittura) che si caratterizzano nel prendersi-cura (*Besorgen*) delle cose e degli altri. La cura dell'esserci è la preoccupazione dell'essere. La forma più autentica dell'esistere, come essere-nel-mondo e essere con gli altri, supera l'accostamento grezzo di particolarità anonime. Siamo vicini, e questa è una constatazione che non ha bisogno di dimostrazioni, è evidente. Meno constatabile e meno palese è invece la presa di coscienza del senso profondo di questo vivere insieme. Ci manca la coesistenza. Forse impariamo a convivere, ma spesso non siamo capaci di coesistere; vale a dire di trovare le

possibilità di far esistere il nostro essere uomo, donna, adulto, bambino. La fatica di vivere, può sovrastare l'essere, fino a ridurlo in schiavitù. Ma può anche accadere che l'essere, in uno slancio di libertà, vada oltre la sua stessa difficoltà di vivere e trovi la via del non abbruttimento umano, crescendo nella consapevolezza della sua presenza nel mondo.

I compiti dell'educazione

Educatori e pedagogisti si pongono costantemente il problema di definire i compiti dell'educazione. Nel contesto contemporaneo la velocità dei cambiamenti impone sempre nuovi fini e si esaurisce frettolosamente ogni buona intenzione di educare secondo principi fondamentali. La grande difficoltà nasce dalle preoccupazione comune di dare risposte adatte e credibili ai giovani, in primo luogo nella famiglia e nella scuola.

Le ricerche empiriche sulla scuola in Italia evidenziano una alta consapevolezza degli studenti nei confronti dei docenti. Nella scuola secondaria di stato e pubblica, in genere gli studenti, in età 14-18 anni, apprezzano la capacità di insegnare dei professori (S. Chistolini, 2011), mentre nella scuola privata la indagine sui valori dei giovani evidenzia alta autostima con adesione a principi etici e religiosi (G. Malizia, S. Cicatelli, 2011, p. 167).

Tra le persone che credono in un ordine sovrasensibile ed hanno assimilato il significato trascendente della vita, le sfide all'educazione sono l'occasione per irrobustire il valore della propria scelta esistenziale. Il concetto di emergenza trova nella trascendenza il sostegno alla durezza dei tempi moderni.

Il Papa Benedetto XVI con una *Lettera* rivolta ai fedeli di Roma rifletteva sul compito urgente dell'educazione e indicava due traguardi formativi di base: orientare nella vita e discernere il bene dal male. La caduta delle certezze e dei significati profondi della vita fa nascere un nuovo impegno a ristabilire la traiettoria dei valori propriamente umani. Ogni educatore si rivolge alla persona del bambino, dell'adolescente, del giovane come essere umano libero e in grado di assumere le sue responsabilità. La stessa conoscenza in questo contesto si esprime come capacità di rinnovamento dei valori propri della condizione umana.

Non è possibile semplicemente ereditare valori e significati della vita buona, è necessario comprenderli fino in fondo per poi ricrearli nelle nuove situazioni dell'esistenza quotidiana. Il compito dell'educatore di essere testimone di amore, di bene e verità è tanto più urgente quanto più la fragilità umana sembra essere scavalcata dalle sofferenze della vita e dalle incoerenze degli adulti. La speranza è quella che dona fiducia nella vita e per i credenti il segno della speranza è in Dio. Angelo Bagnasco invita a "rinvenire un 'perché' ultimo, ovvero un senso che dia alla vita un orientamento necessario" (A. Bagnasco, 2009, p. 26) ed è questo un altro segno di speranza nella

riscoperta del valore della persona e delle relazioni che la identificano con se stessa, con gli altri, con la società. Relazioni di amicizia che aprono verso la cura e l'ascolto di chi ci vive accanto.

Tra le soluzioni indicate da chi vive nella scuola vie è il “patto educativo” tra genitori e docenti (R. Pasolini, 2010, pp. 79-80). La scuola ha bisogno di genitori che non rinuncino ad educare e che credano nei valori sui quali fondare una società con persone capaci e responsabili. La famiglia ha bisogno di docenti che siano riconosciuti nel loro ruolo sociale e vengano considerati degli alleati nella costruzione del processo educativo.

La formazione richiede attenzione a tutte le componenti costitutive della persona umana: biologiche, psicologiche, sociali, culturali. Educare significa introdurre al complesso di saperi mobili continuamente da aggiornare entro un quadro di riferimento valoriale con il quale l'essere umano afferma la misura degli oggetti della sua indagine conoscitiva ed agisce nella costruzione di una società migliore.

L'opzione della solidarietà cosmopolitica avanzata da Jürgen Habermas (2005) potrebbe entrare nei piani formativi delle scuole di tutto il mondo. In tutte le culture esistono denominatori comuni come il dovere di astenersi da delitti contro l'umanità e dalle guerre di oppressione. L'apprendimento interculturale apre alla comprensione dei significati e degli universi religiosi e non religiosi, di credenti e non credenti e conduce al dialogo tra le civiltà mondiali per il rispetto della pace e dei diritti umani.

In pedagogia l'istanza all'incontro culturale rappresenta la sostanza del dialogo tra visioni del mondo che si aprono al confronto costruttivo per arricchirsi di conoscenze con spessore universalistico (M. Laeng, 1985, pp. 57-64). La sfida all'educazione è nella capacità di riconoscersi appartenenti ad una unica radice umana nonostante la diversità dei linguaggi e la vocazione al senso ultimo resta un obiettivo al quale educare, oltre ad essere un bisogno insito nella condizione umana.

Bibliografia

- Bagnasco A., *L'emergenza educativa. L'educazione come urgenza e sfida del nostro tempo*, Roma, Edup, 2009
- Benedetto XVI, *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2008.
- Cavalli L., *Max Weber: religione e società*, Bologna, Il Mulino, 1968.
- Chistolini S., *A glimpse of secondary school. Competences and performance from a sample of teachers and students in Italy*, Symposium *The dilemma of competences in secondary schools. Comparative research in Five European countries: Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*, in P. Cunningham, N. Fretwell

- (Eds), *Lifelong Learning and Active Citizenship*, Proceedings of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Barcelona, London, CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University, 2011, pp. 247-256.
- Chistolini S., *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- Chistolini S., *L'educazione alla cittadinanza in Cina tra memoria e magnificenze*, in <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=20795>, 12 gennaio 2017.
- Corradini L., *Educare a una nuova cittadinanza*, in L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp.157-180.
- Denzin N. K., "Symbolic Interactionism and Ethnomethodology", in J. D. Douglas (ed.), *Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Chicago, Aldine, 1970, pp. 259-284.
- European Commission, *Commission Staff Working Document. Lisbon Strategy evaluation document*, Brussels, 2.2.2010 SEC (2010) 114 final.
- Frabboni F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, Torino, Utet, 2003.
- Fontana M., *Matteo Ricci. Un gesuita alla corte dei Ming*, Milano, Mondadori, 2005.
- Fonti ricciane. Documenti originali concernenti Matteo Ricci e la Storia delle prime relazioni tra l'Europa e la Cina (1579-1615)*, editi e commentati da Pasquale M. D'Elia S.I. professore di sinologia nella Pontificia Università Gregoriana e nella Regia Università di Roma, sotto il patrocinio della Reale Accademia D'Italia, vol. I, Roma, Libreria dello Stato, 1942-XX.
- Habermas J., *Zwischen Naturalismus and Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2005.
- Heidegger M., *Der Begriff der Zeit*, Vortrag vor der Marburger Theologenschaft, Juli 1924, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hartmut Tietjen, Tübingen, M. Niemeyer, 1989.
- Kerschensteiner G., *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1910
- King E. J., *The Teacher and the needs of society in evolution*, Oxford, Pergamon, 1970.
- Laeng M., *Educazione alla libertà civile, morale, religiosa*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1985.
- Livingston R. W., *Education and the spirit of the age*, Oxford, University Press, 1952.
- Malizia G., S. Ciatelli, *The Catholic School under Scrutiny. Ten years of research in Italy (1998-2008)*, Bern, Lang, 2011.
- Nanni C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, Roma, LAS, 1990.

- Pasolini R., *Emergenza educazione. Una sfida per docenti, famiglie e mondo politico. Analisi e proposte*, Leumann Torino, Elledici, 2010.
- Polo M., *Il Milione*, a cura di Rinaldo Caddeo, Introduzione di Ranieri Allulli, Milano, Perrella, 1954.
- Ruini C., *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, a cura del Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, prefazione di camillo Ruini, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Spranger E., *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1952.
- Tait J., *The Europe of knowledge 2020. Interdisciplinary Research Processes and Challenges*, Liege, Belgium, 25-28 April, 200, the presentation is based partly on an EC funded Accompanying Measure 'Interdisciplinary Integration in the Fifth Framework Programme' (IIFP5). The full set of reports from this and other interdisciplinary projects can be found on www.supra.ed.ac.uk
- Tucci G., *Storia della filosofia cinese antica*, Bologna, Zanichelli, 1922.
- Vico G., *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.
- Wang L., *Basic education in China*, Zhejiang University Press, Hangzhou, 2009.
- Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, vol. I, Tübingen, Mohr, 1920-1921.

Formazione, emancipazione, democrazia

Francesco Garritano

Professore Straordinario di Filosofia dell'educazione
Dipartimento Studi Umanistici
Università della Calabria

Se il passaggio dalla concezione lineare del tempo a quella circolare è quanto marca l'epoca presente, vale a dire il transito dalla modernità alla postmodernità, movimento che è una sorta di *piétinement*, ovvero uno pseudo-spostamento, per il semplice motivo che il postmoderno non è altro che lo svelamento della componente nichilistica insita nel moderno, nondimeno si tratta di prendere in considerazione la problematica legata alla costruzione del senso e specificatamente di volgere l'attenzione in direzione della soggettività e delle implicazioni e complicazioni introdotte dall'impossibilità di ritornare indietro, a quella progressività del tempo capace di accogliere e orientare l'esistente lungo una direttrice certa. Non vi è alcun dubbio che l'esserci sia tale in virtù, tra le altre cose, della sua capacità di progettare, di disporsi verso il divenire in termini di formulazione di un disegno in grado di soddisfare i propri bisogni, dunque a partire dalla relazione che esso è capace di stabilire con gli altri enti intra-mondani, ma è altresì fuori da ogni dubbio che l'uomo è tale per effetto della sua finitezza, di quel tempo in cui si iscrive il progetto, sottomesso alla necessità dell'incompiutezza. In altre parole, il tempo è ciò che si dispone ad accogliere il desiderio dell'uomo, la sua tensione verso l'opera, la sua azione in una prospettiva in cui la libertà è sottomessa alla necessità, quella propria della finitezza e quella propria del vincolo civile. Questa problematica è al centro della riflessione condotta in ambito pedagogico, se è vero che la pedagogia ha come compito preminente quello di orientare la formazione della soggettività.

In *Verso l'emancipazione*¹, Giuseppe Spadafora analizza in dettaglio la questione legata al soggetto nella sua manifestazione e costituzione in relazione alla libertà propria delle istanze desideranti, che lo rendono unico, e in rapporto al vincolo posto dalla sua appartenenza a una comunità in cui l'individuale è necessitato a trovare una sintesi con l'altro da sé. Per essere più

1 G. Spadafora, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, in AA.VV., *Verso l'emancipazione*, a cura di G. Spadafora, Carocci, Roma 2010, pp. 21-45.

espliciti, se il singolo uomo presenta come tratto unico la libertà, in quanto capacità di organizzare la propria esistenza a partire dal dato più naturale, dal desiderio, tale individuo può applicarsi nella realizzazione della propria progettualità esclusivamente in un orizzonte segnato da limiti, quelli propri della comunità in cui vive, quelli insormontabili legati alla presenza dell'altro e codificati nel *nomos*. Insomma, se lo scopo di ogni uomo è, come afferma Sigmund Freud, la ricerca della felicità², ebbene tale fine non può diventare fonte di infelicità, dolore e sofferenza per gli altri, per la qual cosa il desiderio troverà modo di soddisfarsi attraverso la progettualità e il lavoro (nel senso hegeliano) in un orizzonte in cui l'individuale ha modo di affermarsi in virtù della presenza di una zona liminare, quella regolata dalla legge, capace di garantire l'universalità, cioè la soddisfazione di tutte le singole istanze a condizione che esse non pregiudichino quelle dell'altro uomo. Nella prospettiva disegnata da Spadafora, il soggetto procede e si definisce progressivamente attraverso una dinamica segnata da un processo in cui i poli sono l'emancipazione e la conformazione, vale a dire il vincolo e il riconoscimento. L'orizzonte è evidentemente di tipo dialettico poiché la libertà, intesa come capacità di emanciparsi e realizzarsi, deve necessariamente fare i conti con quanto opera come suo presupposto, cioè il limite, quanto impedisce che la libertà stessa si trasformi in violenza e prevaricazione³. In altri termini, il riconoscimento, inteso come affermazione della propria identità-individualità-unicità, è possibile a condizione che vi sia il vincolo, quella legge che cattura e rende impersonale la forza, che impedisce alla libertà di trasformarsi in arbitrio. Tutto questo apre uno scenario in cui è possibile osservare due polarità: da un lato la forza propria del desiderio emancipativo; dall'altro quella propria del vincolo civile. Non è casuale che abbiamo fatto uso del termine "forza": se l'uomo è tale in virtù di un desiderio o, se si preferisce, di un'istanza pulsionale, egli è necessariamente sotto il segno di una forza da cui è agito, energia che si orienta verso il mondo come progettualità, ma che si può disporre anche in termini di autodistruzione; questo secondo orientamento dell'energia pulsionale è ciò che per l'appunto deve essere tenuto sotto controllo e contrastato, sì che la forza assuma una valenza positiva, ossia di iscrizione e trasformazione della realtà, forza arginata dal *nomos*. Le sorti di ogni individuo e della comunità umana dipendono da questo sottile gioco, da un difficile equilibrio tra "emancipazione" e "vincolo", prospettiva ben nota al sapere pedagogico, sebbene esso debba acuire

2 Ci riferiamo a S. Freud, *Il disagio della civiltà*, tr. it. di E. Sagittario, in *Opere*, a cura di C. Musatti, vol. X, Bollati Boringhieri, Torino 1978, pp. 553-630.

3 Cfr. C. De Luca e G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza 2013, pp. 11-47.

lo sforzo teso a cogliere la centralità di un processo dinamico: la posta in gioco nella formazione è esattamente la mobilità, l'intersezione fra il piano della libertà e quello della necessità, tra l'individuale e l'universale, instabilità del tutto originaria, se è vero che la soggettività è desiderio, apertura del presente al divenire. Poste così le cose, la pedagogia non può configurarsi come un sapere compiuto, ma deve permanere, illimitatamente, sulla soglia, quella peculiare di una soggettività intesa come intrigo di stesso e altro⁴.

Insomma, se l'educazione è un "fenomeno naturale", fondato sulla trasmissione di un sapere orientato alla formazione dell'individuo in quanto cittadino, il carattere aurorale dell'educazione deve appalesarsi a partire dalla questione della soggettività come centro in cui le dinamiche desideranti dispongono di un'infinita *dynamis*. Per quanto agiscono i vincoli relativi alle norme, il soggetto è tale grazie al suo essere in perenne divenire, in un moto segnato dalla progettualità, dalla libertà, con la conseguenza che il sapere pedagogico non può limitarsi al mero atto della trasmissibilità. Certamente, questa non viene meno, nel senso che permane come immutabile *tēlos*, ma cambia il contesto in cui ha luogo la trasmissione-formazione: la tensione emancipativa, propria di ogni uomo, produce l'obbligo, per chi fa formazione, di valutare come il tutto sia un processo dialettico in continua evoluzione, dinamica in cui è fondamentale valutare il mutamento, quel tempo che scorrendo altera il soggetto e lo rende differente. Nel momento in cui si coglie che l'uomo è chiasmo tra libertà e legge diventa fondamentale disporsi all'accettazione del differente come condizione originaria con la quale il processo educativo deve accordarsi. Se questo è vero dal lato di colui che riceve il sapere e si dispone così alla realizzazione della propria formazione, è altrettanto vero dal lato di colui che è portatore di tale sapere. Nel processo formativo non è soltanto la polarità dell'allievo a disporsi dialetticamente nel mondo, ma è la stessa polarità del maestro, detentore del sapere, a orientarsi, inevitabilmente, in forma dialettica, dal momento che la tensione fra "emancipazione" e "vincolo" investe anche costui, col risultato che colui che sa è collocato nell'infinitezza della processualità e che il sapere, di cui è depositario e trasmettitore, è l'esito di questa tensione. Per quanto il sapere sia il risultato della storia e della tradizione, dunque di un processo di sedimentazione lungo e lento, costruitosi nell'arco di un tempo segnato da generazioni da cui è stato messo alla prova e stabilizzato, esso non può sfuggire a un'ulteriore verifica, quella propria del presente, di quel tempo in cui il maestro e l'allievo sono collocati e specificatamente dell'incontro fra due unicità. È proprio l'unicità dei due poli dell'asse formativo a mettere alla

4 Sull'argomento cfr. V. Burza, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, Anicia, Roma 2003.

prova quel sapere costituitosi come antica esperienza realizzatasi nel corso della storia. Non ci sono dubbi che il sapere consegnatoci dalla tradizione abbia un valore certo, ma tale certezza non può aspirare all'assolutezza, se per assoluto intendiamo la fine dell'ordine storico. La formazione non può non avere una dimensione storica, giacché è inscritta in un ordine storico, e proprio per questo suo essere tradizione e lascito non può sottrarsi all'"applicazione", cioè alla messa alla prova nel presente⁵. La storicità del proces-

5 Nella seconda parte di *Verità e metodo*, a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983, Hans Georg Gadamer mette a fuoco due questioni importanti ai fini della nostra argomentazione. La comprensione di un qualsiasi testo, scritto o orale, implica una distanza fra il testo stesso e l'interpretazione: il primo si colloca certamente in un'epoca differente, più o meno lontana, da quella propria dell'interpretazione, che ha luogo, ovviamente, nel presente. Il testo costituisce un'entità ben precisa e distinta, pertanto separata dall'interprete, che si deve disporre verso di esso in termini di ascolto, condizione assolutamente assimilabile a quella relativa alla pratica formativa. Mettersi in ascolto del testo vuol dire mettere a tacere, sospendere i propri pregiudizi, cessazione che non significa mera dissoluzione dei pregiudizi, ma per contro messa in questione che consente all'altro, al testo, di porsi in termini di verità e di mettersi a sua volta in gioco (p. 349). Nella comprensione di un testo, così come nella trasmissione del sapere, si incontrano due entità separate, ma aperte l'una verso l'altra. Affinché vi sia comprensione è necessario un preliminare, ovvero la *mise de côté* dei rispettivi pregiudizi come gesto da cui muovere per cogliere il senso, il voler dire di chi parla, del testo. Nondimeno, la dualità fra il testo e l'interprete, fra il destinatario e il destinatario, resta, non può che permanere, dal momento che la comprensione è esattamente il rapporto di alterità. Ciò che agli occhi di Gadamer ha rilevanza è per l'appunto la distanza-separazione, ma anche il disporsi verso l'altro, attestato dalla pratica interpretativa, talché la comprensione si configura come una modalità dialettica in cui due distinti orizzonti si aprono l'uno verso l'altro per arrivare a ciò che viene chiamata "fusione d'orizzonti" (p. 356). Nelle considerazioni svolte a proposito della comprensione ermeneutica (problema non trascurabile in ogni ambito e dunque anche nella pratica formativa) acquista rilievo un aspetto che fa da *pendant* alla sospensione del pregiudizio. Se quest'aspetto costituisce una sorta di viatico per il gesto stesso della comprensione, non si può e non si deve dimenticare che il testo è oggetto della pratica interpretativa e in quanto tale è sottoposto ad applicazione, nel senso che la distanza fra esso e l'interprete non viene meno, tant'è che Gadamer può affermare: "le nostre riflessioni ci hanno però portato a vedere che nella comprensione si verifica sempre una sorta di applicazione del testo da interpretare alla situazione attuale dell'interprete" (p. 359). Tale particolare è di fondamentale importanza ai fini del nostro discorso, giacché emerge la giusta rilevanza del presente in cui, di fatto, ha luogo la pratica di trasmissione-comprensione, con la conseguenza che il presente si configura come un tempo in cui gioca un ruolo decisivo l'unicità del soggetto ricettore che, in virtù dell'applicazione, fa proprio il messaggio e lo lega alla di lui unicità. In altre parole, l'*applicatio* corrisponde esattamente alla comprensione del testo e si configura come esperienza unica non ripetibile. Per comprendere questo secondo dettaglio è necessario far riferimento ad alcune considerazioni sviluppate dall'autore di *Verità e metodo* a proposito del concetto di esperienza (p. 401 e sgg.). Gadamer prende le mosse da Hegel e, giustamente, mette in evidenza come l'esperienza presenti un carattere

so formativo è garantita esattamente dall'unicità dei suoi poli, dalla forza emancipativa che segna sia colui che riceve il sapere sia chi lo trasmette, per la qual cosa il rapporto educativo non può che configurarsi come privo di compiutezza e dunque posto nella condizione di ripensarsi criticamente: "Il punto di equilibrio tra particolarità e universalità diventa il momento di riflessione e di orientamento di una pedagogia critica. Una pedagogia critica che, nel tentare di definire il punto di equilibrio tra particolarità e universalità e di orientare la ricerca pedagogica verso l'emancipazione, deve esplorare alcuni nodi cruciali del processo formativo del soggetto-persona»⁶.

La "pedagogia critica" è dunque un luogo in cui il sapere, inteso come tradizione educativa, è ben presente, nel senso che in essa si raccoglie, sapere che si mette alla prova del soggetto in quanto fascio pulsionale o, se si preferisce, istanza emancipatoria. Crediamo che questo momento sia decisivo poiché ha luogo una verifica indispensabile per la tradizione formativa. Se nella trasmissione del sapere ci si limitasse solamente a produrre il passaggio dal destinatario al destinatario, si arriverebbe, verosimilmente, a svilire l'intero processo, che si ridurrebbe a qualcosa di astratto e asettico. Crediamo che non vi possa essere formazione se i poli della trasmissione non si collocano nel presente, ovvero senza che il sapere stesso non si disponga in termini di performatività. Cosa vuol dire che la formazione deve configurarsi in termini di azione performativa, pena l'inefficacia e l'astrattezza?

Per comprendere tutto prenderemo le mosse dalle riflessioni sviluppate da John L. Austin in *Come fare cose con le parole* e nella fattispecie da questa domanda: "dire può essere fare?"⁷. L'interrogativo posto dal filosofo britannico tende a orientare l'attenzione su determinati atti di linguaggio caratterizzati dall'assoluta coincidenza fra una sequenza verbale e un evento in grado di generarsi a livello referenziale: l'esempio classico è la formula con cui si procede alla celebrazione di un matrimonio o al battesimo di una nave. Nelle riflessioni relative ai performativi è centrale cogliere la perfetta sincronia fra locuzione verbale e accadimento; in altre parole, si tratta di vedere quale

negativo, nel senso che essa impone il raffronto con l'altro da sé, con il differente. Fare esperienza di qualcosa vuol dire imbattersi nel nuovo, nello sconosciuto e misurarsi con la sua alterità: si tratta della dinamica dialettica in cui lo stesso si coglie in quanto tale in virtù della presenza dell'altro, per cui l'esperienza è necessariamente differenza, serbata all'interno della circolarità dell'*Aufhebung*. Si comprende bene come l'esperienza dialettica si svolga nel presente, unicamente in questo tempo, che convoca il passato in termini di interiorizzazione (*er-inneren*) e che è tale proprio perché si trova determinato, ovvero aperto all'in-finito.

6 G. Spadafora, *Verso l'emancipazione*, cit., p. 35.

7 J.L. Austin, *Come fare cose con le parole*, a cura di C. Penco e M. Sbisà, tr. it. di C. Villata, Marietti, Genova 1987, p. 11.

tipo di enunciato è in grado di produrre un determinato avvenimento e quali conseguenze da esso derivano per le parti implicate. A tale riguardo Austin fissa quelle che sono le condizioni affinché il performativo si realizzi “felicitemente”: vi deve essere una procedura accettata e convenzionale, prassi che prevede l’atto di proferire alcune parole da parte di talune persone in determinate circostanze; vi devono essere persone e circostanze appropriate alla particolare procedura; codesta procedura deve essere eseguita da tutti i partecipanti correttamente e completamente; i partecipanti devono avere l’intenzione di comportarsi nel modo richiesto⁸. Senza procedere ulteriormente nelle considerazioni svolte da Austin, ci preme mettere in evidenza che la performatività corrisponde all’iscrizione del linguaggio o, per essere più precisi, degli enunciati nella realtà secondo la modalità dell’evento: la sequenza verbale cessa di essere tale e produce un accadimento — qualcosa ha luogo. Per rendere più esplicito quanto diciamo è il caso di pensare che nel performativo il linguaggio manifesta la sua forza, che, paradossalmente, conduce alla dissoluzione dell’enunciato, sostituito dall’atto. Al di là di tutto questo, è significativo riflettere che l’evento ha luogo in un tempo preciso, nel presente in cui l’enunciato viene proferito: tale aspetto è di non poco conto dal momento che esso attesta la presenza di un ordine storico, di un tempo che non è astratto, ma al contrario è intaccato e segnato dall’evento. Non è, infatti, possibile avere coscienza e percezione della storia, della tradizione se non attraverso il presente in cui esse si danno dialetticamente, nel senso che esse devono, necessariamente, passare al vaglio dell’applicazione e dunque urtare contro il differente. In altre parole, l’evento dà garanzie circa il fatto che la tradizione sia presente e pertanto vivente, problema non trascurabile se, per l’appunto, si fa fluire l’attenzione in direzione della pratica educativa, che è tale se produce effetti, cioè se incide nella realtà.

La costruzione di un sapere è costituito da singoli avvenimenti capaci di disporsi in un arco temporale più o meno lungo, sapere che permane in vita, dunque si dispone a essere, soltanto a condizione che sia sottoposto all’applicazione: se non ha luogo tutto ciò il sapere trasmesso corre il rischio di non transitare, di non orientarsi verso l’altro e, pertanto, si dispone ad essere vuoto, inefficace, morto. Se è vero che l’educazione è un “fenomeno naturale” e in quanto tale capace di sottrarsi al tentativo di inclusione messo in atto dalle scienze pedagogiche, ne consegue che la possibilità di realizzare un sapere educativo passa inevitabilmente attraverso la messa in rilievo del dato naturale del processo formativo, ossia dell’istanza emancipativa del soggetto. Insomma, se l’acquisizione di un sapere è fondamentale all’uomo per far fronte alle proprie esigenze, per orientarsi nel mondo, tale sapere soddisfa una necessità

8 Cfr. *ivi*, pp. 16-17.

del tutto naturale, potremmo quasi dire biologica: è lecito credere che la pratica formativa corrisponda essenzialmente all'esperienza, cioè a una forma di sapere sedimentatosi nel tempo, sapere che è indispensabile all'uomo per orizzontarsi nell'esistente. Naturalmente, tale sapere trova conferma circa il proprio essere nel momento in cui si realizza la verifica, quando emerge la negatività grazie alla quale esso è obbligato a ripensarsi e rivedersi, superando in tal modo il pregiudizio, cioè il giudizio anticipato circa il nuovo.

* * *

Allo scopo di elucidare più in dettaglio la questione del rapporto formativo, prenderemo in considerazione quelle parti della *Scienza della logica* in cui Hegel si sofferma su "determinazione" e "divenire"⁹. Il divenire è appunto l'incontro fra due enti in rapporto fra loro, ma affinché essi divengano è necessario che ciascuno sia, ovvero che sia determinato. Cosa vuol dire determinatezza? Con tale termine si intende un ente che è tale perché è contrapposto ad un altro: nel momento in cui qualcosa è, si stabilisce una dualità con ciò che è altro. Per l'appunto, è tale rapporto di contrapposizione a determinare qualcosa, a fare in modo che qualcosa esista e, congiuntamente, che esista il suo niente: "un essere determinato, finito, è un essere che si riferisce a un altro; è un contenuto che sta in rapporto di necessità con un altro contenuto, con il mondo intero"¹⁰. La determinatezza è appunto quella che si attua nel momento in cui il maestro si qualifica come tale, momento prodotto dalla presenza di ciò che Hegel chiamerebbe il suo niente, cioè l'allievo. In questo modo si apre la scena della formazione, scena che è dialettica, dal momento che l'incontro fra il maestro e l'allievo, fra due determinazioni, non è innocuo, ma al contrario apre alla trasformazione, a ciò che il filosofo tedesco chiama "divenire". Se il mondo è il luogo in cui ogni essere è determinato grazie alla presenza dell'altro, esso è anche lo spazio in cui regna la differenza, nel senso che la determinazione di ogni essere è tale per la presenza dell'altro da sé, quell'altro che entra in rapporto duale e fa in modo che il nulla (l'altro) non sia un puro nulla, ma ciò che determinerà la trasformazione dell'essere: in altre parole, l'essere e il nulla si dispongono in termini di inseparabilità e di trasformazione poiché la dualità si risolve nel rapporto dialettico dei due, nel divenire¹¹. Non esiste, pertanto, il per sé se non come ciò che si apre al divenire

9 G.W.F. Hegel, *La scienza della logica*, tr. it. A. Moni, riv. da C. Cesa, Laterza, Roma-Bari 1968, pp. 69 e sgg.

10 *Ivi*, p. 74.

11 «Se non che il terzo, in cui l'essere e il nulla hanno la loro sussistenza, si deve presentare anche qui; e si è presentato anche qui: è il divenire. È nel divenire sono come diversi: il divenire è solo in quanto essi son diversi. Un tal terzo è un altro che l'essere e il nulla. Dire che questi sussistono solo in un altro, è dire insieme che non sussistono per sé. Il

in un rapporto necessario: il terzo è appunto la necessità per ciò che si dispone nel suo essere, nel senso che l'altro, che determina, fa in modo che il rapporto di negazione attivi la trasformazione.

Questo punto è di grande rilievo ai fini del discorso condotto in queste pagine sulla problematica dell'emancipazione nell'orizzonte del rapporto formativo, dal momento che mette in luce come la figura del maestro, portatore del sapere, si dà unicamente nel momento in cui trova davanti quella dell'allievo, che è determinante e determinata¹². In altre parole, non vi è magistero che possa configurarsi come il sapere disposto in una dimensione solipsistica o monadica, ma esso ha luogo nel momento in cui si apre la scena della differenza e si staglia l'alterità. Tutto questo avviene, esattamente, nella trasmissione del sapere, pratica che assume una portata ermeneutica per via della necessità di interpretare e comprendere. Tale aspetto è significativo poiché la pratica ermeneutica è ciò che caratterizza il rapporto formativo: se appare evidente che l'allievo dovrà disporsi a interpretare e comprendere quanto dice il maestro, è altrettanto evidente che costui dovrà curarsi di fare in modo che il proprio discorso sia articolato secondo modalità tali da favorirne la comprensione. Il momento essenziale del processo educativo è appunto la trasmissione del sapere dal maestro all'allievo, passaggio che è dialettico, poiché si apre lo scenario in cui il discorso-testo, attraverso l'interpretazione, è sottoposto all'applicazione. L'interpretazione-applicazione costituisce il divenire, quanto fa in modo che la dualità maestro-allievo sia superata, qualificando il per sé come ciò che è in sé proprio perché è per altro. Se nella comprensione della storia o della tradizione, della quale è portatore il maestro, è centrale che il passato sia applicato, sia reso attuale nell'interpretazione, per cui l'esito di tutto ciò è la produzione di effetti, inscritti a sua volta nella storia, che diviene "storia degli effetti (*Wirkungsgeschichte*)"¹³, ne consegue che la "fusione degli orizzonti", ovvero il rapporto dialettico (il terzo di Hegel), si attua attraverso la "coscienza ermeneutica", giacché non si fa alcuna esperienza di carattere educativo senza che vengano poste delle domande, ovvero che si apra lo spazio del dialogo¹⁴. Codesto spazio è marcato da una sorta di assenza di limiti, dovuta al fatto che il dialogo si apre, secondo modalità dialettiche, a un divenire in cui il sapere non sarà

divenire è il sussistere tanto dell'essere, quanto del non essere" (*ivi*, p. 82).

12 Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009; Id., *Il pedagogista Rousseau*, La Scuola, Brescia 2014.

13 Cfr. H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., pp. 351 e sgg.

14 Parlando del più noto modello formativo, cioè della maieutica socratica, Gadamer fa quest'osservazione: "ciò che viene in luce nella sua verità è il *logos* stesso, che non è né mio né tuo, e che perciò sta al di là di ogni opinare soggettivo degli interlocutori, al punto che anche colui che guida il dialogo rimane sempre uno che non sa" (*ivi*, p. 425).

mai compiuto, se non come *Aufhebung*, superamento che procede inesorabilmente senza nulla togliere, ma conservando.

Per ritornare alla nostra questione, l'emancipazione ha luogo esattamente nell'orizzonte della relazione educativa e secondo modalità dialettiche, nel senso che la libertà, l'affrancamento da un'originaria condizione, si realizza nel rapporto con l'altro: ciò è più evidente per l'allievo, ma vale anche per il maestro. Vi sarebbe, infatti, uno stadio originario in cui il maestro è portatore di un sapere non ancora performativo, sospeso dall'essere, sapere che viene attualizzato e si iscrive nel tempo nel momento in cui il maestro è determinato come tale. Affinché abbia luogo questo evento è necessaria la presenza dell'allievo che, a sua volta, è tale quando incontrerà il maestro. Il primo livello emancipativo corrisponderebbe allo stadio della determinazione, vale a dire della costituzione delle polarità formative, stadio cui ne seguiranno altri, innumerevoli, caratterizzati dal procedere, dall'evolversi della relazione educativa secondo un modello sintetico caratterizzato dall'infinitesimale, quella propria dell'edificio della storia, dell'azione. Sulla scorta di quanto abbiamo appena accennato emerge che la libertà propria della pratica emancipativa si realizza attraverso un sé che è tale in quanto passa nell'altro¹⁵, aspetto non certamente di poco conto: contrariamente a quello che si può credere o pensare, la libertà non è il risultato di un gesto unilaterale, non è il per sé, ma, al contrario, si realizza attraverso la negatività, che assume carattere positivo, perché trasforma e fa in modo che il per sé si risolva nel per altro, tant'è che il *Selbst* è esattamente l'articolazione dialettica stesso-altro. Se ci trovassimo nella necessità di dare una risposta circa la caratteristica peculiare dell'emancipazione, saremmo tentati di affermare che essa è frutto dell'inquietudine, da non intendersi come una situazione di insoddisfazione capace di generare tensione ed eventualmente un'azione tale da produrre soddisfazione, ma come ciò che è proprio di ogni essere, di ogni uomo, in una realtà dialettica — in altre parole, l'emancipazione sarebbe l'esito di una progettualità da parte del singolo, che manifesta desideri, persegue fini e obiettivi, ma più ancora è effetto della condizione dialettica propria dell'uomo, del suo rapporto con il negativo, che lo dispone al divenire ed all'alterità: "l'essere e il nulla stanno nel divenire solo come dileguantisi; ma il divenire, come tale, non è che in forza della loro diversità. Il loro dileguarsi è quindi il dileguarsi del divenire, o il dileguarsi del dileguarsi stesso. Il divenire è una sfrenata inquietudine, che precipita in un risultato calmo»¹⁶.

15 Cfr. E. Colicchi, *Educazione libertà ragione*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma 2000, ma anche G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.

16 G.W.F. Hegel, *La scienza della logica*, cit., p. 99.

La problematica dell'emancipazione ha a che fare certamente con il desiderio e la progettualità, pertanto pone il soggetto in una situazione temporale marcata da un presente aperto al divenire: non vi sarebbe emancipazione senza un arco di tempo in cui qualcosa diventa altro. Ciò che presenta significatività è il tratto aporetico proprio dell'emancipazione, che se per un verso apre lo scenario in cui il soggetto agisce per cercare di soddisfare le proprie mire e realizzare i propri progetti, per un altro lo conduce fuori, lo porta a eccedersi, a entrare in rapporto col negativo: la possibilità di progettare e conferire il senso alla vita individuale passa, inevitabilmente, per il passaggio nel fuori. Non vi sarebbe, infatti, alcuna emancipazione senza l'obbligo per l'individuo di rapportarsi con il differente. Pensiamo che questo aspetto sia significativo e vada giustamente evidenziato a livello di processo educativo, dal momento che la soggettività si presenta come identità, sebbene questa si realizzi grazie alla presenza del differente, dell'altro. Tutto ciò è ben esplicitato da Jean-Luc Nancy, che a proposito del sé, in senso hegeliano, afferma: "sé, in sé non è niente, è immediatamente il suo niente [...]. *In sé, per sé, presso di sé, fuori di sé*"¹⁷. Nella ricerca della *eudaimonia*, fine dell'emancipazione, la soggettività deve rapportarsi con il niente, sebbene il vero, il rapporto col niente, non sia peculiare del processo di emancipazione, ma più in generale fonda la soggettività, che in tal modo dispone di consistenza ontologica. La determinatezza afferma attraverso la negazione, per la qualcosa il sé è sempre fuori di sé e si rapporta con l'infinito, nel quale diviene. Insomma, il soggetto è tale proprio in virtù del fatto che si eccede o, se si vuole, si abbandona: quanto diciamo può apparire singolare, soprattutto se messo in rapporto con la questione della libertà e dell'emancipazione. Può sembrare, infatti, che la libertà costituisca il momento in cui si manifesta nel modo più marcato il sé, che appunto si adopera per produrre una trasformazione della propria condizione e a tale scopo agisce nella realtà: il movimento con cui il soggetto si dispone verso tutto questo è senza dubbio segnato da una sorta di accrescimento della sua potenza, sebbene l'azione lo costringa ad esporsi, a entrare in relazione con la negatività. Se è indubbio che il sé è tale perché è in rapporto con il niente, è altrettanto certo che questo tratto essenziale è ancora più visibile nel momento in cui si esercita la libertà: il sé si stabilizza e si potenzia attraverso il suo abbandono¹⁸. Quest'aspetto è singolare poiché si viene a realizzare il paradosso del dentro-fuori; l'azione con cui il sé si dispone nella realtà tende a produrre l'annessione di ciò che è differente, ma quanto viene fatto proprio è esattamente una sorta di improprietà, ovvero il differire del soggetto.

17 J.-L. Nancy, *Hegel. L'inquietudine del negativo*, tr. it. di A. Moscati, Cronopio, Napoli 1998, p. 60.

18 «Il soggetto è l'esperienza della potenza della divisione, dell'esposizione o dell'abbandono di sé» (*ibidem*).

Abbiamo usato il termine “differire” non in modo casuale, ma al contrario con la precisa intenzione di mettere in luce che la costruzione della soggettività, il suo emanciparsi, è esattamente il suo differire nel tempo, giacché non si realizza in un momento dato, non si compie, ma procede, differisce. C’è, pertanto, nell’emancipazione una problematica legata al tempo in cui si realizza la sua apertura: il presente è tale proprio perché si apre al divenire. Siamo di fronte a una prospettiva temporale di carattere estatico che, a differenza di quanto caratterizza la riflessione heideggeriana, non è necessitata dalla differenza ontologica, ma, al contrario, si apre all’opera, al fare, all’azione. Il differire non riguarda soltanto il tempo, che differisce come presente aperto verso il niente, ma concerne anche la soggettività, che si dispone come costruzione infinita iscritta nella storia, che celebra la sua opera. Poiché stiamo riflettendo sulla problematica dell’emancipazione-libertà prendendo spunto da Hegel, risulta singolare che l’autore che celebra la totalità finisca per mettere in evidenza che questa esiste nell’idea di *tēlos*, idea che si attua attraverso la frammentazione, ovvero attraverso la discontinuità. In altre parole, se l’azione del soggetto corrisponde a un sistematico agire in cui tutto ritorna al sé, ciò ha luogo in forma paradossale, nel senso che il sé è tale in virtù dell’alterazione, del suo essere in rapporto con la differenza nell’orizzonte proprio della democrazia, la sola forma politica capace di garantire l’emancipazione¹⁹.

19 Bisogna osservare che l’espressione derridiana “democrazia a venire” stabilisce un’articolazione precisa fra la democrazia e la differenza, nel senso che il termine democrazia deve essere inteso come un significante: infatti, democrazia non significa qualcosa di dato, ma fa riferimento a qualcosa che ancora non c’è, ma si annuncia nel nome, si promette. Tutto questo mette ovviamente in discussione la determinazione storica della democrazia: l’avenire esprimerebbe il senso di mancanza iscritto nel cuore della democrazia, non ancora avvenuta, ancora incompiuta. Quanto detto ci permette di poter osservare come l’idea di democrazia a venire costituisca una sorta di critica militante nei riguardi di tutte le forme di politica e retorica che prospettano la democrazia come esistente e del tutto adeguata alle esigenze proprie della democrazia. Va inoltre osservato come la democrazia a venire si disegni come una sorta di spazio aperto a ciò che arriva e per chi arriva, tant’è che essa mette in discussione i confini e si configurerebbe come ciò che va al di là delle frontiere nazionali. In quest’ottica, essa è in rapporto essenziale con l’idea di giustizia, che è sempre a venire e apre alla trasformazione dello spazio giuridico e politico. Su tale argomento rimandiamo a N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, *Education in an Age of Nihilism*, Routledge, London 2000, dove possiamo leggere: “la democrazia sopravvive meglio dove essa mantiene viva la questione relativa a cosa sia la democrazia” (p. 153). Per quanto concerne la produzione di Jacques Derrida, sulla questione del soggetto e della democrazia non possiamo che rimandare a: *Politiche dell’amicizia*, tr. it. di G. Chiurazzi, Cortina, Milano 1995; *Stati canaglia. Due saggi sulla ragione*, tr. it. di L. Odello, Cortina, Milano 2003; *Forza di legge. Il “fondamento mistico dell’autorità”*, a cura di F. Garritano, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

La democrazia: un modello culturale contro i pericoli della società liquida

Rossella Marzullo

Dottore di ricerca e contrattista presso l'Università della Basilicata

Introduzione

Alexis de Tocqueville, nella sua celebre opera *La democrazia in America*¹, osservava: “*Fra le cose nuove che attirarono la mia attenzione durante il mio soggiorno negli Stati Uniti, una soprattutto mi colpì assai profondamente, e cioè l’eguaglianza delle condizioni. Facilmente potei constatare che essa esercita un’influenza straordinaria sul cammino della società, dà un certo indirizzo allo spirito pubblico e una certa linea alle leggi, suggerisce nuove massime ai governanti e particolari abitudini ai governati. Compresi subito, inoltre, che questo fatto estende la sua influenza anche fuori della vita politica e delle leggi e domina, oltre il governo, anche la società civile: esso crea opinioni, fa nascere sentimenti e usanze e modifica tutto ciò che non è suo effetto immediato*”.

Che la democrazia sia una cultura, un modo di vivere, non sfuggì neppure a John Dewey. Il grande filosofo e pedagogista statunitense è stato, infatti, un convinto sostenitore del sistema democratico, come si evince nel saggio *The Ethics of Democracy*², in cui si possono rintracciare le radici del suo pensiero sul rapporto tra democrazia e società.

Secondo Dewey *dire che la democrazia è soltanto una forma di governo è come dire che la propria casa è più o meno una combinazione geometrica di mattoni e di calce; che la chiesa è un edificio con banchi, pulpito e guglia. Questo è vero, casa e chiesa sono fatte così. Ma insieme è falso: esse sono infinitamente di più (...) La democrazia è una forma di governo solo perché è una forma di associazione morale e spirituale.*³

1 A. de Tocqueville, *La democrazia in America*, (ed. or. 1835), incipit, trad it. A cura di G. Candeloro, Rizzoli, Milano, 1999.

2 John Dewey comincia ad occuparsi di problemi teorico-politici nel 1888 con opuscolo dal titolo *The Ethics of Democracy* (Andrews and Co., Ann Arbor), ritenendo di voler cambiare la società cambiando innanzitutto gli individui, aiutandoli cioè a divenire più comunicativi, più cooperativi, più critici («analytical») nei confronti del pensiero stesso, della morale, e delle proprie possibilità (nel senso di “skills”, capacità).

3 J. Dewey, *The Ethics of Democracy in The Early Works*, Cambondale-Edwardswille, Southern Illinois University Press, 1969, vol. I, p. 240.

Il fatto che l'autore sottolinei come la democrazia non sia soltanto una forma di governo quanto una concezione morale schiude il senso profondo del pensiero deweyano, che risiede nell'aver colto la forte correlazione tra democrazia e tensione sociale dell'educazione: ogni individuo incarna la società e tutti vogliono il bene comune, tuttavia, ciò che rende ideale una società, è l'individualismo etico.

L'uomo acquisisce moralità dagli ambienti in cui cresce, ma la sua evoluzione autentica sarà data solo dalla capacità critica appresa nel corso di questo complesso fenomeno che è la formazione: solo se si impara ad essere critici verso quella stessa moralità, si potrà partecipare al bene comune.

La democrazia, prima di essere tecnica politica da modificare e riadattare ai cambiamenti sociali e economici, è fundamentalmente un modo di vivere, a way of life, che solo una pedagogia critica può favorire⁴.

Il pensiero filosofico e pedagogico di John Dewey⁵ appare quanto mai attuale. Infatti - come insegna Bauman, scomparso proprio pochi giorni fa - il tessuto della società contemporanea si presenta *liquido*, cioè sfuggente a ogni categorizzazione e soprattutto pericolosamente precario.

La globalizzazione senza regole innesca dinamiche prevalentemente consumistiche; tale fenomeno, unito al crollo delle ideologie, ha causato uno spaesamento dell'uomo post-moderno, esponendolo in maniera brutale non solo ai cambiamenti repentini della società contemporanea, ma anche a spinte all'omologazione collettiva percepita come antidoto alla *solitudine del cittadino globale*.

È per questa ragione che la pedagogia della democrazia deve recuperare centralità. In una società sempre più diffidente, disgregata e lontana dall'altro, la cultura democratica deve poter contrastare pericolose politiche di esclusione e isolamento.

Si pensi alla questione sempre più complessa dell'immigrazione, alle paure collettive generate dal terrorismo che vengono strumentalizzate per coltivare ansie collettive e praticare respingimenti e marginalizzazioni, senza con ciò poter mai mettere la parola fine alla nuova stagione delle stragi, né costruire corrette politiche di gestione del fenomeno migratorio.

La democrazia riporta al centro del dibattito il rapporto con l'altro e dunque anche con lo straniero, specie dopo aver assistito alle ultime crisi migratorie che hanno coinvolto l'Europa, dopo aver visto gli esiti a dir poco deludenti della primavera araba e quelli devastanti della guerra civile in Siria.

Ciò deve spingere all'elaborazione di corrette politiche dell'accoglienza verso coloro che scappano dall'orrore. E la democrazia è l'unica via per tu-

4 G. Spadafora, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, (a cura di), Carocci, Roma, 2010, p. 38

5 G. Spadafora, *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003.

telare la società dalle nuove ondate di razzismo che la pervadono, perché è capace di donare qualche certezza in più al mondo contemporaneo, sospeso tra la paura di perdere un benessere fragile e anonimo e l'istinto difensivo che induce a chiudersi e ad addossare la colpa a chi già paga un prezzo molto alto perché vittima della sopraffazione e della violenza.

È questo oscillare tra paura e spinte difensive che coltiva la rabbia crescente verso coloro che arrivano. Una rabbia che nasce dalle viscere dell'incapacità di gestire adeguatamente la precarietà del contemporaneo.

Per fermare tale deriva individualista (individualista non in senso deweyano, ma miope e dal respiro corto), bisogna restituire all'educazione gli strumenti per la costruzione di una soggettività progressiva, capace di comprendere che per far funzionare una società non ci deve essere un sovrano o un'élite che domini sulla maggioranza dell'opinione pubblica. Dunque c'è bisogno della deweyana democrazia quale nuova concezione della soggettività fatta di apertura alle alterità senza rinunciare al corretto sviluppo della personalità umana.

La pedagogia deweyana assume un ruolo sociale nella misura in cui promuove un processo di crescita orientato verso la formazione di un uomo attivo, consapevole, capace di cooperare per il bene comune.

Come è dimostrato anche dalla sua personale partecipazione al riformismo del New Deal, egli ha creduto realmente che la ricostruzione politica possa essere realizzata attraverso l'affinamento della democrazia che consiste nel controllo sociale e nell'interiorizzazione del metodo democratico letto attraverso quello scientifico, in modo da dare vita alla "Grande comunità".

La libertà che organizza e regola tale società democratica è una libertà progressiva ma anche non garantita, pertanto reclama vigilanza e formazione.

I soggetti formati attraverso la cultura democratica (creativi, liberi, cooperativi) permettono allo Stato di agire sulla società attraverso l'opinione pubblica che forma la Grande comunità. Ciò pone le basi per l'affermazione di una democrazia trasparente ed in continuazione evoluzione.

Il Pubblico ha quindi un ruolo fondamentale, soprattutto da un punto di vista morale, ed è qui che si inserisce il ruolo dell'educazione e delle agenzie formative, in primis la famiglia, non dimenticando la valorizzazione del ruolo della scuola operata da Dewey.

Modernità e democrazia costituiscono un nesso inscindibile, rendendo di fatto impossibile pensare a forme di governo alternative.

Il filosofo americano non accettò mai l'idea che la democrazia fosse un semplice metodo attraverso il quale individuare i detentori del potere, ma perseguì con continuità un'idea fortemente partecipata della stessa, evidenziandone un tratto, già colto con chiarezza dallo stesso Tocqueville: lo spirito democratico va continuamente vivificato attraverso un'operazione di carattere sociale, favorendo principalmente il legame associazionistico.

La centralità che Dewey assegna all'azione, il rifiuto del dualismo uomo/mondo, l'avversione nei confronti del razionalismo cartesiano con esiti isolazionistici e il recupero del concetto di esperienza su basi storiche non possono che costituire un'immagine aperta e dinamica della società.

A tutto ciò si aggiunge la rilevante fiducia riposta dal grande pensatore nell'utilizzo "sociale" dei contributi offerti dalla scienza e dalla tecnologia, per avere un pensiero politico dai tratti originali e compositi.

Il filosofo e pedagogista statunitense, in altri termini, sfugge alla rigida dicotomia individualismo/comunitarismo, accogliendo all'interno del proprio orientamento suggestioni e influenze provenienti da direzioni molto diverse e approdando ad una sistemazione davvero unica all'interno del panorama novecentesco.

Dewey individua con chiarezza i tratti salienti della società democratica, non solo sottolineando che essa non può essere intesa esclusivamente come una forma di governo, ma ponendo l'accento sul fatto che la democrazia contiene al proprio interno un nuovo rapporto tra governanti e governati che corregge i tradizionali concetti di forza e dominio e sfugge ad ogni tentativo di riduzione e quantificazione numerica.

1. Critiche al paradigma democratico di Dewey

Il paradigma democratico elaborato dal filosofo statunitense, tuttavia, non è andato esente da quanti lo hanno tacciato di promuovere fenomeni di massificazione.

Ma, in realtà, i detrattori di Dewey non hanno colto quanto il pensiero di questo autore rifiuti con forza l'identificazione della democrazia con il governo della massa. È esattamente ciò che la diffusione della cultura democratica intende evitare: l'individuo democratico non è un atomo pronto a fondersi con i suoi simili in un unico corpo, perdendo, in tal modo, la propria capacità di critica e giudizio. Al contrario, la società democratica è attraversata da un'energia vitale che continuamente la modella secondo direzioni e forme nuove, attraverso un processo di continuo perfezionamento.

Si ricorderà che già in Hegel la dialettica costituiva primariamente il modo di procedere dello Spirito e, di conseguenza, finiva per caratterizzare ogni dimensione del reale.

Il filosofo statunitense, muovendo dall'adesione al pensiero hegeliano, acquisisce il tratto rilevante della dialettica – costituito dalla fecondità del principio di contraddizione – applicandolo anzitutto alla dinamica sociale.

Così, ad esempio, la comparsa all'interno del corpo politico di una maggioranza non deve essere intesa come la semplice sommatoria aritmetica delle singole volontà individuali, ma come l'emersione di una nuova direzione non presente inizialmente, data dal processo mediante il quale

l'organismo sociale soppesa le varie opinioni e forma il suo successivo giudizio.

Nelle prime pagine di *Democrazia e educazione*⁶, Dewey presenta il processo educativo quale fenomeno sociale necessario alla conservazione e allo sviluppo di qualsiasi comunità.

La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto per diversi motivi: il primo è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati; il secondo è che una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo: è prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata.

Non si tratta, come ampiamente sottolineato dallo stesso Dewey, di preparare alla vita del futuro ma di accogliere all'interno dell'esperienza educativa i tratti tipici della vita sociale.

Così come la democrazia non può essere intesa esclusivamente come una forma di governo, ma rimanda ad un determinato modo di "sentire" la vita associata, allo stesso modo l'educazione deve essere vista come *energia vitale che cerca l'occasione di esercitarsi efficacemente* e, di conseguenza, deve superare l'arida contrapposizione interno/esterno relativamente al processo di crescita.

Continuare a dibattere intorno alla preminenza delle facoltà personali o, al contrario, delle influenze provenienti dall'ambiente significa immischiare il significato più profondo dell'educazione. Quest'ultima è da intendersi come continua ricostruzione dell'esperienza in modo da qualificarla secondo modalità che la indirizzino adeguatamente.

Si capisce in tal modo come Dewey individui nel processo educativo la piena anticipazione, sia cronologica che concettuale, delle stesse dinamiche caratterizzanti l'assetto democratico.

Quest'ultimo non può non contemplare al proprio interno percorsi formativi che non siano improntati alla valorizzazione del significato più pieno e qualificante del concetto di esperienza.

E – posto che in democrazia la formazione delle idee e delle decisioni è soggetta all'incessante processo evolutivo su base comunicativa – è impossibile non rinvenire tale dinamica primariamente nell'esperienza educativa.

Famose sono le parole con le quali si apre l'opera *Il mio credo pedagogico*⁷: *Io credo che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni.*

6 J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it. E. Enriques Agnoletti e P. Paduano, Sansoni, 2004.

7 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954

La democrazia, dunque, necessita di cittadini in grado di acquisire un proprio punto di vista sulla realtà che li circonda, partecipando in modo propositivo alla vita della comunità.

Sarebbe del tutto errato, tuttavia, che questa capacità possa meccanicamente essere impiegata solo ad un certo punto dello sviluppo biologico e mentale dell'individuo, quasi che quest'ultimo riceva una specifica certificazione che lo metta nella condizione di essere riconosciuto dai propri simili.

In realtà, i principi ispiratori della democrazia – partecipazione, consenso, comunicazione – devono essere sperimentati all'interno del processo educativo. Solo in questo modo si potrà evitare di cadere in atteggiamenti improntati al vuoto formalismo o alla costruzione del tutto teorica della vita sociale.

Il processo educativo, di conseguenza, non può essere esclusivamente il volano della società democratica, ma deve includere al proprio interno pratiche che facciano attivamente sperimentare quegli ideali ispiratori.

La semplice trasmissione di idee non garantisce il coinvolgimento delle nuove generazioni perché l'esperienza educativa non è strumento ma sede originaria di relazione democratica.

In tal modo Dewey approda ad un nuovo concetto di individualismo che accoglie e supera quello classico della tradizione liberale, fino a spingersi a sostituire il termine individuo con quello di persona quando con perentorietà osserva che *dal punto di vista democratico, si deve ricordare che l'individuo è qualcosa di più di un semplice individuo, è una persona.*

2. L'individualismo democratico in John Dewey

L'individualismo democratico di John Dewey racchiude il tentativo di fondare lo spirito comunitario a partire dallo sviluppo delle potenzialità sociali presenti nel soggetto.

A più riprese il filosofo statunitense sostiene l'impossibilità di orientare coercitivamente l'individuo verso il raggiungimento di tale finalità, sottolineando come ogni pressione esterna corra il rischio di produrre effetti controproducenti: l'anomia e l'atomismo sociale non sono l'esito ineluttabile del pensiero liberal-democratico, ma la mancata applicazione dei principi di tale paradigma a partire dall'esperienza educativa.

Non esiste, di conseguenza, altra alternativa che quella di sviluppare nelle singole personalità quelle disposizioni senza le quali la vita democratica risulta di fatto impossibile.

Esiste, tuttavia, un altro tratto che accomuna fortemente educazione e politica e che Dewey sottolineò con grande anticipo: la centralità della comunicazione nel processo di riconoscimento dell'altro.

Il filosofo statunitense ha indicato nella *esperienza continuamente comunicata* uno dei tratti tipici della democrazia, sottolineando come tale caratte-

ristica conduca ad intendere il processo educativo non in modo meramente strumentale.

È difficile, a tale proposito, non riconoscere che Dewey sollevò con largo anticipo un dibattito che avrebbe preso corpo qualche decennio più tardi, attraverso la nascita di quella corrente di pensiero denominata “etica del discorso”, che vide tra gli esponenti principali Jürgen Habermas e Karl Otto Apel⁸.

La convinzione di fondo che accomuna il pensiero di questi autori è rappresentata dal postulato condiviso che chi si colloca all’interno dell’esperienza comunicata incrementa automaticamente l’impostazione democratica, assegnando pari dignità a tutti i partecipanti al discorso.

Il processo educativo, in altre parole, permette di sperimentare in anticipo una pratica (quella definita con l’espressione *esperienza continuamente comunicata*) di vitale importanza per la convivenza sociale che supera la semplice assegnazione dei diritti individuali.

Non a caso Hans Jonas, sensibile alla individuazione di una nuova etica fondata sul principio di responsabilità e vicino a certe tesi di Apel, ha espressamente riconosciuto l’imprescindibilità della cura educativa nell’instaurazione di nuove modalità relazionali.

In questi termini la democrazia diventa cultura relazionale, sistema di regolazione dei rapporti con i propri consimili, competenza sociale, fatta di partecipatività, dialogo, confronto, i quali esistono come categorie del pensiero e come scelte comportamentali solo quando discendono dal dato esperienziale: solo un bambino rispettato può ambire all’interiorizzazione del valore assoluto della democrazia.

3. Come si educa alla Democrazia?

Ma come si fa concretamente ad educare alla democrazia secondo il modello deweyano? Come si realizza l’educazione alla cittadinanza con l’obiettivo di sviluppare quelle competenze necessarie per una democrazia in termini di diritto di partecipazione processi deliberativi?

Se democrazia significa capacità partecipativa, rispetto di un sistema organizzativo alla cui base si situa il dialogo ed il confronto, ricerca di una volontà collettiva che sintetizzi il pensiero della gran parte dei soggetti coinvolti nel processo decisionale, l’educazione alla democrazia deve essere in primo luogo un processo di acquisizione di competenze comunicative dialogiche, come sostiene Habermas, processo del quale deve farsi carico primariamente la famiglia e poi la scuola.

8 V. Burza, *La relazione educativa. Una prospettiva critica per l’emancipazione*, in *Verso l’emancipazione* a cura di G. Spadafora, già cit., p. 105

Se le competenze di tipo partecipativo devono diventare patrimonio del bambino, l'adulto deve saper inserire nella relazione con quest'ultimo la pratica costante dell'argomentazione, della negoziazione e della deliberazione.

Il bambino direttamente coinvolto in rapporti basati sul rispetto del suo diritto di manifestare la propria opinione, accompagnato da pratiche di riflessione e dialogo deliberativo basato sulla razionalità e sull'oggettività, non avrà difficoltà a risolvere conflitti attraverso processi mediativi, imparando a cedere qualcosa all'altro in nome dell'interesse superiore della composizione del conflitto.

Il postulato imprescindibile per la strutturazione di una relazione basata sul modello democratico risiede principalmente nella capacità di dare al bambino regole che lo aiutino a tradurre in azioni i principi della partecipatività e della reciprocità.

Il valore pedagogico delle regole è altissimo. Nessun bambino, come del resto nessun adulto, è capace di orientarsi nella realtà senza regole.

Potrebbe apparire scarsamente credibile, ma l'importanza delle regole è spesso una consapevolezza che i bambini possiedono. Sono molto meno refrattari alle regole di quanto gli adulti non immaginino.

Molte delle loro attività sono scandite da regole che essi accettano e rispettano.

Il gioco, ad esempio, soggiace ad una serie di prescrizioni e di meccanismi in applicazione dei quali si può procedere all'interazione con i pari.

I bambini sanno che per giocare a nascondino devono passare attraverso l'osservazione di regole specifiche, che essi non trovano sgradevoli. Per apprendere uno sport, o imparare un'arte accettano di rispettare le regole ad essi sottese.

Ma perché dover fare la conta dopo esser stati trovati per primi, o sforzarsi di eseguire un brano musicale secondo le indicazioni del maestro, non comporta tendenzialmente rifiuto o insofferenza nei bambini, mentre rimettere ordine tra le proprie cose appare loro quasi sempre insopportabile?

Perché noi adulti non sappiamo comunicare ai nostri figli che l'esecuzione di una attività, come anche l'osservazione di un precetto non è un obbligo fine a sé stesso, non è un gesto isolato e privo di conseguenze nella relazione che ci lega.

Il rispetto delle regole si riverbera immediatamente nella sfera relazionale e di questo i bambini sono assolutamente consapevoli quando interagiscono tra loro; tant'è che l'adesione al sistema delle regole dettate tra pari spesso è immediata. Ma lo stesso non può dirsi rispetto alle indicazioni che gli adulti tentano di impartire ai bambini.

Questo accade perché nella prima dimensione la consapevolezza della strettissima dipendenza tra regole e rapporti umani è fortissima: il bam-

bino sa perfettamente che se non rispetta le regole del gioco non può più divertirsi e reputa necessaria la contrazione di un suo bisogno in vista del conseguimento di un interesse di più ampio respiro, rispetto a quello della soddisfazione di un bisogno contingente e di breve durata, perché l'infrazione delle regole di gioco gli costerebbe la perdita dell'interazione con gli altri.

Nel rapporto con gli adulti questa percezione spesso è sostituita o dall'imposizione tout court della regola, oppure dall'assecondamento del rifiuto del bambino: in entrambi i casi l'obiettivo di spiegare che il rispetto delle regole si traduce in un vantaggio di lunga durata fallisce inesorabilmente.

Il mondo adulto non si cura di insegnare la democrazia e con essa la legalità, intesa – come suggerisce l'etimologia stessa della parola – come legame. E il legame riguarda proprio la relazione tra gli esseri umani, il “sentimento” di legalità si fonda dunque non solo sul rispetto della legge quanto sul rispetto di sé e dell'altro.

Se la radice della legalità è il legame, il rispetto delle regole sarà la chiave d'accesso al mondo degli altri, con cui si può interagire solo se si osservano determinati principi, in assenza dei quali residua solo la sopraffazione.

È questo che gli adulti non fanno: dimenticano di rappresentare ai più piccoli che muoversi in un sistema di regole tutela dalla prepotenza, garantisce la libertà di ciascuno, in breve consente a tutti di giocare...

Posta in questi termini l'educazione alla democrazia, alla cittadinanza e alla legalità sfugge dal pericolo di diventare una forma di indottrinamento sterile ed estranea alla struttura mentale del bambino, per assumere invece la connotazione ben più importante ed efficace di cultura del rispetto di sé e dell'altro, al cui centro si colloca la relazione con gli esseri umani, con la conoscenza, con i poteri.

4. Educare alla democrazia, alla legalità e alla libertà.

Così l'educazione alla democrazia si fa educazione alla legalità e, con essa, educazione alla libertà, perché quest'ultima, nel suo rappresentare un valore assoluto ed inviolabile, è l'altra faccia della responsabilità individuale, nella misura in cui funge da guida nella scelta delle azioni idonee a contemperare i propri interessi insieme a quelli della collettività.

Questa è la libertà che deve animare il pensiero dei nostri bambini e che si riverbera sull'acquisizione di una cultura democratica.

Il bambino deve sapere che il suo diritto di partecipare alla vita familiare, esercitato manifestando desideri o proponendo soluzioni ai problemi quotidiani, corrisponde simmetricamente a quello di tutti gli altri membri del nucleo e con essi deve combinarsi e misurarsi, potendosi realizzare solo ove in esso siano realizzati anche gli interessi degli altri.

Così si educa alla democrazia e alla libertà.

L'idea che ispira la partecipazione è che una società è democratica non solo quando prevede l'esercizio del diritto di voto o forme di controllo del potere da parte della cittadinanza, ma anche quando quest'ultima possa prendere parte ai processi decisionali giudicati importanti e produttivi di effetti nella vita dei cittadini.

Una società democratica, ispirata a valori quali la libertà e l'autonomia, è tale quando l'individuo ha la possibilità di esprimere e realizzare chi vuole essere e cosa vuole fare insieme agli altri.

Se gli educatori non si curano di rappresentare l'aspetto vantaggioso che risiede intrinsecamente nel rispetto delle regole, difficilmente i bambini si accosteranno all'idea della regola secondo un'accezione positiva, pur sperimentandone quotidianamente la positività.

Ad esempio, gli adulti spesso escludono i bambini dall'esecuzione di compiti relativi all'organizzazione domestica, ritenendoli ancora incapaci, ovvero ostacoli alla rapida realizzazione delle attività quotidiane.

Questa forma di esonero è un errore sotto il profilo pedagogico, declinando in una forma di deresponsabilizzazione.

Coltivare il sentimento di partecipazione significa anche coinvolgere i più piccoli in tutti i compiti che spettano a ciascun membro della famiglia e ciò vale a rafforzare il processo di soggettivazione sotto un duplice profilo: il primo riguarda più strettamente il senso di fiducia nelle capacità del più piccolo, che si sente all'altezza degli adempimenti affidatigli; il secondo pertiene invece all'aspetto formativo, perché involge il progressivo affermarsi della cultura democratica basata sul contributo che ciascuno può dare alla realizzazione dell'interesse comune.

Se terminare rapidamente le attività domestiche grazie all'apporto di tutti si traduce nella possibilità di fare insieme alla mamma e al papà una gita fuori porta, una passeggiata o anche solo un gioco divertente, non occorrerà spiegare al bambino il pensiero di Tocqueville sul valore della democrazia, perché egli lo avrà già appreso.

Né si può incorrere nel tragico errore di insegnare la libertà consentendo al bambino tutto, perché tale "libertà" non emancipa, ma crea solo dipendenze. Il bimbo non impara a dominare bisogni, pulsioni, egoismi e dunque non impara la libertà.

Conclusioni

Essere un genitore responsabile, proiettato a trasmettere modelli culturali basati sul rispetto dell'altro, significa anzitutto comprendere precocemente che l'idea di dover rendere felice il proprio figlio a tutti i costi, esaudendo indiscriminatamente ogni sua richiesta, si può tradurre nel grave pregiudizio di privare il bambino di un adulto non paritario ma autorevole,

in grado di dargli limiti oltre che gratificazioni e che lo sappia vedere come nuova generazione familiare e sociale.

I genitori sembrano a tratti disorientati nel “condurre” i figli, nel dare loro una prospettiva e una direzione verso cui tendere, sono incerti sui criteri mediante i quali operare le loro scelte di carattere pedagogico e sugli obiettivi educativi da raggiungere.

Le attuali generazioni di mamme e papà talvolta appaiono incerte nel dare indicazioni, forse per quell’equivoco di fondo che le spinge ad accentuare gli aspetti dell’assecondamento, rispetto a quelli, non meno importanti, della dimensione etica dell’educazione.

Emblematica diventa in questo senso la figura del genitore-amico, sistematicamente confusa con quella del “buon genitore”, che di fatto rappresenta un chiaro “sintomo” dell’evitamento della dimensione etica della cura, banalizzata in atteggiamenti a ogni costo accondiscendenti.

Si percepisce diffusamente un larvato timore dei genitori di perdere l’affetto dei loro figli, in quanto il legame col figlio rappresenta un asse portante, se non esclusivo, della propria identità.

Paradossalmente, nella nostra società che enfatizza l’autonomia, diventa sempre più difficile favorire e promuovere il processo di distacco e di svincolo dei figli dalla famiglia con la relativa assunzione di una piena responsabilità adulta, sul piano personale, affettivo e sociale.

Per educare i propri figli in una società plurale come la nostra, che veicola potentemente attraverso i mass-media modelli di identità fragili e centrati sulla spettacolarizzazione, in una società in difficoltà nei passaggi verticali, tra le generazioni più anziane e quelle più giovani, le famiglie devono pazientemente ricreare tra loro pratiche di vita (penso soprattutto agli adolescenti), spazi sani e vitali nei quali trovino espressione, adeguata alla sensibilità odierna, antichi e sempre validi valori, e possa esprimersi quella sostanza etico-affettiva fatta di fiducia, speranza, giustizia e lealtà che consente alla vita di fiorire, ai giovani di crescere e agli adulti di realizzare il loro compito di cura responsabile, di generatività familiare e sociale.

Privare i più piccoli di un insegnamento che passi eventualmente anche attraverso un diniego, o una limitazione dei suoi desideri, è senza dubbio in contrasto con la diffusione di modelli educativi improntati ai canoni democratici. Tanto ciò è vero che i bambini a cui viene consentito tutto appaiono spesso disorientati, confusi, privi di riferimenti, guidati unicamente dalla manifestazione incontrollata di ogni sorta di esigenza.

La diffusione della cultura del rispetto del bambino, gli importanti cambiamenti determinati dalla divulgazione del metodo montessoriano rappresentano una conquista di civiltà importantissima, che proprio per questo non può essere deformata e banalizzata in una rinuncia all’educazione.

Al contrario, credo che il nostro tempo necessiti del recupero della consapevolezza del potere dell'educazione.

*L'educazione ha perso potere perché si è smarrito il suo significato personale e sociale di guida, di emancipazione.*⁹

I genitori di oggi devono essere consapevoli più che mai che il potere dell'educazione è quello che permette di orientare definitivamente il percorso di crescita del soggetto in formazione e la vera forza di tale potere è data dal riconoscimento dell'altro come valore, dunque dal tipo di relazione che si instaura tra educatore ed educando, dall'uso democratico dell'autorità che investe il soggetto che educa, senza che si elimini l'ontologica asimmetria che connota la relazione educativa.

*Il potere dell'educazione va rafforzato come valore culturale. Oggigiorno occorre dare enfasi all'importanza del potere dell'educazione, specialmente in una società labile, fragile, fluida, nella quale si sono smarriti i punti di riferimento normativi e tutto sembra essere subordinato all'imprevedibilità delle circostanze e alla casualità dei comportamenti.*¹⁰

Se il genitore anziché orientare il suo piccolo nella realtà, si limita ad assecondarlo per non ferirne le aspettative o per non affrontare la fatica generosa dell'educare, non potrà dire né di averlo rispettato, né di averlo iniziato al lungo cammino dell'emancipazione.

Ciò che non deve mancare mai perché si possano gettare le basi di un'educazione alla democrazia e alla libertà, non è l'assecondamento compulsivo del bambino, ma è il dialogo, la cui forza trasformatrice è evocata già da Socrate.

Il grande merito della paideia socratica risiede proprio nell'introduzione di un nuovo metodo per condurre la riflessione, basato sulla critica e sul confronto rispetto ai principi che determinano la condotta umana e ai valori che orientano le azioni.

Secondo Hannah Arendt *ciò che Socrate effettivamente fece, portando la filosofia dal cielo alla terra e cominciando a esaminare le opinioni su quanto accadeva fra gli uomini, fu di estrarre da ogni affermazione le sue implicazioni nascoste o latenti: in questo consisteva di fatto la sua funzione maieutica. Come la levatrice aiuta il bambino a venire alla luce, così Socrate porta alla luce quelle implicazioni perché siano esaminate. Il pensiero critico si avvale in misura molto considerevole di questo genere di analisi. Tale esame, d'altro canto, presuppone che ciascuno sia intenzionato e in grado di rendere conto di ciò che pensa e dice*¹¹.

9 L. Pati, *Il potere dell'educazione: significati e dinamiche*, in *Potere, Autorità, formazione* a cura di A. Ascenzi, A. Chionna, op. cit., p. 13.

10 Ivi, p. 17.

11 H. Arendt, *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, Il Melangolo, Ge-

La ricerca filosofica greca non chiudeva l'individuo in sé stesso, esigeva al contrario uno sforzo sinergico, una comunicazione incessante tra gli uomini, tant'è che *fin dall'inizio la ricerca filosofica fu in Grecia una ricerca associata*¹².

Così la riflessione filosofica si afferma come *luogo dialogico della convergenza e divergenza argomentativa ed enunciativa*¹³.

È attraverso il dialogo promosso dai filosofi della classicità che l'uomo ha iniziato a misurarsi con la *consapevolezza della relatività del proprio orizzonte prospettico conoscitivo*¹⁴.

Questo modo di rapportarsi a sé stessi e agli altri è il fondamento della cultura democratica, tanto che il filosofo americano Matthew Lipman, rielaborando l'imponente eredità pedagogica di Dewey e valorizzando il pensiero della filosofia della tradizione, ha svolto una ricerca culminata con l'introduzione di un curriculum scolastico denominato "Philosophy for children".

Lo studioso americano ha introdotto lo studio della dialettica filosofica in età scolare, sottolineando l'importanza della crescita di un sapere aperto e relazionale idoneo a promuovere il pensiero critico, il pensiero creativo e il pensiero valoriale.

Dunque, mediante la "Philosophy for children" si cerca di valorizzare lo sviluppo di un'educazione democratica e partecipativa, perché solo abituando i bambini a pensare si potrà porre un limite alla proliferazione di sistemi sociali omologanti che bandiscono l'esercizio critico e morale del pensiero.

*I cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nel pensiero. Dovrebbero essere riflessivi, introspettivi, responsabili, collaborativi, cooperativi. Ecco, l'educazione al pensare, la promozione di un pensiero di alto livello dovrebbero essere obiettivi primario per l'educazione nel Ventunesimo secolo*¹⁵.

nova, 1990, p. 66.

12 N. Abbagnano, *Storia della filosofia*, vol. 1, Utet, Torino, 1993, p. 9.

13 P.F. Mancini, Socrate: democrazia e potere del dialogo, in *Potere, Autorità, formazione* a cura di A. Ascenzi, A. Chionna, op. cit., p. 86.

14 Ivi, p. 87.

15 M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in AA.VV., *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli, 2002, p. 65.

L'ontologia emozionale nell'età della tecnica. L'educazione e il ritorno ai sentimenti per la costruzione di una democrazia educativa

Simona Perfetti

Professore associato
Dipartimento Lingue e Scienze dell'Educazione
Università della Calabria

Introduzione

Viviamo, oggi, un momento in cui la digitalizzazione e la smaterializzazione stanno conducendo la persona verso l'imperativo di una *vetrinizzazione diffusa*¹ che, a sua volta, conduce l'identità verso una dimensione debole e frammentata. In un contesto culturale dominato dalla complessità alla quale si è, ormai, assegnato il ruolo di paradigma o regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire², rifugiarsi nelle emozioni rappresenta, per l'individuo debole e frammentato di oggi, un rimedio allo smarrimento. L'individuo che oggi abita la *società connessa*³, infatti, si trova a vivere una sorta di ritorno all'emozione a discapito dei sentimenti. Ora, questa sorta di rifugio nell'emozione può rappresentare sia una risorsa e sia un pericolo. Una risorsa perché, vivendo l'età della tecnica⁴, l'emozione può fungere anche da sostegno alla ragione, una sorta di "sana esplosione" in una civiltà ormai dominata dal caleidoscopico universo mediale. Ma può rappresentare anche un pericolo, una deriva cognitiva perché oggi la persona non vive più il ritorno al sentimento che, rispetto all'emozione, ha un carattere più durevole. Scrive Michel Lacroix: "Nel campo delle emozioni (la persona) trascura quelle che potrebbero arricchire la sua anima a vantaggio di quelle che gli procurano semplici eccitazioni. Preferisce l'emozione *-shock* che è nell'ordi-

1 Cfr. V. Ferraresi, *La vetrina digitale*, in A. Abruzzese, M. Ferraresi, a cura di, *Next. Identità tra consumo e comunicazione*, Fausto Lupetti Editore, Bologna 2009.

2 Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

3 Cfr. G. Boccia Artieri, *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Milano, Franco Angeli, 2012.

4 Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2000.

ne del sospiro... La sua vita affettiva è fatta di movimento e non di raccoglimento, di azione e non di contemplazione... Il risveglio dell'effettività a cui stiamo assistendo sfocia, dunque, in un quadro contraddittorio. Allo scatenamento delle emozioni corrisponde una relativa povertà di sentimenti. La bulimia di sensazioni forti si accompagna a un'anestesia della sensibilità»⁵.

La tesi che si vuole sostenere è che una riflessione pedagogica su una sorta di "riattivazione" dei sentimenti intesa come dimensione umana in grado di contenere la persona, lancia al mondo della formazione nuove sfide che devono declinarsi verso una progettualità in grado di focalizzare sul ruolo dell'educazione e della cura come categorie in grado di emancipare la persona, orientandola verso un ritorno ai sentimenti come paradigma chiave di ogni percorso formativo. In altri termini, quello che manca oggi, è una sorta di *cultura della responsabilità*⁶ che possa stimolare la mente al cambiamento. Le istituzioni educative, dunque, dovrebbero sostenere un nuovo modello pedagogico che potrebbe incoraggiare il pensiero critico a vivere un presente in continua trasformazione e che possa scommettere sul ruolo dell'educazione nel senso deweyano del termine. La pedagogia, da Dewey in poi, ha assunto il compito di ri-leggere l'uomo nella sua storia di formazione. "La pedagogia, criticamente e riflessivamente considerata, è quella scienza umana che non solo sviluppa un pensiero costantemente aggiornato attraverso il ricorso agli apporti scientifici delle discipline che rileggono l'uomo e le sue molteplici forme, ma è anche il sapere che si incarica di comprendere e interpretare il farsi dell'uomo, il suo dar-si forma nella quotidianità delle trasformazioni sociali, culturali, economiche e ambientali»⁷. Solo così sarà possibile evitare, come afferma Bauman, la mercificazione dei sentimenti. "Il mercato ha fiutato nel nostro bisogno disperato di amore, l'opportunità di enormi profitti. E ci alletta con la promessa di poter avere tutto senza fatica: soddisfazione senza lavoro, guadagno senza sacrificio, risultati senza sforzo, conoscenza senza un processo di apprendimento. L'amore richiede tempo ed energia. Ma oggi ascoltare chi amiamo, dedicare il nostro tempo ad aiutare l'altro nei momenti difficili, andare incontro ai suoi bisogni e desideri più che ai nostri, è diventato superfluo: comprare regali in un negozio è più che sufficiente a ricompensare la nostra mancanza di compassione, amicizia e attenzione. Ma possiamo comprare tutto, non l'amore. Non troveremo l'amore in un negozio. L'amore è una fabbrica che lavora senza

5 M. Lacroix, *Il culto delle emozioni*, Milano, Vita e Pensiero 2002, p. 11.

6 Cfr. M. Durst, *Una progettualità educativa per la scuola. Pedagogia oggi*, n. 1/2010, 2010, pp. 61-68.

7 V. Boffo, *La cura archetipo della forma*, Introduzione in V. Boffo, a cura di, *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna, 2006, p.8.

sosta, ventiquattro ore al giorno e sette giorni alla settimana»⁸. Ritornare a vivere i sentimenti vuole anche dire, per chi si occupa di educazione oggi, avere la possibilità di creare per le nuove generazioni quelle circostanze che permettano ai giovani di vivere un'idea di cittadinanza adatta alle molteplici dinamiche della società complessa, ovvero riuscire a coniugare, in quello spazio dell'incontro proposto dalla Callari Galli⁹, il locale con il globale, in una situazione che si declini nel "glo-cale, al fine di portare avanti un'idea di *cittadinanza digitale* che possa abbracciare la *differenza*, il *dialogo* e l'*incontro*.

1. Emozioni digitali vs sentimenti

Secondo Cattarinussi¹⁰ per spiegare la dimensione affettiva della persona si possono adoperare quattro termini: passione, stato d'animo, emozione e sentimento.

Col termine passione si intende una forte tensione emotiva di una certa durata. Gli stati d'animo sono stati affettivi, pervasivi di bassa intensità. Con il termine emozione, invece, ci si riferisce a dimensioni affettive intense ma di breve durata con una ragione precisa e un contenuto cognitivo. I sentimenti sono più durevoli e più articolati cognitivamente delle emozioni.

Alla luce di queste osservazioni è necessario precisare che l'interesse dei sociologi per le emozioni e i sentimenti si è concretizzato intorno agli anni Settanta poiché, proprio in quegli anni, sarà messo in discussione uno dei principi cardine della sociologia ovvero l'idea di un individuo razionale, orientato nelle sue scelte e condotte di vita da una logica utilitaristica e strumentale a discapito della sfera affettiva. In altri termini quel modello sociologico non era più in grado di gestire cognitivamente la complessità dell'agire umano, sia individuale sia collettivo, in quanto l'agire umano dipende anche e soprattutto dai modi di sentire e vivere la sfera affettiva.

Ora, un interrogativo che gli studiosi di emozioni e sentimenti si pongono, è come cambia il valore sociale delle emozioni. Per tentare di rispondere a questa domanda è necessario chiarire cosa si intenda con il termine *cultura emozionale*. "Con questa espressione si designa una categoria centrale nella sociologia delle emozioni e si fa riferimento a quell'insieme di norme, convenzioni, linguaggi, che regolano la formazione e l'espressione delle emozioni all'interno dei diversi contesti sociali. E quindi ci si riferisce al diverso significato e senso che viene attribuito alle emozioni e alle loro espressioni a

8 www.Repubblica.it

9 Cfr. M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro*, Roma, Meltemi, 1996.

10 Cfr. B. Cattarinussi, *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

seconda delle diverse culture»¹¹. Le dimensioni fondamentali entro le quali si muovono le culture emozionali della tarda modernità possono essere sintetizzate in: una crescente complessità sociale, l'emergere di una coscienza sia individuale sia collettiva più attenta alla sfera emozionale e il diffondersi di saperi e di studi sempre più legati alla dimensione affettiva.

In tal senso le emozioni diventano veri e propri oggetti di conoscenza sociale che, come ogni altra forma di oggettivazione, vengono fuori da un percorso sociale portato avanti dall'attività di individui che hanno conferito alla sfera emozionale una certa rilevanza sociale.

Gabriella Turnaturi¹² parla di una vera e propria rivoluzione emozionale avvenuta nella tarda modernità soprattutto a causa di tre fattori:

- 1 cambia il rapporto che la persona ha con la propria sfera affettiva. Si fa avanti una maggiore consapevolezza e riflessività sulle emozioni così come si darà più spazio a quelle figure professionali che interpretano le emozioni partecipando, così, alla loro costruzione sociale.
- 2 Le emozioni diventano oggetti di consumo ovvero, affermandosi sempre più una sorta di solitudine del sentire, la sfera emotiva viene sempre più intellettualizzata e le stesse emozioni, anche collettive, non si rifanno più ad esperienze vissute collettivamente.
- 3 In tal senso cambia il rapporto emozioni-esperienza poiché viene ridefinito a partire da una sorta di non-autenticità, ovvero la persona sente sempre di più emozioni non provocate da esperienze vissute; si tratta di emozioni indotte da eventi che scaturiscono come già etichettati emozionalmente.

«Sempre più veniamo deprivati della riflessività ed indotti ad emozionarci per eventi che portano inscritte le emozioni che dobbiamo provare. Il ruolo dei media in questo senso è enorme»¹³. Questa sorta di manipolazione delle emozioni evidenzia un cambiamento nell'ambito della cultura emozionale in quanto si fa strada una imposizione quotidiana di drammatizzazione di situazioni già di per sé drammatiche. “Fenomeni che attestano da una parte quel bisogno di espressività e riappropriazione del proprio mondo individuale e della ricerca di autenticità emozionale e dall'altra il formarsi di un mercato mediatico che risponde a questi bisogni. Si crea, così, una circolarità fra richiesta soggettiva e “spontanea” di emozioni e di libera espressione

11 Ivi, p. 103.

12 Cfr. G. Turnaturi, *Lo spettacolo delle emozioni*, in B. Cattarinussi, a cura di, *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, cit.

13 Ivi, p.107.

delle emozioni ed un'offerta di eventi emozionati e emozionanti che soddisfano e riproducono contemporaneamente la domanda di emozioni»¹⁴. I media, in questa direzione, soffermandosi e quasi accanendosi su immagini particolarmente cruenta, tendono ad indurre una emozione, per così dire, passeggera e anche “forcaiola”¹⁵ che spinge sempre più verso una “fame” di emozioni forti. In altri termini è come se si perdesse ogni riflessività sul bagaglio emozionale che siamo spinti a provare perché vengono “accese” solo quelle emozioni che suscitano meccanismi di complicità che non spingono verso nessun impegno sociale¹⁶. Ma la persona di oggi può davvero considerare ancora le emozioni come una riserva “incontaminata” di ciò che ritiene più intimo? Nell'ambito di questa nuova cultura emozionale fatta di spettacolarizzazione delle emozioni, ben si inseriscono le riflessioni di Eva Illouz la quale sostiene che le emozioni, oggi, vengono disciplinate e rese funzionali dal mondo della produzione. La studiosa parla di “emozioni fredde” ovvero una sorta di trasformazione concettuale delle emozioni in merci e la riduzione della vita intima a dimensione di strategie politiche ed economiche. Secondo la Illouz il consolidarsi di una prospettiva culturale che incoraggi le persone a occuparsi delle proprie emozioni non spinge l'individuo a ritirarsi nel privato ma, anzi, contribuisce alla caduta di barriere tra la dimensione pubblica e quella privata. “Manifestare pubblicamente le proprie emozioni, false o autentiche che siano, sembra essere diventato l'unico modo per manifestare il proprio esserci a se stessi e agli altri. Mi emoziono dunque esisto pubblicamente. Siamo travolti da confessioni, biografie che mettono in primo piano emozioni e passioni. Al discorso pubblico e in pubblico, possibile solo se rispettoso della propria e altrui discrezione e distanza fra sé e l'altro, si è sostituito il discorso emozionale, dove ogni distanza tra io e tu viene annullata nel mare di un presunto coinvolgimento»¹⁷. Ora, pedagogicamente parlando, questa sorta di contaminazione tra sfera pubblica e sfera privata spinge la riflessione educativa verso il problema del *rischio* della deriva dell'umano. In altri termini il voler esibire le proprie emozioni pubblicamente per lasciare un segno tangibile della propria esistenza, si porta dietro anche l'odierna ossessione per la privacy. Esibisco le mie emozioni ma devo fare attenzione a ciò che mostro della mia vita; “lucchetto” la mia pagina di Facebook o alcune parti di essa perché i social media, oggi, hanno alimentato la sete di voyeurismo che è in ognuno di noi. E poi cosa accade dopo aver

14 Ivi, pp. 107, 108.

15 Ibidem.

16 Ibidem.

17 G. Turnaturi, Prefazione in E. Illouz, *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*, Feltrinelli, Milano 2006, p.15.

“spiato” le vite degli altri e dopo aver posto l’attenzione necessaria affinché la mia, di vita, non venga spiata? Il vero problema, forse, è che non succede nulla perché l’incontro con l’Altro è fallito da tempo. Siamo ossessionati dalla privacy ma la privacy oggi è diventata una sorta di specchietto per le allodole, una distrazione concettuale che copre il vero problema pedagogico: la deriva dell’umano in quanto dell’Altro non riusciamo a vedere e toccare più niente. Ecco perché, ripensare pedagogicamente la problematica del *rischio* dell’umano, vuole anche dire imparare a coltivare le proprie emozioni per trasformarle in sentimenti compiendo un costante lavoro di autoanalisi. Tutto questo è compito della pedagogia, di quella pedagogia che si declina in *cura* e *cura sui* che altro non è che “autoanalisi e riflessione su di sé esercitata dal soggetto stesso, ma che lo fa reclamando tra io e sé una serie di pratiche che oggettivano questa presa-in-cura e la riattivano. (...) La *cura sui* produce autoformazione cercando di rendere il soggetto più consapevole e controllato. È dialogo-con-se-stessi: costante, aperto, sempre rinnovato e capace di farsi *habitus* del soggetto stesso. (...) Con la *cura sui* siamo su una terza frontiera della cura-in-pedagogia (...) e si caratterizza come educazione interiore autogestita. (...) Siamo, così, davanti al modello più complesso, sfumato e sfuggente (al tempo stesso) della cura: più instabile, più incerto, ma anche il più alto poiché viene a gestire proprio l’*interiorità* dell’io»¹⁸.

2. Educare ai sentimenti. La *cura sui* come dimensione dell’esistere

Oggi viviamo in un mondo in continua trasformazione sia sociale sia antropologica. Le esperienze individuali e le relazioni sociali sono caratterizzate da eventi e da forme che si riorganizzano di continuo in maniera fluida. La *società liquida* così come la intende Bauman, è una società dove gli orientamenti sociali, i confini e il potere si allontanano dal controllo dell’individuo. La liquidità, dunque, vuole significare che le condizioni in cui operano le persone si modificano prima che le loro azioni possano consolidarsi in pratiche comuni o metodi. Questo profondo cambiamento, amplificato oggi dall’avvento e dal consolidarsi dei social media, spinge sempre di più verso una sorta di individualismo esasperato; “allora, in mancanza del potere di agire, ci emozioniamo»¹⁹. Sempre rifacendoci al pensiero di Bauman quando ammette che l’agire della persona è una costruzione storica vincolata alle esigenze sociali del tempo in cui vive, possiamo affermare che la per-

18 F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 22-23.

19 M. Lacroix, *Il culto delle emozioni*, cit., p. 28.

sona di oggi, questa sorta di *Homo sentiens* che ha fatto del *cogito* emozionale la sua guida, è anche “l'uomo senza legami” in quanto vive anche un'età in cui “gli uomini e le donne disperati perché abbandonati a se stessi, che si sentono degli oggetti a perdere, che anelano la sicurezza dell'aggregazione e una mano su cui poter contare nel momento del bisogno e quindi ansiosi di instaurare relazioni, (sono) al contempo timorosi di restare impigliati in relazioni stabili, per non dire definitive, poiché paventano che tale relazione possa comportare oneri e tensioni che non vogliono né pensano di poter sopportare e che dunque, possa fortemente limitare la loro agognata libertà di... Instaurare relazioni»²⁰. La dimensione del legame relazionale, in tal senso, si ammanta di una profonda ambivalenza poiché è vero che oggi viene vissuta in maniera leggera e fluida, ma tale flessibilità è tale da permettere all'individuo di ricostituirsi di continuo mantenendo immutata la potenzialità relazionale di ognuno. In altri termini la persona è molto più sola che in passato ma più libera di sperimentare nuove esperienze per contenere tale solitudine.

Il tempo attuale, liquido-moderno, sembra rispondere più all'imperativo delle emozioni vissute qui ed ora che non a quello dell'amore come impegno durevole. E anche la sfera della sessualità non è esente da questa sorta di sgretolamento affettivo poiché, le forme di socialità che si manifestano nell'odierna *società connessa*, manifestano chiaramente una crescente incapacità delle persone di uscire da se stesse per sperimentare nuove forme di aggregazione. In tal senso il sociologo polacco afferma che il sesso non sembra più appartenere al regno di Eros ma a quello di Anteros, il Dio dell'amore respinto; la passione viene relegata ai margini della relazione amorosa in nome di un comportamento calcolato e razionale. Questa sorta di individualismo sfrenato ha, così, spinto la persona verso questa sorta di “culto dell'emozione” che ha fatto sì che ogni progetto di realizzazione del sé debba attraversare, quasi come tappa obbligata, il proprio potenziale emozionale. In tale direzione Lacroix, a differenza di Bauman, vede in questo “culto dell'emozione” una sorta di nuova conquista della lotta per la libertà. Lo studioso francese si chiede come sia possibile oggi far esplodere questo potenziale emozionale.

«L'uomo di oggi non si rassegna al fatto che la sua sensibilità maturi in maniera caotica. Egli non vuole affidarsi al caso. Ha bisogno di un progetto, di strumenti, di strategie. Non per nulla vive in una civiltà tecnica... Il culto dell'emozione dovrà essere completato con un elemento strumentale grazie al quale si imparerà a coltivare le proprie emozioni»²¹. Questa esplosione delle emozioni è un percorso complesso e articolato e una delle fasi di tale

20 Z. Bauman, *Amore Liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Milano, Laterza, 2006, p.VI.

21 M. Lacroix, *Il culto delle emozioni*, cit. p. 45.

percorso è strettamente sociologica. L'individuo che oggi vuole davvero liberare il proprio potenziale emozionale dovrà cominciare a scardinare tutte quelle limitazioni sociali che "costringono" tale bagaglio emozionale. Ma "l'uomo emozionale" non deve solo riuscire a emanciparsi dai condizionamenti sociali. Per vivere a pieno questa esplosione emozionale deve anche compiere un lavoro di autoanalisi su se stesso, nei termini di sviluppo delle proprie potenzialità emotive e corporee.

Ora, educare oggi la persona ai sentimenti vuole anche dire che il mondo dell'educativo debba acquisire la consapevolezza che oltre la *formazione* della persona, la *relazione educativa* e l'*intenzionalità*, anche la *cura* deve entrare nell'alveo dei trascendentali fondamentali della pedagogia. "La formazione umana dell'uomo è la cura che ogni uomo porta con se stesso per dar-si forma e per interpretare la relazione che esprime il senso e il significato del dar-si forma con l'altro da sé, a partire dall'altro-da-sé, per giungere all'altro-da-sé»²². In altri termini se l'oggetto di indagine di ogni pedagogia è la formazione della persona, allora scommettere sulla categoria della cura in quanto punto di riferimento di riflessività e regolatività di un pensiero costruttivo sul destino dell'umano, vuole dire riappropriarsi di un paradigma che possa esprimere la cura come dimensione del far-si della persona in relazione all'altro. La cura, in tal senso "1) crea sempre auto-cura o *cura sui* e, così facendo 2) dipana le potenzialità del soggetto. Si situa sempre tra l'azione conformante di un modello educativo per il soggetto e l'azione motivante di un percorso formativo personalmente interpretato. (...) La cura sta nell'azione umana: è prassi del sapere dell'uomo. Si rivolge alla crisi dell'uomo e al suo benessere, lo accudisce, lo inventa, lo crea. La cura determina la persona umana nella sua unica irripetibilità»²³. Ecco perché, affinché la persona possa tornare a riflettere sull'importanza dei sentimenti come regolatori chiave dell'essere-io, è necessario tornare a comprendere come il *dialogo*, il *sostegno*, il *dono* debbano rappresentare per il mondo dell'educativo delle vere e proprie responsabilità. In questa direzione, le nuove frontiere dell'educazione devono sostenere anche una sorta di una nuovo umanesimo pedagogico in grado di formare nei giovani sia la capacità di adeguarsi a una vita priva di appartenenze fisse e sia la volontà di abbracciare un nuovo concetto di cittadinanza digitale declinato nei suoi aspetti principali: "come insieme di diritti, come insieme di responsabilità, come identità, come partecipazione»²⁴.

22 V. Boffo, *La cura archetipo della forma*, Introduzione in V. Boffo, a cura di, *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, cit., p. 9.

23 Ivi, p.12.

24 W. Nanni (a cura di), *Educazione e Nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*. Edizione speciale Mondadori Education, 2008, p.16

Tornare, dunque, a parlare di sentimenti come impegno durevole vuole anche dire contestualizzare la pratica della cura nell'ambito della comunicazione autentica e dell'*empatia*. Non a caso Pierre Fédida in *Umano/Disumano*²⁵ riflette sul concetto di disumanità che emerge quando l'io non ha più la possibilità di riconoscere l'Altro. Caso emblematico di *disumanità*, nel pensiero fedidiano, è la Shoah in quanto regime nazista non voleva solo uccidere gli ebrei ma cancellarne l'umanità, far scomparire tutte le tracce. Per lo psicoanalista francese, dopo che l'uomo fa l'esperienza dolorosa della disumanità, il punto essenziale per riappropriarsi dell'umano è *costruire* non ricostruire perché se la relazione si interrompe, se l'io non ha più la necessità di riconoscere l'Altro, allora è chiaro che questa esperienza non può e non deve essere ricostruita. Dopo l'orrore della disumanità, l'io ridiventa umano se riconosce l'Altro come simile, se comprende che anche l'Altro è in grado di provare il medesimo spettro di emozioni: gioia, tristezza, infelicità, dolore. Ed è adesso che entra in gioco l'*empatia* intesa come pratica fondamentale per tornare a riflettere sui sentimenti come impegno durevole verso se stessi e verso gli altri. «A quest'ultima pratica ci si può rivolgere perché tutte le altre siano rilette e re-interpretate. L'*empatia* è comprensione di una esperienza altra, è cura di un sentire orientante all'altro, è attenzione estrema alle profondità proprie e dell'altro che solo un'azione di cura può mettere in atto»²⁶.

Bibliografia

- BAUMAN Z., *Amore Liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Milano, Laterza, 2006.
- BOCCIA ARTIERI G., *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- BOFFO V., *La cura archetipo della forma*, Introduzione, in V. Boffo, a cura di, *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna, 2006.
- CALLARI GALLI M., *Lo spazio dell'incontro*, Roma, Meltemi, 1996.
- CAMBI F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- CAMBI F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- CATTARINUSI B., *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- DURST M., *Una progettualità educativa per la scuola. Pedagogia oggi*, n. 1/2010, 2010, pp. 61-68.
- P. FÉDIDA, *Umano/Disumano*, Borla, Roma 2009.

25 Cfr., P. Fédida, *Umano/Disumano*, Borla, Roma 2009.

26 Ivi, p.13.

- FERRARESI V., *La vetrina digitale*, in A. ABRUZZESE, M. FERRARESI, a cura di, *Next. Identità tra consumo e comunicazione*, Fausto Lupetti Editore, Bologna 2009.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- ILLOUZ E., *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*, Feltrinelli, Milano 2006.
- LACROIX M., *Il culto delle emozioni*, Milano, Vita e Pensiero 2002.
- NANNI W. (a cura di), *Educazione e Nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*. Edizione speciale Mondadori Education, 2008.
- TURNATURI G., *Prefazione* in E. ILLOUZ, *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*, cit.
- TURNATURI G., *Lo spettacolo delle emozioni*, in B. CATTARINUSI, a cura di, *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, cit.
- www.Repubblica.it

Scuola e democrazia: una chiave per leggere la sfida delle competenze

Andrea Porcarelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata
Università degli Studi di Padova

Introduzione

Le riflessioni sul ruolo della scuola e la sua capacità di rispondere alla domanda sociale di educazione, rimanendo al passo con i tempi, hanno una lunga tradizione nel dibattito pedagogico e possono essere svolte da una molteplicità di angolature. In questa sede vorremmo rilanciare un'idea che ha una solida tradizione, il rapporto tra scuola e democrazia, mettendola a confronto con una delle "sfide" del tempo presente, ovvero le sollecitazioni che nella scuola italiana sono venute in merito alla formazione di competenze e alla loro "certificazione". La nostra ipotesi è che – a fronte di diverse prospettive psico-pedagogiche di riferimento – le scelte che vengono fatte possono avere un tasso più o meno alto di "democrazia sostanziale", ovvero di promozione di un autentico spirito democratico.

1. Scuola e democrazia: alcune coordinate pedagogiche di riferimento

La scuola è un corpo educativo che si fa carico di una missione sociale, i cui confini vengono definiti a più livelli. Da un lato vi sono le normative che regolano le modalità con cui la scuola esercita la propria missione, ne definiscono gli orari, i programmi, le condizioni di esercizio, in alcuni casi possono esservi incluse persino indicazioni pedagogiche più o meno esplicite, ma non possono essere esse le uniche fonti dell'ispirazione pedagogica con cui si abita la missione della scuola. Da un altro lato, infatti, vi sono le consapevolezze pedagogiche con cui le persone che accettano la responsabilità di operare all'interno della scuola "interpretano" l'impianto normativo e – come si direbbe di un medico – operano "in scienza e coscienza", portando nella loro azione tutta la ricchezza della loro umanità, sia dal punto di vista della propria cultura personale e disciplinare, sia dal

punto di vista dell'ispirazione pedagogica con cui – liberamente – interpretano il proprio ruolo.

Nelle società di ispirazione totalitaria la scuola corre il rischio di essere concepita come uno “strumento di regime”, un mezzo per la produzione del consenso. Nelle società di ispirazione democratica il compito della scuola è quello di promuovere la libera partecipazione di tutti ai beni sociali e culturali, cercando di favorire al massimo l'equità nella distribuzione dei beni di cultura, ma anche nello sviluppo dei talenti personali, perché ciascuno possa crescere al meglio e portare il proprio contributo alla vita sociale. Un autore particolarmente sensibile al nostro tema è certamente Dewey, che collega in modo esplicito l'istanza di formare una società democratica, con l'insieme delle disposizioni interiori che è importante che ogni cittadino possa maturare:

Sul piano educativo notiamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda, e in cui vivo è il senso del progresso o riadattamento, rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un'educazione deliberata e sistematica. (...) Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equiva all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. (...) È evidente che una società alla quale sarebbe fatale la stratificazione in classi separate, deve provvedere a che le opportunità intellettuali siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili. Una società distinta in classi deve prestare attenzione speciale soltanto all'educazione dei suoi elementi dirigenti. Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verificano deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità¹.

La lezione dell'attivismo pedagogico per un'educazione autenticamente democratica è decisamente importante. Non sono mancati accenti retorici, che hanno preso forma in vari contesti comunicativi, come ad esempio in molte pellicole cinematografiche che si sono limitate a contrapporre un'educazione trasmissiva, tradizionale, vuota di significato, ad un'educazione attiva, aperta agli interessi delle persone e capace di suscitarli. Ma al di là

1 J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1965, pp. 110-111.

della retorica la antinomia proposta da Dewey tra una scuola che semplicemente si preoccupi di trasmettere e riprodurre una cultura (e di riflesso le strutture sociali da cui essa è generata) ed una scuola che faccia di tutto per rendere gli studenti dei soggetti attivi, in grado anche di criticare e cambiare le stesse strutture sociali in cui crescono e vengono formati, è un'antinomia profonda che riemerge in modo carsico nelle diverse epoche e nelle diverse modalità concrete di organizzazione dei sistemi scolastici.

Dal punto di vista pedagogico, però, non è questo l'unico punto di riferimento, come insegna Maritain, in un'opera che si rivolge in modo esplicito al mondo educativo americano, è consapevole del valore della lezione di Dewey, ma – specialmente all'indomani dell'emergenza educativa provocata dai grandi totalitarismi e dalle due guerre mondiali – osserva come sia necessario affermare anche una visione dell'uomo e, di riflesso, una visione della società, capace di andare oltre i limiti di un pragmatismo funzionalista.

Possiamo così comprendere quale conflitto interno indebolisce oggi la democrazia. La sua forza propulsiva è di natura spirituale – la volontà di giustizia e la speranza nell'amore fraterno –, ma la sua filosofia è stata per molto tempo il pragmatismo, che non ha la capacità di giustificare una vera fede in una simile ispirazione spirituale. Come può, allora, la democrazia difendere e far valere il suo ideale storico – un ideale eroico – contro i miti totalitari?².

In altri termini Maritain riafferma il primato della centralità della persona, in educazione, contro ogni approccio di tipo pragmatista e funzionalista, da cui prende le distanze esattamente come le prende dai modelli di tipo totalitario. Egli, infatti, scrive che “il fine principale dell'educazione, nel senso più ampio, consiste nell'aiutare un piccolo d'uomo a raggiungere la sua piena formazione umana. Gli altri scopi (trasmettere l'eredità della cultura di una data area di civiltà, preparare alla vita in società e al comportamento di buon cittadino, procurare il bagaglio mentale necessario per compiere una funzione particolare nell'ambiente sociale, per assolvere le responsabilità familiari, per guadagnarsi la propria vita) sono dei corollari e dei fini essenziali ma secondari”³. È in tale contesto che assume un significato particolare anche l'approccio attivista, a cui lo stesso Maritain fa riferimento, ma reinterpretandolo come un attivismo partecipativo, di ispirazione democratica, in un contesto chiaramente personalista. Egli considera il mondo scolastico come una sorta di “microcosmo” sociale, ritenendo che “gli studenti non dovrebbero essere, nella vita di questa specie di repubblica che è la scuola o l'università, un elemento puramente recettivo. Essi dovrebbero in una certa misura prendervi una parte attiva. Il miglior mezzo per questo sarebbe, a

2 J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1943), tr. it. La Scuola, Brescia 1963, pp. 156-157.

3 J. Maritain, *L'educazione della persona* (1959), tr. it. La Scuola, Brescia 1985, p. 32.

mio avviso, che si organizzassero liberamente in gruppi, responsabili della disciplina dei loro membri e del loro progresso nel lavoro”⁴. L’idea dei gruppi autogestiti, in cui i docenti svolgono al più un ruolo di “facilitatori” è tipica dell’approccio attivista, ma Maritain la innesta con decisione in un contesto personalista, in cui i “fini” dell’educazione non sono semplicemente di natura funzionale e pragmatica, per cui si rende necessaria una sapiente “regia educativa” tale da valorizzare quelle variabili di contesto e farne l’anima di un attivismo personalista: i mezzi hanno senso se li leggiamo in rapporto ai fini a cui sono orientati.

Con tali metodi si vedrebbe la gioventù prendere coscienza dei principi e della mentalità democratici in maniera concreta e vissuta ed attaccarsi ad essi: e si vedrebbe nello stesso tempo svilupparsi in essa il senso della dignità e della disciplina personale, dell’autonomia collettiva e dell’onore collettivo. In una maniera proporzionata all’età e alla capacità degli allievi, le scuole e le università dovrebbero essere dei laboratori, ove prendessero forma le responsabilità della libertà e le qualità di spirito proprie della comunità democratica dei cittadini⁵.

2. La scuola di oggi e la sfida delle competenze

Non è questa la sede⁶ per ricostruire in modo analitico le modalità con cui la normativa scolastica italiana ha declinato il concetto di competenza, soprattutto a partire dagli anni ’90 del XX secolo, di cui citiamo solo il DPR 275/1999 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*), all’art. 8, dove si afferma che il Ministero deve fissare “gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni” (art. 8, comma 1, b), precisando poi che un successivo decreto del Ministro dovrebbe portare alla adozione dei “nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell’ambito dell’ampliamento dell’offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate” (art. 10, comma 3). Emerge un modello di tipo giustappositivo (quello delle “tre C”: conoscenze, capacità, competenze) decisamente debole, che verrà ripensato – in termini pedagogicamente più attrezzati – nella legislatura successiva, in cui si tenta una vera e propria *ri-significazione del concetto di competenza*. La legge 53/2003

4 Ivi, p. 58.

5 Ivi, p. 59.

6 Rinviamo, per una ricostruzione analitica e pedagogicamente argomentata, al già citato testo: A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2016.

(*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*) riformula le finalità complessive del sistema di istruzione e formazione (che viene esplicitamente qualificato come *educativo*) puntualizzando che capacità e competenze devono essere sviluppate *attraverso* conoscenze e abilità, marcando una linea di distinzione tra le prime e le seconde.

Con i decreti legislativi recanti le Indicazioni nazionali⁷ tale logica viene esplicitata in modo ancora più chiaro. Per questo non si parlava di *Programmi* (centrati sulle discipline), ma di *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* (centrati sullo studente) ed in tale contesto giocava un ruolo fondamentale il PECUP (*Profilo educativo culturale e professionale* dello studente), atteso al termine del primo e del secondo ciclo. Nel PECUP del primo ciclo si puntualizza come il sapere e il fare abbiano una funzione strumentale, in vista del saper essere, in cui si identifica il “ragazzo competente”. Nel PECUP del secondo ciclo si sottolinea come la dimensione dell'essere si traduca nella logica di un “agire consapevole”, a cui sono orientate le tre finalità a cui mira il percorso formativo del secondo ciclo: a) crescita educativa, culturale e professionale dei giovani; b) sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; c) esercizio della responsabilità personale e sociale.

Nella legislatura successiva è stata messa in atto una strategia che mirava deliberatamente a “smontare” il quadro dei dispositivi normativi di cui si è detto sopra, tanto che il ministro dell'Istruzione si è più volte servito dell'immagine del “cacciavite”. Al centro di tale evoluzione concettuale si trova ancora l'idea di competenza, che – nelle *Indicazioni per il curriculum* del 2007⁸ – sposta il proprio baricentro negli ambiti disciplinari. Viene di fatto abolito il PECUP, con l'elaborazione di *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* relativi alle singole discipline. Ci si riferisce a *competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline*, a cui si collegano *competenze trasversali* (per le quali però non sono identificati dei “traguardi” in modo esplicito) e *competenze di cittadinanza*, sempre senza l'indicazione di traguardi specifici. Anche in questo caso abbiamo una ri-significazione (questa volta implicita) dell'idea di competenza che viene nuovamente trasferita dall'ambito delle competenze personali a quello delle *competenze disciplinari e trasversali*. Un'operazione analoga viene compiuta – per il secondo ciclo – con il DM 139/2007 che, in attuazione di una disposizione inserita nella legge finanziaria 2007⁹, eleva-

7 Decr. L.vo n. 59/2004 (relativo al primo ciclo) e Decr. L.vo 226/2005 (relativo al secondo ciclo).

8 Si tratta delle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegato al DM 31/7/2007.

9 Legge n. 296 del 27/12/2006, art. 1, comma 622.

va a dieci anni l'obbligo di istruzione, descrivendo "i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento"¹⁰. I quattro assi a cui si fa riferimento sono quello dei linguaggi, quello matematico, quello scientifico-tecnologico e quello storico-sociale.

La legge 169/2008, che ripristina l'uso del voto numerico per le valutazioni del primo ciclo, dispone anche l'uso del voto decimale per la certificazione delle competenze, che il successivo regolamento (DPR 122/2009) precisa dover essere "descritte e certificate" al termine della scuola primaria, della secondaria di primo grado e dell'obbligo di istruzione. Per tutte le discipline la certificazione delle competenze deve essere accompagnata dalla valutazione in decimi al termine della scuola secondaria di primo grado. Con questo si enfatizza ancora maggiormente la deriva disciplinarista nell'intendere il costruito della competenza. Il successivo decreto che precisa le modalità della certificazione di competenze prevista al termine dell'obbligo scolastico (DM 9/2010), non fa che riprendere le competenze dell'*Allegato tecnico* al DM 139/2007, distinte per assi culturali, proponendo accanto a ciascuna di esse uno spazio in cui indicare il livello di competenza raggiunto (di base, intermedio, avanzato).

Sulla stessa linea si collocano i nuovi Decreti che normano il secondo ciclo (DPR 87, 88 e 89 / 2010), con i relativi regolamenti attuativi, i quali – per giunta – non presentano allo stesso modo il costruito della competenza nei Licei, nei Tecnici e nei Professionali. Le linee guida per i *tecnici* e i *professionali* sono rimaste molto aderenti al regolamento dell'obbligo del 2007, articolando la loro proposta didattica per conoscenze, abilità e competenze. Per ogni disciplina i risultati di apprendimento vengono ricondotti a qualcuna delle sedici competenze di base che si trovavano in tale regolamento, scegliendo quelle più prossime alla disciplina stessa. Le indicazioni per i *licei*, invece, si aprono con una *nota introduttiva* che esprime in modo esplicito riserve nei confronti del citato regolamento, affermando che si tratta di un provvedimento da rivedere e aggiornare e contrapponendo la logica dei "contenuti da acquisire" a quella di competenze trasversali che vengono polemicamente presentate come astratte. Quando i provvedimenti furono emanati il ministro Gelmini dichiarò che entro due anni si sarebbe proceduto ad una "armonizzazione pedagogica" (evidentemente mancante) ... che stiamo ancora aspettando.

Uno scenario più interessante è quello delineato dalle nuove *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, emanate nel settembre 2012¹¹, in cui sono frequenti i riferimenti allo svilup-

10 DM 139/2007, art. 2 comma 1.

11 D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013.

po armonico e integrale della persona e, contestualmente, si assumono come punto di riferimento le Competenze chiave di cui alla Raccomandazione UE del 2006, reinserendo anche un Profilo dello studente, che si presenta come un *profilo di competenze*, intese in senso ampio e con un'apertura evidente alla dimensione esistenziale. In realtà, però, quando si parla dei Traguardi di sviluppo delle competenze, si precisa che essi sono “relativi ai campi di esperienza e alle discipline” e che “costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese” (p. 13), ma quando si parla della loro certificazione il lessico si fa più “alato”:

La scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini. Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo (p. 14).

In questo caso, coerentemente con quanto scritto nel Profilo, si fa riferimento alla crescita personale e alla partecipazione sociale, ma – soprattutto – si fa riferimento a un'idea di competenza intesa come capacità di mobilitare e orchestrare le proprie risorse (conoscenze, abilità, atteggiamenti ed emozioni) per affrontare efficacemente situazioni sfidanti, rispetto alle quali non sono sufficienti singole prove di profitto, ma occorrono strumenti di valutazione più raffinati che includono l'osservazione degli studenti.

Ulteriori puntualizzazioni si trovano nella CM 3/2015, relativa alla *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*, di cui si sottolinea innanzitutto “la valenza squisitamente educativa di documentazione del percorso compiuto” dagli allievi, in riferimento al Profilo di cui sopra. Il testo della circolare sottolinea anche come attualmente le logiche con cui si certificano le competenze nel primo e nel secondo ciclo appaiano differenti, per cui si rende necessaria una loro armonizzazione, di cui il modello proposto per il primo ciclo (ed offerto di fatto al “vaglio” delle scuole) sarebbe il primo passo. Interessante in particolare la rappresentazione complessiva della competenza:

La competenza si presenta pertanto come un costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi contenuti di apprendimento – formale, non formale ed informale – insieme a una varietà di fattori individuali che attribuiscono alla competenza un carattere squisitamente personale. Spetta agli insegnanti monitorare continuamente il grado di maturazione delle competenze di ciascun alunno per valorizzarle e favorirne lo sviluppo¹².

Si afferma peraltro che la valutazione ha un valore essenzialmente formativo, che “rappresenta una dimensione importante dell’insegnamento perché incide notevolmente sulla formazione della persona, contribuisce a determinare la costruzione dell’identità nei ragazzi, può far crescere la fiducia in sé quale presupposto della realizzazione e della riuscita nella scuola e nella vita”¹³, per cui la valutazione è chiamata a contribuire ad un processo di autovalutazione ed auto-orientamento. Importante è anche la dimensione autovalutativa, perché “al termine del processo l’alunno avrà costruito dentro di sé una biografia cognitiva che non sempre l’insegnante riesce a cogliere e che si esplicita meglio se è lo stesso alunno a raccontarla. La narrazione di un percorso di apprendimento da parte dell’alunno costituisce un’occasione straordinaria per insegnare agli studenti in modo individualizzato a riflettere sui loro lavori e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica”¹⁴. Si precisa anche che la valutazione delle competenze non può affatto coincidere con la valutazione degli apprendimenti e richiede la realizzazione di compiti di realtà, prove autentiche, prove esperte:

I compiti di realtà si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l’alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell’insegnante¹⁵.

Lo stesso tipo di indicazione troviamo, per le scuole superiori, per esempio nelle *Linee guida per il biennio degli Istituti Tecnici*, laddove si parla delle

12 MIUR, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, allegata alla CM n. 3, del 13 febbraio 2015, p. 5.

13 Ivi, p. 6.

14 Ibidem.

15 Ivi, p. 7.

modalità con cui operare per promuovere le competenze, precisando che “una competenza sia generale, sia di studio, sia di lavoro si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto, personalmente o collettivamente, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri. (...) Ciò implica l'uso di metodi che coinvolgono l'attività degli studenti nell'affrontare questioni e problemi di natura applicativa (alla propria vita, alle altre discipline, alla vita sociale e lavorativa) sia nell'introdurre i nuclei fondamentali delle conoscenze e abilità, sia nel progressivo padroneggiarli”¹⁶.

3. Una “saggezza pedagogica” per promuovere competenze: diversi modelli a confronto

Abbiamo appena visto come le norme che si sono intrecciate e sovrapposte negli ultimi quindici anni in Italia abbiano avuto uno sviluppo, in cui si sono avvicendate diverse prospettive e ispirazioni, che in parte ancora coesistono per il fatto che le norme si sono “stratificate” nel tempo: per questo non è possibile “dedurre” dalle norme un modello univoco di progettazione e valutazione “per competenze”. Le scelte concrete che vengono effettuate dipendono dunque dalla *pedagogia implicita*¹⁷ che i docenti hanno maturato, sia attraverso la loro formazione personale, sia attraverso l'insieme articolato e complesso degli elementi di cui sopra. Non è questa¹⁸ la sede per un'analisi dettagliata dei diversi modelli psico-pedagogici alla luce dei quali è possibile leggere il costrutto pedagogico-didattico della competenza, ci limitiamo semplicemente a fornire una schematica presentazione dei più significativi.

Il **modello comportamentista** affonda le sue radici all'inizio del XX secolo¹⁹, in pieno clima culturale positivista, fondandosi sull'idea che nella psicologia scientifica possono avere diritto di cittadinanza “solo i comporta-

16 MIUR, *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15 marzo 2010, art. 10, comma 3)*, pubblicate con Direttiva n. 57 del 15/07/2010.

17 Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.

18 Rinviando, per approfondire, al nostro testo, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, cit.

19 Le origini di questo modello si fanno risalire al 1913, quando comparve - negli USA - un saggio di John Watson in cui propone un superamento del metodo psicologico “introspeettivo” (basato sull'auto-osservazione e descrizione del vissuto da parte del soggetto), perché lo ritiene eccessivamente vago e privo di fondamento scientifico.

menti, ossia atti esteriori, direttamente osservabili, definibili in termini di risposte di un organismo agli stimoli ambientali, da quelle più semplici a quelle più complesse”²⁰). Il problema dell’apprendimento viene dunque complessivamente riformulato in termini di risposta di un “organismo” (il modello è quello di un essere vivente, ma non necessariamente un essere umano ...) all’ambiente, per cui si pone il problema di come “condizionare” tale organismo, affinché possa apprendere ciò che si è deciso di insegnargli. Alle riflessioni sul condizionamento classico (i *riflessi condizionati*) effettuate da Pavlov tramite i suoi noti studi sui cani, si succedono gli studi di Skinner²¹ sul *condizionamento operante*, tramite esperimenti condotti su topi in gabbia. L’idea chiave di tutto il suo approccio sta nella relazione tra *stimolo* e *rinforzo*, laddove quest’ultimo viene considerato come un elemento o un fattore che aumenta o diminuisce la frequenza del comportamento che lo precede. Tale modello ha avuto una fortuna straordinaria nell’ambito dell’organizzazione “scientifica” della didattica scolastica, attraverso le varie “vulgate” mediante le quali si è diffusa la *pedagogia per obiettivi*. Il termine *obiettivo*, come organizzatore dell’attività di insegnamento ed elemento “minimo” per la strutturazione delle unità didattiche, è stato proposto per anni secondo il modello comportamentista, secondo la classica definizione di Mager, che per *obiettivo* intende “la descrizione di una performance che gli studenti devono essere in grado di mostrare per essere considerati competenti; descrive, quindi, il risultato che l’istruzione si prefigge”²², espresso come *un verbo di modo infinito che esprime un comportamento osservabile*. Tale approccio ha comportato – concretamente – la “scomposizione” e la frammentazione dell’attività didattica in una sequenza (algoritmica) di obiettivi di apprendimento, ciascuno dei quali avente i suoi prerequisiti, e ciascuno dei quali da valutare “separatamente”, secondo un approccio che – nel suo complesso – viene identificato come *didattica curricolare*²³ *per obiettivi*. Ne deriva una visione della competenza²⁴, per cui si considera competente chi – data una prestazione che corrisponde ad un comportamento osservabile fissato come obiettivo – la svolge nel minor tempo possibile, con il minor numero di erro-

20 L. Mason, *Psicologia dell’apprendimento ...*, cit., p. 15.

21 Il testo che inaugura questo filone di studi è quello di B. F. Skinner, *Science and human behavior*, Macmillan, New York 1953, tr. It. FrancoAngeli, Milano 1992, cfr. anche Id., *The science of learning and the art of teaching*, “Harvard Educational Review”, 24, 1954, pp. 86-97.

22 R. F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, tr. It. Giunti & Lisciani, Teramo 1982, p. 11.

23 Cfr. K. Frey, *Teorie del curricolo* (1971), tr. It. Feltrinelli, Milano 1977, in cui troviamo una definizione che rivela il chiaro impianto comportamentista: “il curricolo è la descrizione sistematica dell’insegnamento progettato per un periodo di tempo determinato”.

24 Sempre secondo Mager: “l’istruzione è il processo; la competenza dello studente è il risultato” (op. cit., p. 18).

ri. La prestazione è la stessa per tutti, la competenza dipende dalla rapidità e precisione con cui la si compie.

Il **modello cognitivista** si è sviluppato nell'ambito anglofono a partire dagli anni '50 del XX secolo²⁵, soppiantando in breve tempo il modello comportamentista (almeno nell'ambito della ricerca psicologica), a partire da una visione più ampia dei processi cognitivi, includente tutti i processi di manipolazione delle informazioni (trasformazione, elaborazione, riduzione, immagazzinamento, recupero e combinazione degli input). L'acronimo HIP (*Human Information Processing*) mostra ancora il riferimento ad un immaginario di tipo cibernetico, con forti analogie con le modalità di funzionamento di un computer. Si identificano alcune tipologie fondamentali di conoscenze, ovvero le *conoscenze dichiarative*, che riguardano il *sapere cosa* (nomi, dati, fatti, regole, ecc.), le *conoscenze procedurali*, che si riferiscono al *sapere come* (modi e procedure per svolgere i compiti, abilità operative, ecc.), le *conoscenze condizionali*, che si riferiscono al *sapere quando e dove*, ovvero alle condizioni d'uso del sapere. Emerge con evidenza la continuità con il modello comportamentista, di cui rappresenta una evoluzione lineare, nel senso di una maggiore complessità. Massimo Baldacci, illustrando la differenza tra obiettivi (intesi in senso comportamentista) e competenze (intese in senso cognitivista), mostra con chiarezza come si tratti fondamentalmente di una differenza di "grado":

Gli obiettivi, infatti, sono "traguardi" raggiungibili in un periodo di tempo circoscritto, solitamente nel raggio di un'unità didattica o di un modulo didattico, e perciò in un arco temporale che varia grosso modo dalle due settimane ai due mesi di lavoro. Diversamente, le competenze richiedono uno sviluppo di lungo termine, diciamo da un anno a un intero grado scolastico e oltre. Perciò, sia gli obiettivi che le competenze rientrano nella categoria dei "traguardi", delle mete concretamente raggiungibili, e non solo idealmente perseguibili (come le finalità); ma mentre gli obiettivi didattici sono traguardi a breve termine, le competenze sono traguardi a lungo termine²⁶.

La principale modalità di rappresentazione della conoscenza si consolida attraverso la nozione di *schemi*, i quali, in quanto unità organizzative della memoria che rappresentano le nostre conoscenze relative ad oggetti, situazioni, eventi e azioni, sono stati considerati come i 'mattoni di costruzione dell'attività conoscitiva', elementi di base da cui dipende tutta l'elaborazio-

25 Il punto di riferimento essenziale per una presentazione molto strutturata è il testo di U. Neisser, *Cognitive psychology* (1967), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., tr. It. *Psicologia cognitiva*, Martello-Giunti, Firenze 1976.

26 M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010, p. 19.

ne dell'informazione"²⁷. Il loro ruolo risulta molto evidente, per esempio, nella comprensione dei testi, in cui ciò che si va man mano leggendo attiva nella mente schemi relativi oggetti, eventi, situazioni (es. in un giallo si attivano interrogativi miranti ad individuare il colpevole di un delitto) che creano aspettative e favoriscono la costruzione dei significati. Più in generale l'apprendimento viene considerato come un agire, un operare. L'approccio cognitivista è indubbiamente più ricco rispetto a quello comportamentista, si presta ad una programmazione per obiettivi, che però allargano il loro spettro di significato, attraverso una distinzione tra le singole prestazioni (*performance*) e le competenze, a cui si possono far corrispondere "obiettivi di competenza" (o *competenze attese*), in cui la competenza rappresenta un livello più avanzato e complesso rispetto alle singole *performance*. Essa si configura come capacità di assolvere un compito complesso, mediante schemi operativi frutto di conoscenza ed esperienza (Neisser, Chomsky, ...), in cui le conoscenze vengono rese "operative" attraverso corrispondenti abilità.

Il **modello costruttivista** (che si incrocia con l'approccio **socioculturale**) si caratterizza innanzitutto per un ampliamento di orizzonti rispetto alle pure dimensioni cognitive, prendendo in considerazione anche le dimensioni motivazionali (profondamente personali) e socio-culturali. Si tratta di un approccio maggiormente attivo alla conoscenza, che comporta l'attivazione di *strategie*, soprattutto in vista della realizzazione di *compiti di realtà*, che tengono conto delle *capacità* effettive di cui ciascuno dispone (e si legano sempre alle *motivazioni* più o meno profonde). Si tratta - in ultima analisi - di una grande metafora, in cui si vogliono superare tutti i modelli trasmissivi, sottolineando come la conoscenza non sia già "data" e debba semplicemente essere "trasmessa" o trasferita, ma sia il frutto della costruzione attiva di ogni singolo soggetto, in interazione dinamica con l'ambiente e con gli altri. Dal punto di vista linguistico al termine *obiettivo* (che risulta indubbiamente centrato sull'insegnante) si preferiscono espressioni come *risultati di apprendimento* (in inglese *learning outcomes*) che sono chiaramente centrate sullo studente.

Particolarmente significativi in tal senso gli studi di Vygotskij (1896-1934), per cui le funzioni cognitive si sviluppano prima in senso *intersichico* (come attività collettive, sociali), per poi venire interiorizzate a livello *intrapichico* (nel senso che il soggetto le fa proprie, a partire dall'interazione con gli altri). Lo stesso concetto vygotkijano di *zona di sviluppo prossimale* sta ad indicare lo scarto tra le abilità manifestate da un individuo se lasciato agire in totale autonomia e quelle che manifesta se svolge lo stesso tipo di

27 L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento ...*, cit., p. 27.

compito in collaborazione con un adulto o un coetaneo più abile. Tale idea trova naturale sviluppo nelle riflessioni di Cole²⁸, per cui l'attività cognitiva si configura come un processo strutturalmente intersoggettivo e socialmente organizzato, che comporta un'interazione tra diversi soggetti.

Si tratta di un modello psicologico che ha ispirato varie forme di *didattica laboratoriale* e strategie di *apprendimento collaborativo* (*cooperative learning*, *peer tutoring*, *peer education*), per cui l'apprendimento – in quanto pratica situata e distribuita – si manifesta attraverso la partecipazione ad una *comunità di pratiche*²⁹, che diviene sempre più centrale ed in cui i diversi soggetti progressivamente si appropriano di conoscenze, riti, discorsi, per poi divenire a loro volta capaci di proporre di nuovi, affinché siano metabolizzati dalla comunità stessa. In generale una competenza si colloca all'interno di un dominio operativo e contestuale e comporta una base di conoscenza bene organizzata e flessibile, metodi di ricerca e indagini (euristici) per ampliare le proprie conoscenze (imparare ad apprendere), con adeguate strategie metacognitive per dirigere autonomamente il proprio apprendimento, ma anche un insieme di consapevolezza positive nei confronti di se stessi, delle proprie motivazioni, delle ragioni che spingono a misurarsi con tale dominio dell'esperienza umana. In sintesi la competenza viene concepita come *expertise*, ovvero “padronanza del concreto” (Scribner), in cui il soggetto mobilita tutte le proprie risorse (motivazioni, conoscenze, abilità) per affrontare e risolvere in modo versatile e flessibile i problemi continuamente emergenti. Per questo ci si serve di “compiti autentici” e ambienti di apprendimento legati alla vita reale. Importante e significativa è la capacità di *mobilitare* tanto le proprie risorse personali (motivazioni, cultura, capacità, ecc.), quanto quelle disponibili nell'ambiente, andando oltre la logica del saper fare, verso quella del *saper agire* (Le Boterf).

Oltre ai modelli psico-pedagogici di riferimento un'altra variabile rilevante è lo sguardo pedagogico di fondo sulla missione della scuola che a sua volta può essere ricondotto a due prospettive tra loro alternative: quella *istruttivista* (per cui la mission della scuola consiste nell'erogazione di pacchetti formativi e valutazione dei risultati di apprendimento relativi a tali pacchetti formativi) e quella *educativa*, per cui la mission della scuola è quella di educare attraverso l'istruzione: gli strumenti culturali sono un mezzo, gli esiti di natura formativa una sorta di traguardo intermedio, ma il vero fine è la crescita della persona, dell'uomo, del cittadino. Si tratta delle due logiche di fondo identificate anche da Maritain, seguendo la cui riflessione

28 M. Cole, *Cultural psychology*, Belknap, Cambridge MA 1996.

29 Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. It. Raffaello Cortina, Milano 2006.

possiamo distinguere un approccio di tipo *funzionalista e tecnicista* (centrato sugli oggetti culturali) da un approccio di tipo *personalista* (centrato sulle singole persone).

Nel primo caso si tenderà a privilegiare una focalizzazione sulle *competenze attese*, con un approccio che di fatto richiama la didattica per obiettivi, risulta particolarmente “rassicurante” per gli insegnanti. Nel secondo caso le competenze vengono considerate come “l’insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell’unità della nostra persona, dinanzi all’unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere”³⁰. Vediamo come l’approccio personalista si caratterizzi sempre per il riferimento esplicito all’unità della persona e per il fatto che vi sia un costante rinvio alla persona competente, piuttosto che una “sostanzializzazione” delle singole competenze, come se potessero sussistere in modo autonomo. Le *competenze* sono *personali* non solo nel senso che ciascuno ha le proprie, ma soprattutto nel senso che sono anche “personalizzanti”, cioè contribuiscono al pieno sviluppo della persona e al pieno esercizio delle sue capacità potenziali. Si può in tal senso recuperare la nozione classica di *abito operativo*, inteso come una qualità acquisita che dispone le potenze operative ad agire in un certo modo³¹, si genera attraverso una pluralità di atti e si consolida in forza di una partecipazione sempre più intensa del soggetto alla perfezione che qualifica l’abito come tale³², mentre può diminuire e dissolversi anche solo perché la persona cessa di esercitare le attività che lo consolidano³³. In tempi più recenti Michele Pellerey ha ripreso da Bordieu l’idea che un *abito operativo* si strutturi a partire da *schemi operativi* (Piaget) e si configuri come un “sistema di disposizioni durature e trasportabili che integrando tutte le esperienze passate, funziona in ciascun momento come una matrice di percezioni, apprezzamenti e di azioni, e rende possibile il portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a trasferimenti analogici di schemi che permettono di risolvere problemi della stessa forma”³⁴.

L’unità soggettiva dell’agire competente esprime in termini espliciti le esigenze di una visione personalista della competenza, che si fonda in radi-

30 G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 42.

31 Cfr. Tommaso D’Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, qq. 49-50.

32 Ivi, qq. 51-52.

33 Ivi, q. 53, art. 3.

34 M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004, pp. 47-48.

ce sull'unità della persona dal punto di vista dell'essere (la persona umana non può essere vista come una specie di "sommatoria" delle sue prerogative osservabili), che fonda e motiva una correlativa unità dal punto di vista dell'agire. Caratteristica peculiare della persona è che in forza della natura spirituale che caratterizza il suo modo di esistere essa "si possiede", o meglio possiede un dominio dei propri atti che è superiore a quello di tutti gli altri esseri che esistono nell'universo.

Conclusioni: un approccio personalista come "risposta democratica" alla sfida delle competenze

Possiamo concludere la nostra riflessione affermando come un approccio di tipo personalista, che recuperi – sul piano psicopedagogico – la lezione del costruttivismo, rappresenti un modo profondo di raccogliere la domanda di educazione che una società democratica rivolge al mondo della scuola.

L'immagine di un'istruzione standardizzata, organizzata attorno a *competenze attese*, determinate a priori dal "sistema" (di istruzione e formazione) risponde a criteri di tipo funzionalista: si offrono (come competenze attese) tutte e solo quelle che il sistema ritiene siano utili e significative per entrare nella società della conoscenza, abitare la complessità, o realizzare gli obiettivi – per esempio – stabiliti dal Consiglio Europeo a Lisbona o in altro momento. In altri termini vi sarebbe l'equivalente di un "regime" che – pur in un contesto politicamente democratico – stabilirebbe come "forgiare" il modo di agire delle persone (competenze). L'approccio personalista, invece, ribalta tale prospettiva: mettendo la persona al centro mette il sistema di istruzione e formazione "al servizio" della formazione di persone competenti, ma nel senso di un *saper agire* di natura personale in cui ciascuno sappia servirsi di conoscenze e abilità (che avrebbero funzione di mezzi) al fine di realizzare se stessi come persone e come cittadini di una società democratica.

Si tratta di una bella sfida, che comporterebbe anche una profonda revisione di alcune modalità standardizzate di organizzazione dell'offerta formativa, ma sarebbe anche un bel modo di farsi carico di una domanda di "democrazia sostanziale" che viene rivolta al sistema educativo di istruzione e formazione, assieme alla domanda di offrire strumenti efficaci per inserirsi in una società complessa, mutevole e globale. La necessità di trovare un equilibrio tra queste due istanze è la sfida pedagogica che si può leggere – in filigrana – nelle pagine di questo contributo.

Il laureato. Case Study

Enrica Tedeschi

Professore aggregato di Sociologia delle relazioni interculturali
Dipartimento di Scienze della Formazione
Università di Roma Tre

Introduzione

Questo saggio rende conto di una ricerca sperimentale sul tema della co-produzione di significati fra docenti e studenti, in un contesto di apprendimento basato sulla condivisione democratica dei metodi e dei contenuti. L'indagine è stata realizzata su testi prodotti da studenti dell'Università Roma Tre, nell'ambito di alcuni seminari di scrittura creativa e comunicazione, svoltisi nell'arco di cinque anni (2003-2007). Il lavoro analitico-interpretativo si è focalizzato sulle rappresentazioni sociali della vita quotidiana dei giovani, in particolare nel contesto universitario e in quello familiare.

Nella prima parte dell'indagine, sono stati individuati i modelli mediatici, la dinamica protagonisti/antagonisti, gli schemi narrativi. In una seconda fase, ci si è concentrati sui generi, sugli attori, e su una tipologia che decostruisce la nozione di studente in una pluralità di posizioni diverse. I testi, esaminati come un *corpus* unico, narrano un *processo di costruzione della figura del laureato*. Il "laureato" è rappresentato come una costruzione sociale, e come il risultato di una serie di azioni, significative e consequenziali.

La figura sociale del laureato è descritta come il prodotto finale di un processo educativo e di apprendimento, che non è codificabile solo in base alle annualità, al numero di esami superati, alla media dei voti, ma anche in base alle esperienze umane maturate sul campo, attraverso la gestione delle emozioni, delle interazioni e dei conflitti della vita quotidiana.

1. La scrittura come libertà dai ruoli e co-produzione democratica della conoscenza

Accade, talvolta, che i sociologi si servano della finzione (letteratura, teatro o cinema) per interpretare specifici fenomeni sociali. L'arte è, infatti, una forma di racconto del reale che usa il registro dell'immaginazione per creare contesti e personaggi che spesso sono finti ma non falsi, e talvolta sono più verosimili di quelli reali. Nel raccontare una storia, il narrante

mostra la visione del mondo che ha in quel momento e contenuti compatibili, per affinità o per contrasto, con la propria biografia. La scrittura mette in gioco elementi che non sono muti ma possono essere interpretati dalle scienze sociali (Geertz, 1990; Dal Lago, 1994).

Giova anche ricordare, con Goffman (2003) e con studi di tipo pedagogico (Cipriani & Ragno, 2004), che qualsiasi attività ludico-estetica costituisce un mezzo attraverso cui il soggetto costruisce e ricostruisce i fondamentali della propria identità. Secondo accreditate scuole di pensiero, che valorizzano l'approccio narrativo, scrivere sviluppa l'autoconsapevolezza e la riflessività (Laneve, 2004: 5-7), rafforzando le potenzialità del soggetto attraverso la costruzione del *self verbale* (Bolter, 2004): una componente sottoutilizzata e poco conosciuta della personalità, che si rafforza elaborando testi in modo creativo. Esercizi di stimolo del *self verbale* sono, ad esempio, quelli di Ragno, che propone ai suoi studenti la "riscrittura significativa", che consiste nel proporre versi d'autore e chiedere agli studenti di riscriverli con i loro temi e i loro vissuti (Ragno, 2004: 99-117). Come ben sanno i pedagogisti, quando ai giovani viene concesso un tempo-spazio ludico, entro cui esercitare l'immaginazione, è più facile che emergano identità libere dai vincoli dei ruoli e dei comportamenti codificati. Nelle rare occasioni in cui è possibile una relativa libertà dal ruolo, le persone possono esprimersi con maggiore autenticità e lasciar intravedere aspetti della loro esperienza di vita e del loro sentire che, in uno stato ordinario di coscienza, proteggono e velano dietro la "faccia" che mostrano al mondo. Grazie a questa formula che fa leva sull'espressività, la dimensione eterodiretta del rapporto docente-discente viene ridefinita, riconoscendo ai giovani in formazione il potere comunicativo, una qualità performante in un percorso educativo fondato sulla relazione democratica.

Quando abbiamo chiesto agli studenti di scrivere soggetti e sceneggiature - nell'ambito di seminari coordinati al Corso di Sociologia della comunicazione (aa. aa. 2003-2007), ambientando le storie nei contesti che meglio conoscevano (famiglia, università, tempo libero, gruppo dei pari) - abbiamo offerto loro uno spazio comunicativo in cui potersi esprimere con una certa libertà. Il "patto" implicito nella proposta era che i loro racconti sarebbero stati etichettati come finzione, anche se ispirati a vissuti reali e ai numerosi temi sensibili della vita studentesca.

I partecipanti hanno avviato un processo di riflessività sulla loro esperienza di vita, nel momento in cui sono stati stimolati a rappresentarla tramite lo strumento della narrazione cinematografica.

Questa cornice di riferimento ci ha consentito di considerare i dati come significati co-prodotti dal ricercatore con gli attori oggetto dell'indagine. La ricerca è stata inquadrata come *case study* etnografico (Denzin & Lincoln 2011). La raccolta dei dati è stata circoscritta ai giovani che hanno scelto di frequentare i seminari di scrittura cinematografica tenuti da Paolo An-

geloni, sceneggiatore ed esperto di cinema, che ha fornito agli studenti gli strumenti tecnici per realizzare progetti narrativi. Ad ogni seminario si sono iscritti dai 20 ai 25 studenti. Nell'arco di cinque anni, sono state raccolte 120 sceneggiature. Questo lavoro sperimentale ha favorito uno sguardo inusuale sulle pratiche e sulle interazioni sociali degli studenti, in qualità di attori rilevanti sulla scena formativa.

L'elaborazione e l'analisi dei dati si è svolta in due fasi.

Nella prima fase¹, il focus dell'analisi (realizzata su 71 testi) ha riguardato le rappresentazioni della vita quotidiana nel contesto universitario. In base all'approccio narrativo, si è assunto che le sceneggiature contenessero tracce:

- dei vissuti biografici e familiari;
- dei modi in cui i giovani sperimentano il loro mondo, interiore ed esteriore;
- del rapporto con i colleghi e con i docenti;
- della relazione con il sistema università e - direttamente o indirettamente - con il più ampio contenitore di questi processi e relazioni: la società.

I temi, i personaggi, le trame sono stati esplorati e codificati tramite il software NVivo², al fine di ricostruire, in prima battuta, non tanto la vita reale degli autori, quanto la loro percezione di essa: in particolare, il modo in cui i vissuti vengono rielaborati in immagini, scenari, dinamiche interattive.

Orientando il lavoro di codifica dei dati in questa direzione, sono emerse alcune macro-categorie significative, che illustrano il contesto in cui si svolgono le vite dei personaggi, ma anche i fondamentali del loro sistema di valori e le norme non scritte che regolano gli intrecci e le relazioni fra gli attori.

Le tre macro-categorie più rilevanti ("rappresentazioni dell'università", "relazioni sociali", "temi esistenziali, prove") sono state articolate in sub-categorie, con l'obiettivo di realizzare un affresco della vita studentesca nel periodo di tempo considerato. Per esempio, la macro-categoria "temi esistenziali e prove", è stata articolata in due sub-categorie: 1. "sperimentare la sofferenza e il disagio psichico", che è presente nella quasi totalità delle storie (90%). in cui la trama è mossa da temi esistenziali; 2. "crescere, maturare", che è emersa nel 52% degli *scripts*.

1 I dati sono stati elaborati nell'ambito delle attività del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (progetto "Sociologia qualitativa computer assistita", 2013, diretto da E. Tedeschi).

2 Sulle potenzialità del software NVivo nella ricerca qualitativa si veda: <http://www.qsrinternational.com/nvivo-product>.

Questi dati suggeriscono che i temi dell'autorealizzazione e dell'esperienza della crescita sono temi forti. I giovani mostrano di avere consapevolezza del fatto che maturare e divenire adulti non è un passaggio facile e in discesa. Bisogna imparare a non perdersi d'animo di fronte ai probabili fallimenti, saper pianificare e progettare il recupero dell'autostima, accettare le sfide, avere fiducia nelle proprie capacità, saper "spiccare il volo", non dare valore all'apparenza ed essere grintosi. I protagonisti delle storie sono consapevoli di quanto il processo di maturazione possa essere sostenuto e stimolato dall'esperienza formativa e dalle relazioni che si instaurano all'università, sia con i docenti che con i colleghi di corso. Gli stessi ostacoli che rendono il cammino difficile sono percepiti e rappresentati come opportunità di crescita e di autocoscienza. L'università è spesso vista come maestra di vita, come palestra in cui si conquistano le competenze professionali ed emotive indispensabili per affrontare il futuro da adulti. In sintesi, molte sceneggiature raccontano storie i cui protagonisti apprendono una lezione di vita: che è impossibile crescere senza sforzo e senza una certa dose di fatica mentale ed emotiva.

La macro-categoria "relazioni sociali" è stata articolata in cinque sub-categorie, che hanno una notevole rilevanza nelle sceneggiature. La famiglia, in quanto agenzia di socializzazione primaria, è presente nel 55% delle trame. Le esperienze di solidarietà e volontariato sono presenti nel 33% delle storie, seguite dal riferimento ai modelli mediatici più diffusi, che sono presenti nel 31% delle storie. I temi economici sono presenti solo nel 23% delle trame e, infine, la politica (intesa come partecipazione alla vita accademica attraverso le rappresentanze studentesche) non è un tema popolare, dal momento che è citata solo dal 4% dei giovani autori.

Sullo sfondo delle storie, sono delineati i vincoli e le opportunità della società che ospita il sistema istruzione. Fra le diverse sfere sociali (economia, politica, cultura, agenzie di socializzazione) è soprattutto la famiglia (come agenzia, istituzione e luogo degli affetti) a riempire i contesti esterni all'impegno universitario. Le relazioni sociali più forti nella vita dei personaggi sono prodotte e veicolate dalla famiglia, che agisce come interfaccia con il mondo esterno. Madri, padri, fratelli e sorelle sono protagonisti e/o antagonisti nel 55% delle storie. I vissuti familiari sono raccontati come estremamente contraddittori, come se (senza voler proporre facili psicologismi) gli studenti proiettassero sulle relazioni affettive le incertezze e la provvisorietà della loro identità. La famiglia di origine, ma spesso anche i rapporti col *partner*, sono raccontati come gabbie, protettive ma soffocanti, che tarpano le ali, e da cui bisogna staccarsi ed emanciparsi per poter crescere. In famiglia c'è incomprensione, scarsa comunicazione, differenza di vedute sul mondo e sulla società.

La macro-categoria "rappresentazioni dell'università" è stata articolata

in sette sub-categorie: “socializzazione” (64%), “relazioni studenti-docenti” (60%), “esami” (38%), “studio” (23%), “organizzazione” (15%), “lezioni” (13%), “laurea” (9%). Le percentuali segnalano l’incidenza dell’argomento nelle sceneggiature.

Nella maggior parte delle storie (64%), l’università è raccontata come un potente luogo di socializzazione secondaria. L’apprendimento non poggia solo sulla formazione istituzionale e formale, ma è parte integrante di un’esperienza più complessiva, globale e coinvolgente, nella quale le relazioni interpersonali hanno un ruolo cruciale. La matricola, per esempio, viene descritta come un personaggio fragile che acquista forza nel corso del tempo, acquisendo abilità e competenze, non solo tecniche, ma anche relazionali. Non a caso, il primo giorno e la prima lezione sono raccontati come occasioni speciali, quasi altrettanto importanti dell’ultimo, quello dell’agognata conquista del titolo di studio.

Le conclusioni della prima fase della ricerca hanno confermato alcune acquisizioni su comportamenti e credenze tipici delle culture giovanili (Misciocchia, 1999; Battisti, 2002; Crespi, 2002; Secondulfo, 2003; Pedroni, 2009;), ma sfatato anche alcuni luoghi comuni. La posizione che gli studenti assegnano all’università è mobile, plurima e frammentata come il tessuto della loro identità. Essa è definita, di volta in volta, dall’intersezione con le altre sfere significative della loro vita quotidiana: la famiglia, la rete delle relazioni interpersonali, il contesto sociale. Talvolta, l’università viene rappresentata come rifugio e scudo: una protezione necessaria, quando il fuori appare esaltante ma pericoloso. Più spesso, ci si sente schiacciati e si percepisce l’accademia come un luogo ostile, dove non c’è vera libertà. In sintesi: *l’accademia è una gabbia da cui fuggire, ma che insegna l’arte di fuggire.*

2. Schemi narrativi

Riguardo ai modelli mediatici, si è deciso di adottare uno sguardo simile a quello dei *cultural studies*, procedendo all’individuazione di *aree tematiche e orientamenti semantici*. Secondo questa tradizione di ricerca, la simbolica prodotta dalle micro-culture consente di metterne a tema i *patterns* espressivi e comunicativi al fine di individuare la collocazione socio-culturale, i bisogni e le aspettative degli autori e/o del contesto culturale di riferimento. Sono stati utilizzati alcuni classici strumenti interpretativi (Valerio, 1992; Grasso, 2000; Angeloni, 2004), classificando gli *scripts* secondo i generi tradizionali, in particolare: il rosa, il comico, il *noir*, l’*action movie*, il *fantasy*, il *pulp*.

Come era nelle attese dei ricercatori, il protagonista-tipo è quasi sempre uno studente, mentre antagonisti, sono spesso figure affettivamente vicine: madri, padri, amici, partner. L’antagonista è spesso più importante dello stesso protagonista, in quanto pone gli ostacoli che l’eroe dovrà superare

per raggiungere i suoi obiettivi. Egli anima e vivacizza l'intreccio, offrendo i pretesti per i colpi di scena, senza i quali la storia si affloscia e diventa noiosa.

Nel corso dell'analisi sono emerse marcate differenze fra gli antagonisti preferiti dai maschi e quelli scelti dalle femmine. Negli *scripts* delle studentesse, l'antagonista è il "conflitto interiore" - che conferma la familiarità femminile con emozioni e sentimenti. Negli *scripts* degli studenti, invece, l'antagonista più frequente è rappresentato dalle "regole", che creano ostacoli e difficoltà. Sembra che per gli studenti sia strategico acquisire l'abilità di destreggiarsi nel labirinto normativo, magari anche aggirando qualche prescrizione e trovando scorciatoie per raggiungere l'obiettivo. Per le studentesse, invece, è più importante imparare a gestire le emozioni, orientare il proprio destino, fare ordine nelle relazioni.

L'analisi degli schemi narrativi non ha riscontrato particolari originalità nella maggior parte dei testi. Lo schema più diffuso è quello classico: l'eroe ha di fronte a sé un obiettivo complesso o pericoloso; l'antagonista si dà da fare per mettergli i bastoni fra le ruote; talvolta, è presente la figura dell'aiutante che dà consigli o aiuto pratico. Dopo alcuni colpi di scena, l'obiettivo viene raggiunto; oppure si scopre che era un falso obiettivo. In questo caso, si realizza l'evento della *serendipity*: l'eroe trova qualcosa che non stava cercando ma che ha più valore di quella cui dava la caccia. È evidentemente avvenuta una crescita personale, una forma di autorealizzazione. Il percorso, reso accidentato da mille ostacoli, si è rivelato educativo e l'eroe ha conseguito una capacità di visione che prima non aveva. Spesso le trame si concludono con un *happy end*, oppure con un messaggio di tipo etico, piuttosto tradizionale e in linea sia con le culture familiari di riferimento sia con il *mainstream* culturale della vita accademica.

3. Il percorso formativo come costruzione sociale

Nella seconda parte della ricerca³ è stato esaminato tutto il *corpus* dei 120 *scripts*, sempre avvalendosi del *software* NVivo, ma articolando i dati in modo diverso e ponendo ai testi domande diverse da quelle della prima fase di elaborazione: il focus si è spostato *dalle aree tematiche ai generi, agli attori e ai processi*.

Se nella prima lettura dei dati l'attenzione è stata data soprattutto ai contenuti simbolici e alle rappresentazioni collettive, nella seconda si è data

3 Nella seconda fase, i dati sono stati trattati nell'ambito delle attività del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (progetto "La ricerca qualitativa computer-assistita", 2013, diretto da R. Cipriani).

priorità alla figura dello studente, al suo percorso formativo, tentando di metterlo in relazione con i modelli individuati negli *scripts*.

Dando la centralità alla figura dello studente, e rileggendo tutto il materiale da questo punto di vista, ci si è resi conto che uno sguardo d'insieme sul *corpus* avrebbe contribuito ad estrarre dai dati nuove, preziose informazioni. I testi - già codificati come unità isolate - sono stati ricodificati *come un insieme, un prodotto collettivo*.

Questo secondo approccio - non concepito in sostituzione del primo, ma a sua integrazione - ha trasformato il piano della ricerca, la progettazione delle codifiche sul *software*, l'impianto complessivo del lavoro. La sovrapposizione di due distinte codifiche dei testi non era stata programmata nel piano originario della ricerca e ha mutato radicalmente il modo di procedere, dalla codifica all'interpretazione dei dati. Il *corpus* analizzato, infatti, racconta una storia in parte diversa da quella che le sceneggiature raccontano se prese singolarmente.

L'esplorazione del *corpus* come un tutto unico ha mostrato come in esso fosse descritto un *processo*, che con la lettura precedente (ogni storia presa singolarmente), non era emerso. Si tratta del *processo di costruzione della figura del laureato*. Esso non è visibile nella singola sceneggiatura ma soltanto nell'analisi di tutte le sceneggiature, trattate come un insieme, ossia come un unico racconto collettivo. Il fatto che nel *corpus* sia stato possibile individuare un processo è stato molto importante dal punto di vista metodologico perché ha reso efficace l'approccio suggerito dalla *Grounded Theory* che, come noto, può essere applicata nel modo più utile ai processi sociali e alle sequenze di azioni (Glaser & Strauss, 1967).

La seconda *tranche* della ricerca, inoltre, ha esplorato l'immaginario degli autori da un punto di vista comunicativo, concentrandosi sulle caratteristiche mediatiche degli *scripts*, in particolare sui *generi* che gli studenti hanno scelto come scenari delle azioni narrate e sui personaggi principali che intervengono nelle storie: *gli attori*.

Generi e attori sono in relazione stretta con il percorso dello studente, come emerge dalla lettura dei testi. In ogni sceneggiatura, infatti, non è difficile individuare il punto di vista dal quale è scritto e dal quale viene narrata la storia, dal momento che l'autore sceglie sempre la posizione da cui narrare la storia. Da quello specifico punto di osservazione, gli eventi narrati acquistano senso e il senso diventa trasparente, se si tiene conto che il percorso dello studente all'interno dell'università è un percorso a tappe codificate e burocratizzate. Si tratta di un processo entro il quale ogni studente si auto-colloca, a seconda della tappa del percorso in cui si trova oggettivamente, rispetto al quale percepisce di avere diritti/doveri e verso il quale nutre attese e speranze. Per uno studente esistono spartiacque molto ben definiti fra una matricola, uno studente del primo, secondo o terzo anno, un

laureando e, infine, un laureato, che ha concluso il percorso e che incarna l'immagine dell'obiettivo raggiunto, quella meta finale cui tutti aspirano. In vista di questo obiettivo, lo *status* di laureato, tutti usano le proprie risorse, (umane, culturali, esperienziali, affettive) come leve per ottenere il successo desiderato e atteso: il titolo di dottore (nel nostro caso, di un corso di laurea triennale).

L'analisi delle sceneggiature ha evidenziato un fenomeno singolare: non sempre l'autore assume il punto di vista corrispondente alla sua oggettiva posizione nel processo appena descritto. Talvolta un autore, che è di fatto uno studente avanzato, scrive una trama il cui protagonista è una matricola; spesso, al contrario, l'autore proietta la sua storia nel futuro, o prossimo (narrando le vicende di un laureando) o futuro (elaborando una trama il cui protagonista non appartiene più alla categoria degli studenti da decenni). Trattandosi di sceneggiature, l'équipe di ricerca ha deciso di assumere il punto di vista dell'autore come una componente narrativa, non necessariamente legata a riscontri oggettivi. La scelta del tempo-spazio in cui gli autori hanno collocato la loro storia è stata, inoltre, considerata come significativa dal punto di vista simbolico: la scelta del futuro può indicare la forza delle aspettative o i timori di disillusione; quella del passato (protagonista matricola o, addirittura, studente delle medie) può segnalare nostalgia, paura di crescere, diffidenza verso l'ignoto.

Con lo sguardo focalizzato sulla produzione corale affiorano anche gli etno-metodi più diffusi fra gli studenti: le tattiche o le strategie, le scelte, le credenze e i comportamenti che contribuiscono a formare il *laureato*. Questo è definito come un giovane che si è sottoposto a un certo tipo di apprendistato, di interazioni sociali, di relazioni comunicative e affettive, di contrarietà e successi, e che ha acquisito strumenti per la risoluzione dei conflitti. Egli, alla fine, come eroe vincitore, raggiunge l'obiettivo della laurea ed entra pienamente nel ruolo che l'immaginario sociale e accademico gli assegna.

Se, come metafora della prima parte della ricerca, il riferimento cinematografico emblematico è stato individuato in *Fiumi di porpora* di Kassovitz (Tedeschi, 2013), nella seconda parte il film che simbolicamente coglie il senso di questo lavoro è senz'altro il classico *Il laureato* di Nichols.

Il laureato è il prodotto finale di un processo educativo e di apprendimento che non è codificabile solo in base alle annualità, al numero di esami superati, ma anche in base alle esperienze maturate sul campo. Il laureato è la meta finale, la figura sociale, il ruolo agognato. Tuttavia, è una figura che non appare quasi mai negli *scripts*: egli è il invitato di pietra di ogni storia, di ogni dialogo, di ogni colpo di scena.

Il laureato è assente dal *casting* perché gli autori sono ancora tutti dentro il percorso, il viaggio, che sperano li porterà a conseguire l'obiettivo. Il laureato è la loro speranza e il loro incubo (*e se non ce la faccio?*). Il laureato è

il loro fantasma, perché ogni piccolo fallimento nel percorso sembra precludere per sempre la strada, portando scoraggiamento, disillusione, paralisi, demotivazione. Un esame andato storto, una giornata piena di imprevisti, una banale difficoltà a lezione, in biblioteca, a casa, può essere il segnale che si sta precipitando da un piano inclinato, che le cose vanno male, che non si può essere certi di farcela.

Ecco perché gli *scripts* non parlano mai del “laureato”, parlano pochissimo del lavoro di tesi e dell’esame finale, come esorcizzando un tema significativo che è sullo sfondo (come tutti sanno e fanno finta di non sapere) ma che domina e condiziona ogni minima scelta, dal vestito da indossare per andare a lezione, alle amicizie da frequentare o da non frequentare, sino ai tempi e ai ritmi del sonno, del nutrimento, degli affetti, dello svago.

Senza mai parlare del laureato, tuttavia, gli *scripts* non parlano d’altro, tant’è vero che esplorandoli con le funzioni di NVivo emergono chiaramente tutti gli *steps* che, secondo gli autori, codificano il percorso ad ostacoli verso la laurea. Tuttavia, fra le “fasi del processo”, non figura quella finale che, in effetti, dura pochi attimi. Il laureato, di fatto, ha vita brevissima: egli esiste nell’insignificante lasso di tempo che va dalla proclamazione di dottore da parte del presidente della commissione alla fine della seduta di laurea. Pochi attimi dopo la cerimonia, la figura sociale del laureato si dissolve. Una volta varcata la soglia dell’aula magna, fra i festeggiamenti degli amici e la commozione dei parenti, lo status sociale è già mutato: si è disoccupati, in cerca di occupazione e di un ruolo nella società.

4. Il laureato come prodotto sociale

Come noto, codificando i testi tramite NVivo, con una metodologia fondata sui principi della *Grounded Theory*, è agevole individuare categorie, intese come i mattoni indispensabili per costruire una teoria dal basso. In questo caso, si tratta di una teoria che si limita a interpretare un processo circoscritto a un solo *case study*, ma che potrebbe essere estesa a numerosi altri casi e, infine, a uno studio di settore. Le categorie emerse nella seconda parte della ricerca sono tre: *generi*, *attori*, *fasi del processo di costruzione del laureato* (FPCL).

4.1.

I testi sono stati codificati e classificati in base ai *generi* di riferimento, di natura letteraria e/o mediatica. L’importanza dei generi è connessa con il ruolo dell’immaginario nella confezione dei testi. Le immagini scelte e gli scenari tipici di un genere comunicano un *mood*, un clima psichico e culturale. Il genere scelto dagli autori ci dice molto sull’Io narrante della storia. Lo scenario in cui l’autore colloca i suoi personaggi ci dice molto sulla cornice,

il *frame* di esperienza di vita e di senso che il personaggio condivide con chi l'ha creato e messo in scena.

La scelta dei contesti in cui agiscono i personaggi condiziona le loro azioni e, prim'ancora, i pensieri, le attese e i progetti che li caratterizzano come personaggi. Ma ci da anche molte informazioni sugli autori. In questa ricerca, i generi sono indicatori, ossia indizi significativi circa le autorappresentazioni (consapevoli o meno) degli autori circa la loro posizione nel mondo e, soprattutto, all'interno del processo che stanno vivendo: il FPCL.

Anche se i criteri di distinzione fra i generi si sono molto trasformati negli ultimi trenta anni, e anche se la tendenza dei media è sempre più chiaramente quella dell'ibridazione e della contaminazione (il che è ben visibile anche nei testi degli studenti), tuttavia la cultura dei generi e dei fondamentali che li definiscono è ancora saldamente situata nell'esperienza e nella pratica mediatica dei giovani.

In questa ricerca, pur con alcune forzature relativamente a certi testi più "moderni" e quindi più giocati sulla contaminazione, si è scelto di limitare al massimo lo spettro dei generi, riproponendo la scansione più tradizionale e popolare che li distingue l'uno dall'altro.

I generi presi in considerazione sono: comedy (16%), sentimentale/love story (24%), dramma (13%), fantasy (7%), autorealizzazione (11%), noir/pulp (14%), azione/storico-sociale (14%). Avendo ignorato le ibridazioni, ogni sceneggiatura è stata collegata a un genere specifico, quindi le percentuali vanno intese come un'articolazione interna dei testi, trattati come un prodotto collettivo.

Al primo posto troviamo il genere sentimentale, che include storie in cui hanno un ruolo dominante le *love stories*, ma anche le trame centrate su dinamiche emotive, non necessariamente riferite alla coppia, ma collegate genericamente agli affetti (familiari e/o amicali).

Gli autori dei testi mostrano di dare priorità alla vita affettiva e alla sfera privata. Emerge da questi dati (e dalla loro articolazione interna) un bisogno di attenzione alla cura delle relazioni e all'importanza di queste nello sviluppo della personalità. Questo dato ci segnala che il processo di costruzione del laureato è un percorso che non esclude ma, anzi, reclama la centralità della vita affettiva in un itinerario di maturazione personale che, evidentemente, non è percepito solo come conseguimento di competenze e abilità utili a posizionarsi sul mercato del lavoro.

Abbiamo pensato che fosse necessaria un'ulteriore articolazione dei dati, per collegare la scelta dei generi al sesso degli autori. Come ci si aspettava, il sesso più disponibile a incorniciare la propria storia in un *frame* rosa è quello femminile; mentre il sesso più propenso a scrivere storie di azione e di contenuto storico e socio-politico è quello maschile.

Inoltre, le ragazze più dei ragazzi narrano storie drammatiche (il che è compatibile con la cultura dei sentimenti e la vita interiore, tipicamente

femminili). A conferma di ciò, le femmine più dei maschi scrivono storie di autorealizzazione, che hanno contenuti spirituali, artistici, o che offrono spaccati di presa di coscienza o di anelito verso condizioni di libertà. Ancora, le femmine più dei maschi scelgono la struttura narrativa della commedia (spesso nel *format* della *sit-com*, che si svolge tipicamente entro le mura domestiche) e anche del genere *fantasy*, mostrando di essere meno ancorate dei maschi alla componente *hard* della vita quotidiana o, anche, di prendersi meno sul serio di loro.

Gli studenti maschi, prediligono, come già si è detto, le trame di azione e, in seconda battuta, il genere *noir*, anche nella sua versione *pulp*, confermando una maggiore attrattiva verso uno stile di vita attivo, proiettato verso le dinamiche (e i conflitti) della società, includendovi anche l'aspetto dell'autoaffermazione violenta, dello scontro, delle lotte di potere.

4.2.

Senza bisogno di ricorrere a termini complessi (es. *attanti*⁴), che richiama metodi di indagine specifici e ridondanti rispetto agli obiettivi di questa ricerca, abbiamo scelto di definire "attori" i personaggi dominanti e più significativi, distinguendo fra protagonisti, antagonisti e aiutanti. La rilevanza degli attori, in questa indagine, non riguarda tanto la loro funzione nello schema narrativo, quanto il riferimento alle figure sociali che prevalentemente popolano il contesto di vita dei giovani autori.

Al primo posto (26%) troviamo il gruppo dei pari ("studenti, amici"), a conferma del fatto che i giovani socializzano con altri giovani, soprattutto i coetanei che frequentano la loro stessa università. Altre figure sociali (denominate genericamente "people") occupano il terzo posto nella gerarchia degli attori (18%), mentre i "familiari" occupano il quarto (12%). Non stupisce che i "partner" abbiano un ruolo secondario (9%), dal momento che la vita sentimentale degli studenti è ancora nella fase dell'esplorazione e difficilmente viene sigillata in rapporti strutturati.

Stupisce, invece, che i "professori" abbiano un ruolo poco rilevante (7%) perché, nel bene e nel male, essi influenzano e condizionano la vita degli studenti, attraverso la didattica e, soprattutto, tramite i meccanismi della valutazione. Queste dimensioni (lezioni, esami, tesi) sono infatti cruciali e centrali nelle sceneggiature, solo che non sono riferite a colui che ne determina l'efficacia e l'esito, ma sono vissute come micro-processi piuttosto impersonali, eventi regolati da leggi e meccanismi interni (spesso casuali).

4 Un attante, secondo Greimas (1966), è una funzione della struttura narrativa, che può essere agita da più attori. Gli attori sono i singoli personaggi e, nella nostra ricerca, è su questi che abbiamo voluto lavorare.

Queste considerazioni ci inducono a portare l'attenzione su una categoria di attori che si colloca al secondo posto della gerarchia, subito dopo quella degli "studenti, amici". Mi riferisco agli "attori non-umani" (23%), che approfondiremo nel paragrafo successivo, in relazione alle fasi del processo di costruzione del laureato. Per ora, ci basta sapere che la denominazione si riferisce agli oggetti materiali, agli animali e a determinati micro-processi *percepiti dagli autori come eventi impersonali che hanno una vita propria, una propria volontà e un potere specifico di incidere sulla vita delle persone.*

Può essere interessante identificare gli attori più significativi in relazione al genere scelto dagli autori come scenario delle loro storie, per esempio confrontando i diversi attori in funzione dei generi in cui sono presenti.

Nel genere rosa e sentimentale gli attori sono gli studenti e i *partners*, come era logico aspettarsi. Non era, invece, facile prevedere che i familiari avrebbero occupato, in questo specifico genere, un posto così limitato, dello stesso peso di *people*, e persino più piccolo dei professori. In alcune sceneggiature, infatti, i docenti entrano in relazione molto stretta con gli studenti e, in pochissimi casi (ma rilevanti dal punto di vista simbolico) la sceneggiatura si incentra su una *love story* fra una studentessa e un docente (anche se si tratta di un giovane e prestante assistente e non di un attempato professore).

Gli studenti sono al primo posto in altri due generi, che ricalcano in modo evidente il profilo archetipico della giovinezza: non solo i giovani sono portatori di istanze sentimentali forti, ma anche di istanze realizzative, sia nel senso di portare nel mondo una spinta progettuale, sia nel senso di diventare consapevoli delle proprie potenzialità umane e di svilupparle. Essi sono i primi attori delle sceneggiature di azione e di presenza nel mondo sociale, ma anche di quelle che raccontano evoluzioni spirituali e di consapevolezza.

Infine, gli studenti non sono quasi mai presenti nelle trame *noir* e *pulp*, e sono invece gli attori umani principali delle sceneggiature connotate dalla comicità: commedie e *sit-com*.

Se consideriamo gli studenti come singola categoria, senza confrontarla con gli altri attori, e la mettiamo in relazione ai generi, rileviamo la primazia nel genere rosa, la presenza rilevante della commedia e delle trame di autorealizzazione. L'importanza del *comedy* nelle storie animate da studenti ci autorizza a richiamare la capacità giovanile di non prendere ancora le cose troppo sul serio e di rilevare frequentemente l'aspetto comico, a volte grottesco, della realtà.

I familiari, poco presenti nelle storie rosa, sono invece i principali protagonisti delle sceneggiature drammatiche, suggerendo che la famiglia non viene vista solo come un luogo di recupero delle energie e di cura reciproca, ma anche come luogo di scontro e/o sofferenza, dove si può sperimentare il dolore e talvolta la disperazione. La seconda collocazione in cui sono importanti i familiari sono le sceneggiature di tipo *noir* e addirittura *pulp*, a

significare che la famiglia è talvolta percepita come un luogo insicuro, inaffidabile, minaccioso, che può alimentare conflitti capaci di scatenare tragedie da cronaca nera.

Questi dati sono confermati, quando si considera la relazione della famiglia con i generi. Questa prospettiva evidenzia una realtà contraddittoria, in quanto i familiari sono presenti soprattutto nei drammi, come si è visto, ma anche nel genere *comedy*, mostrando come agli occhi dei giovani talvolta il contesto familiare appaia anche grottesco oltre che seriamente drammatico.

La presenza di attori che incarnano la rappresentazione studentesca dei docenti, come si è visto, è scarsa se paragonata alla presenza di altri attori. È interessante notare che i docenti affollano il genere *comedy* e, in seconda battuta, le storie sentimentali. Se ne deduce che, nell'immaginario dei giovani, il professore ha subito una notevole trasformazione negli ultimi decenni. La sua rappresentazione non si regge più su archetipi come "l'inquisitore" o, in positivo, il "maestro". Egli può anche svolgere il ruolo dell'antagonista per eccellenza, e di certo in molte storie lo è, ma gli autori lo raccontano come un personaggio tutto sommato comico/grottesco, pieno di contraddizioni, che è quasi impossibile odiare ma che anzi ci si permette di descrivere con una certa ironica tenerezza.

4.3.

È giunto il momento di introdurre l'approccio metodologico che include gli attori *non-umani* nella ricerca etnografica. Tra le metodologie innovative, si è recentemente affermata la *Actor Network Theory* (Murdoch, 1998; Latour, 2005), che offre un metodo per praticare un'osservazione etnografica basata sul superamento dell'opposizione natura-società, concentrando l'attenzione esclusivamente sull'azione, senza tener conto della natura umana o non umana degli attori. Il metodo è fruttuoso soprattutto se applicato ai processi e si basa sull'assioma che sono importanti tutti gli attori oggettivamente coinvolti, che siano umani o meno. La teoria introduce all'attenzione dell'etnografo l'importanza degli attori non-umani, animati o non animati. Tecnologie, oggetti materiali e animali sono da considerare come partecipi del processo in esame, in connessione con reti di relazione di vario tipo (linguistiche, tecnologiche, affettive). I giovani autori, nelle loro storie, offrono uno spaccato insospettato delle percezioni e delle rappresentazioni che lo studente costruisce, a mano a mano che avanza nell'apprendimento, descrivendo e definendo il contesto spazio-temporale non-umano in cui si svolge la sua vicenda umana.

Gli attori non-umani, che hanno un peso rilevante in generale, sono presenti soprattutto nei generi *noir* e *comedy*, in cui risultano al primo posto. Nel *noir*, si tratta di armi o altri tipi di oggetti di offesa, ed è innegabile che la loro presenza possa fare la differenza nell'evoluzione di una trama delitt-

tuosa. Nel *comedy*, essi vanno identificati soprattutto negli ostacoli che si frappongono fra l'eroe e il suo obiettivo, con l'esito di boicottare i progetti del protagonista.

Si tratta in genere di oggetti materiali, animali, oppure processi percepiti dai giovani come dotati di propria vita e volontà. Può trattarsi di un motorino che ti lascia in mezzo alla strada o di una pizza che ti fa perdere l'autobus, quando hai l'appuntamento per la tesi.

Come questo tipo di attori entra nel processo di costruzione del laureato? Per alcuni di essi, è piuttosto evidente: c'è la studentessa che non riesce a superare un esame se non si abbuffa di dolci e zucchero, c'è lo studente che arriva tardi a lezione per comprarsi la pizza, oppure perché gli si rompe il motorino, oppure gli occhiali da vista. In casi come questi, i giovani autori attribuiscono a eventi e oggetti non-umani un potere di condizionamento sullo svolgimento della storia talmente forte che il ricercatore non può evitare di prendere in considerazione la categoria del non-umano.

Alcuni attori-non umani sono costruiti in modo più complesso e articolato. Abbiamo, infatti, inserito nella categoria alcuni processi il cui andamento e i cui esiti finali sono frutto della sinergia fra attori umani e non-umani, ma che vengono oggettivati, visti come dispositivi critici e rappresentati dagli autori come non-umani *tout court*. Per esempio, l'esame è una circostanza che vede impegnato lo studente con un interlocutore umano, il docente che lo esamina e lo valuta. Tuttavia, questo processo dinamico viene oggettivato, sintetizzato in una figurazione compatta, che agisce, appunto, come attore non-umano. Esso è "l'Esame", un'esperienza ben definita, in cui non ha senso distinguere fra dinamica col docente, statino, verbale, domande e risposte, testi d'esame. Si tratta di un tutt'uno, un pacchetto, di cui ogni studente conosce nel dettaglio le singole componenti, e che agisce come un attore unico. Infatti, l'esame va bene o va male, è fortunato o sfortunato, al di là della distinzione fra l'atteggiamento dei docenti, la difficoltà delle domande, la preparazione dello studente. L'Esame è un micro-processo che "recita una parte", comportandosi come un'entità autonoma, che ha il potere di condizionare lo svolgimento della trama. L'Esame si comporta come una potente entità astratta, "prende la scena" come un attore vero e proprio, ed è spesso associato ad attori minori (assimilabili alle comparse), che contribuiscono alla sua riuscita o al suo fallimento.

Diverse storie pongono l'enfasi sul primo e sull'ultimo esame: il primo perché è un'iniziazione, l'ultimo perché è la conferma che "ce l'hai fatta". Molti sono gli attori che partecipano a queste due *performances* cruciali, e non è detto che siano più numerosi gli umani, avendo lo studente a che fare con una molteplicità di oggetti (cartacei o digitali come libri, appunti e tescine) o dispositivi burocratici, interpretati come interlocutori non-umani.

Rientrano in questa famiglia di attori non-umani altri processi vitali per

uno studente: il rapporto con gli uffici, l'iter burocratico, i viaggi, la gestione del tempo libero, la città con i suoi imprevisti. Anche questi sono vissuti in cui elementi umani e non-umani interagiscono sinergicamente, ma che sono percepiti e rappresentati come entità autonome in grado di influenzare il comportamento e le scelte dei protagonisti e, persino, le tappe della formazione e dell'apprendimento. Così, non ci si scontra con il burocrate, ma con la burocrazia; non sono gli incontri che si fanno in viaggio, ma è il viaggio in sé come condizione temporanea di vita a modificare le coscienze ed essere fattore di crescita; non sono i conducenti di auto e/o mezzi pubblici a produrre incidenti, ma è "la città" come entità astratta, a rendere la vita quotidiana un percorso accidentato e di *endurance*.

5. Itinerari di apprendimento

Il FPCL è un itinerario educativo che non è codificato solo in base alla coorte cui appartiene lo studente, alle annualità svolte, al numero di esami superati, alla regolarità delle tasse di iscrizione, ma anche in base alle esperienze maturate sul campo, perché la formazione è un processo complesso, al quale partecipano numerosi attori.

Le varie fasi non sono state identificate in base a un parametro oggettivo/burocratico (appartenenza dell'autore a una determinata coorte ecc.) ma in base alla struttura narrativa della storia. Abbiamo definito "fase" il punto di vista in cui si colloca l'io narrante allorché stende una precisa trama. Non si tratta della reale carriera dell'autore, ma della posizione in cui vengono collocati il protagonista e/o i personaggi più significativi della sceneggiatura. Ci sono testi, come già accennato, in cui l'autore – che sulla base di altri indizi è uno studente avanzato – propone come protagonista una matricola e ne racconta le esitazioni e le attese. In altri testi, l'autore ha spiccato il volo verso il futuro e costruisce trame i cui protagonisti sono già attivi sul mercato del lavoro e/o hanno costruito una famiglia. Le fasi del processo di costruzione del laureato scaturiscono da una *ratio* narrativa, che sostiene la trama e che rappresenta il punto di vista dell'autore sul vissuto studentesco, la sua percezione/esperienza dell'intero processo formativo, delle sue conclusioni e dei suoi esiti nella vita futura.

Le *fasi del processo di costruzione del laureato* sono quattro. Esse sono state individuate grazie ai parametri narrativi di due macro-categorie:

- il *genere*, perché fornisce il contesto, lo scenario in cui l'autore colloca la trama, e quindi individua la tonalità e il *mood* dell'immaginario autorale;
- la relazione con gli *attori* del processo, poiché rappresentano i motori del divenire, dello sviluppo del processo stesso.

Ogni fase identifica un punto di vista sul processo e un tipo di studente.

Matricola

Viene descritto come uno studente alle prime armi, alle prese con la struttura e l'organizzazione, il sistema delle informazioni interne (date e caratteristiche degli esami, ricevimento professori, scadenze per il piano di studio, agenda degli esoneri). È timido e inesperto. Il banco di prova e il parametro che ne misura la crescita è spesso la capacità di socializzazione con i colleghi e con il corpo docente. È un personaggio spesso disegnato con una sorta di bonaria tenerezza, sorridendo delle sue ingenuità, del bagaglio di abitudini e pratiche che si porta appresso dalla scuola secondaria, come se aspettasse ancora il suono della campanella per capire che la lezione è finita e che si può uscire dall'aula.

Non è casuale che le trame, in cui protagonisti, antagonisti e aiutanti sono prevalentemente studenti al primo anno, si svolgano su uno sfondo caratterizzato dalle gestione dei sentimenti, delle emozioni, delle relazioni affettive. Gli *scripts* che ci svelano il punto di vista della matricola sono storie di *flirt*, amori non corrisposti, nascita di coppie stabili o, più spesso, transitorie. Il genere rosa/sentimentale è senz'altro il prescelto, e stacca di parecchio sugli altri.

Nella prima fase del processo di costruzione del laureato, si sta appena uscendo dall'adolescenza, con tutti i suoi turbamenti emotivi, e si sta solo all'inizio di un percorso che incute un certo timore, ma che promette ancora ampi spazi e tempi di crescita. Ci sono ben tre anni all'orizzonte, in cui ci si attende di imparare molte cose, anche in termini di relazioni personali. Si ha più libertà di uno studente delle secondarie e ci si appresta a sfruttarla al meglio. Non si è ancora pressati da date, scadenze, competizioni, sfide correlate al raggiungimento della meta finale. C'è tempo e voglia di abbandonarsi al *loisir* con i nuovi amici e di andare più a fondo nella vita di relazione.

I dati mostrano che il genere drammatico è al secondo posto della classifica, mentre l'autorealizzazione è al terzo. Queste evidenze segnalano come la spensieratezza non rappresenti l'unico scenario entro cui si muove la matricola: esistono personaggi giovanissimi ma capaci di profondità (autorealizzazione) oppure segnati dal dolore e dalla sofferenza (dramma).

Abbiamo rilevato che lo *humour (comedy)* o, all'opposto, la visione plumbea del *noir*, non sembrano essere le cifre stilistiche dei giovanissimi e dei neofiti. Allo stesso modo, la sfera del sociale (genere storico, azione e socio-politico) non sembra agli autori la più adatta per mettere in scena le avventure o disavventure dei loro eroi, che si trovano appena all'inizio del processo.

L'altro parametro cruciale della matricola è collegato al tipo di attori che animano la trama: chi sono in realtà i protagonisti, gli antagonisti e gli aiutanti dell'eroe?

Nel contesto di un genere che, come si è visto, è prevalentemente quello rosa/sentimentale, gli attori dominanti sono gli altri studenti e gli amici. Con loro avviene l'educazione sentimentale della matricola. Un itinerario fatto di mosse e contromosse, di tentativi ed errori, di simulazioni. Infatti l'attore *partner* – che implica un rapporto di coppia stabile e socialmente riconosciuto – non figura quasi mai nelle trame. In queste ultime ha ancora un certo peso la famiglia, confermando i dati emersi dalla lettura precedente dei testi (prima parte della ricerca). Nel bene e nel male, la famiglia occupa un posto di rilievo, come contenitore e/o arena degli scambi affettivi. In questa seconda lettura dei dati, però, essa appare piuttosto ridimensionata e decisamente meno rilevante del gruppo dei pari.

Studente in progress

La posizione dello studente *in progress* è la più frequente nelle sceneggiature.

È lo studente esperto che sta acquisendo competenze strategiche e abilità cruciali per ottimizzare l'apprendimento. Ha imparato a gestire le relazioni con i colleghi, con il corpo docente e con gli apparati burocratici. Ha una precisa idea della qualità e quantità di *performances* necessarie per coltivare e mantenere i livelli di competitività richiesti dal percorso formativo.

La posizione dello studente *in progress* è quella che si incontra più frequentemente nelle sceneggiature, e definisce sostanzialmente l'idealtipo dello studente, dal momento che la matricola non è ancora pienamente entrata nel ruolo e nella parte in commedia, mentre il laureando/laureato ha già un piede fuori dal processo ed è ragionevolmente proiettato verso il futuro. Lo studente avanzato, oltre a possedere il *know how*, è anche meno ansioso sia della matricola che del laureando, e ricalca maggiormente l'archetipo dello studente spensierato e gaudente, che non ha ancora le preoccupazioni della vita attiva e che si concede trasgressioni e stili di vita disimpegnati.

Il laureando costituirebbe una categoria a sé. Tuttavia, dal momento che le trame che hanno per oggetto la vita del laureando sono rare, abbiamo incluso questi casi nello studente avanzato. Il laureando è uno studente avanzato che possiede ormai un approfondito *expertise* riguardo tutti i micro-processi strategici che conducono all'agognata meta finale. I punti caldi della vita del laureando sono, in genere, gli ultimi esami, la scelta dell'argomento di tesi, l'impegno nella ricerca e nella scrittura e, infine, la capacità di gestire adeguatamente lo *stress* e l'organizzazione dell'esame finale. In questa ultima fatica, il candidato sarà impegnato nella discussione della tesi nel contesto formale della seduta di laurea, in cui, per la prima e unica volta, famiglia e docenti interagiranno legittimando la fine del percorso e la celebrazione dei risultati.

Qual è il genere in cui si sente più a suo agio lo studente *in progress*?

I dati ci dicono che lo scenario sentimentale è sempre molto forte nella vita dei giovani, anche se impegnati nello studio o in altre attività tipiche dell'età, come per esempio lo sport o la vita sociale e politica. Tuttavia, al secondo posto troviamo il genere *comedy*, che ha una grande rilevanza, perché è di poco inferiore al genere rosa e sentimentale. La scelta conferma che ci troviamo di fronte a una fase della vita in cui le cose sono ancora sospese, nonostante si sia già scelto un preciso indirizzo professionalizzante. Quando si è studenti avanzati, non più ansiose matricole e non ancora ansiosi laureandi, ci si concede il lusso del sorriso e si guarda alla realtà che ci circonda con ironia, cogliendone gli aspetti ludici, comici, talvolta grotteschi.

Al terzo posto, però, troviamo la disponibilità all'azione, il desiderio di essere presenti nella vita sociale e/o politica, e subito dopo troviamo anche il dramma, una possibilità sempre presente anche in queste giovani vite.

La scelta degli attori significativi negli *scripts* degli studenti avanzati è interessante. Mentre la matricola ignora quasi il condizionamento degli attori non-umani, lo studente *in progress* li colloca al secondo posto, dopo gli amici. Egli è consapevole del peso degli attori non-umani nel FPCL.

Non è chiaro il motivo di questa nutrita presenza, anche se c'è una evidente correlazione con il genere *comedy* (gli attori non-umani sono frequenti soprattutto nel *noir* e nel *comedy*). Probabilmente, l'importanza degli attori non-umani per gli studenti avanzati è collegata alla maggiore disinvoltura con cui essi si muovono nella città (esponendosi al traffico, al caos dei mezzi di trasporto, ai possibili incidenti), al fatto che spesso essi vivono lontano dalla famiglia e sono costretti a organizzare autonomamente la vita domestica, e al fatto che, essendo pienamente coinvolti nella progressione formativa, gestiscono quotidianamente la relazione con esami, strutture burocratiche e altri processi oggettivati.

Post lauream

Se la posizione dello studente avanzato è quella più frequente, il punto di vista del laureato ormai inserito nel mondo del lavoro e/o nella vita familiare viene subito dopo. Abbiamo incluso in questa categoria sia il neo-laureato, neofita del mercato del lavoro, che ancora vive nel clima dei festeggiamenti e dei sogni *post lauream*, sia il professionista che sta imparando o ha imparato a muoversi nel mondo del lavoro. Spesso, gli *scripts* che assumono questo punto di vista narrano di adulti maturi, già pienamente inseriti o persino a fine carriera, nella parabola discendente della vita sociale.

L'assunzione di questo punto di vista da parte dell'autore ci dice moltissimo sulle aspettative e, soprattutto, sui timori che lo studente coltiva in attesa del compimento dei suoi studi.

Le trame descrivono il "mondo là fuori", la visione dell'adulità: che cosa è lecito aspettarsi dopo aver conseguito il "pezzo di carta"? Se consideriamo

che i dati sono stati raccolti prima dell'inizio della crisi economica e culturale che devasta l'Italia dal 2008, i risultati della ricerca sono piuttosto inquietanti.

Gli scenari prediletti dall'Io narrante che colloca il suo protagonista nel futuro sono popolati da scene *noir* e *pulp*, dove regnano l'incertezza, il mistero, l'inganno, la crudeltà, la violenza, la morte. Quando ci si proietta nel futuro, non c'è spazio per l'autorealizzazione e tantomeno per la commedia, né c'è spazio per la vita sociale o l'impegno politico, ma solo per drammi che sfociano in tragedia, per lo più collegati a una vita familiare e sentimentale insoddisfacente, falsa, deludente. Le trame sono disegnate con l'amarezza della disillusione che avvolge gli affetti non meno del mondo del lavoro. Le promesse dell'età spensierata dello studio non sono state mantenute, e i personaggi sono costretti a fare i conti con la perdita dei sogni e il tradimento delle aspettative.

Anche nel caso del punto di vista *post lauream*, il ruolo degli attori non-umani è cruciale, quello della famiglia d'origine diminuisce, e acquistano importanza (nel bene e nel male) il *partner* e le altre figure sociali e professionali con cui si interagisce quando si lavora e si è parte di una struttura sociale.

Conclusioni

Il progetto di ricostruire, tramite una metodologia paritaria basata sulla creatività, le rappresentazioni sociali dei giovani è stato realizzato grazie all'entusiasmo e alla partecipazione convinta degli studenti del corso di Sociologia della comunicazione di Roma Tre. L'analisi dei testi prodotti dai giovani partecipanti ha consentito di individuare categorie connesse sia con la vita privata che con la vita sociale degli autori. Sono emersi: spaccati della vita familiare e affettiva, affreschi di vita accademica, immagini delle figure sociali più significative. La carriera dello studente-tipo è stata delineata, con il corollario di aspirazioni e attese nei confronti del sistema istruzione.

La codifica dei dati ha prodotto macro-categorie che illustrano il contesto in cui si svolgono le vite dei personaggi, il sistema di valori e le norme non scritte che regolano le relazioni fra gli attori. Fra le principali sfere sociali, spicca la famiglia, che si conferma come agenzia di socializzazione e luogo di scambi emozionali, anche se contraddittori. Le relazioni sociali più forti nella vita dei personaggi sono, infatti, veicolate dalla famiglia, che agisce come interfaccia con il mondo esterno.

L'università svolge un ruolo altrettanto importante. Nel complesso, gli studenti riconoscono la funzione liberatoria della formazione, come strumento di qualificazione e di mobilità sociale. Tuttavia, l'accademia è rappresentata come una gabbia costrittiva che, da un lato, coopera con la famiglia,

dall'altro, dispone dei mezzi per emanciparsi da quest'ultima. Essa è percepita come una formazione intermedia fra l'individuale e il collettivo; un'interfaccia e un filtro verso il mondo esterno. Essa funziona come un laboratorio di sperimentazione e di simulazione, come un cosmo ordinato di senso, da utilizzare, assimilando tecniche di sopravvivenza, prima di immergersi nella crudezza e nel caos della società.

Dal punto di vista metodologico, l'aver trattato i testi sia separatamente che come parti di un insieme ha portato a inediti risultati di ricerca e all'emersione di nuove evidenze. Dando rilevanza ai generi, agli attori e ai processi, i testi sono stati ri-codificati *come un prodotto collettivo*, e rilette in un contesto più ampio. La pluralità degli approcci ha messo in luce il *processo di costruzione della figura del laureato*, che include scenari e attori in parte rilevabili con la *Actor Network Theory*. Grazie al metodo della *Grounded Theory* è cresciuta la visibilità delle tattiche, delle strategie, delle credenze e dei comportamenti che contribuiscono a formare *il laureato*, ossia il giovane che si è sottoposto a un complesso apprendistato e che ha acquisito, in accademia, gli strumenti utili per la risoluzione dei problemi che caratterizzano la vita sociale e l'ingresso nel mercato del lavoro.

Bibliografia

- P. Angeloni (2004), *Comunicazione e creatività audiovisuale*, Roma, Philos.
- F.M. Battisti (2002), *Giovani e utopia. Indagine sui progetti di vita*, Milano, FrancoAngeli.
- Z. Bauman (2004), *Intervista sull'identità*, Bologna, il Mulino.
- Z. Bauman (2007), *Il disagio della postmodernità*, Milano, Mondadori.
- J.D. Bolter (2004), *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano, Vita e pensiero.
- G. Cipriani, T. Ragno (2004), *Comunicare l'ars scribendi. Su alcune similitudini della scrittura nell'Institutio oratoria di Quintiliano*, in A.A.V.V., *Quaderni di didattica della scrittura*, Roma, Carocci, pp. 37-58.
- G. Coccia, B. Rossi (2010), *I giovani in Italia*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Segretariato generale, documento inedito.
- F. Crespi (a c. di) (2002), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Roma, Carocci.
- N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (2011), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third Edition, London, Sage.
- A. Dal Lago (1994), "La sociologia come genere di scrittura. Lo scambio fra scienze sociali e letteratura", *Rassegna italiana di sociologia*, XXXV, 2, pp. 163-188.
- E. Durkheim (1999), *La divisione del lavoro sociale*, Torino, Einaudi.
- C. Geertz (1990), *Opere e vite. L'antropologo come autore*, Bologna, il Mulino.

- B. Glaser, A. Strauss (1967), *The Discovery of the Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Greimas, A.J. (1966) *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Larousse, Paris.
- E. Goffman (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, il Mulino.
- E. Goffman (2003), *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Bologna, il Mulino.
- A. Grasso (2000), *Radio e televisione. Teorie, analisi, storie, esercizi*, Milano, Vita e pensiero.
- C. Laneve (2004), “Editoriale”, *Quaderni di didattica della scrittura*, 2, pp. 5-7.
- B. Latour (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, Oxford University Press.
- D. Miscioscia (1999), *Miti affettivi e culture giovanili*, Milano, FrancoAngeli.
- S. Moscovici (1991), *La fabbrica degli dei. Saggio sulle passioni individuali e collettive*, Bologna, il Mulino.
- S. Moscovici (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino.
- J. Murdoch (1998), “The Spaces of Actor-Network Theory”, *Geoforum*, XXIX, 4, pp. 357-374.
- M. Pedroni (2009), *L'età come status elitario. La leadership giovanile nelle dinamiche del consumo*, paper presentato al convegno “I giovani, l'Europa, il Mediterraneo. Territori, identità, politiche”, Forlì, 26-28 marzo.
- T. Ragno (2004), “Scrivere è... conoscersi”, in A.A.V.V., *Quaderni di didattica della scrittura*, Roma, Carocci, pp. 99-117.
- D. Secondulfo (2003), *Per una sociologia del mutamento. Fenomenologia della trasformazione tra moderno e postmoderno*, Milano, FrancoAngeli.
- G. Simmel (2006), *Estetica e sociologia*, Roma, Armando.
- E. Tedeschi (2013), *Fiumi di porpora: gli studenti mettono in scena l'università*, in R. Cipriani, C. Cipolla, G. Losacco (a c. di) *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods*, FrancoAngeli, Milano, pp. 112-147.
- S. Valerio (1992), *Leggere la Soap Opera*, Torino, Eri.

1 *Концепция межкультурного диалога в образовании*. Retrieved from http://studme.org/38039/pedagogika/kontseptsii_mezhkulturnogo_dialoga_obrazovani

