

Studi sulla formazione

ANNO XV, 1-2012

Firenze University Press
2012

Studi sulla formazione

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XV, 1-2012

FONDATARE

Franco Cambi

DIRETTORI SCIENTIFICI

Alessandro Mariani, Daniela Sarsini

COMITATO DI DIREZIONE SCIENTIFICA

Flavia Bacchetti, Carmen Betti, Antonio Calvani, Enzo Catarsi, Giulia Di Bello, Paolo Federighi, Carlo Fratini, Giovanni Mari, Paolo Orefice, Dario Ragazzini, Leonardo Trisciuzzi †, Simonetta Ulivieri, Graziella Vescovini Federici

COMITATO SCIENTIFICO

Luigi Ambrosoli †, Massimo Baldacci, Egle Becchi, Paul Belanger, Franco Bochicchio, Gaetano Bonetta, Lamberto Borghi †, Ernesto Bosna †, Mauro Ceruti, Giacomo Cives, Enza Colicchi, Mariagrazia Contini, Enrico Corbi, Michele Corsi, Carmela Covato, Duccio Demetrio, Liliana Dozza, Rita Fadda, Monica Ferrari, Nando Filograsso, Remo Fornaca, Franco Frabboni, Rosella Frasca, Eliana Frauenfelder, Norberto Galli, Mario Gennari, Antonio Genovese, Angela Giallongo, Epifania Giambalvo, Alberto Granese, Budd Hall, Domenico Izzo †, Peter Jarvis, Cosimo Laneve, Raffaele Laporta †, Isabella Loiodice, Lucia Lumbelli, Sira Serenella Macchietti, Maria Rosa Manca, Mario Manno, Alessandro Mariani, Riccardo Massa †, Francesco Mattei, Paolo Mottana, Marielisa Muzi, Carlo Nanni, Fritz Osterwalder, Carlo Pancera, Franca Pinto Minerva, Agata Piromallo Gambardella, Tiziana Pironi, Alba Porcheddu, Anna Rezzara, Saverio Santamaita, Luisa Santelli Beccegato, Vincenzo Sarracino, Raffaella Semeraro, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora, Francesco Susi, Maria Sebastiana Tomarchio, Giuseppe Trebisacce, Franco Trequadrini, Maria Venuti †, Carla Xodo Cegolon

COORDINATORI DI SEGRETERIA

Rossella Certini, Cosimo Di Bari

REDAZIONE

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi

Facoltà di Scienze della Formazione Via Laura 48 – 50121 Firenze (tel. 055.2756188 – fax 055.2756134)

E-mail: cambi@unifi.it; rossella.certini@unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>
I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

© 2012 Firenze University Press

Printed in Italy

INDICE

Editoriale	5
Saggi	
GIACOMO CIVES, <i>Giacomo Santucci educatore democratico</i>	7
FRANCO FRABBONI, <i>Il problematicismo pedagogico</i>	11
ALBERTO PERUZZI, <i>Coda al commiato</i>	25
DANIELA SARSINI, <i>Infanzia e cartoon: alcune riflessioni pedagogiche</i>	47
ELENA MIGNOSI, <i>L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola</i>	53
Articoli	
ALBERTO BINAZZI, <i>Cognizione logica e modelli mentali</i>	69
DANIELE BRANCA, <i>L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme</i>	85
EMANUELA CAIONE, <i>Le competenze-di-cittadinanza: sondaggi su Dewey</i>	103
COSIMO DI BARI, <i>Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia, pedagogia e filosofia dell'educazione</i>	117
SABINA FALCONI, <i>Il disagio in adolescenza: tra insuccesso scolastico e disincanto. Prospettive di inclusione nella scuola secondaria di secondo grado</i>	145
MARCO GIOSI, <i>L'estetica di Hegel e la Bildung. Annotazioni</i>	163
WILLIAM GRANDI, <i>Una poetica per l'inclusione della disabilità</i>	173
MARIA VITTORIA ISIDORI, <i>Emergenza e marginalità: la nostra barbàrie. Responsabilità educative</i>	181
VALENTINA MAYRHOFER, <i>Come costruire un dialogo tra cyber alunni e letto scrittori</i>	193
ROSARIO MÉRIDA, SERRANO ELENA GONZÁLEZ ALFAYA, ÁNGELES OLIVARES GARCÍA, <i>Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente</i>	205
VINCENZO ORSOMARSO, <i>La ripresa gramsciana e il principio educativo</i>	221

Osservatorio

FRANCO CAMBI, <i>Tensioni su Pier Paolo Pasolini: e la pedagogia?</i>	237
FRANCO CAMBI, <i>La valutazione del lavoro intellettuale in area umanistica</i>	239
FRANCO CAMBI, <i>Il “dono” nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle</i>	241
FRANCO CAMBI, <i>Una riforma scolastica...europea?</i>	243

Recensioni

MARIALUISA BIANCHI, <i>Vie di fuga</i> , Milano, FrancoAngeli, 2005, di Franco Cambi	246
MARIO GENNARI, <i>Cinque amori alle Cinque Terre</i> , Genova, Il Melangolo, 2010, di Franco Cambi	247
MARIO GENNARI, <i>L'eidos del mondo</i> , Milano, Bompiani, 2012, di Franco Cambi	248
FABIO MINAZZI, F. Minazzi, <i>Suppositio pro significato non ultimato. Giulio Preti neorealista logico</i> , Milano, Mimesis, 2011; “Il Protagora”, gennaio-giugno 2011; GIULIO PRETI, <i>Philosophical Essays</i> , Bruxelles, etc., Peter Lang, 2011; FABIO MINAZZI, <i>Giulio Preti: le opere e i giorni</i> , Milano, Mimesis, 2011, di Franco Cambi	249
HANS-GEORG GADAMER, <i>Bildung e umanesimo</i> (a cura di Giancarla Sola), Genova, Il Melangolo, 2012, di Franco Cambi	252
FRANCO CAMBI, COSIMO DI BARI, DANIELA SARSINI, <i>Il mondo dell'infanzia</i> , Milano, Apogeo, 2012, di Mariagrazia Contini	253
ROMINA NESTI, <i>Frontiere attuali del gioco</i> , Milano, Unicopli, 2012, di Daniela Sarsini	255
GIANFRANCO STACCIOLI E PENNY RITSCHER, <i>Facciamo il giro dell'albero</i> , Faenza, Kaleidos, 2011, di Daniela Sarsini	256
PENNY RITSCHER, <i>Slow school. Pedagogia del quotidiano</i> , Firenze, Giunti, 2011, di Daniela Sarsini	257
SANDRO MONTANARI, <i>Riflessi nello schermo</i> , Roma, Aracne, 2007, di Cosimo Di Bari	258

Libri e riviste ricevuti	261
---------------------------------	-----

Abstract	263
-----------------	-----

I collaboratori di questo numero	267
---	-----

Norme redazionali per i collaboratori della rivista	269
--	-----

EDITORIALE

Il numero della rivista esce come testo miscelaneo e accoglie tematiche diverse e prospettive di ricerca tra loro articolate. Ciò a manifestare anche la ricchezza e vitalità della cultura pedagogica che non tende a restringersi a un *operari* intelligente, ma tecnico: ancorato a ruoli istituzionalizzati e costruito per l'assimilazione (sociale) di linguaggi, saperi e tecnologie. No: esso reclama di essere un interlocutore forte e nella *cultura attuale* e nella *costruzione di una polis* adeguata al Terzo Millennio. Sì, perché la pedagogia (che verte, al tempo stesso, e sulla trasmissione critica e creativa dei saperi socialmente elaborati – della cultura, in breve – e sulla “formazione umana dell'uomo” e di ciascuno e di tutti, sempre attiva per realizzare al massimo questo doppio fine: antropologico e politico) è, ancora oggi, forse, il sapere fondamentale del nostro tempo storico. Sì, anche di questo (postmoderno, tecnologico avanzato, democratico inquieto, delle conoscenze sofisticate etc. o altro che esso sia) attuale: così problematico, così aperto, così inquieto proprio nel suo compito di tener viva e salda e trasformare/innovare, al tempo stesso, una Civiltà. Una Civiltà complessa, millenaria, carica di luci e di ombre, ricchissima e variegata, ma che oggi deve (proprio nel significato del non-può-non) interrogarsi – e radicalmente – sul suo Senso e sul suo Destino. E deve farlo con decisione, senza rinvii, con precisa responsabilità. E qui la pedagogia si fa scienza-maestra. E come teoria e come prassi. Da coltivare con forza proprio nel suo *identikit* più alto e più pregnante (e più proprio anche).

Questo fascicolo miscelaneo si dispone su questa frontiera variegata, aperta e alta della Cultura del Nostro Tempo e lo fa, sì in sordina, ma con netta consapevolezza e preciso impegno. Come sta, da sempre, nella tradizione della rivista, che coltiva, sì, spesso, i *dossier* monografici, per stimolare “arare”, etc. il fare-ricerca in educazione, sviluppandone temi e problemi, ma che anche tiene fisso lo sguardo alla complessità, varietà, trasversalità del pedagogico e intende testimoniare, il più possibile, anche su questo fronte di *sfida aperta*. E alla Cultura e alla Politica. Come non può non fare la Pedagogia, coltivata “in grande”: e nel suo statuto e nel suo ruolo.

I Direttori

SAGGI

Giacomo Santucci educatore democratico¹

Giacomo Cives

Giacomo Santucci è morto 5 anni fa, nel 2006. Era nato nel 1922. Prima maestro, poi direttore didattico, è doveroso ricordarlo come esemplare figura di educatore democratico, rappresentante di un periodo di lotte appassionate e generose per la riforma della scuola, nella prospettiva di una società resa più libera e più giusta.

Ho conosciuto Giacomo Santucci partecipando a Perugia nella seconda metà degli anni '50 a un convegno nazionale promosso dal direttore generale dell'istruzione elementare Frajese a sostegno dell'istituzione (in realtà infelice e conservatrice) del corso postelementare delle classi 6^a, 7^a e 8^a per l'attuazione dell'obbligo costituzionale dell'istruzione di almeno 8 anni. Memorabile in quella occasione fu lo scontro tra Frajese e Gozzer, legato alle organizzazioni cattoliche dei professori della scuola secondaria, sostenitore della scuola media per tutti.

La tesi della scuola media unica com'è noto risultò poi vincente alla fine del 1962, con il centro-sinistra, a conclusione della relativa "guerra dei trent'anni", come la chiamò Tristano Codignola, generoso responsabile dell'istruzione del PSI e decisivo suo sostenitore, nell'incontro tra cattolici democratici, socialisti liberal-democratici e marxisti. La scuola media unica, notiamo a margine, fu il successo più grande dell'impegno per il rinnovamento scolastico "secondo Costituzione" del dopoguerra.

In quell'occasione dunque Giacomo mi venne incontro con affettuosa disponibilità (mi conosceva di nome per le mie assidue collaborazioni alle rubriche culturali de "I Diritti della Scuola", la ben nota e "storica" rivista magistrale) e subito mi invitò a partecipare al primo convegno che si sarebbe tenuto di lì a poco sempre a Perugia dalla neonata Consulta dei professori di pedagogia. Invito che volentieri accolsi, partecipando così alla denuncia delle carenze dell'istituto magistrale e alle proposte (già in qualche misura a

¹ Testo presentato al Convegno su "Giacomo Santucci educatore protagonista della scuola perugina", promosso dal Comune di Perugia, dall'Università degli Studi di Perugia - Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione, dall'Archivio Giacomo Santucci, e tenutosi il 17 ottobre 2011 nella Sala dei Notari del Palazzo dei Priori di Perugia.

suo tempo anticipate da Credano, ma bocciate poi dal fascismo) di un corso universitario per tutti i maestri. La Consulta si limitò a proporre un biennio di università, ma il centro-sinistra (con la piena, per quel che valeva, adesione di Santucci e mia) andò oltre realizzando la laurea per i maestri, nonché per gli educatori (non più solo educatrici) di scuola materna.

Da queste occasioni nacque tra Giacomo e me una amicizia fattasi negli anni sempre più profonda, durata senza contrasti e incrementata da tante battaglie e tanti impegni comuni tutta una vita. Cosa ci univa? Pur nella diversità dei caratteri, così irruente e appassionato quello di Giacomo, più cauto e riflessivo il mio, eravamo legati dal condiviso ideale democratico di una società di pace realizzatrice di autentiche dimensioni di libertà e giustizia sociale e di un'educazione di tutti senza esclusioni diretta a sviluppare personalità complete al più alto livello delle loro personalità.

In questa direzione ultima dico subito che abbiamo entrambi in particolare aderito alla grande lezione della Montessori caratterizzata da un' "educazione dilatatrice", nutrita della cultura della pace, caratterizzata dall'unione della mente e della mano, orientata verso una visione "cosmica" e utopica di un'unità operosa e collaborativa di tutti gli uomini tra loro e del positivo raccordo tra umanità e natura.

A questo proposito debbo ricordare che fu proprio Giacomo a farmi incontrare col pensiero e il movimento montessoriano, stimolandomi a partecipare fin dagli anni '60 ai convegni dell'ONM, come quello di Trieste, quello di Salerno. Da allora il mio interesse per la Montessori è cresciuto sempre più, partecipando in misura crescente, in gran parte accanto a Giacomo, alle iniziative dell'Opera, ai suoi convegni di studio, alla sua bella rivista, che oggi purtroppo non esce più, "Vita dell'infanzia", facendomi coi miei saggi, coi miei volumi specifici, un sostenitore e studioso accanito della "Dottoressa", assunto come mio punto fondamentale di riferimento, accanto al mio maestro Franco Lombardi, a Giuseppe Lombardo Radice, a Aristide Gabelli, a John Dewey... Ma anche Giacomo era attento studioso della vita e dell'esperienza della Montessori, pubblicando acute e documentate note sui suoi primi corsi nazionali e internazionali, sui suoi positivi rapporti con Alice Hallgarten Franchetti e così via.

Ma il nostro condiviso ideale democratico, civile e educativo, l'abbiamo sostenuto e cercato di rendere pratica realtà, in sedi e attraverso mezzi diversi: nella stampa scolastica, collaborando anche alle belle riviste anticonformiste magistrali così felicemente dirette dal nostro caro compianto amico Augusto Scocchera, poi fruttuosamente vicepresidente dell'ONM, "Il Maestro oggi", "Scuola primaria", "Educazione e scuola"; nel sindacalismo scolastico, nei o accanto ai partiti politici professionali, nell'università (Giacomo ha collaborato con Capitini), nelle conversazioni e negli incontri collegiali con i maestri (quante volte organizzati da Giacomo, coinvolgendo anche la mia partecipazione), nelle associazioni pedagogiche, di pratica scolastica e di didattica, come oltre alla già ricordata ONM l'ADESSPI e il Movimento di Cooperazione Educativa.

Giacomo però ha positivamente aperto, sempre con la sua specchiata onestà e fattiva generosità, anche in due altre importanti dimensioni: l'amministrazione locale (è stato assessore nel Comune di Perugia), la direzione scolastica (da ultimo ha egregiamente diretto a Perugia una scuola dell'infanzia, lasciando un ottimo ricordo).

Giacomo Santucci è stato uno straordinario uomo di scuola, un sostenitore generoso e perseverante di una democrazia sempre più valida e efficiente, un amico fraterno e di assoluta disponibilità. È stato un pratico, un organizzatore, un animatore, ma anche uno studioso, un ricercatore e interprete di rari documenti. Ho l'impressione che non sia ricordato come meriterebbe, spiccato esempio di una generazione impegnata di uomini di scuola che contribuirono alla costituzione di una istituzione avanzata e rinnovata, quella della scuola materna statale, della scuola integrata o a pieno tempo (però solo avviata), della integrazione degli handicappati nelle classi comuni, coll'appoggio degli insegnanti di sostegno, della democratizzazione realizzata, però, solo in parte...! in chiave collegiale, collaborativa e rappresentativa degli organi di governo scolastici, e così via.

Tante conquiste, cui Giacomo Santucci ha dato il suo non dimenticabile contributo, che sembra di vederle oggi via via dissolversi, nel quadro di una nefasta involuzione politica, di un impoverimento e sabotaggio all'indietro (tipo il caso del maestro unico), di un rafforzamento del dibattito e della progettualità. La pedagogia, la scuola vanno divenendo un deserto. Che differenza dagli anni entusiasti di Santucci, del fervore delle riviste e dei loro dibattiti, delle case editrici specialistiche, dei convegni, dei programmi riformatori della seconda metà dello scorso secolo, ora scomparsi e sostituiti da un desolante silenzio.

Ma l'eredità dei Santucci e accanto a lui dei tanti pedagogisti, dirigenti scolastici, educatori che si sono generosamente impegnati per la costruzione della scuola per la democrazia non potrà essere cancellata e non potrà non ritrovare la via del rilancio e della ricostruzione.

Il Problematicismo pedagogico

Franco Frabboni

I. Fedeltà alla ragione e aderenza alla realtà

1. *Due abiti da sera*

La rilettura del mosaico scientifico di una illustre e accreditata figura di studioso – come nel caso di Giovanni Maria Bertin – è costretta a percorrere sentieri interpretativi insidiosi, disseminati di ciottolati scoscesi e accidentati.

Fuori di metafora. Sono prevalentemente componenti di ordine personale (le cifre di imbarazzo nel ricostruire l'idea-di-educazione di una personalità alla quale siamo debitori di una straordinaria occasione di discepolanza) e di ordine scientifico (l'impossibile ricostruzione fedele del suo pensiero) a complicare l'azzardo interpretativo dello statuto teoretico e del progetto esistenziale di chi è stato nostro Maestro.

Da una parte, l'incursione nello zaino del pensiero/altrui si porta addosso il sapore dell'"indiscrezione". Dall'altra parte, risulta velleitaria una ricostruzione pedagogica che aspiri a superare i tradizionali ostacoli presenti in qualsivoglia approccio interpretativo: l'incertezza dei tracciati biografici, la parzialità della produzione scientifica – edita e non – di cui si dispone, l'arbitrarietà (che a volte rischia il tradimento) dei paradigmi formali utilizzati per ritagliare l'idea di educazione che si intende ricostruire.

In punta-di-piedi, consapevoli della precarietà della nostra avventura ermenutica, non rinunceremo – protetti dai suoi densi scritti – a identificare i nuclei concettuali che illuminano le due facce della luna che danno profilo al *Problematicismo pedagogico* (d'ora in poi *Pp*) che Giovanni Maria Bertin ha consegnato a chi studia l'Educazione con l'intento di tenerla perennemente illuminata¹.

¹ Del vasto scaffale che contiene lo statuto del Problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin, indichiamo i Testi che fungono da architravi teoriche e metodologiche del presente Saggio. G.M.Bertin, *La caratterologia*, Milano, Bocca 1951; Idem, *Essere e nulla in E. Hello*, Milano, Bocca 1951; Idem, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano, Marzorati 1951; Idem, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Milano, Marzorati, 1953; Idem, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando, 1961; Idem, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Roma, Armando, 1963; Idem, *Educazione alla ragione. Lezioni di peda-*

In particolare, l'illustre pedagista veneziano suggerisce alla Pedagogia europea di ispirazione razionalistica due-abiti-da-sera: la veste della riflessione teoretica e la veste della progettazione esistenziale.

Primo abito da sera: *la riflessione teoretica*. La veste speculativa di Giovanni Maria Bertin fa tutt'uno con la presa di coscienza – pedagogica, per l'appunto – della molteplicità (universalità) dei possibili modelli attraverso i quali è stata (o potrebbe essere) organizzata la vita educativa. Questa preliminare ricognizione speculativa ha fundamentalmente una *funzione antidogmatica*: mira a denunciare la parzialità dei modelli pedagogici espressi dalla storia dell'educazione. Ciò in seguito alla ricorrente tendenza delle Pedagogie a sostenere versanti educativi pregiudicati aprioristicamente dai valori-guida celebrati dai sistemi socioculturali dominanti nelle innumerevoli contrade del Pianeta.

L'obiettivo della *riflessione teoretica* è dare le ali a un modello razionale in Pedagogia in grado di vincere la parzialità e la ristrettezza di prospettiva di una certa Filosofia dell'educazione in collusione con determinati gruppi di potere. Quindi, dipendente da scale gerarchiche di valori.

Secondo abito da sera: *la progettazione esistenziale*. La veste progettuale di Giovanni Maria Bertin fa tutt'uno con la scelta (operata da una famiglia, da una scuola, da una comunità educante) del modello pedagogico dalle più elevate *cifre scientifiche* (perché di profondo respiro speculativo) e *storiche* (perché declinato sui bisogni e le speranze di singole comunità territoriali).

Pertanto, il modello epistemico ed empirico del *Pp* è in grado sia di rispondere all'*istanza trascendentale* (l'idea-limite di natura epistemica) di una Educazione intesa come tensione alla qualità totale del piano esistenziale, sia di rispettare la *realtà socioculturale* (l'idea-limite di natura storica) entro cui l'istanza trascendentale si dovrà calare: cioè a dire, i terreni della contingenza e della resistenza educativa.

La scelta problematicista non è mai il frutto di una equazione algebrica. Come scrive Bertin, questa opzione implica – insieme – *fedeltà alla ragione*, (intesa come principio antidogmatico) e *aderenza alla realtà* (intesa come bussola abilitata a segnalare le strutture utili e le forze necessarie per costruire un coerente sistema educativo).

“Aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione suppongono coscienza storica,

gogia generale, Roma, Armando 1968; Idem, *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo*, in A. Volpicelli (a cura di), *La Pedagogia*, volume V, pp.592-695, Milano, Vallardi,1970; Idem, *La morte di Dio*, Roma, Armando, 1973; Idem, *L'ideale estetico*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; Idem, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; Idem, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Bologna, Cappelli, 1981; Idem, *Costruire l'esistenza* (in coll. con M. Contini), Roma, Armando, 1983; Idem, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; Idem, *Il mito formativo del Dandy. Balzac, Baudelaire, Barbey d'Aurevilly*, Torino, il Segnalibro 1995; Idem, *Nietzsche e l'idea di educazione*, Torino, Segnalibro 1995; G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando 2004.

e cioè consapevolezza dell'unità profonda che deve legare [...] passato presente futuro, cosicché l'esigenza razionale (anziché arrestarsi nell'ambito limitato del presente o esaurirsi nella considerazione astratta del passato o ipotizzare utopicamente il futuro) si orienti al futuro: esigenza che costituisce innanzi tutto un compito da assolvere diretto all'avvenire. Così da ricavare, dalla considerazione della *situazione*, le indicazioni più opportune sia relativamente ai problemi emergenti dal presente e alle concrete possibilità dell'azione, sia relativamente ai precedenti lontani e vicini che hanno contribuito nel passato alla genesi e alla fisionomia della situazione medesima².

Siamo al cospetto di un *Pp* radicato nella storia e nell'esperienza, del tutto estraneo alle formulazioni astratte e assiomatiche. Per questo impugna gli strumenti dell'*analisi teoretica* e delle *scienze applicate* al fine di disegnare un sistema educativo aderente ai problemi quotidiani di un contesto storico-sociale nel quale interagiscono dimensioni culturali ed esigenze vitali complesse e polivalenti. Il tutto nella consapevolezza che tale "integrazione" non è realizzabile in assoluto, data la problematicità di una esperienza educativa che chiama – quotidianamente – a decidere tra direzioni e valori diversi. Spesso contraddittori e in aperto contrasto tra loro, al punto da rendere impossibile la neutralità della scelta pedagogica.

Rinforziamo la nostra dichiarazione ermeneutica. L'aderenza alla realtà del *Pp* postula – a monte – un fondamento teoretico (un congegno epistemico: una teoria-della-conoscenza) aperto alla molteplicità degli approcci interpretativi. Il processo di integrazione dialettica tra il modello trascendentale (piano teorico-filosofico) e le strutture storico-sociali nelle quali si concreta la vita educativa si incammina, giocoforza, su sentieri ciottolati di "interdipendenza" e non di separazione o di identificazione. L'incontro non può svolgersi lungo viottoli intitolati all'omologazione (modellamento) del piano teoretico ai segni contingenti di cui è cosperso il contesto socioculturale. Quasi che il traguardo dell'esperienza educativa si debba identificare con il consolidamento - in continuità - dei modelli valoriali socialmente più diffusi.

La cifra che il modello trascendentale paga al suo storicizzarsi (se intende salvaguardare le cifre della possibilità e della razionalità) va investita nell'operazione di ripristino e di recupero delle sfere esistenziali che, nelle diverse età storiche e contesti sociali, soffrono di mortificazioni e/o di esclusioni.

In questa prospettiva, il *Pp* si rivolge senza incertezze alla costruzione di una donna e di uomo pluridimensionali, creativi e attivi. Con l'obiettivo di popolare questa stagione Mediatica (nel cui meteo campeggia l'ombra sinistra del pensiero/unico) di una umanità capace di partecipare, responsabilmente e intelligentemente, all'uso e al controllo sociale – in direzione di ragione, non di "alienazione" – dei suoi formidabili dispositivi tecnologici e scientifici. Un'umanità affrancata dall'incubo della sussistenza biologica e dagli oscurantismi etici e ideologici. Libera di testimoniare la propria energia inventiva,

² G.M.Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., p.39

la propria disponibilità socio-affettiva, la propria sensibilità estetica.

2. *Una scienza con le ali*

Al centro del dibattito contemporaneo sul binomio *educazione-istruzione* troneggia il Progetto di un'alfabetizzazione compiuta che prende il nome di Formazione lungo l'intero arco della vita (Lifelong education). Un'ipotesi perseguibile, a patto di assicurarle il sostegno di una Teoria dell'educazione dotata di ali larghe e corredata di un congegno epistemico capace di alzarsi in volo in cerca di cieli sconosciuti, di orizzonti che alludano alla possibilità esistenziale dell'andare-oltre.

La teoria dell'educazione del *Pp* gode di questa tensione epistemica che va dal trascendentale all'utopico. La sua idea/limite è rivolta a un'umanità testimone di mondi plurali, popolati da culture complesse e diverse. Per questo il *Pp* dispone di ali giganti.

In virtù del suo potenziale di volo, il *Pp* si propone da teoria dell'educazione dal compasso intercontinentale. Dotata del passaporto che dà accesso sia all'emisfero boreale (dove è nato: a nord dell'Equatore), sia all'emisfero australe (dove è intenzionato a planare: a sud dell'Equatore).

Come dire. Il *Pp* non si trova a proprio agio in una carta d'identità soltanto *occidentale* – dal raggio/breve (presuntuosa: perché teorizza traguardi universali utilizzando mono-alfabeti: le grammatiche e le sintassi che abitano a nord del Pianeta) – perché aspira, anche, a una identità *orientale e meridionale* dal raggio/lungo: narrata da altri alfabeti, da altri pensieri, da altre menti.

In questa prospettiva epistemica, il *Pp* si fa titolare di una nuova Teoria dell'educazione per il terzo Millennio. Una scienza della Persona ancorata sia ad una Filosofia dell'educazione corredata di Singolarità e di Progettualità esistenziale, sia ad un'ermeneutica della Formazione fondata su un metodo critico-utopico. Dissenziente e inconciliabile nei confronti di modelli sociali e culturali (deterministici, economicistici, produttivistici) indifferenti ai valori dell'Intenzionalità, della Scelta, del Dissenso e dell'Utopia.

Pertanto, il *Pp* si candida da passaggio obbligato per tutti coloro che intendono avventurarsi per sentieri – impervi ancorchè affascinanti – che portano negli altipiani dove si sono incontrati e hanno dialogato i Maestri degli statuti epistemici della Pedagogia italiana: il *Personalismo* (Giuseppe Flores d'Arcais), il *Pragmatismo* (Lamberto Borghi), il *Neopositivismo* (Raffaele Laporta), la *Fenomenologia* (Piero Bertolini), la *Pedagogia critica* (Alberto Granese), la *Pedagogia sperimentale* (Aldo Visalberghi) e la *Metateoria ermeneutica* (Franco Cambi)³.

³ Vedasi, in proposito: G. Flores d'Arcais, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona* (a cura di), Brescia, La Scuola, 1994; L. Borghi, *J. Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; P. Bertolini, *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; A. Granese,

Al cospetto del nostro cielo stellato in Educazione, il punto di forza speculativa del *Pp* è di illuminare e scontornare la complessa morfologia di una scienza dell'educazione (la Pedagogia) che nel Ventesimo secolo ha validato – con il determinante contributo di più sguardi teoretici e metodologici – la sua *identità statutaria* (il suo linguaggio, la sua ermeneutica, la sua metodologia della ricerca, il suo dispositivo euristico e generativo) e la sua *tensione utopica* (le sue coraggiose opzioni per l'impegno etico-sociale, per la cooperazione, per la solidarietà, per la pace).

II. Il volo del gabbiano

1. Dove abita l'Utopia

Si è detto. Nel suo zaino planetario – al quale diamo il volto di un *nobile gabbiano* – il *Pp* ha posto due ali. In groppa a queste, si sottrae all'assalto delle tribù indiane della Pedagogia tolemaica la cui faretre sono stipate di frecce avvelenate di nome determinismo, localismo, uniformismo e casualismo.

Riflettori sulle ali del gabbiano. Sono la Singolarità e la Progettazione esistenziale che permettono al *Pp* di volare negli emisferi posti al-di-sopra e al-di-sotto delle colonne d'Ercole: entrambe terre abitate dall'Utopia.

L'ala della singolarità. Il *Pp* (copernicano, e mai tolemaico) gode di un balcone interpretativo nevralgico per osservare e giudicare un Pianeta governato da superpotenze che dispongono – novelli Polifemi – di un solo occhio politico/economico: rivolto al controllo e al dominio dei sistemi produttivi, dei monopoli dell'informazione mediatica ed elettronica, della standardizzazione dei consumi e dell'omologazione dei comportamenti collettivi.

In altre parole. La stagione che ha aperto il Ventunesimo secolo si trova al cospetto di una società "oggettivante" che nega ossigeno esistenziale alla Singolarità: all'irriducibile, all'irripetibile e all'invioleabile che vivono nelle parole, nei sentimenti, nei pensieri, nei sogni. E nelle Utopie.

Per questo, il *Pp* delega alla Singolarità il compito di inondare di luce il carro di stelle dell'Orsa minore. Condizione ineludibile per far sì che la sua stella polare – il soggetto/Persona – possa campeggiare nel firmamento dell'educazione come luce ben visibile. Capace per di più di dare senso e significato ai processi di liberazione-emanipazione (sociale, culturale, valoriale) di un'umanità da poco sbarcata sul terzo Millennio.

Contro i pericoli della manipolazione e dell'asservimento collettivo, il principio di Singolarità sembra essere, per l'uomo e per la donna, l'ultimo baluardo di difesa in una stagione storica nella quale la globalizzazione sta

Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica, Firenze, La Nuova Italia, 1993; A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1972; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.

campeggiando da totem infallibile di identificazione – e di predestinazione – dei grandi processi di sviluppo e di cambiamento del Pianeta.

Una Singolarità che sfida, con le frecce della *differenza* e della *vitalità* (affettiva, culturale e creativa), l'odierna catramazione dei modelli di vita conviviale e civile, e, con le frecce dell'*intelligenza critica*, il dilagante conformismo e manicheismo dei modi di pensare e di sognare un mondo fatto da donne e da uomini nuovi.

Dunque, la Singolarità come tensione alla libertà, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di progettualità e di assiologie. A un mondo dell'educazione capace di testimoniare la propria dirompenza teoretica non solo come Pedagogia rivolta al possibile, al futuro, all'inattuale e all'Utopia, ma anche come Pedagogia che si fa paradigma di una "soggettività" che si distacca sia dalle metafisiche che espropriano i corredi esistenziali, sia dall'illusione romantica di una naturalità individuale ingessata in valore assoluto.

Questa avventura educativa chiede *coraggio esistenziale*, inteso come scelta disincantata di fronte ai contraddittori paesaggi della vita. Capace di stanare e denunciare – senza falsi pudori, stolte illusioni e ironico distacco – il mondo così com'è: popolato di maschere colorate di cupidigie, di farisaismi e di inganni, ma anche di tanta volontà-di-superamento delle patologie esistenziali che affliggono i teatri della mondanità.

L'ala della progettazione esistenziale. Il *Pp* (copernicano, e mai tolemaico) per evitare di smarrirsi nel bosco pietrificato dalle visioni unilaterali e apodittiche in Educazione tiene costantemente gli occhi aperti sull'orizzonte dell'"universalità". Siamo al cospetto di una Paideia che persegue l'ideale educativo sia della *coscienza individuale* (ineludibile per dare significato etico all'incontro del sé con l'altro), sia della *coscienza collettiva* (ineludibile per dare significato profetico a un progetto comunitario orientato all'avvenire della società).

Una Paideia, dunque, che occupa l'ala della Progettazione esistenziale e che, alla sua rotonda, progetta la Formazione di donne e di uomini storici, antropologici, in carne e ossa. E' sulla scia di questi paesaggi esistenziali che il *Pp* teorizza la dialettica *realtà-idealità*. Intesa come presa di coscienza del possibile paralizzante "incanto" del piano della contingenza (la realtà) nel suo rispecchiamento nei cieli della trascendentalità (intesa kantianamente come idea/limite). Come dire, i modelli educativi non possono restare in surplace: immobili a contemplare estasiati i raggi radiosi (e inaccessibili) dell'Utopia. Al contrario, l'Educazione implica il "disincanto": parliamo della sfida dell'esperienza quotidiana alla complessità e alla problematicità, con il relativo carico di cifre demoniche di nome azzardo, avventura, scacco e naufragio.

A partire da questo paradigma concettuale, lo *sguardo trascendentale* (l'idea-limite) dispone di una lente adeguata a decifrare e a comprendere – prima dell'azione educativa – l'*orizzonte storico* (il piano razionale) dei modelli ermeneutici elaborati dalla ricerca pedagogica: intesi ovviamente come possibilità e non certezza speculativa, come ipotesi e non assioma progettuale.

Quindi, la Pedagogia ha tendenzialmente il compito di porsi sul naso gli occhiali dell'*argomentazione deduttiva*. Il suo itinerario metodologico è popolato da sintesi-a-priori abilitate a "catturare" (a interpretare criticamente) i *fatti* dell'esperienza che alimentano di linfa vitale il bosco delle scienze dell'educazione, le cui piante portano il nome (oltre a quello "antico" di Pedagogia) di Psicologia, Sociologia, Antropologia e Didattica.

Il citato approccio fenomenologico alla montagna dell'Educazione mira ad assicurare identità e presenza alle molteplici forme attraverso le quali può essere ipotizzato (principio di idealità) e realizzato (principio di realtà) un Progetto esistenziale nel nome dell'integralità della vita personale. A tal fine, il *Pp* sceglie senza incertezze un *sentiero fenomenologico* antimetafisico e antidogmatico: sia perchè lastricato di conoscenza e di azione (di epistemologia e di prasseologia), sia perchè aperto al futuro. In altre parole. Il *Pp* apprezza l'universalità della vita educativa a partire dalla totalità dei significati che essa esprime, dei valori che elabora, delle finalità che costruisce senza mai compromettersi con la parzialità e l'unilateralità delle esperienze contingenti della vita quotidiana. Equipaggiati di uno zaino stipato di valori *individuali* (libertà, interiorità, scelta) e *sociali* (altruismo, intersoggettività, amore), la donna e l'uomo percorreranno un sentiero esistenziale che li invita a sporgersi, senza titubanze, dal balcone che guarda il futuro. Da questo, si intravede la sagoma inconfondibile dell'Utopia.

2. *Le piume stellari*

Le *quattro piume* che danno cromatismi smaglianti al *gabbiano/Pp* e che fungono da stelle polari – da "bussole" – lungo il suo volo nei firmamenti dell'emisfero boreale e dell'emisfero australe portano scritto sul dorso le seguenti parole al maiuscolo: Dissenso, Impegno, Scelta e Utopia.

Diamo loro palcoscenico e voce.

Piuma/1: il dissenso. Il *Pp* (copernicano, e mai tolemaico) si inoltra con coraggio lungo i sentieri del No.

Nel cielo vuoto di stelle e dai timidi bagliori di luce di una società d'inizio Millennio la cui volta celeste è oscurata dai segni/notte dell'alienazione-incomunicabilità-emarginazione-omologazione, il *Pp* non può che indossare l'*abito del dissenso*: sguardo critico sulla società, perennemente rivolto in avanti, verso l'inattuale e l'Utopia.

Sulla scia di questo paradigma teleologico, il *Pp* è impegnato a costruire una via di conciliazione/integrazione delle forme antinomiche che costellano il mondo della Formazione. Parliamo delle zone conflittuali dell'esperienza educativa che possono rivolgere gli aghi della bussola esistenziale vuoi in direzione di *risoluzione dialettica* (di conciliazione e di superamento) delle polarità e degli opposti, vuoi in direzione di *rivoluzione radicale* (di conflitto e di rottura) delle polarità medesime. Da ciò ne deriva che il *Pp* è carico di cifre contestative. E' scienza del dissenso, capace di pronunciare dei No.

Anzitutto, No/fermo ai modelli socioculturali che mirano a impoverire e a mutilare lo sviluppo “integrale” (multidimensionale) del soggetto/Persona che vive in una determinata contrada storico-geografica.

Questa prima dichiarazione genera altri cinque/No.

No alle discriminazioni, alle inibizioni e alle solitudini “socioaffettive”.

No alla manipolazione, al conformismo e all’omologazione “intellettuale”.

No al dogmatismo, al filisteismo e all’indottrinamento “etico”.

No alla stereotipia, al cattivo gusto e alla massificazione “estetica”.

No all’automazione, all’alienazione e allo sfruttamento del totem “economico”.

Al cospetto delle citate cifre-di-dissenso, il *Pp* in quanto paradigma epistemico di integrazione dialettica ma anche di rivoluzione radicale, non può sentirsi che perennemente in/crisi. Perché chiamato a scegliere tra posizioni opposte, a tendere alla conciliazione di situazioni complesse, spesso ad elevato coefficiente contrastivo. Tanto da essere spinto a dilatare al/limite l’esperienza educativa al fine di farla il più possibile aderire all’orizzonte trascendentale.

In questa direzione, il *Pp* ha il dovere di combattere tutto ciò che porta a rimpicciolire (perché interpretato unilateralmente) e a depauperare (perché non interpretato integralmente) le sfere della vita personale assicurando loro la vitalità esistenziale che funge da “ingrediente” dinamico irrinunciabile per combattere e neutralizzare ogni forma di cristallizzazione e di impoverimento della personalità della donna e dell’uomo che abitano l’odierna contrada storica.

Piuma/2: l’impegno. Il *Pp* (copernicano, e mai tolemaico) dopo essersi inoltrato con coraggio lungo i sentieri del No deve necessariamente farsi guidare da una seconda piuma che porta il nome di Impegno. Questo per dire che il dissenso, se non vuole morire in un inascoltato urlo-alla-luna, deve indossare la veste dell’*engagement*. Il suo traguardo pedagogico è espugnare la vetta dalla quale si può osservare sia il *cielo del possibile* (testimone delle infinite direzioni della vita educativa), sia la *terra della contingenza* (testimone dei tanti territori in cui abitano le stagioni generazionali: l’infanzia, l’adolescenza, l’età giovanile, adulta e anziana).

Dunque, il *Pp* porta la piuma dell’*impegno* all’interno del binomio possibilità-fattibilità, con l’intento di assicurare uno sguardo educativo vuoi al piano dell’idealità-senza-confini, vuoi al piano della realtà-storico-sociale. Evitando, sempre, l’adattamento del piano teoretico (ideale) alla contingenza del piano empirico (reale). Questa interazione virtuosa permette al *Pp* di non scivolare mai su chine/adattive: opportunistiche, perché consolidano conoscenze, certezze, fedi consacrate dalle culture storicamente egemoni nei diversi contesti territoriali. Al contrario, la sua scelta va interpretata sempre come *impegno* a modificare la realtà nella direzione del *possibile*.

In altre parole. Se il modello “ideale” intende storicizzarsi, preservando il suo orizzonte di possibilità e di utopia, deve necessariamente costruire un Progetto educativo – dalle copiose cifre pedagogiche – che ripristini e valorizzi le dimensioni dell’esperienza che, nelle varie latitudini geografiche, soffrono di palesi mutilazioni e/o esclusioni.

In questa direzione, il *Pp* si fa scienza/intenzionale che non abita mai fuori dall'esperienza educativa. Di converso, se il modello pedagogico venisse disegnato e sperimentato in-laboratorio alluderebbe giocoforza a un'umanità astratta, astorica, inesistente. A profili di donne di uomini isolati dalla maglia dei rapporti sociali e culturali con il proprio ambiente di vita quotidiana.

Il *Pp* è sempre impegnato in qualche direzione. A decidere che senso dare alla società, alla cultura, all'etica: a scegliere tra conservazione e progresso. La validità della sua prospettiva pedagogica non va commisurata soltanto all'organicità della formulazione teoretica, ma anche alla capacità di agire-nella-storia. Per realizzare in essa l'istanza della Ragione: intesa come esigenza di integrazione di tutti gli aspetti in cui si esprime l'infinita ricchezza della vita. Il fatto che l'integrazione razionale sia irrealizzabile in/assoluto (data la problematicità dell'esperienza educativa) non nega – ma al contrario rafforza – la positività e la fecondità con cui i giovani, gli adulti e gli anziani nella tensione alla razionalità costruiscono intenzionalmente, insieme alla loro umanità di singoli, anche l'umanità degli altri.

Forte è il richiamo del *Pp* all'*impegno* etico-sociale. Insistito il suo richiamo alla convivialità, alla disponibilità, alla cooperazione, alla solidarietà. Cioè a dire, a una intenzionalità collettiva che emancipi e umanizzi coloro che vivono in mondi sempre più contagiati dal disimpegno e dall'indifferenza sociale e civile. Con la deriva verso “disvalori” privatistici, individualistici, qualunquistici.

Se è vero che l'*engagement* invita a essere costantemente aderenti alla realtà e a sapere tenere conto della sua complessa trama di variabili, è altrettanto vero che deve essere aperto al processo di integrazione e di superamento delle resistenze poste dalla contingenza quotidiana.

Per concludere. Fedeltà ai crinali dell'idealità e aderenza alle pianure della realtà presuppongono sempre una coscienza intenzionale che maturi come consapevolezza dell'unità profonda che interconnette passato, presente e futuro. Quanto da noi postulato, comporta pertanto una Pedagogia dall'orizzonte aperto: che anziché arrestarsi nell'ambito limitato del presente o esaurirsi nella considerazione astratta del passato sappia progettare e costruire il futuro come *impegno* e *possibilità*. E soprattutto come Utopia.

Piuma/3: la scelta. Il *Pp* (copernicano, e mai tolemaico) è sempre un'opzione educativa: la Scelta del modello formativo dalle più elevata densità scientifica e storica. In questa prospettiva, il *Pp* è la teoria dell'educazione capace sia di rispondere all'*esigenza trascendentale* (all'idea-limite di natura scientifica), intesa come tensione alla pluralità e alla qualità totale del piano esistenziale, sia di tenere conto del *quadro socioculturale* (all'idea-limite di natura storica) entro cui tale teoria dovrà calarsi e modellarsi (piano della contingenza, della resistenza educativa).

La *scelta* non è mai il frutto di un equazione algebrica perché l'Educazione si trova radicata nella storia e nell'esperienza. E respinge qualsivoglia postulato astratto e apodittico.

In altre parole. L'aderenza alla realtà postula, a monte, un fondamento teoretico (un congegno epistemologico: una teoria della conoscenza) aperto alla pluralità degli approcci speculativi in ambito educativo. Il percorso di integrazione dialettica tra il piano trascendentale (della riflessione filosofica) e il piano storico-sociale (della scelta quotidiana) deve incamminarsi su linee di "interdipendenza" e non di separazione o di identificazione. L'incontro non può svolgersi lungo sentieri intitolati all'omologazione del modello teorico ai segni della contingenza. Quasi che il fine dell'esperienza educativa debba fare tutt'uno con il processo di consolidamento – in continuità – delle conoscenze e dei modelli di vita quotidiana socialmente più diffusi. Il prezzo che il modello trascendentale paga al suo "storicizzarsi" (se vuole mantenere i caratteri della possibilità e della razionalità) va investito, al contrario, nell'operazione di ripristino e di recupero dei piani esistenziali che nei diversi territori antropologici soffrono di mortificazioni e/o esclusioni.

In questa prospettiva, il *Pp* sceglie senza incertezze la Formazione di una donna e un uomo pluridimensionali, creativi, solidali. Con l'obiettivo di popolare questa stagione ad elevato consumo mediatico (nel suo meteo campeggia l'ombra sinistra del pensiero/unico) di una umanità capace di partecipare responsabilmente e intelligentemente all'uso e al controllo sociale – in direzione di Ragione e non di "alienazione" – dei suoi formidabili dispositivi tecnologici ed elettronici. Un'umanità affrancata dall'incubo della sussistenza biologica e dagli oscurantismi etici e ideologici. Libera di testimoniare la propria energia inventiva, la propria disponibilità socio-affettiva, la propria sensibilità estetica.

Piuma/4: l'utopia. Il *Pp* (copernicano, e mai tolemaico) suggerisce senza incertezze un modello educativo aperto all'Utopia. Possibile, se il domani non replica il presente, ma ne rappresenta – sempre – un arricchimento.

In questa prospettiva, l'orizzonte del possibile veste la Pedagogia di un indubbio provvidenzialismo teleologico. Per noi, si chiama forza della Ragione, possibilità di dare risposta al richiamo dell'andare-oltre verso mondi dove è possibile progettare e sperimentare un'umanità/nuova priva di confini territoriali.

Pertanto, le giovani generazioni sono chiamate a trascendere l'angusto tunnel della necessità e dell'alienazione (marcusianamente intesa: l'incubo dell'uomo a una dimensione) per uscire al più presto a rivedere le stelle.

Pensierino della sera. Il *Pp* si configura come un paradigma utopico di vita educativa orientato verso il futuro, sempre e comunque oltre la siepe della contingenza. Parliamo dei paesaggi del domani nei quali verranno edificate – con i mattoni dell'utopia – le case popolate da una nuova umanità: dal mondo dell'avvenire.

III. Il tramonto del primato pedagogico occidentale

1. *A sud delle colonne d'Ercole*

I tamburi del Duemila stanno rullando con insistenza l'avvento di un Millennio alternativo. La promessa è questa. Sta albeggiando all'orizzonte un *mondo nuovo* che si farà carico di un salto di qualità esistenziale. Traguardo perseguibile a condizione che il modello di società sia rispettoso dei valori della libertà, della giustizia, della diversità, della pluralità. Questa alternativa diventerà realtà soltanto se saprà andare/oltre. Trascendendo il consolidato modo di essere di una società occidentale "modernista": ideologica e discriminatoria. Un traguardo transitabile a patto di inaugurare – anche con il concorso di una Educazione diffusa – la stagione "postmodernista" delle scelte democratiche: civili, culturali e valoriali. Soltanto se sarà vincente questo paradigma esistenziale, la Pedagogia potrà fare tutt'uno con l'integralità della Persona nel nome della sua Singolarità. Ultimo baluardo di difesa per la donna e per l'uomo in una stagione storica nella quale le globalizzazioni (economiche, tecnologiche e consumistiche) campeggiano da totem infallibili di identificazione – e di predestinazione – dei grandi processi di sviluppo e di cambiamento del Pianeta.

Nel concludere la nostra escursione nel *Pp*, filmiamo l'ultimo suo fotogramma che regala – una volta ancora – l'immagine di un calesse, teorico ed empirico, che si inoltra per le strade impervie della Singolarità e della Progettualità esistenziale dotato di quattro/bussole – leggere come piume – di nome Dissenso, Impegno, Scelta e Utopia. Irrinunciabili, quando si vuole condurre la diligenza dell'Educazione fino alle propaggini delle colonne d'Ercole dove storicamente dimora l'altra faccia della luna: l'*emisfero australe*, povero e analfabeta.

La Pedagogia è l'albero più antico e nodoso nel giardino delle scienze dell'Educazione: le altre piante portano il nome di Psicologia, Sociologia, Antropologia e Didattica. Il suo primato educativo la veste da *stella polare* del carro dell'Orsa minore che attraversa i cieli della Formazione della nostra stagione di transito tra due Secoli. Dall'alto della volta celeste, l'albero/maior illumina e pone la Persona – nella molteplicità delle sue sfere costitutive (motoria, affettiva, cognitiva, estetica, etico-sociale) – a baricentro della propria riflessione e progettazione esistenziale.

Per la sua nobile e regale responsabilità formativa, la Pedagogia è chiamata oggi a indossare le vesti del *Pp*. Questo perché il suo statuto ermeneutico – assieme a quello del Personalismo, del Pragmatismo, del Neopositivismo, della Fenomenologia, della Pedagogia critica, della Pedagogia sperimentale e della Metateoria ermeneutica – è sicuramente in grado di porsi dietro a un telescopio che inquadri i paesaggi planetari dell'educazione.

Riflettori accesi una volta ancora sul *Pp*. Questa autorevole scienza dell'educazione è disponibile a rifondare la sua teoria e la sua prassi dalla *genesì occidentale*. Di più. È impegnata a mettere in soffitta il modello educativo ra-

dicato nell'emisfero boreale per avventurarsi lungo "altre" frontiere epistemiche, al fine di porsi dentro la complessità e la transizione del discorso educativo in un mondo dalle fulminee innovazioni lungo sia i versanti teoretici, sia i versanti empirici.

Rinforziamo il concetto. Il *Pp* gode delle condizioni epistemiche per rifondare la propria teoria e la propria prassi. Questo perché ha preso consapevolezza che la Pedagogia, nata nell'emisfero occidentale, accusa crescenti debolezze ermeneutiche. Le citiamo. Le sue senescenti teorie dell'educazione pongono sì al centro della riflessione e della progettazione la Persona, ma soltanto la donna e l'uomo che abitano le contrade boreali del Pianeta. Parliamo del soggetto/Persona che espone questi ricorrenti segni di riconoscimento: è *bianco, alfabetizzato, benestante*. Mai la Pedagogia che conosciamo ha messo nel suo mirino educativo la Persona dell'altra metà della luna: *colorato, analfabeta, disperato*.

La causa di questo congenito strabismo sta nel fatto che la Pedagogia è nata sopra l'Equatore. Il suo capitale scientifico si è venuto accumulando attraverso gli studi e le ricerche condotte sull'infanzia, la giovinezza e le età adulte che popolano il nord del Pianeta. Questo patrimonio scientifico è depositato negli scaffali (librerie e biblioteche) dei Continenti occidentali.

Per questo, la Pedagogia che conosciamo si trova a un "bivio" dove è chiamata a una scelta improcrastinabile.

La prima strada che ha di fronte è quella *di sempre*: apollinea ed ariana. Al punto che si presenta senza vie d'uscita. Se proseguirà per questo angusto viottolo, la Pedagogia/bianca si trasformerà in un soprammobile, in un pezzo di antiquariato. Una scienza da cestinare.

La seconda strada che ha di fronte è del tutto *inedita*. E' una sorta di *new-deal* che si inerpica lungo le pendici che portano sui crinali di una scienza nuova. Questa, dispone di un *guardaroba scout* contrappuntato di voglia di esplorare, di conoscere, di scoprire frontiere/altre (multiculturali) dell'educazione. Siano al cospetto di un mondo gulliveriano dove non ha mai messo il nido.

Dal "bivio" sta salendo al cielo la Mongolfiera del *Pp* che si sente abilitata a porsi sulle spalle ali intercontinentali per avventurarsi lungo terre lontane. Su queste, incontrerà teorie dell'educazione dal compasso molto più largo: dotate di sguardi che trascendono i tradizionali confini delle colonne d'Ercole. Traguardo perseguibile se saprà ricoprirsì di una pelle epistemica che la liberi verso orizzonti sconosciuti. Dunque, il *Pp* dispone di una *vocazione interculturale* che la fa titolare – come abbiamo illustrato – di uno statuto planetario che dà il piacere esistenziale dell'andare/oltre. Alla ricerca dell'isola dell'Educazione che oggi non-c'è-più: sommersa nelle acque malsane dell'idolatria del Mercato e del Mediatico.

2. Il Problematicismo pedagogia interculturale

Concludiamo il Saggio dedicato al *Pp*, richiamando sul palcoscenico Giovanni Maria Bertin perché replichi, a chi l'ascolta, che la sua Pedagogia dal raggio intercontinentale dispone di più calamite ermeneutiche.

Ne citiamo tre. Le *ibridazioni epistemiche* (ama i “tramonti” dei dogmatismi, dei fondamentalismi e delle metafisiche), le *contaminazioni culturali* (ama l’andare “oltre” i confini etnici) e il *rispecchiamento dei meticcianti* (ama la “luce” delle pelli antropologiche).

Per questo il *Pp* necessita di ali giganti per volare incessantemente verso l’altrove. Soltanto così l’orizzonte-del-possibile veste l’Educazione di un provvidenzialismo teleologico che si chiama forza della Ragione. Cioè a dire, la possibilità di progettare e di dare vita a un’umanità che non abbia più nel portafoglio soltanto una carta d’identità soltanto boreale costretta a teorizzare e a sperimentare traguardi educativi elaborati con le grammatiche e le sintassi degli emisferi apollinei del benessere. Ma che disponga anche di un’inedita carta d’identità: *orientale* e *meridionale*, dal raggio/lungo.

Dunque, non tutto è perduto, perchè il *Pp* dispone di un’arma vincente: l’Utopia di Peter Pan. Nella sua faretra brilla una freccia infallibile. Parliamo della sua idea/limite – trascendentale – ritagliata su un’umanità popolata di mondi plurali. Abitata da culture diverse e complesse. Questo fa sì che sulle sue spalle campeggi – in bella vista – un *gabbiano* di marca copernicana che sa sottrarsi all’assalto delle tribù della Pedagogia tolemaica: le cui faretre, si è detto, sono stracolme di frecce avvelenate di assiomaticità, arianesimo e perbenismo educativo⁴.

⁴ L’Autore del presente Saggio ha esplorato alcune aree epistemiche del Problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin. Vedasi, in proposito: F. Frabboni, *Cento anni di scuola materna. Dalla sala di custodia alla scuola dell’infanzia* in G. M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l’educazione infantile*, cit.; Idem, *La componente del serio nell’idea educativa di Nietzsche*, in G.M. Bertin, *Nietzsche. L’inattuale, idea pedagogica*, cit. pp. 185-216; Idem, *I fondamenti teoretici del problematicismo. Dalla filosofia dell’educazione alla pedagogia: le ragioni di un itinerario metodologico*, in *Educazione e ragione/1* (a cura di, in coll. con M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, V. Telmon), Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp.43-69; Idem, *Problematicismo e sistema pedagogico nella scuola di base*, in *Educazione e ragione/2* (a cura di, in coll. con M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, V. Telmon), Firenze, La Nuova Italia, 1985 pp. 555-590; Idem, *Introduzione* in M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 cit. pp. 3-25; Idem, *El Libro de la Pedagogia y la Didáctica*, Barcelona, Editorial popular, 2001, voll. 3; Idem, *Presentazione* in A. Banfi, G.M. Bertin, *Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, Palermo-Firenze, Ediz. Fazio Allmayer, 2008; Idem, *Padagogische Leitbegriffe* (a cura di, in coll. con G. Wallnofer, N. Belardi e W. Wiater), Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010; Idem, *Il problematicismo pedagogico*, Post-fazione in M. Baldacci, *Il Problematicismo. Dalla filosofia dell’educazione alla pedagogia come scienza*, Lecce, Milella, 2011, Seconda edizione, pp. 257-271; Idem, *Dialogo su una scuola possibile* (in coll. con C. Scurati), Firenze, Giunti 2011.

Coda al commiato

Alberto Peruzzi

Proemio

Poco tempo fa ho ritrovato una serie di ‘voci’ che avevo scritto per il *pamphlet* intitolato “commiato dal Commiato”, messo in rete nel 1998 e tuttora accessibile su lgxserver.uniba.it/lei/rassegna/testi/ e www.scform.unifi.it/docenti/peruzzi/. Mi fu detto che il testo era già lungo a sufficienza e non era il caso di aggiungere altre voci. Così, questa serie restò fuori. Avrei potuto aggiungerla in seguito, se il *pamphlet* avesse stimolato un dibattito. Le cose andarono diversamente: non ci fu la minima reazione, neanche da parte di coloro i quali erano direttamente o indirettamente coinvolti nella polemica cui il *pamphlet* si riferiva, che era quella tra (filosofi) “analitici” e “continentali”. Il silenzio fu probabilmente aiutato dall’irritante sarcasmo che da cima a fondo attraversava il *pamphlet* e in particolare fu aiutato dal fatto che esso ripagava con la stessa moneta (di erudita saccenteria) i contendenti: se si poteva dare per scontata “la” lezione tratta da una lunga lista di “autori”, allora potevo farlo anch’io traendo una diversa lezione da una diversa lista, ma invece di ricorrere alla forma accademica del saggio critico, poteva bastare un elenco di voci, liberamente componibili dal lettore. Non c’era solo sarcasmo, però: c’erano anche argomenti, seppur affidati a paradossi e accostamenti irrituali, i quali proprio perché imbarazzanti avrebbero dovuto far sentire l’urgenza di chiedersi se per caso in tutto quel polverone non ci si fosse dimenticati di qualcosa d’importante. Invece successe che fui io a dimenticarmi di queste voci aggiuntive. Per completare il *pamphlet*, anche se con qualche anno di ritardo, le metto a disposizione oggi.

Nel frattempo, alcuni dei punti di riferimento della contesa sono venuti a mancare (in senso letterale oltre che figurato) e l’aria che si respira negli studi filosofici è cambiata. Così, curiosamente, questa coda al piccolo commiato dal Grande Commiato finisce per acquistare un senso imprevisto: fa capire almeno alcune delle ragioni per le quali un dibattito che sembrava essere decisivo è stato tranquillamente messo da parte. I problemi, irrisolti, sono stati (ancora una volta) sostituiti con altri che poi subiranno la stessa sorte. È triste che la discussione filosofica vada avanti così. Ma non è detto che la nostra unica *chance* sia piegarci al fato. Possiamo opporci facendo un po’ di conti

... e anche un po' d'ironia sull'andazzo. Un'ultima cosa: anche se ogni voce è indipendente dalle altre, contiene in forma ipertestuale almeno una o più parole-chiave (tra parentesi angolate) che la collegano a un'altra voce.

Sopravvivere o sottovivere? È la domanda degli intellettuali europei scacciati dall'Eden dell'utopia. L'aut-aut è tra la confessione di colpa facilmente estorta a una razionalità bastonata e il recupero di una sensibilità pre-razionale e talvolta anti-razionale, fatta di pacifiche emozioncine, pronte per la letteratura (quella dei letterati senza talento letterario).

Gi idealisti avevano una superba strategia per uscire da consimili lacerazioni, anche se ormai non interessa più a nessuno. C'è un problema con l'<Io>? Gentile diceva: "In fondo all'Io c'è un Noi". Giusto, ma in fondo al Noi non c'è per caso un Non-io? Nessun problema, anch'esso si recupera dialetticamente. Peccato che il recupero non abbia rispettato la *deadline* e così siamo passati da un Io onnivoro a un Io dilaniato da tutto, o se preferite, da se stesso. Dire, infatti, che il soggetto è una spugna che assorbe in sé il mondo ha senso solo se il mondo non è una proiezione della spugna, altrimenti l'Io sarebbe un'autospugna. L'esistenza di un'autospugna, come di un Uroboro, è molto difficile da spiegare e, se anche un affare del genere esistesse, non potrebbe durare a lungo. Invece pare che l'Io, o l'Io-Noi, seppur ferito e <frammentato>, non abbia ancora fatto la fine delle streghe e del calorico.

Chi cercava di rimediare con una visione dialettica emetteva un assegno scoperto. D'accordo, c'è modo e modo di visionare dialetticamente, come ci sono sempre state sanzioni diverse per truffe diverse. Fatto sta che un (provvidenziale o demoniaco) moto perpetuo viola la seconda legge della termodinamica, la quale ha ricevuto numerose conferme empiriche. Che sia stato per questo motivo che il recupero ha tardato? Finita l'epoca dello spirito che si mangiava la materia e finita pure l'epoca inversa, quel che ci è rimasto è lo spirito che fa se stesso interpretandosi.

Anche per Galileo, dopotutto, la Natura, al pari della Bibbia, era un libro, se non fosse che nel frattempo si è verificato un guaio: il libro si è scollato, le pagine sono volate via alla rinfusa, non ci sono più visioni del mondo. Tutt'al più ci sono visioni demondizzate, visioncine, quelle appunto dei sopravvissuti e dei subvivent, i quali non ne vogliono sapere di un mondo che non sia cartaceo o digitale, salvo poi battersi il petto di fronte al dramma dell'esistenza umana, che cartacea o digitale non è. Ma poi che sarà mai un dramma interpretativo? Forse l'ordine della natura vive degli scarti interpretativi, forse l'evoluzione del pensiero mima l'evoluzione naturale.

La parzialità di ogni orizzonte concettuale, inteso come < sistema di riferimento >, non ha nulla di straordinario e, sul piano personale, vivendo s'impara a vedere soltanto ciò che ci interessa. Per questo, con l'età il mondo dell'Io si fa sempre più scarno. Ed ecco che oggi si annuncia un guaio ulteriore: c'è troppo da vedere. Le molteplici visioni, o visioncine, non ce la fanno più a smaltire l'arretrato e così il processo di selezione, anche quello meno efficace, s'incepisce. Far di necessità virtù? Tenersi tutto, anche la spazzatura interpre-

tativa, perché votati all'incapacità di scegliere? Non ci sono discariche sufficientemente capienti e dopotutto ci resta ancora la possibilità di distinguere spazzatura e spazzatura. Quella esterna è facile da annusare, quella interna, "culturale", è astutamente distribuita, a disposizione di tutti, democraticamente accessibile in rete.

Repère/de-repère. "Il < sistema di riferimento > è essenziale." C'è ancora chi crede che Einstein abbia insegnato questo, ovvero: che il punto di vista specifico che si esprime nelle specifiche descrizioni di uno specifico osservatore sia ineliminabile. Dal che deriva un estremo soggettivismo, sia della conoscenza bonacciona, propria del senso comune, sia di quella in ermellino, "scientifica", per la felicità di tutti coloro che odiano l'idea che ci sia qualcosa di oggettivo. L'osservatore diventa perturbatore delle cose-in-sé e stregone.

Ma se fosse così, Einstein sarebbe il papà di Bohr! Come avranno fatto i due rivali a non accorgersene? Be', Bohr voleva che Einstein gli desse ragione, ma questi non si dimostrò incline a contentarlo. Più onesto, allora, convivere con due tempi, *à la* Bergson? E perché non con due spazi, anzi <tre, quattro, ... ∞> e poi con altrettante realtà? Ah, è proprio questo che piace a certi francesi. Come si faccia ad abitare molteplici spazi se è già difficile abitarne uno, resta un enigma.

La teoria della relatività afferma esattamente il contrario, o meglio: il sistema di riferimento, qualunque sia quello scelto, deve poter essere inessenziale. La presentazione invariante della meccanica avrebbe molto da dire anche ai filosofi, perché esprime un'idea *fondamentale*: quella di oggettività-per-invarianza. Prego notare che invarianza non è sinonimo di costanza. Ma l'invarianza senza nessuna costante servirebbe a poco, perché ci darebbe solo un astratto mondo possibile. Qui la partita si fa avvincente, ma a quanti interessa?

Torniamo alla *lectio facilior*: "il sistema di riferimento è essenziale". È un'ottima sintesi della deriva che dallo scetticismo porta al solipsismo. Cose d'altri tempi. Basta che a "sistema di riferimento" sostituiamo "contesto" per averne una versione <aggiornata>. Disdegnando l'idea fondamentale, gli amanti della contestualizzazione com'è che escono dalla gabbia? Moltiplicando le gabbie e alla fine facendosi pantareisti. Buon per loro! Neanche chi adduce un grappolo di costanti (atte a definire "il" mondo) può pensare d'aver risolto tutto. Ogni costante assunta come primitiva è un debito contratto con Dio... a meno che non troviamo un modo per dedurre le costanti... Ecco perché dicevo che la partita si fa avvincente. No, richiede troppo lavoro! Meglio l'ottusità.

Manuali. Molte delle recenti panoramiche sulla filosofia del Novecento, al pari dei sontuosi "volume terzo" e successivi a uso parascolastico, potrebbero essere spruzzati nei precedenti, per fatal errore del tipografo, e non si perderebbe nulla di sostanziale. Anzi, chissà, *se order from noise*. Se poi sono scritti con sofferza partecipazione, è anche peggio. Fanno venire in mente il gocciolo di pensieri di un adolescente in crisi. Eppure vendono.

C'è il mito dell'opera <aggiornata>, ma chi si sforza di aggiornare cose poco capite finisce per far capire ancora di meno e così l'opera dovrebbe dirsi

annotata. I docenti di filosofia farebbero meglio a praticare più *bricolage* col legno e meno con le parole, per allenarsi a usarle con maggior cura. Dovrebbero spensare il malpensato, prima di preoccuparsi di aggiornarlo.

Il <“pensiero”> (si sottintende “filosofico”), le poche volte che gli diamo filo, è una piena che scompagina la vita nella sabbia e intorbidisce. C’è chi nella melma ci sguazza e chi invece è preso da frenesia di luce. Temo che entrambi siano cattivi maestri. Ci vuole il coraggio di lasciarsi portare, l’astuzia di saper trasformare l’impeto in stabilità, l’umiltà di continuare ad ascoltare senza piegarsi ai “doveri” che ci vengono fatti sentire come prioritari, tipo l’urgenza di prender parte o l’urgenza di essere finalmente un <Io>. Solo chi ha queste doti (e s’impegna a coltivarle) può farcela, senza sciupare la propria e l’altrui vita mentale. Ma il “pensiero” è anche un’onda lunga, un’onda di limpidi ragionamenti, un’onda inavvertibile da parte dei cultori di panoramiche, che invece dei singoli ragionamenti vedono correnti e maree della storia. Chi legge, per obbligo o per diletto, consimili papiri, è portato a oscillare tra l’angoscia dell’influenza e l’influenza dell’angoscia. Non ne uscirà mai.

L’attrazione della rapita verso il rapitore. È stato scritto: la <storia> rivitalizza (o deve rivitalizzare) un’esperienza avvizzita. Mai *sentita* così. Moltiplica gli universi possibili? Mah, ci sono anche altri modi, e più divertenti. Potrebbero andar bene anche i giochi di simulazione.

Ogni disciplina che si prefigga di fornire una qualche conoscenza ha i suoi criteri e i suoi metodi. La storia non fa eccezione. Coltivando lo studio di una specifica disciplina, se ne ricavano specifici benefici e uno di quelli derivabili dagli studi storici si manifesta quando riescono a farci capire il passato come una riserva di possibilità perdute e ci danno uno specchio di quanti bei modi ci siano per combinare danni che oggi chiamiamo con nomi diversi. Inoltre, il punto di vista di chi ha perso è sempre istruttivo e gli storici, quando gli danno spazio, fanno cosa egregia. Non è questo, però, che sembra interessare a certi apologeti della storia di quella roba che si chiama “filosofia”, i quali nel migliore dei casi educano alla tassonomia della fragilità cognitiva e all’etimologia delle abitudini di pensiero, quando non ti propongono semplicemente un romanzone. Se di vite parallele avevamo bisogno, bastava leggersi Plutarco.

Ma come può mancare la “dimensione” storica di un problema filosofico? Se c’è ancora bisogno di dirlo, vuol dire che siamo ancora cavernicoli e la nostra caverna non è certo quella metaforica di Platone. A proposito di metafore: immaginate che un bel giorno a Zampanò venga un terribile prurito in un orecchio. Che fa Zampanò? Con i suoi ditoni gratta via ogni cosa e così danneggia il suo stesso udito... La storia “aperta a tutti”? Sicuramente, la sete a chi è mai stata preclusa? E la seriosità dei minimi (giornalisti e assimilati) che narrando singoli eventi vorrebbero offrire lo spaccato di un’epoca, dove la mettiamo? La struggente vocazione dei sostenitori di una ragione eternamente fragile, che per inciso non ha bisogno di far leva sugli umori della storia per essere eraclitea, è sperabile che non sia l’unica alternativa.

Dalla storia all'antropologia: c'è chi si sdilinquisce all'idea del pensiero selvaggio che non separa osservazione e interpretazione eppure è efficace. Solo un'altra di tante frasi buoniste, in realtà buone solo per chi soffre di senso di colpa. Commuoversi di fronte ai diversi da noi non fa muovere di un passo il <"pensiero">, perché non c'è mai stato un "pensiero" che non ne tenesse conto, se non quello ottuso, il quale non meritava arcani resoconti. Oggi ci toccano i <naufraghi> che si compiacciono di essere tali. Aggrappati disperatamente a un'esile zattera, sono proprio loro che impediscono di governarla: miti e meta-miti semiotici dei nostri tempi. Data la brevità della vita, non sarebbe male cominciare a "pensare" in maniera dignitosa, senza esaltarsi e senza essere così catastrofici.

Trasparenze. Per il campione dell'ermeneutica, Hans Georg Gadamer, l'illuminismo è stato emancipativo ... con una riserva: "Se però se ne trae la conclusione che si possa diventare trasparenti a se stessi, sovrani nel proprio pensare e agire, allora ci si sbaglia. Nessuno conosce se stesso. Portiamo da sempre impressa in noi una traccia, e nessuno è un foglio bianco".¹ Questo, lo direbbe anche un genetista convinto che tutto o quasi è scritto nel DNA e ai seguaci di Gadamer non piacerebbe mica tanto.² Ma la storia delle interpretazioni rientra pur sempre nella storia della vita (o viceversa), no? Che ci sia spazio tra Cartesio e Hegel, tra Marx e Chomsky, per tracce e trasparenze più domestiche? Remo Bodei ha spiegato: "fatte scomparire le impronte della tradizione, non rimane nulla". C'è anche un senso in cui è vero: se <tradizione> è anche l'evoluzione cosmica, allora la scomparsa delle impronte è un disastro, perché, a sparire, siamo anche noi. Senza allargarsi così tanto, tradizione è pure quella dei neonazisti e quella delle scimmie che si passano l'idea di sbucciare le patate e lavarle. Se fosse questo che i laudatori della tradizione intendono, perché tanta enfasi? Ma allora cosa significa che "non rimane nulla"?

L'odierno, sussiegoso, elogio delle "tracce" potrebbe anche far iscrivere le su citate parole di Gadamer sul portone del Ministero dei Beni Culturali. Dopotutto, l'unica ispirazione che costantemente ha animato i caduchi governi italici per promuovere la cultura è stata proprio quella della "conservazione". A parole e basta, direte. Sì, ma anche le parole sono tracce. Ricordo che, ai tempi del liceo, un amico iconoclasta non volle entrare a Pompei perché "non c'era vita" e aspettò al cancello: la cosa mi fece ridere. Oggi non riderei più. L'unica differenza fra la tradizione delle sardine conservate in scatola e quella delle sardine virtuali sembra essere unicamente tecnologica.

¹ H. G. Gadamer, *Dialogando con Gadamer*, a cura di C. Dott, Cortina, Milano 1995, pp.17-18.

² *Dialogando con Gadamer*, a cura di C. Dott, Raffaello Cortina, Milano 1995, pp. 17-18.

Tutti i bei discorsi sul riconoscere l'alterità (un altro <Io>) nel dialogo – e specificamente nel dialogo con la molteplicità di tradizioni che convivono, convergono in noi e ci individuano – sono saggezza spicciola, siparietti televisivi, piccoli fondi di costume sulla prima pagina del Corriere. Se c'è bisogno di nobilitare consimili tracce sul piano del discorso filosofico per avvicinare il pensiero al “vissuto” odierno, brutto segno. Il morbo dell'intelligentsia del XX secolo è stato l'ansia del condizionamento, accompagnata dal suo doppio, la nostalgia per l'*appartenere*. Oh, quant'è romantica questa falsa umiltà! Immagino che per picca i filosofi del XXI secolo ci prospetteranno un'incondizionata inappartenenza.

Le tracce ermeneutiche sono assurte al ruolo delle ombre nella caverna di Platone: nella “pura luce” dell'evidenza, vedremmo tanto poco quanto nelle tenebre. Ma siamo sicuri? La matematica dicesi “pura” e offre evidenze che chiamansi “dimostrazioni”. Molti filosofi odiano le cose che non sanno fare e tra esse una è il dimostrare. Perciò sospettano che dietro alle dimostrazioni ci sia un mito pre-caverna. Ma siamo sicuri? La luce dell'evidenza è conquistata a fatica, richiede ingegno e illumina zone alquanto ristrette. Quel che la rende possibile non è un costrutto storico-socio-culturale, come a molti dei sospettanti fa comodo credere. È piuttosto il ricorrere di schemi archetipici, *patterns* che operano più liberamente se li depuriamo dai ricami della <tradizione>; e questo depurare ha anche valenza etica, perché ci difende dalla superficialità delle nostre abitudini contestuali e dal culto dell'erudizione.

Può anche darsi che per vivere ci sia bisogno di superficialità e di culti e quindi occorre essere di bocca buona. Ma in filosofia, no, grazie. E non lasciatevi impressionare dai tanti testi filosofici che si fanno vanto di testimoniare l'esistenza di una dimensione non consumistica del cogitare, perché si tratta solo di materiale di consumo accademico e, quand'anche non fosse così, quel che ne viene offerta è il più delle volte una filosofia soprammobile, kitsch autogasato, di cui è inutile sperare che presto non sia conservata traccia, visto che non siamo trasparenti.

Tornare nell'utero. Di come si faccia a tornarci abbiamo solo una vaga idea. Gli interessati però si orientano lo stesso e questo basti. C'è invece chi, non avendo di meglio da capire, ricama su una singola voce lessicale fino a estrarne soavi aure e lacrime. Provate a scandire lentamente <tradizione>, lasciatevi andare sul divano e comincerete ad avvertire l'aura. “Tradizione” può significare tante di quelle cose che ne lascio volentieri la gamma di significati ai lessicografi ma, volendo proprio andare oltre il dizionario, è più che un cuscinetto di grasso da incrementare in dosi giornaliere ed è meno del peplo che tutto avvolge, proteggendoci dal <naufragio>. Nel mezzo c'è spazio per una vasta fenomenologia, che di filosofico ha poco.

Domanda: perché dovrebbe proteggerci dal naufragio? Risposta: perché qualcuno ha deciso che siamo tutti quanti naufraghi, quindi lo siamo davvero e, se anche non lo fossimo fino in fondo, è buona cosa sentirsi tali fino in fondo. Per parafrasare una battuta di Totò: *Lei è un naufrago, s'informi!*

Il naufragio, ahimé, non è farina del Novecento. C'è sempre stato chi ha avvertito fortemente il bisogno di ricordarlo ai suoi contemporanei. Forse è sempre lo stesso spirito che ogni tanto si reincarna. In passato la cosa serviva a smerciare un campionario di ciambelle di salvataggio. Evidentemente le ciambelle devono esser finite e così, ai tempi di James Dean andava il bel naufrago ribelle, oggi va il naufrago auto-ironico che, cattedratico attempato, del bel giovine ha poco.

Naturalmente, i nipotini di Blumenberg sono aperti alla più variegata serie di conferme. Cosa resta a chi, per non essere esposto a pubblico ludibrio, intenda adire a un compromesso? Per parte mia, posso arrivare al porto sepolto di Ungaretti, riletto come contrappasso al *nostro* smisurato orgoglio ferito, ma andare oltre non mi riesce. *En passant*, il pulpito da cui giunge la denuncia del *nostro* orgoglio non ne è carente, anche se è bravo a mascherarlo. I nostalgici della vita nomade e tribale raramente hanno interesse a capire bene qualcosa, ma vogliono darlo a vedere e così, prima s'inventano un totem, poi lo usano per giocare a freccette. Facciano pure, ma ci lascino in pace.

Nel bel paese, parlare di tradizione ha semmai un effetto collaterale che altrove non ha: quello di contribuire alla tradizione della chiacchiera. Può anche essere che gli italiani abbiano orecchi soltanto per i pettegolezzi o per l'eterno. L'illuminismo scienziata e, a seguire, il relativo disincanto hanno minato la fede, si dice. La rivoluzione industriale e quella telematica hanno distrutto le radici, si dice. E c'è anche del vero, in tutti e due i casi, ma non quanto dovrebbe esserci per legittimare la chiacchiera in stile *Sein und Zeit*. E se c'è del vero nel dire che le radici sono *culturali*, c'è anche nel dire che morta una tradizione se ne fa un'altra.

O forse c'è un 'senso' di umanità che non rientra nella tradizione? Nella storia questo 'senso' si è pure manifestato. Era al senso di umanità che si appellava Gesù contro i farisei, e lo stesso ha fatto chi poi ha annunciato l'Uomo Nuovo, per rompere con altre "tradizioni". In ambedue i casi l'appello si è tradotto in un fenomeno planetario instaurando ora una tradizione di un tipo, ora una tradizione di un altro. Sono solo due esempi. La storia è lastricata dei lamenti di coloro che non riescono a disfarsi delle loro tradizioni e di coloro che li vogliono ammutolire. Ora, se non dobbiamo limitarci a prendere atto che le tradizioni cambiano, com'è che razionalmente possiamo confrontarle? Per chi crede che il senso di umanità si misuri unicamente dall'interno di una tradizione e che lo stesso valga per ciò che chiamiamo "razionalità", è chiaro che non c'è modo. La cosa ha effetti retroattivi: possiamo dire che, quando le invasioni barbariche instaurarono nuove tradizioni sul suolo italico, la riluttanza dei romani ad accoglierle era ottusità ermeneutica, così come possiamo dire che, dall'interno della tradizione mesoamericana, i conquistadores a cavallo erano *davvero* degli dei ... e allora avrebbero anche potuto essere più efficienti nel genocidio.

Ma oggi che le tradizioni si sono frantumate? Ritirarsi in piccoli gruppi benedettini come suggerisce Alisdair MacIntyre? Non potrebbe andar bene anche vivere e morire in una community virtuale? È questo il "dopo-virtù"?

Strano... Torno ogni estate nei luoghi di provincia in cui sono cresciuto e ai miei occhi increduli si palesano ombre del passato rurale. Nella visione-del-mondo dei contadini non c'è spazio per le cure dimagranti all'ultima moda, figuriamoci se c'è per il naufragio. Avrebbero un attacco di mal di testa all'idea che "Il Contadino, il Pastore e la Terra" possa essere stato un riuscito convegno della ditta Pasolini-Heidegger. Anche a loro, però, la modernità ha imposto uno sguardo multiprospettico. L'uso dei fertilizzanti chimici è stata una buona cosa, ma ... La diminuzione delle vipere e dei cinghiali è stata una buona cosa, ma ... Non hanno bisogno di diventare contadini post-moderni per arrivare a capirlo. Quel che saranno sempre restii a capire è che, se proteggersi dal naufragio significa salvaguardare un'enclave dopo l'altra, allora bisogna creare aree protette, parchi naturali, riserve di tutto, e allora anche riserve umane, riserve "culturali", pur di preservarne le tradizioni. Se è così, bisogna respingere gli immigrati alla frontiera e con loro anche i turisti.

Quanto alla tradizione del naufragio, il problema non è se sia possibile conservarla in vita: è se abbia senso provarci non guidati da un sentimento (per cose persone luoghi sapori...), ma guidati da un principio generale. Si può amare una tribù da una stazione orbitale? Purtroppo, il "coinvolgimento" riduce la presa di distanza che il mestiere dei filosofi richiede. Viene in mente Sartre e il suo *engagement* ai tempi del maggio francese. È successo e risuccesso, e il più delle volte i risultati hanno lasciato a desiderare. D'altra parte, i filosofi che da una turris eburnea piangono sulla perdita d'appartenenza, o ci sono (e allora si rivolgano all'azienda sanitaria) o ci fanno. E qui viene in mente la domanda provocatoria di Thomas Nagel: *che cosa si prova a essere un pipistrello?* La domanda era sollevata allo scopo di mostrare che una scienza della mente in terza persona (non empatica, cioè) perde di vista qualcosa di essenziale, ma si presta a essere sollevata anche ad altri scopi.

Quanto alla tradizione interna del mio <Io>, penso di sapere cosa si prova a essere un naufrago, ma questo non mi fa sentire in obbligo di sentirmi tale e neanche mi induce all'Elogio della Tradizione. Invece, non so cosa si provi a essere un buon selvaggio, a dispetto degli inviti che certuni rivolgono con passione, e neanche so cosa si prova a essere tutt'uno con l'Ambiente, Gheo, Pan e e simili. Che sia un difetto d'empatia, visto che ad altri riesce benissimo (o così danno a intendere)? No, è solo un abuso della ragione.

Vita tassellare e turismo. Se il Mondo della Vita si è <frammentato>, si può vivere su un tassello? Ci sono mondi della vita tassellari? I nostalgici dicono che c'erano e ora non ci sono più. Evidentemente, stanno scherzando. Se c'è un'epoca in cui gli esseri umani sono atomizzati, è questa. Si dirà che un atomo non è un tassello e che, almeno fino all'esplosione coloniale degli europei su scala planetaria, tutti hanno vissuto tassellarmente: anche Gengis Khan aveva il suo mondo-tassello, sebbene spaziato. Il punto è che oggi abbiamo la possibilità (o così ci vien fatto credere) di scegliere fra tanti più tasselli che

in passato e questo dà nuovo lavoro agli armonizzatori (neo-leibniziani) così come alle anime distruttrici.

Dirò la mia idea in poche parole: per come sono fatti gli uomini, i tasselli continueranno sempre a esistere assumendo nuove forme, anche digitali: i mondi-tassello sono attrattori antropici, ciascuno dei quali alimenta una specifica dialettica servo-padrone, in sempre nuove vesti e sempre a nostre spese, generando l'esigenza di un *altrove* che, se trova soddisfazione, diventerà un altro tassello.

Ho detto l'idea, non le sue ragioni. Giuste o sbagliate, se i filosofi (maschi e femmine) vogliono articolare una minima analisi ragionata di questo processo, sono condannati a fare la spola tra minute oasi di razionalità e una giungla di tradizioni, di cui fanno parte non una opinione comune ma molte, come pure molti tipi di istituzioni e norme, a seconda di quel che passa il convento di turno. Fare la spola è faticoso e per giunta è poco "caratterizzante". Così, in filosofia morale c'è chi si diverte a ripartire i punti di vista in comunitaristi e universalisti, quasi non ci fosse più bisogno di alcuna spola. Analogamente, il serial cominciato ai tempi di Kant e Hegel fra moralità ed eticità vede sempre nuove puntate. Ce n'è di che disincantarsi, senza averne alcuna intenzione. Ma, come i greci ebbero il coraggio di capire, anche la filosofia che cerca di eliminare dal mondo ogni incertezza nasce dalla meraviglia. Chi ne perde il senso smette di fare la spola e diventa un mestierante.

Macché 2! Da 3 a ∞ . Michael Dummett ha riconosciuto in un'Intervista a *Lettera Pristem* di non esser mai stato convinto dalle logiche polivalenti e dalle idee di Lukasiewicz al riguardo – finalizzate a risolvere alcune questioncine filosofiche circa la verità (e altro). Senza negare il loro interesse logico-matematico, sono d'accordo con Dummett. Ci si può fare tutte le ricerche che si vogliono, e ce ne sono di sofisticate, ma resta una *reduplicatio*. Cioè, se avevamo un problema di fondo circa il vero e il falso, invece di risolverlo non facciamo altro che moltiplicarlo se aggiungiamo altri valori di verità, passando da due a più di due: $\langle 3, 4, \dots \infty \rangle$, dunque fino a un'infinità discreta o addirittura un continuo di gradi-di-verità. Chi non la pensasse così, avrebbe già potuto e dovuto fornire un argomento grazie al quale la *reduplicatio* è evitata. Nessuno, che io sappia, l'ha ancora fatto.

La sintassi e la semantica sono importanti perché aiutano a capire i modi in cui tagliamo la realtà in blocchi, ricomponendoli liberamente con l'aiuto del motore simbolico. (Gli umani, pigri come sono, hanno scoperto che è più comodo manipolare simboli che manipolare cose). Nella realtà non ci sarà scritto come tagliarla, ma il taglio virtuale, via linguaggio, funziona. Ecco il miracolo: usare il discreto per catturare l'essenza del continuo.

Rinunciare al miracolo (si fa per dire) o ridimensionarlo, vinti dalla nostalgia dello spettro luminoso? Sapere che c'è una gradazione della verità e della falsità è tanto più utile quanto più la gradazione è parca e, se va d'accordo con l'universo di discorso cui si riferisce, la gradazione è preziosa. Ma allora è bene ricordarsi che questo va contro l'idea tradizionale secondo la

quale la logica prescinde da com'è fatto l'universo di discorso. Se poi ci mettiamo in testa di produrre uno specchio dello spazio-degli-stati (qualitativi) di un sistema in termini di gradi di verità, non finiamo più: siamo alle mappe che dovrebbero diventare verdi a primavera per essere veramente fedeli. Viene in mente la mappa della Cina che i sapienti di Kublai Khan volevano realizzare al meglio, cioè in scala 1:1 (Calvino, *Le città invisibili*). È preferibile interessarsi alla salvaguardia del clima terrestre, piuttosto che riprodurne nel pensiero le sfumature.

Alla Carlona? A quanto pare, dobbiamo trovare un equilibrio tra il dovere verso i nostri figli (reali o metaforici) e “gli impegni che non impegnano” (i *non-binding commitments* del sottile Robert Nozick). Se anche riuscissimo a trovarlo, ho qualche dubbio su come metterlo in pratica, perché, come notava Nicolai Hartmann, ogni azione marchia chi la fa e chi la subisce tanto quanto il senso dell'azione reca il marchio di chi la fa, al punto tale che confondiamo il risultato di successive potature, eseguite alla meglio e peggio su noi stessi, con il Destino e con la nostra Essenza.

Giulio Preti diceva: la vita non ha senso finché non gliene diamo uno. Popper diceva che la storia non ha uno scopo e che anche per questo motivo il mondo è “aperto”. Ci sono differenze tra il caso della vita e quello della storia? Be', una è che di solito chi prova a dare un senso alla storia fa danni; chi prova a dare un senso alla sua vita, no.

Potrebbe anche essere sbagliato assimilare senso e scopo. Un senso senza uno scopo: perché no? Comunque sia, il senso da dare-a o trovare-in è *molecolare* e come tale presuppone un qualche senso *atomico* e non pare che ce ne sia uno solo. Purtroppo, non abbiamo ancora una super-tavola di simili elementi. Se ci rimbocchiamo le maniche, però, prima o poi potremo anche riuscire a metterla insieme. Sarà come mettere i puntini sulle i dell'anima. Chi non sente alcun bisogno di metterli, vive e pensa alla Carlona. Ma bisogna stare attenti: chi vuole una “vita pensata”, a volte esagera. A forza di pensarci su, rischia di non viverla neppure. Montale disse di aver vissuto al 5%. Non ho idea di quale sia la percentuale dei filosofi, la maggior parte dei quali passa la vita a parlarsi addosso.

Come scivolare dalla poltrona. Da sempre si dice: se gli *universalia* sono *in rebus*, allora il loro stato è contingente. Perché mai? L'errore, contingente benché nei secoli fedele, era concepire le *res* su scala terribilmente parrocchiale: quella delle modalità d'interazione alla dimensione del corpo umano (diciamo: il mondo che va dalla grandezza di un capello alla grandezza di una montagna). Poi abbiamo preso le misure: la Terra è diventata piccina, l'atomo è diventato più grosso di quanto avessimo mai immaginato. Il nucleo sta a tutto l'atomo come una pallina da tennis a un campo di calcio.

Le nuove misure ci sono diventate familiari? Non direi, ma è comprensibile: la lunghezza di Planck e le dimensioni dell'ammasso locale di galassie richiedono ancora un po' di acclimatazione. Intanto, quel che c'era prima con-

tinua a esserci e alcuni filosofi sono disposti a scendere in piazza: “Il mesocosmo in sciopero per i suoi diritti negati!”

La scienza ha dilatato il mondo, non i suoi osservatori. Uno schema tipico dell'uomo occidentale è che *More is Better*, come ci rammenta George Lakoff. Perciò, se veniamo rimpiccioliti, ci sentiamo anche sminuiti. Galeotto Copernico, i filosofi se ne sono accorti già nel Seicento e ci hanno ricamato sopra, fermandosi quasi subito (data la loro costituzionale inerzia) a un contrasto fra *paraphernalia*: quelli baldanzosi necessari alla dilatazione imposta dalla curiosità e quelli appiccicosi che tengono insieme il senso comune, le tradizioni, i riti (sacri e profani), i “contesti” e quant'altro. Così, ci guardiamo allo specchio e, smarriti, non sappiamo più quale dieta mentale seguire.

È sopraggiunta la <crisi> della modernità, una crisi che si lascia declinare in modi rozzi e in modi sopraffini. Esempio: per i filosofi della scienza, la rivoluzione copernicana di Kant è stata definitivamente ridimensionata e oggi si presenta in umiltà come ruolo *costitutivo* di ipotesi, liberamente scelte e, come tali, un po' ballerine. Che verità meritevoli del titolo di “Principi Primi” fossero convenzioni, è stato un bello choc. Inoltre, non possiamo neanche affidarci al tribunale dell'esperienza per selezionare le convenzioni, perché i “dati” non sono mai nudi e così anche la verificabilità ha perso colpi. Le convenzioni, però, ci vanno strette ugualmente e l'idea di passare al tribunale di una storia che ospita tutto e il contrario di tutto ci lascia giustamente perplessi. Quanto basta a far sentire piccola, troppo piccola, la ragione umana. Morale: ci resta solo un pensiero di cagionevole costituzione eppure nomade, da un'immagine (piccola) del mondo a un'altra. A chi trae questa morale mi permetto di ricordare tre cose: 1) il mondo non è solo quello parrocchiale, 2) i guai della cosmologia sono altra cosa da total “crisi” (e tra l'altro servirebbero meglio allo scopo di definire i limiti della ragione umana), 3) se le nostre antenne non hanno ancora captato un antidoto cosmico allo smarrimento, può darsi che l'antidoto non esista come può darsi che la colpa sia delle le nostre antenne.

L'errore dei parrocciani – ripeto – era contingente. E se provassimo a potenziare le antenne? È questa la via che ho seguito, proponendo l'immersione delle stesse risorse di pensiero (debole e forte) in un orizzonte naturalistico non più confinato al pianeta. Il carattere nomico dell'universo, se preso sul serio, riguarda infatti la stessa possibilità di conoscerlo. Si tratta di un orizzonte turbolento, lo so, e per di più “conoscenza” è un bollino concesso a cose fatte, un'etichetta-certificazione, già troppo altisonante per un'impresa che richiede una buona dose di opportunismo, senza riguardo per gli steccati tra ambiti disciplinari. Tanto peggio per il modo in cui l'avventura scientifica ci è stata presentata a scuola, cioè, come un'escursione da scout, secondo il manuale delle giovani marmotte, su un terreno già recintato (e quando sembra che l'escursione si blocchi, eccoti il tocco di qualche genio). Vista dall'esterno, una passeggiata o quasi (se non fosse per tutti quei diabolici simboli), dall'interno una pista semiferrata in cui i compagni tramano la tua caduta. E tanto peggio per come l'avventura filosofica vien presentata a scuola, cioè, come nettamente separata dall'impresa scientifica e con caratteristiche opposte.

Ho dato un nome alla correzione dell'errore. L'ho chiamata <naturalismo intrecciato>³ e mi sono subito beccato un avviso di reato. Sono reo di aver proposto il ritorno ad Aristotele, dicendo che l'ontologia precede l'epistemologia, dunque ho corretto l'errore con uno ancora più grave. "Non sei un post-moderno, sei un pre-moderno!" Per farla breve, replico: epi-stemologia viene da *epi* e da *histamai* ed è, a mio modesto parere, un'espressione impropria, perché il *logos* che verte sull'*epi* fa slittare in alto, "Sempre più in alto!", cioè in un metalinguaggio e poi in meta-metalinguaggio ecc., quel che concerne quanto sta *sotto* al linguaggio – e quel che mi interessa è appunto l'<ipo-stemologia>.

Ora, è ovvio che la conoscenza delle mele presuppone le mele – e anche un po' di altre cosette senza le quali non solo le mele ma anche le conoscenze relative non sarebbero possibili. Perciò, se mi limitassi a dire questo, sarei la reincarnazione di Monsieur de La Palisse prima ancora di essere un nostalgico di Aristotele e Tommaso che ipocritamente rifiuta tal lignaggio. Modernità, in filosofia, è forse dire che la realtà presuppone le modalità conoscitive e dunque che le mele presuppongono la conoscenza-delle-mele? Non riesco a crederlo: possibile che quando ho mangiato una mela non mi sia accorto di mangiare la mia coda? E una coda quanto mai eterea, perché la conoscenza-delle-mele presupporrebbe la conoscenza-della-conoscenza-delle-mele, e così via, senza poter intravedere un punto fisso come limite della serie. Dimenticavo i patiti del circolo: non c'è identità, bensì reciproca dipendenza, tra oggetto e concetto e il gioco è fatto – problema risolto. No, la treccia cui alludo parlando di "naturalismo intrecciato" è qualcosa d'altro da un generico circolo retroattivo.

Il linguaggio sarà molto, ma non è tutto. Wittgenstein ha ragione quando ci mette in guardia contro il *bewitchment by language*. Ma dove sta lo spazio di manovra per liberarsi dall'inganno? Non sta nel Superlinguaggio Formale di chi è affetto da mania compulsiva per le pulizie logiche e neanche sta nella rassegnazione a convivere con quel linguaggio che è la forma di vita delle suocere. Quando si dice "extra-linguistico", si sfrutta un'altra metafora spaziale come già con *epi*. Il punto è che, nel caso del linguaggio, *extra* può solo significare *sub*. I libri di cucina non nutrono.

Il muro oltre la siepe. Per Richard Rorty, la dicotomia tra scienze naturali e scienze dello spirito è essenzialista. Poiché da buon anti-essenzialista se ne vuol sbarazzare, è facile capire come sia breve il passo che lo porta a dire, della preferenza di Quine per le scienze fisiche, che è "puramente estetica". In effetti, una volta ammessa la prossimità degli dei greci e della teoria atomica della materia, la possibile replica di Quine sarebbe troppo flebile.

Dicendo che si tratta di una preferenza "puramente estetica", temo che si profili un essenzialismo *alla rovescia*, in quanto trasforma la preferenza per tutto ciò che *non* è conforme al formato <scientifico> (per intendersi: quello

³ A. Peruzzi, *From Kant to Entwined Naturalism*, monografia allegata agli *Annali del Dipartimento di Filosofia*, IX 1993, Università di Firenze, Olschki, Firenze 1994, pp. 225-334.

delle scienze matematiche, fisiche e naturali – *in loco*, nome assurdo di una facoltà) in un criterio di filosoficità.

Sorvolo sul fatto che si vuol dare a “essenzialista” un surplus di significato, che fa apparire chi viene così etichettato come un vandalo, e mi chiedo: il <naturalismo intrecciato> è essenzialista? Ai miei occhi non pare, però potrei aver perso qualche diottria. Mi limito a osservare che è nato in ambito morale, come lezione tratta dall’ultimo corso di Giulio Preti, ed è cresciuto poi nell’epistemologia (pardon, <ipo-stemologia>) della matematica. Si obietterà che le trecce, come si formano, si sfilacciano pure. Nella culla, la mia treccia naturalistica ospitava un’Essenza del Bene? Accidenti, neanche di questo m’ero accorto. Saranno di nuovo le diottrie mancanti. L’Astuzia dell’Essenza deve avermi giocato un tiro mancino. Com’è chiaro, niente smuoverà dalla poltrona l’epi-epi-stemologo.

Decenza. Wittgenstein scrive a Paul Engelmann che la via verso la decenza è quella che passa per la maggiore consapevolezza della propria indecenza. Verrebbe da dire che l’ideale è ancora quello cartesiano: in questo caso, farsi un’idea chiara e distinta della propria indecenza. Il *bon ton* impone di cestinare un tanto offensivo riferimento ma non impedisce di provare almeno a essere indecentemente onesti, osservando che in cotal maggiore consapevolezza non c’è nulla di straordinario. Da Socrate a Pascal, le maggiori virtù delle canne hanno sempre avuto a che fare con l’essere e sapersi canne malpensanti. C’è chi si è chiesto: se l’indecenza ci riavvicina a quella volgare natura da cui ci piaceva prendere le distanze, l’indecenza consaputa ce ne allontana ulteriormente? E c’è chi si è chiesto se non ci sia, per caso, una decenza “animale” che non passa per la consapevolezza dell’indecenza.

A tutti coloro che oggi in fiorettano letterariamente le *boutades* del truce Ludwig (verità è consapevolezza vissuta dell’errore, etica della comunicazione terragnola, ecc.), il loro artefice avrebbe dato (almeno a Trachtenbach) un sonoro scapaccione. La via di Ludwig e, prima di lui, di altri verso la decenza non era superficiale e soprattutto non era <metafilosofia>. Gli esercizi ermeneutici su Ludwig ci offrono invece numerosi esempi di come la <metafilosofia> sia pronta a ospitare superficialità millantata per profondità, prestando ben poca attenzione a un’altra ruvida superficie, quella del mondo del senso comune, cui il Ludwig diventato etnologo avrebbe rivolto il suo interesse.

Tre suggerimenti. 1) Prima di risolvere un problema di linguaggio, risolvere almeno un problema della vita (è sufficiente provarci). 2) Se i problemi della vita sono insolubili restando in superficie, rendersi conto che la metafilosofia, anche quella che non sbrodola in autobiografismo, non aiuta a risolverli. (Certo, *serve*, per esempio serve per far carriera pubblicando meta-articoli o anche solo per passar bene dando mostra di erudizione e sottigliezza. 3) Se i problemi della vita richiedono una soluzione ragionata che permetta di escludere quelle che per Ludwig sarebbero state “indecenti” (come il feyerabendiano *Anything goes*), la soluzione è più di una terapia meta-linguistica.

Metafore vive, morte e letargiche. I fiumi e i cannoni non avranno avuto sempre una “bocca”, come ci ricorda Donald Davidson, e con ciò? I fiumi scorrono *da ... a ...* e i cannoni puntano sempre da qualche parte: anche prima che avessero una bocca, avevano per così dire un *davanti* e un *dietro*, proprio come il tempo che, come un fiume, scorre *dal* prima *al* dopo. (Se poi, il verso sia giusto, è un altro paio di maniche.) Altro esempio: le bottiglie non avranno sempre avuto un “collo”, ma erano, sono e resteranno sempre o *aperte* o *chiuse*. C’è una letteralità profonda, di natura topologica, rispetto alla quale le espressioni idiomatiche sono schiuma superficiale. Preoccuparsi di abbellire la superficie *di tutto* tessendo un nuovo dominio (<metaforico>) con la tela di uno più familiare è tipicamente umano. Non è, tuttavia, per grazia di un idioma che ne siamo capaci. Se anche la storia della scienza fosse una semplice catena di ridescrizioni metaforiche come vorrebbe Mary Hesse, non ci sarebbe spazio per un’archeologia del non superficiale.

All’archeologia-della-superficie si può dare anche un altro senso. Personalmente, ho cercato di darle un senso che ambiva a fregiarsi dell’onorifico aggettivo “fenomenologico-trascendentale”, pur nella consapevolezza che, essendo un senso dialettico, il richiamo al progetto di Husserl diventava problematico: non c’è una dialettica husserliana. È anche vero che il termine “dialettica” è stato usato così tante volte in maniera confusa che converrebbe usarne un altro, possibilmente orientato a individuare l’accezione ambita. Un candidato potrebbe essere “plokamologia” (da *plokamos* che significa <treccia>), ma c’è il rischio che i cultori delle arcane etimologie e del loro disvelamento lo pieghino subito ai loro scopi.

Un profilo. Nelle nostre lande piene di furboni, fa sempre bella figura chi vede un <complotto>. E se il complotto non c’era? La denuncia è comunque utile: ha funzione preventiva. Per quanto riguarda la filosofia, c’è stato chi l’ha denunciata come complotto contro la religione e poi chi l’ha denunciata come un complotto antiscientifico. In tempi recenti il complotto più denunciato è quello di chi voleva scientificizzare la filosofia. Senza dimenticarsi che in passato il libero pensiero è stato perseguitato, conviene stare attenti alle manie di persecuzione.

A dispetto di coloro che disprezzano una riflessione critica sui fatti, sulla razionalità, sulle verità della scienza e sul suo glorioso cammino, chi testimonia la contingenza del *bios theoretikos* fa cosa buona e giusta. Gli (le) chiedo solo un favore: invece di fare il martire, faccia un piccolo sforzo e, per volgare coerenza, provi a leggere in termini di contingenza anche il complotto scienziastico che denuncia.

Che cosa si ama quando si ama la verità, se la verità non si differenzia dalla (ri-)narrazione? Com’è noto, uno dei temi adolescenziali è amare l’amore. Ma amare è una cosa e amare l’amore un’altra. Lo stesso vale per *sophia* e invece i suoi amanti che denunciano il complotto sembra che amino più l’amore della sapienza che la sapienza, a meno che la sapienza irriducibile a scienza sia solo un batuffolo di cotone idrofilo intriso di lacrime.

L'anelito che anima i denuncianti è riconoscibilmente *axion*, così come apprezzabile è la sua testimonianza. Il favore che chiedo reca con sé un invito: a rendersi conto che l'enfasi messa sul bisogno di liberarsi dai paradigmi venduti per definitivi, dalla piattezza del senso comune, dalle angustie di una ridente tecno-vita, è puro 'Francofortese'. Di fronte a chi ha i paraocchi c'è un unico modo efficace di reagire e non è quello che rinuncia alla persuasione: è un comportamento sorretto dall'esigere *di più* e non *di meno*; è rendere esplicito l'implicito nei ragionamenti, non accrescere l'implicito; è servirsi dei vecchi attrezzi della razionalità *creativa* (preoccuparsi di fare ragionamenti rigorosi, avere cognizione di causa, inventarsi nuove teorie, analizzare meglio i dati, saper immaginare scenari diversi in funzione di *Gedankenexperiment*), non dismetterli.

Ogni <contingenza> è <condizionata>. E allora? Illudersi di "superare" ogni <condizionamento>, così come vivere con rassegnazione il fatto di non potersi illudere più, aiutano forse a capire la contingenza, a elevare il valore della ricerca di comprensione, a raggiungere una diversa e più profonda conoscenza? Non bastano di certo le chiacchiere indorate di etimologie dal greco e neanche le più buone intenzioni pedagogiche. Per quanto in disuso, c'è pure quella cosa che Marx chiamava la "logica specifica dell'oggetto specifico" e non vedo perché essa dovrebbe confliggere con il quadro kantiano di una "logica generale".

Se interessa ancora spiegare qualcosa, conviene fermarsi un attimo a pensarci su, perché ogni spiegazione fa appello a un qualche sistema di principi – e sarebbe meglio esplicitarlo, invece di fare i furbi. Ma esplicitarlo non significa denunciare un complotto. Sembra, invece, che (specie dalle nostre parti) molti dei denuncianti siano bramosi di annunciare la fine dell'epoca delle spiegazioni. Li sto solo invitando a spiegare l'annuncio. Hanno a cuore una ragione dia-logica che superi la violenza del "dimostrare" e lamentano che la storia ufficiale del pensiero – quella da museo delle idee – ne sia carente. Posso anche capire. Non so a quale "ufficialità" si riferiscano, ma preferisco pensare di essere un ignorante in materia piuttosto che pensare che se la siano inventata ad arte.

La dialogicità vive davvero negli interstizi della contingenza? Certo non si nutre né d'illusione né di rassegnazione. Infatti, essere coscienti delle catene non basta a rendere liberi (anche se aiuta, per quanto possibile), così come chi s'innamora dell'amore non ci può fare insieme dei figli. *Ogni* pensiero è, prima di tutto, un dialogo tra i molti che abitano in noi e così anche un diario è un dialogo, d'accordo, e ci sono molte forme di dialogo, ma un dialogo razionale non è un diario. Invito a specificare in quale senso si vuole una ragione "dialogica" e chiedo soltanto che la specificazione non sia in forma diaristica, perché, se si ha tanto a cuore la molteplicità dei valori, non si possono ignorare quelli che animano la scienza e neppure il dialogo che c'è stato e continua a esserci tra scienza e filosofia: è un dialogo razionale e, come tale, ha pure un suo valore, anche se disprezzato dai risentiti che sono incapaci di frequentarlo.

Abitare tra la contingenza? È un'idea che si presta anche a usi impropri e non ci obbliga a confondere l'apertura allo stupore con la positività in sé, e a disprezzare la laboriosità delle piccole api operaie. Non è scritto nelle leggi della natura che gli umani siano ripartiti in due caste: quella degli specialisti ottusi e quella dei tuttologi senza remora alcuna.

L'orizzonte del <senso> è il senso dell'orizzonte? Bene, allora cerchiamo di non trasformarlo in un orizzonte verboso ed evitiamo di strizzare l'occhio alla "trasgressività" in quanto tale. Indagare l'orizzonte è importante quanto è esigente e non può che esser tentato dal di dentro dell'orizzonte stesso: la verità è internamente-esterna. E chi parla tanto dell'immaginazione come di quella cosa che nessun sapere calcolante potrà mai riprodurre, dovrebbe avere il buon gusto di impegnarsi a studiarla. Se immaginare è fare un *bricolage* virtuale con la nostra corporeità, chi vuol capire le modalità del *bricolage* deve avere una qualche nozione di scienze cognitive prima di venirci a insegnare qual è il senso del *bricolage*.

C'è un vivere opaco al pensiero di vivere e un pensiero che pensa solo se stesso? Tra i compiti dei filosofi c'è quello di ricordarsi che il nostro universo di forme-di-pensiero è pur sempre iscritto nella forma dell'universo, senza che ci sia per forza una corrispondenza fedele tra micro e macro. Detto in stile francese: il segreto è capire lo scarto, l'emozione è accettarlo.

Visti da lassù (commiati fotogrammati). Talvolta vien da chiedersi: e se quello che Leibniz disse per il bene e il male valesse anche per la filosofia? Non potrebbe darsi che, dal Punto di Vista Globale, non ci sia stagione migliore di questa, tra tutte le stagioni possibili per l'oggi? In tal caso le guerre tra rane sulle questioni che loro sembrano cruciali sarebbero increspature funzionali, carezze sulle diverse facce di un'unica impresa, che non è di nessuno e verso nessuno dei nostri (consapevoli) scopi. È proprio così che Hegel, fattosi telecronista, pensava di aver fatto compiere alla filosofia un *problem-shift* progressivo.

Ma, *anche se fosse così*, a noi canne, qui e ora, non ce ne può importare di meno. Perfino il postmoderno diventerebbe una piccola *fiche* sul tappeto verde di una dialettica razionale non più orientabile, al pari di un nastro di Möbius. *E se così non fosse?* Che fare? Giocare una partita palesemente truccata? Diventarne i nuovi telecronisti? Tanto varrebbe giocare a calcio in modo nuovo, usando come palla il telecronista opportunamente sfericizzato e poi, annoiati, passare ad altro.

Non è che ora vediamo, ultimi *parvenues* della saggezza storica, il falso là dove era una lamella di vero, o viceversa. Non un lungo argomento dove c'era una singola asserzione. Non una fallacia invece che una prova (illusoria). Questo era il sogno dei padri della <filosofia analitica>. Poi è arrivata l'amara lezione: la giusta catena di dipendenze è destinata a restare fuori dalla nostra portata. La lezione che un buon numero di iscritti all'albo della <filosofia continentale> ne ha tratto è stata più radicale: pensare in termini di catene logiche o anche solo di arborescenze concettuali è acqua passata. Non resta che il

Commiato: dopo la modernità, è morta anche la filosofia. Dobbiamo semplicemente smetterla di piangerci sopra e imparare un altro mestiere.

Forse, per un redivivo Leibgel, o Hegniz, queste opposte lezioni-saldo (di fine stagione), la compulsiva analisi delle parole dei defunti e il commiato da essi, formano un altro “strano anello” (per dirla con Douglas Hofstadter) e poi ne formano un altro ancora con le speranze del passato, il tutto visto in un’ottica cosmica. Peccato che quest’ottica sia così timida da non palesarsi. Intendiamoci: neppure oggi manca qualche novello Swedenborg al quale si è già palesata grazie alle sue doti di sensitivo. Ma a noi, contingenti nella contingenza, naufraghi, epigoni, noi piccoli attori che volevano essere il Grande Spettatore, queste doti mancano. E allora tutte queste lezioni e contro-lezioni non sono altro che un cancro in cerca di cellule credulone. A tanto fumo rispondo ricordando qualche cristallo di ordine razionale.

Nella matematica contemporanea c’è un settore che studia le fibrazioni di spazi. Più astrattamente, i caratteri degli spazi fibrati si presentano in quella branca, ai più remota, nata dal concetto di *topos* introdotto dal genio di un apolide: Alexandre Grothendieck. In simili ghiacci i filosofi non già imboniti, cioè non succubi di discorsi cancerogeni, potrebbero trovare due cose di loro interesse: un’idea precisa di *rappresentabilità*, utile a evitare banalità sulle “rappresentazioni”, e un’idea precisa di *localizzabilità*, utile a evitare banalità sulla “dipendenza dal contesto”. Ho lavorato per un po’ in quest’ambito e quest’esperienza mi ha aiutato a capire che la verità, in quanto rappresentabile, è localizzabile, ma non per questo diventa arbitraria. (Per la cronaca, è proprio in queste lande ghiacciate che è cominciato il mio piccolo commiato dal Grande Commiato.) E l’utilità di tale comprensione è legata al fatto che da sempre i filosofi fanno qualcosa di simile con il Punto-di-vista-di-Dio, con l’Idea-di-Mondo, con la Ragione-autoreferenziale ecc. Stanno compattificando qualcosa che compatto non è, e in questo processo fissano alcuni valori-guida. Lo fanno i filosofi, ma lo fanno anche le persone comuni, ogni giorno, senza saperlo (e ovviamente con parole diverse). Si tratta di un artificio perché l’ideale possa assumere sembianze di qualcosa di reale. Siccome le sembianze sono molteplici, per incollarle in un quadro coerente ci vuole la colla giusta; ma, qualunque sia quella giusta, il fatto che almeno in qualche ghiacciato ambito ci *possa* essere una simile colla è un altro *fatto*. Sono fatti di tipo diverso? È un altro fatto ancora.

A giudizio di chi predilige lo stato dilemmatico, dobbiamo decidere se abbandonare (con Richard Rorty) il progetto della metafisica, trasformatosi poi nel progetto fondazionale dell’<epistemologia> di stile kantiano, o adire (con Hilary Putnam) a una moratoria *sine die*. Identificare l’attività filosofica affidandoci a una cangiante tradizione o puntando su una nuova Costituzione del pensiero-dal-volto-umano? È davvero urgente rispondere? Decidersi in un senso o nell’altro serve a risolvere un solo problema? Chi vi invita a pranzo e apparecchia la tavola prima del pranzo, dà almeno segno di considerarvi, anche se poi il pranzo non è all’altezza delle aspettative; chi l’apparecchia dopo avervi detto che il cibo è schifoso, dà un segno diverso. A quanto pare, la gente non è più grado di capire la differenza.

Proclama del mio stivale. In America hanno formato un *Committee for Pluralism*, contro l'egemonia della <filosofia analitica>. Vanno informati al più presto: in Europa la situazione è opposta e qui tutti sanno pure che gli analitici sono un'armata Brancaleone. Quelli del *Committee*, una volta apprese simili notizie, avranno bisogno di sostegno psicologico. (Fra i cultori locali di *counseling* c'è per caso qualcuno disponibile?) D'altra parte, non avranno mica pensato di arrivare a un referendum contro uno "stile di pensiero"! Forse, e molto più banalmente, anche oltre Oceano si vogliono ribellare al potere accademico di turno, non importa di quale colore; o forse, dietro al *Committee* c'è un intento politico: la filosofia analitica è di destra e l'alternativa, per noi detta da loro <filosofia continentale> e per loro detta da noi transcontinentale, è di sinistra. In questo caso vanno informati che qui da noi ci si è preoccupati di far sembrare che le cose stanno proprio così, ma con esiti disastrosi per la sinistra e senza nessun esito per la destra. Infine, hanno pensato a quel che seguirebbe una volta vinta la battaglia contro l'egemonia senza aver prodotto un solo argomento che non sia politico ma filosofico? A chi nel Medioevo non fosse piaciuto il Quinto Postulato della geometria euclidea non sarebbe bastato l'appoggio congiunto del papa e dell'imperatore. Ci volevano argomenti, altri postulati, altre dimostrazioni.

Mi dicono che in filosofia questo è chiedere troppo ed è anche schierarsi con un partito che la storia ha già dichiarato perdente. Non sarei così tassativo. Tra un solo standard e nessuno, c'è sempre uno spazio per pratiche razionali, costruttive oltre che critiche. Qui in Italia la difficoltà di muoversi in questo spazio è accresciuta semmai da un'estrema e duratura contaminazione della filosofia con la politica. Per qualche decennio i concorsi di filosofia pare che siano stati gestiti in base a equilibri fra la comunità dei filosofi di area cattolica e quella dei filosofi "laici". Poi il quadro si è complicato ma una cosa continua a valere: i benefici si fanno sentire solo tra i vassalli. Chi vuol fare carriera sa cosa fare e non c'è da stupirsi che le clientele siano lo standard perché lo sono già in ogni altro ambito, a partire da quello della politica municipale. Cambiano i nomi delle fazioni, ma i concorsi restano per lo più una spartizione tra cordate e comitati di affari. NB: in questo caso chi denuncia un <complotto> è *out*, invece di essere *in*.

Il mondo delle idee si è mal proiettato nello stivale: le pareti della caverna non sono nulla rispetto alle commissioni di concorso e ai comitati "scientifici" delle collane dei vari editori che esigono il pizzo (si fa per dire) per pubblicare un libro. Dalle nostre parti bisognerebbe istituire un comitato un po' diverso da quello americano: un comitato che promuova una campagna contro la storica proiezione del mondo delle idee sullo stivale. Potremmo chiamarlo "SPAPPA", acronimo a uso dei colleghi americani, che sta per "Self-Protective Association for a Philosophy free from the Perversions of Academy".

Il pensiero del progresso. La <filosofia analitica> è qualcosa di più che chiarificazione "terminologica", dice Michael Dummett, altrimenti non sarebbe filosofia. Vero, ma ... Per riprendere un suo esempio: se, nell'analizzare perché

diciamo che il tempo ha una direzione, arriviamo a chiederci se i fatti sui quali la direzione del tempo poggia sono necessari o contingenti, vorremmo anche arrivare a una risposta. Ho il sospetto che questa risposta, qualunque sia, porti fuori dalla <filosofia analitica>, perché obbliga a entrare nel merito di una discussione *fisica* (oltre che *metafisica* nel pur deterso senso di Dummett). Se non porta a questo, si arresta a un chiarimento lessicale: chiarisce il senso di un bel gruzzolo di parole, fra le quali asupicabilmente anche “necessario” e “contingente”. Se il significato è l’uso, va da sé che la discussione cambierà poco.

Insomma, chi volesse impersonare questo tipo di filosofo, sarebbe tenuto ad avere una qualche idea di cosa possa essere la <natura> (in generale), non tenuto ad avere la minima idea della natura come risulta a fisici, chimici, biologi, ecc. Significherebbe pur sempre occuparsi del *concetto* di natura, no? E i concetti si manifestano nel linguaggio, no? Ma allora non resta che manifestare un’analisi “terminologica” (sottile quanto si vuole) della manifestazione linguistica dei concetti.

Di nuovo a scanso di equivoci: portare a compimento una tale analisi sarebbe una GRANDE impresa. Sarebbe una maieutica pulizia delle stanze mentali, per conversare e (chissà?) convivere meglio. Ma c’è bisogno di descrivere la cosa in sì magna pompa? Allo spirito analitico si addiceva un abito minimalista, a cominciare da toni meno epici sul Metodo Filosofico, perché tutti, più o meno, ragionano più o meno in maniera più o meno dignitosa e non c’è bisogno di proclami per invogliarli a fare meglio.

L’analisi del concetto di verità che è stata magistralmente condotta nella logica contemporanea è filosofia o no? Se lo è, non ha offerto qualcosa di tanto diverso, *in linea di principio*, dall’analisi einsteiniana della simultaneità e dalle discussioni sulla non-località in meccanica quantistica. Chi pensa che ci sia una differenza *in linea di principio*, sappia che dal “capire come le cose, nel senso più ampio del termine, stanno insieme, nel senso più ampio del termine” (la compatta definizione della filosofia, dovuta a Wilfrid Sellars) a un qualsiasi “capire” specifico non ci può essere inferenza per subalternazione. Se i concetti rientrano nella natura, capire il concetto di natura non fa capire la natura dei concetti. Se i concetti non rientrano nella natura, diventa inspiegabile come facciamo ad averli, dal momento che non siamo sovranaturali.

Messa da parte una simile differenza, per quanto riguarda la nozione di tempo si dà il via a uno *slippery slope* che va da a) l’esame delle ragioni per cui conviene accettare una certa definizione coordinativa del “secondo” in termini di vibrazioni di un atomo di cesio a b) l’esame parlamentare del tempo necessario alla realizzazione di un eventuale ponte tra Scilla e Cariddi. La morale della favola è antica, ma per dar prova di <aggiornamento> possiamo richiamarci ancora una volta a Wittgenstein, quando nega che esistano proposizioni filosofiche, e chiudere la partita qui ... *a meno di* pensare che la maggior parte delle proposizioni siano già cariche di filosofia. Be’, ai filosofi ha sempre fatto piacere essere ubiqui, ma tale ubiquità non segna un punto a favore dell’idea di Dummett.

Quindi sto con Wittgenstein. Con una piccola differenza: non tutte le proposizioni filosofiche danno espressione allo stato confuso del nostro pensiero. Non perché la chiarificazione stessa sia maldiretta o a sua volta contribuisca alla confusione; ma perché, parafrasando Amleto, c'è più filosofia in cielo e in terra di quanto gli iscritti all'albo dei "filosofi analitici" possano immaginare. Mi limito a fare quattro annotazioni al riguardo: 1) perseguire la chiarezza è un'attività pratica diffusa nei più vari mestieri; 2) ci sono pseudo-problemi anche fuori dalla "filosofia" in senso stretto e il numero di quelli "fuori" è forse maggiore di quelli "dentro"; 3) non esistono ragionamenti "filosofici", perché esistono solo ragionamenti corretti o scorretti e quelli "filosofici" non stanno tutti in uno solo di questi cassette; 4) non esiste una soluzione "filosofica" di un problema, ma semmai (si spera) una soluzione corretta a un problema ben posto.

Per *vedere* (comprendere) il mondo correttamente, possiamo e dobbiamo migliorare anche la nostra interna *visione di come lo vediamo*? Ovviamente sì, diranno in coro i filosofi – se no, loro che ci stanno a fare? Ma possiamo e dobbiamo solo se la nostra *visione di come lo vediamo* ha a che fare da vicino (e non da un esilio cosmico) con il mondo e solo se non confondiamo il mondo con un "mondo di carta" (o di simboli alfanumerici).

Quella che ho appena fatto è un'affermazione che infastidisce tanto i filosofi analitici quanto i filosofi continentali. Oltre alla deificazione del linguaggio, gli uni e gli altri hanno infatti un'altra cosa in comune: rivendicano, seppur in modi *molto* diversi, la legittimità e l'importanza della <metafilosofia> (pensare il pensiero, interpretare le interpretazioni), dando un peso epocale alla rivendicazione. In questa comunanza, sento odore di bruciato. Direte: "E tutto questo sproloquio per un odore?" Lo sproloquio sarebbe stato più che dispensabile se non ci fosse stato chi ha fatto ben altri sproloqui dicendo che bisogna distinguere due tipi di filosofia, ovvero, la filosofia come analisi concettuale e la filosofia come visione del mondo. Sfruttando la turbinosa ambiguità del termine "senso", si potrebbe parafrasare: c'è una filosofia che cerca di cogliere il senso delle parole e c'è una filosofia che cerca un senso nella vita (o un senso da darle) e semmai informa della sua irreperibilità.

La storia del confronto è lunga, non comincia certo nel Novecento e sfortunatamente, per gli analitici e per i continentali, ci sono state intersezioni non vuote tra l'uno e l'altro tipo di filosofia nel corso dei secoli. Come ci sono state, possono ancora esserci. Non lo dico per arrivare a un abbraccio ecumenico, come oggi si tende a suggerire per salvare capra e cavoli, ma per suggerire che quel che sta fuori dall'intersezione è *innaturale* e, se rovesciamo le carte, entrambi i tipi di filosofia possono essere visti come aspetti degeneri di un'unica grande avventura: comprendere l'universo, il posto dell'uomo (maschi e femmine) entro di esso, e il senso, così come i limiti, di questa comprensione. Niente di nuovo, giusto? Semmai qualcosa che ci siamo dimenticati. Ma il punto è un altro: chiarire il senso di un'espressione ed elaborare una visione del mondo, con annesso senso o nonsenso, sono azioni che possono far parte di uno stesso progetto teoretico (se rassicurante o angoscioso, lo lascio a voi) e,

sia quando ciascun tipo di filosofia va per conto suo sia quando l'uno e l'altro si lasciano incollare in maniera surrettizia, sono più danni che benefici.

Meglio precisare: i due tipi di filosofia non è detto che debbano per forza andare d'accordo o per forza collidere. Se vive, l'unità vive di tensioni. Sei quadrati non fanno un cubo e un pallone da calcio non ha facce di sola forma esagonale. Iscrivere a una congrega e poi farsi vedere interessati al dialogo è cattiva filosofia. Ma c'è tensione e tensione. Per gli amanti dell'eremeneutica, farò un esempio. Immaginate un Ulisse poligamo, con tutta una schiera di Penelopi che cercano di tirarla per le lunghe con uno stratagemma un po' diverso dall'unica Penelope omerica: ciascuna, di giorno, tesse una tela per conto suo ma di notte stesce solo le parti della sua tela che sono uguali a quelle che tutte le altre spose hanno tessuto di giorno. Le diverse tele potranno convergere, ma mai del tutto. In ciascuna tela, che cambia di giorno in giorno, la diversità è endogena ed esogena, perché dipende dall'<Io> e dal <dialogo> quotidiano con l'Altro; e la coerenza globale, se cresce, è vincolata alla <storia> ed è comunque limitata.

Infanzia e *cartoon* : alcune riflessioni pedagogiche.

Daniela Sarsini

Premessa: la mia attenzione è rivolta alla primissima infanzia e ai cartoni animati a questa dedicati, cioè a quelle animazioni strutturate su episodi brevissimi, di pochi minuti, condotte con ritmi lenti, fatte con immagini molto colorate e divertenti, ambientate in atmosfere serene e rassicuranti, dove predominano animali e oggetti antropomorfizzati, come nel corto *Il trenino Thomas*, dove i protagonisti sono treni parlanti che agiscono con spirito di solidarietà o in *Pocoyo*, una produzione spagnola del 2005, il cui protagonista è un bambino di 4 anni, molto curioso, socievole e spiritoso che insieme ai suoi amici animali, anch'essi antropomorfizzati, va alla scoperta del mondo.

Ormai la produzione per questa fascia di età da 0 a 3/4 anni è sterminata, trasmessa sui canali digitali - Cartoonito, Rai yoyo, Gulp, etc -, su Sky e sui siti internet, come Youtube; per esempio sta per iniziare su SKY una programmazione intitolata *Baby TV* dedicata interamente ai bambini da 0 a 3 anni, senza pubblicità, realizzata in collaborazione con psicologi dell'età evolutiva per sviluppare creatività e immaginazione ma anche per facilitare l'apprendimento di concetti semplici (come i primi numeri, la denominazione di oggetti e di colori) e l'acquisizione delle competenze linguistiche attraverso la memorizzazione di brevi canzoncine e filastrocche.

Anche le tecniche utilizzate per realizzare i cartoni sono state, e lo sono tuttora, molteplici e vanno dall'uso di immagini in movimento bidimensionali e tridimensionali, all'impiego della plastilina fissata su armature di fil di ferro, alla tecnica *claymation* come in *Pingu* - un bellissimo prodotto svizzero/italiano, uscito nel 2004, nel quale è protagonista un pinguino che vive con la sua famiglia in un igloo al polo nord, dove è dato massimo risalto alla mimica gestuale e all'espressività emozionale, con un linguaggio sonoro non verbale che favorisce la comprensione intuitiva delle immagini - fino ad arrivare all'uso del computer grafic in 3D.

Ed è proprio nel 1986 quando viene introdotta l'immagine digitale, John Lassater, con *Luxor*, corto geniale nel quale sono protagoniste due lampade, madre e figlio, che giocano a pallone, segnerà una svolta epocale nell'animazione non solo per la libertà e la creatività che ha creato ma anche per la diversa articolazione strutturale che verrà d'ora in poi affidata principalmente al congegno narrativo e ad una narrazione nella quale la realtà viene trasfigurata ispirandosi a illusioni ottiche e immaginifiche e dove la rappresentazione dei personaggi sarà affidata, principalmente, alle sfumature espressive, emozionali e psicologiche.

La forza espressiva, metaforica e narrativa della Pixar, infatti, fondata da Lassater e oggi associata alla Walt Disney e a Spilberg, rappresenta sicuramente la manifestazione più alta di questa industria culturale e uno stimolo estetico di grande spessore (basta vedere i più recenti corti *Notte e giorno, la Luna, Vacanze hawaiane*).

Non mancano, tuttavia, altre produzioni che hanno contribuito – e contribuiscono – in modo significativo a rendere l’animazione una vera e propria opera d’arte, come il famoso *Kiriku* del francese Michel Ocelot che nel 1998 crea, su una favola africana, una storia dirompente sia nelle immagini, nei colori, che nei significati che trasmette; poi, i lavori degli italiani Bozzetto, Luzzati, Gianini fino al più recente D’Alò con la *Storia di una gabbianella e del gatto che gli insegnò a volare* e *La freccia Azzurra*, tanto per ricordare i più famosi.

Prima di passare a rilevare, seppur brevemente, gli aspetti educativi dei cartoni animati e quali capacità possono sviluppare nei piccolissimi, va precisato che le considerazioni che farò non si estendono a tutte le produzioni ma a quelle che a mio avviso interpretano meglio le specificità dell’infanzia e ne riflettono i bisogni più profondi e, cioè, quelle animazioni che allenano la fantasia, che soddisfano il desiderio di sicurezza e di ritualità, e che permettono, anche, di sperimentare quelle dimensioni originarie dell’esistenza – come la paura, l’attesa, l’intraprendenza, l’“altrove”, l’invenzione di spazi magici e incantati – peculiari nell’infanzia, offrendo così ai “cuccioli dell’uomo” un universo simbolico e mentale poliedrico, semplice ma anche universale.

C’è semmai da notare che troppo spesso predomina una rappresentazione statica della realtà, assunta come naturale, dove i ruoli, le attività quotidiane, i generi e le relazioni sono pressoché fisse, prive di dinamicità, insistendo su modelli educativi conformativi e omologanti piuttosto che creativi e “perturbanti”. Fa, cioè, capolino, qua e là, una pedagogia del “buon senso”, un po’ moraleggiante e po’ ideologica, che tende alla normalizzazione e appiattisce la sensibilità infantile dentro schemi immobili e usuali invece che divergenti.

Per questo, credo, sia utile armarsi, in quanto adulti, di una consapevolezza critica, finalizzata non tanto a proibirne la visione – anche perché vietare ciò che appassiona è pressoché inutile – ma per comprendere il senso e il significato di ciò che i bambini amano e con i quali si identificano e per valutare se e quanto riescono, i cartoni, a nutrire l’immaginario infantile, alimentando quell’innato senso di curiosità e di scoperta proprio di ogni bambino.

In particolare, penso, sia inutile alimentare campagne allarmistiche e apocalittiche contro i media, come è successo negli anni Ottanta, contro la cosiddetta “valanga gialla” o alla fine degli anni Novanta, quando si scatenò una vera e propria psicosi collettiva per la diffusione di *Pokémon*.

Proprio su questo aspetto, relativo cioè alla necessità di un atteggiamento critico fondato sulla comprensione del linguaggio iconico, sgombro da pregiudizi e ideologie, va ricordata la lezione di Rodari che a pochi mesi dalla morte, in un articolo significativamente intitolato *Dalla parte di Goldrake*, ridimensionava i toni allarmanti della stampa italiana, sottolineando come Goldrake rap-

presenti una sorta di Ercole moderno dedito, come il mitico eroe greco-romano, ad affrontare e a superare prove e fatiche, secondo un tracciato iniziatico che è peculiare del processo di crescita e di formazione di ogni individuo e che scandisce, anche, i passaggi generazionali in ogni società. Inoltre, Rodari, invitava a cogliere gli aspetti positivi di una realtà che ha, certo, risvolti preoccupanti come gli eventi mediatici, verso i quali, però, è più utile assumere un atteggiamento costruttivo; pertanto metteva in evidenza che, mentre il bambino imita per gioco il robot, viene stimolato al confronto con le narrazioni mitologiche che tracciano un «catalogo di destini», come diceva Calvino, e per questo rassicurano, ammaestrano e soddisfano il suo bisogno di spiegazione dell'esistenza.

Nello stesso modo, credo, debbono essere ripensati quei luoghi comuni relativi alla violenza dei cartoni animati giapponesi, senza che al tempo stesso si cerchi di comprenderne la cultura, così diversa ed estranea alla nostra ma, anche, così sofisticata e complessa, nella quale, fra l'altro, l'attenzione all'infanzia è molto più antica e più vasta della nostra e dove il messaggio educativo dominante è rivolto a rafforzare il senso di dedizione e di appartenenza alla società nipponica e ai suoi ideali patriottici.

Passando alle dimensioni educative che si possono rintracciare nei cartoni animati, mi soffermerò principalmente su tre aspetti:

- l'efficacia del linguaggio emozionale e la sua universalità;
- la sensibilizzazione verso una conoscenza contestualizzata, basata su indizi e dettagli per ricostruire trame e orditi narrativi;
- la forza identificativa e "di rispecchiamento" che i cartoni stimolano nei giovani spettatori.

Rispetto al primo punto, va riconosciuto il grande fascino che i *cartoons* suscitano nei bambini proprio perché fanno leva sulle emozioni più profonde e accedono ad alcuni stati emozionali fondamentali come il bisogno di costanza, di continuità e di sicurezza. I *cartoons*, infatti, per la ripetitività degli eventi, la scansione seriale e l'approdo del racconto al "lieto fine" comunicano e soddisfano le esigenze infantili e, mentre rappresentano una realtà semplificata, aiutano a dare ordine, a spiegarla, a connetterla, anche, alla condizione antropologica originaria, e, così, offrono conforto e rassicurazione.

Nello stesso modo, i cartoni attivano emozioni profonde, legate agli stati di trepidazione e di aspettativa gioiosa che sono costitutivi della primissima infanzia e che i bambini sperimentano fin dalla nascita nelle interazioni ludiche con la madre, quando, questa, propone giochi del tipo "cucù", "ora ti acciappo" o "ti pizzico la pancia", che stimolano ed eccitano il bambino ma che aiutano anche a regolare la sintonizzazione con l'altro da sé, permettendo il primo riconoscimento di categorie affettive – come la felicità, la rabbia, la tristezza, la sorpresa, la paura – e le loro combinazioni attraverso l'interpretazione della gestualità e dell'espressività facciale materna. Non è un caso, perciò, che nei pupazzi animati sia enfatizzata la gestualità e predomini l'espressione degli stati emozionali, arrivando persino, come nel cartone *Teletubbies*, a rappresentare la natura e il sole con sembianze e movenze infantili, al fine di favorire l'identificazione e il riconoscimento dei propri stati affettivi ed emotivi.

È importante notare che proprio questa prima sintonizzazione emotiva costituisce il fondamento delle future interazioni sociali del bambino e, che sono proprio i rituali strutturati su repertori ben definiti, se pur con minime variazioni, a definire il senso del sé, coeso e unitario, già dai primi mesi di vita quando cioè, il neonato comincia a discriminare se stesso dagli altri.

In questo senso, perciò, i cartoni animati sono efficaci strumenti educativi per il fatto che comunicano nel linguaggio universale delle emozioni, sono scanditi in forma ripetitiva e grazie al fatto che generano una forte immedesimazione nei personaggi, concorrono a sviluppare competenze relazionali e forme di comprensione empatiche. In più, per il fatto di rapire l'attenzione e di appassionare i bambini, possono favorire una modalità conoscitiva diversa da quella logica e astratta, privilegiata per secoli dalla nostra cultura, sviluppando una sintonizzazione percettiva, emozionale e corporea con gli altri e con il mondo.

Se è vero, come risulta vero, che si conosce prima di tutto per immersione, stando dentro le cose e facendosi addirittura *cosa*, e non solo tramite astrazione dalla cosa, allora, il cartone animato proprio per il potere ammaliante che suscita può innestare una forma di conoscenza liquida che coinvolge una pluralità di esperienze – visuali, acustiche, metaforiche, fenomenologiche, percettivo-motorie – come per esempio succede con i videogiochi, oppure con le produzioni interattive come nel cartone *Dora l'esploratrice*, dove la bambina Dora comunica con lo spettatore e lo invita ad agire, o, ancora, con le produzioni multimediali come *Pokemon*.

Passando al secondo punto, relativo cioè alla modalità di conoscenza fondata sul contesto e sulla rilevazione di tracce e di indizi – che a mio avviso è presente nei cartoni –, va ricordato il monito di Morin sulla necessità di educare, oggi, nella società della conoscenza, complessa e globale, a una “testa ben fatta” piuttosto che a una “testa ben piena”; ad una capacità, cioè, di ragionare in termini contestuali e insieme planetari, e che, quindi, privilegia l'organizzazione delle conoscenze secondo i principi dell'interconnessione, della sintesi e della messa in relazione. Le informazioni che riceviamo, sottolinea il grande sociologo, vanno comprese collegandole all'ambiente naturale, culturale, sociale, economico e politico da cui provengono e vanno colte nelle loro interconnessioni piuttosto che nelle loro disgiunzioni come ci hanno, da sempre, insegnato le separazioni fra discipline.

In più, Morin, si appella alla necessità di educare i giovani alla *serendipità* ovvero a quell'arte di trasformare i dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire una storia e per far ciò di avvalersi di quell'intelligenza che i Greci chiamavano *métis* costituita da un insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione con la *sagacia*, la *previsione* con l'attenzione *vigile*, il *senso dell'opportunità* con l'*elasticità mentale*.

Ora, a me pare, che proprio la struttura dell'animazione si possa considerare articolata su alcune di queste variabili come quando utilizza tratti essenziali, appena accennati, per delineare personaggi e stati d'animo, o come quando usa la *forma*, la *trama*, il *colore*, gli *oggetti animati* e le stesse *azioni*

come indizi che possono significare modi di essere e di pensare provenienti da culture e civiltà diverse dalla nostra. Lo stesso uso con cui si regola il *contrasto* o che favorisce la presenza/assenza di *oggetti-simbolo*, così come la centralità data alle *dinamiche emozionali*, possono costituire tracce per confrontare mondi narrativi e sensibilità estetiche di diversa provenienza e possono, così, offrire ai bambini l'opportunità di scoprire mondi plurali, sperimentando – nel contempo – quella “conoscenza pertinente” che articola le informazioni con i contesti e le connette a specifiche peculiarità sociali e culturali.

Certo questo lavoro fine, di comprensione e d'interpretazione, può essere fatto solo dall'adulto che insieme al bambino indica, presta attenzione, rileva un dettaglio, sottolinea un particolare, segue una traccia, fa comparazioni, sollecita un ricordo, proprio e del piccolo, confrontando disegni, suggestioni, emozioni di più animazioni, intessendo una trama emotiva e conoscitiva carica di partecipazione.

Così, l'adulto costruisce una narrazione insieme al bambino, non lo lascia solo davanti allo schermo “baby sitter” e attiva un racconto dentro la narrazione stessa del cartone, stabilendo con il piccolo un dialogo intenso, intimo che cura e protegge.

Alcuni cartoni, poi, facilitano questo compito, come il già nominato *Pingu*, che stimola la comprensione intuitiva delle immagini o come *Il fantastico mondo di Bo* che facilita un apprendimento attivo e motorio.

Per concludere, vorrei ricordare brevemente il terzo aspetto, quello connesso al potere identificativo e di “rispecchiamento” che i cartoni stimolano, non solo attraverso rappresentazioni di esperienze che sono ben note ai bambini – mangiare, dormire, giocare, lavarsi, etc. – ma anche attraverso l'uso di immagini che riproducono i caratteri prototipici dell'infanzia: guance paffute, testa grossa, nasino all'insù, gridolini di ammirazione, bisogno di tenerezza e di accoglienza.

Queste peculiarità favoriscono forme di sintonizzazione empatica tra i piccolissimi e i loro “eroi” e quindi alcuni temi come l'amicizia, lo solidarietà, l'amore e il rispetto della natura, centrali in alcuni cartoni come *Pocoyo*, *Tulilem* o *Caillou*, sono facilmente interiorizzabili e hanno ricadute educative.

Certo, come si è detto, per avere una funzione formativa i cartoni dovrebbero valorizzare la dinamica delle trasformazioni, arricchire l'immaginario infantile, suscitare stupore e meraviglia, animare la curiosità e trasmettere senso di sicurezza così come hanno fatto da sempre – e fanno – le fiabe alle quali il cinema d'animazione può essere assimilato, pur con i dovuti distinguo, perché come queste, può rappresentare un efficace strumento per compensare, controllare e rendere più oggettive le paure e le istanze più profonde dell'infanzia.

L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola

Elena Mignosi

La complessità degli stimoli e delle occasioni di apprendimento formale ed informale offerti dalla realtà “post-moderna”, spingono la scuola verso una ricerca di innovazione e verso l’acquisizione di *procedure* che possano adeguare l’offerta formativa ai cambiamenti sociali e culturali in atto.

In Italia sempre più spesso e sempre più diffusamente si ricorre alla elaborazione di progetti che coinvolgono una intera unità scolastica e che prevedono cambiamenti sostanziali nelle pratiche didattiche o l’introduzione di nuove conoscenze, il più delle volte veicolate da un esperto esterno. A differenza di quanto avveniva nella seconda metà del secolo scorso, in cui le decisioni erano prese prevalentemente a livello ministeriale, per un costante processo di decentralizzazione e per una progressiva riduzione delle risorse economiche, si assiste oggi ad una autonomizzazione degli istituti scolastici riguardo alle scelte di formazione e di cambiamento. Accanto ad un forte e generalizzato bisogno di aggiornamento, vi è quindi una notevole differenziazione tra le singole scuole all’interno del territorio nazionale, insieme alla necessità di “massimizzare” l’efficacia degli interventi. Risulta pertanto necessario condurre una riflessione su quali strade possano essere più idonee ad attivare cambiamenti che rispondano nel modo migliore al “mandato sociale e istituzionale” dei servizi educativi, adottando una prospettiva organizzativa che contempli processi di apprendimento di tutti gli “attori” del sistema scolastico (alunni, docenti, genitori, dirigenti, personale amministrativo....) e, ad un meta-livello, del sistema stesso.

Prima di esporre le diverse possibili modalità di intervento, mi sembra però opportuno presentare alcuni concetti di fondo relativi alle teorie dell’organizzazione, al fine di avere chiavi di lettura sulle ricadute, in termini di sistema, delle scelte formative adottabili e sulle possibilità che proposte innovative offrono a tutti coloro che fanno parte di un servizio educativo (cfr. Mignosi, 2008).

Quando si propone, ad esempio, un laboratorio rivolto agli alunni, è molto diverso se lo si organizza nel pomeriggio o in orario scolastico, se coinvolge il gruppo classe o alunni di classi diverse (e secondo diversi criteri di scelta), se prevede uno o più incontri settimanali, se il percorso è condotto soltanto dall’esperto o se sono coinvolti i docenti (e attraverso diverse modalità di coin-

volgimento), se e in che modo vengono coinvolte le famiglie, e così via. Tutto questo prescinde dalle attività che si intendono attuare, ma va considerato come parte integrante di ogni progetto, perché incide significativamente sulla qualità dell'esperienza e sugli apprendimenti. Nell'ideare un intervento nella scuola è necessario quindi adottare una *prospettiva ecologica*, in base alla quale lo sviluppo del soggetto è inteso come "una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente" (Bronfenbrenner, 1986) e l'ambiente è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una serie di bambole russe, analizzate in quanto sistemi autocontenutisi e interagenti (id.). Di solito lo studio delle relazioni interpersonali e dei piccoli gruppi si basa su teorie che prendono in considerazione soprattutto *il modo* in cui i fattori ambientali determinano il comportamento e lo sviluppo, trascurando l'impatto degli aspetti non sociali dell'ambiente e limitando il concetto di ambiente alla singola situazione immediata di cui il soggetto fa parte. La relazione organismo-ambiente costituisce, di contro, una totalità unitaria ed irriducibile agli elementi singoli. E' interessante notare che, secondo una tale accezione, l'ambiente non si configura come una realtà esterna, bensì come *una realtà psicologica*, quindi costituisce un *contesto* in quanto *entra a far parte* del processo psicologico e non perché *contiene* il processo. Esso si configura quindi sia come *luogo sociale* in cui si verificano certe relazioni, sia come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si sviluppa o si è sviluppato (Bateson 1972). Alla nozione di *contesto* va legata la nozione di *significato*, poiché prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato (id.). Ogni azione per potere essere compresa e valutata (ma anche per potere essere progettata adeguatamente), va dunque *situata* in un contesto (Zucchermaglio, 1995).

Vedremo adesso quali sono le caratteristiche principali del contesto scolastico, al fine di avere elementi utili per operare scelte progettuali consapevoli, in una prospettiva ecologica e sistemica.

1. *La scuola come sistema complesso e come "organizzazione a legami deboli"*

La vita nei servizi educativi¹ è costituita da un intenso intreccio di attività da parte di una molteplicità di soggetti che affrontano, individualmente o in gruppo, una raggiera amplissima di problemi che vanno da quelli culturali, pedagogici, didattici, a quelli amministrativi, relazionali, giuridici, sindacali.

D'altro canto, il singolo istituto scolastico è una componente del sottosistema di erogazione del servizio scolastico ed è quindi una realtà non del tutto autosufficiente, il cui funzionamento è regolato, sia formalmente (norme e procedure) sia sostanzialmente (contenuti e risorse), dal sistema complessivo cui appartie-

¹ Con questo termine faccio riferimento a tutti i servizi istituzionalmente deputati ad occuparsi di educazione e formazione, a partire dagli asili nido (che hanno, comunque, delle specificità connesse ai bisogni dei piccolissimi e delle loro famiglie)

ne; in esso sono tuttavia riconoscibili, al tempo stesso, caratteristiche costitutive che lo configurano anche come “sistema organizzativo dotato di propri spazi di autonomia sostanziale, nei quali si muove sviluppando dinamiche interne e di interrelazione con il proprio contesto ambientale” (Romei, 1991, p. 61).

L'Unità Scolastica è un'*organizzazione* costituita da una molteplicità di variabili interne, che deve interagire con un contesto territoriale, a sua volta costituito da una molteplicità indefinita di fattori, ed è caratterizzata dal fatto che il suo prodotto non è un “bene materiale”, ma un “servizio” (per il quale è determinante il contenuto qualitativo delle prestazioni e dei risultati conseguiti), la cui specifica natura esclude la possibilità di riferirsi all'utile quale criterio di funzionalità gestionale.

Alla luce della crescita della complessità dei fenomeni sociali, dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano e delle rinnovate richieste formative, occorre, da un lato, individuare teorie e modelli esplicativi del funzionamento dei servizi educativi e, dall'altro, definire possibili percorsi per promuovere un loro miglioramento qualitativo².

Il modello esplicativo ancora oggi più utilizzato, al quale si fa riferimento soprattutto riguardo alla Scuola, è quello *sistemico*, derivato dalla *General System Theory* (von Bertalanffy, 1967) e largamente diffuso a partire dagli anni '70. In esso si equiparano le *organizzazioni* ai *sistemi viventi* (considerati aperti rispetto agli *input* esterni, per i quali l'ambiente costituisce l'origine del cambiamento) e si adotta una *visione olistica*, secondo la quale un'organizzazione è un sistema costituito da una molteplicità di elementi in interazione tra loro, non riducibile alla somma delle parti, né comprensibile considerando singoli elementi isolati. In base a questa prospettiva, la scuola viene vista come un *sistema aperto*, un'organizzazione complessa, produttrice di un servizio di formazione culturale in risposta alle esigenze della società e dell'utenza, che mantiene la propria omeostasi, in quanto è capace di modificarsi e di rispondere in modo adeguato agli stimoli che riceve.

Su questa impostazione ha influito, almeno nelle proposte più avanzate, la “teoria dello *sviluppo organizzativo*”, che consiste in una strategia pianificata di cambiamento della stessa organizzazione e che:

- si caratterizza per la capacità di vedere l'intero organismo come un sistema che necessita di *rinnovamento continuo*;
- si pone in una prospettiva di *lungo periodo* per potenziare le capacità organizzative finalizzate alla soluzione dei problemi;
- punta a creare un'*organizzazione capace di auto-rinnovarsi*, considerando il cambiamento come fenomeno ordinario, e non come evento straordinario.

² Con il termine “miglioramento continuo” non si fa riferimento ad una crescita di tipo cumulativo-lineare, bensì ad una flessibilità e dinamicità tali da consentire ai singoli servizi di “cambiare consapevolmente” nel tempo in funzione dei bisogni “interni”, del “mandato istituzionale” e dei cambiamenti socio-culturali dei contesti di cui fanno parte.

Questo approccio, sia pur con tutti i suoi pregi (visione sinergica delle forze, lettura globale e dinamica del funzionamento organizzativo e dei rapporti interni ed esterni) trova, tuttavia, un essenziale *limite* nel fatto che esso si basa ancora su una *visione* tendenzialmente *ottimistica* della *razionalità* e dell'*azione umana*, secondo una prospettiva di *migliorismo evoluzionista*, che era propria del funzionalismo e che è stata ampiamente criticata dagli studi successivi, i quali hanno messo in luce quanto sia infondata la tesi di un *progresso inevitabile* dei processi umani.

Esso postula, inoltre, l'esistenza oggettiva dell'ambiente, inteso come tutto ciò che è esterno ai confini dell'organizzazione, ma quello che viene contestato è proprio il fatto che l'ambiente non esiste in quanto tale e che, comunque, per essere percepito deve essere "attivato", deve cioè rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione (Zan, 1988; Lanzara, 1993). In tale approccio viene quindi messa in discussione la concezione stessa di *organizzazione come sistema aperto*, in quanto il grado di apertura dell'organizzazione dipende dalla *lettura* che essa fa dell'ambiente, innanzi tutto attraverso la sua attivazione. Come osserva Ceruti (1992, p.18), "I cambiamenti nella dinamica interna di un sistema non sono conseguenza dei cambiamenti della dinamica dell'ambiente, ma è al contrario il sistema – tramite la sua determinazione interna – che seleziona fra gli stimoli provenienti dall'ambiente quelli significativi e quelli non significativi e che determina quali significati attribuire loro e il senso e la direzione dei cambiamenti strutturali, in vista della conservazione dell'identità del sistema, cioè della sua sopravvivenza in quanto tale, in quanto definito cioè dalla chiusura di un'organizzazione particolare".

Un modello più adeguato (anche per il sistema scolastico) è, pertanto, quello riconducibile al *paradigma della complessità* (afferente alle *teorie socio-costruttiviste*, *socio-analitiche* e della *psicologia culturale*), per il quale le organizzazioni sono considerate come un "costrutto sociale" e come "comunità di pratica"³.

La vita, la struttura, i progetti effettivi e i rapporti interni ed esterni dell'organizzazione sono *costruzioni* che i soggetti compiono interpretando cognitivamente e, parallelamente, progettando operativamente (con le proprie decisioni), il *flusso dell'esperienza* che costituisce la realtà organizzativa; esse sono, quindi, il frutto di una *negoziante in itinere* tra bisogni, esigenze, ruoli, stili cognitivi, valori, desideri, risorse diversi⁴.

Generalizzando si può dire che le modificazioni più radicali delle concezioni tradizionali consistono in uno spostamento dell'attenzione dalle strutture ai processi: "In chiave metaforica l'organizzazione non è più vista come

³ Secondo la definizione di Wenger (1998) le Comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa e imparano come fare a migliorare mentre interagiscono con regolarità

⁴ Zan (1988, pp.54-55) rileva i grandi limiti mostrati dai modelli di ispirazione razionalista in tutti quei casi, per altro assai frequenti, in cui "(...) la decisione non è scelta tra alternative (date), bensì è un continuo e costante processo di negoziazione e definizione delle regole tra una pluralità di attori coinvolti a diverso titolo nella decisione".

la sommatoria di una pluralità di strutture, bensì come la “risultante” di una pluralità di processi che, di volta in volta, possono assumere diverse configurazioni strutturali” (Zan, 1988, p. 69).

Fondamentale, in questa prospettiva, risulta il contributo di Weick (1977) che pone l'accento sul fatto che le organizzazioni sono “*proattive*” piuttosto che “*reattive*”, poiché esistono condizioni in cui esse creano l'ambiente cui danno un senso. Rilevando che, per quanto riguarda le organizzazioni, normalmente si continua a parlare di *input e output*, che intervengono *fra un sistema aperto e l'ambiente esterno*, Weick (id., p. 216) sottolinea inoltre che “il fatto di mettere l'articolo determinativo prima di ‘ambiente esterno’ implica un ambiente unico ed oggettivo che esiste indipendentemente dagli agenti e dalle azioni e che appare simile a tutti gli osservatori. Inoltre, l'aggettivo ‘esterno’, posto davanti alla parola ‘ambiente’ implica che esiste un altro ‘ambiente’, chiamato presumibilmente ‘interno’, che non va confuso con quello esterno. Mentre le categorie esterno/interno o fuori/dentro esistono nella logica, non esistono invece empiricamente. Il mondo ‘al di fuori’ o ‘esterno’ non può essere conosciuto. (...) Va detto comunque che i teorici delle organizzazioni non tengono in gran conto problemi come questo: si comportano semplicemente come se fosse evidente che cos'è l'ambiente e dov'è”⁵. L'ambiente, dunque, non esiste in quanto tale, o comunque, per essere percepito come stimolo deve essere innanzitutto “attivato” e cioè deve rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione: il modo in cui l'attivazione viene fatta è ciò che un'organizzazione saprà. “Per l'organizzazione esiste solo ciò che essa è in grado di riconoscere attraverso processi di attivazione che portano alla costruzione della realtà con la quale l'organizzazione interagisce” (Zan, 1988, p. 67).

Tornando ai sistemi educativi, è dunque l'Unità Scolastica che, attraverso i suoi processi di decisione interna, interpreta il contesto, decide quali sono gli interlocutori che effettivamente assume, i bisogni e le priorità in rapporto ai quali immagina e costruisce il proprio progetto educativo; in tale prospettiva diventa particolarmente importante la *dimensione storica* e il rapporto con il passato (e quindi la consapevolezza processuale e la riflessione a posteriori)⁶: “La maggiore attenzione che deve essere attribuita al passato di una qualsiasi

⁵ Paragonando l'organizzazione ad un “organismo attivo”, è opportuno ricordare il contributo fondamentale di J. Piaget (1937) secondo il quale la persona non è un ricevitore di dati, non accumula duplicati dell'ambiente e non copia eventi esterni. Al contrario, la persona scandisce e attiva il flusso di esperienza e i risultati di queste attività sono contenuti in un reticolo di sequenze causali o mappa causale. In base ad una tale prospettiva, il rapporto con l'ambiente muta quindi radicalmente: non si parla più di *input ed output*, di ambiente come fonte principale di informazione che stabilisce la crescita e la modificazione della conoscenza; si parla piuttosto di *elementi perturbatori* che intervengono e possono essere presi o no in considerazione dal sistema.

⁶ L'importanza del rapporto con la *Storia* (nel senso di una connessione tra passato, presente e futuro) e la centralità della dimensione riflessiva in ogni processo immaginativo erano già stati messi in evidenza da Dewey nel 1933

organizzazione si accompagna ad un recupero del *tempo* come variabile organizzativa (...). Il tempo diventa elemento essenziale non solo nella configurazione delle mappe cognitive individuali ed organizzative, ma la diversità nelle percezioni temporali diventa anche un elemento di differenziazione nella costruzione delle diverse strategie” (Zan, 1988, p. 70).

Per condurre un ulteriore approfondimento finalizzato all’interpretazione dei fenomeni organizzativi inerenti ai servizi educativi, è utile introdurre il concetto di *legame debole*. All’interno di un paradigma di “razionalità assoluta” i *legami* vengono pensati come *forti*: le relazioni tra gli elementi vengono decise secondo ragione e si realizzano così come sono state decise; il progetto complessivo dell’organizzazione lega tutti gli elementi in modo strettamente organico e funzionale, *come in una macchina*. In contrasto con una simile prospettiva, Weick, nel suo saggio, ormai classico, che rappresenta uno dei contributi più innovativi all’analisi organizzativa (1976), si occupa delle logiche che presiedono alle relazioni tra le diverse componenti di un *loosely coupled system* (traducibile con “sistema a legame debole”), termine che rimanda ad un’analogia con la chimica, dalla quale originariamente deriva, e che si riferisce ai legami deboli (o anche liberi) tra due o più molecole.

Prendendo come esempio paradigmatico il sistema scolastico, Weick concentra la propria attenzione su quegli scambi che avvengono tra più unità all’interno di uno stesso sistema e che sono caratterizzati da grande indeterminatezza. Nel caso di una Unità Scolastica si tratta di ciò che unisce i diversi fattori dell’organizzazione: gli scopi e i mezzi, questi e i risultati, i compiti delle diverse componenti del servizio (dirigente, docenti, personale amministrativo, personale ausiliario, utenti, etc.): essi hanno, per lo più, poche variabili in comune e godono di notevoli spazi di auto-determinazione con un coordinamento interno ridotto. I legami certamente esistono perché altrimenti non si potrebbe parlare di sistema, ma non possono essere considerati come rapporti lineari di causa-effetto, di stimolo-risposta, di dipendenza gerarchica o rapporti di mezzi e fini⁷.

Weick osserva che il concetto di “legame” suggerisce l’idea di una serie di blocchi entro l’organizzazione che possono essere innescati o staccati, di *aree che possono essere più o meno legate*, con vantaggi e svantaggi variabili. Se è vero, infatti, che legami troppo deboli rendono impossibile un progetto educativo unitario, è anche vero che l’esistenza di ampi margini di autonomia consente di evitare che un errore nel progetto o un conflitto circoscritto si ripercuotano su tutto il sistema senza possibilità di correzioni tempestive, e di far fronte a particolari esigenze che possono emergere in un’area delimitata dell’organizzazione, cioè di dare spazio alle possibilità arricchenti della diversità. “Incertezza e ambiguità, così come anarchie organizzate e

⁷ Le relazioni tra unità di un sistema organizzativo a legami deboli vanno quindi riviste in una prospettiva meno razionalista o che, comunque, accetta e riconosce l’esistenza di una pluralità di razionalità organizzative.

sistemi a legame debole, non significano affatto che non esistano regole del gioco, bensì significano che le regole del gioco non corrispondono ad alcun modello razionale di causazione lineare, che variano da organizzazione ad organizzazione, che dipendono fortemente *dalla storia stessa dell'organizzazione*" (Zan, 1988, p. 62).

Il problema di chi esercita la *leadership* o di chi mette a punto un progetto (singolo o di gruppo) è allora quello di non assumere come dato imm modificabile il sistema di legami esistente, ma di stabilire che cosa si presta ad essere "legato" e che cosa "slegato". *Il legame debole è al contempo un vincolo ed una risorsa*: tenerne conto e saperlo utilizzare nella progettazione è un modo per affrontare e risolvere, sempre provvisoriamente e parzialmente, il problema della complessità. Dal punto di vista pratico, tutto ciò comporta la possibilità di pensare ed attuare interventi innovativi che coinvolgano, a vari livelli, le diverse componenti della scuola (*si veda infra, il paragrafo 2*).

Nel processo di decisione, relativo all'elaborazione e all'attuazione di un progetto che tenga conto delle dinamiche organizzative e che miri ad incidere su di esse, è anche necessario porre al centro dell'attenzione i concetti di *clima* e di *cultura organizzativa*. Da un punto di vista meteorologico, il *clima* è costituito da un insieme di caratteristiche perduranti, circoscritte ad un'area geografica definita. Questo concetto, trasferito metaforicamente in campo psicosociale, sta di nuovo ad indicare un fenomeno che si manifesta, in modo relativamente stabile, all'interno di un determinato gruppo di individui, attraverso "condizioni socio-psicologiche" che caratterizzano il gruppo stesso.

Focalizzando l'attenzione sul clima, ci si concentra sulla dimensione psicologica e viene quindi recuperato l'elemento umano come entità in grado di produrre degli effetti all'interno dell'organizzazione.

Il clima può, inoltre, essere messo in relazione tanto con il cambiamento che con lo sviluppo organizzativo, dal momento che può avere conseguenze, più o meno favorevoli, verso una determinata organizzazione. Spaltro e de Vito Piscicelli (1990) distinguono tra "clima psicologico" e "clima organizzativo": proprie del clima psicologico sono le descrizioni individuali di pratiche e procedure organizzative, mentre caratteristiche di quello organizzativo sono le descrizioni collettive dell'ambiente; in un caso la dimensione è individuale, nell'altro di gruppo⁸.

Nel momento in cui i membri dell'organizzazione interagiscono fra di loro, si verifica uno scambio di esperienze e di percezioni e le varie mappe vengono confrontate e modificate: risulta, così, un modo comune di percepire ed interpretare ciò che succede nell'organizzazione.

⁸ "Il clima psicologico non è altro che la percezione del clima organizzativo ed è, insieme a quest'ultimo, alla base di una discrepanza che si crea, appunto, tra clima psicologico e clima organizzativo e che viene indicata dagli autori come una possibile nuova linea di ricerca." (Spaltro e de Vito Piscicelli, 1990, p.192). La presenza di molteplici climi fa sì che l'influenza del clima sul comportamento degli individui (prevedibile solo in modo imperfetto) sia molto complessa.

Il clima organizzativo è quindi determinato da percezioni comuni che si evolvono nel corso del tempo e degli eventi. Lo studio, la misura e l'innovazione dei climi organizzativi rappresenta un campo importante per le organizzazioni. Come rilevano Spaltro e de Vito Piscicelli (1990), oggi è impossibile intervenire progettando, realizzando o innovando organizzazioni senza tenere conto del clima, che ne è parte fondamentale.

Il clima ha, almeno concettualmente, relazioni dirette con la *cultura interna* dell'organizzazione. Reis Louis (1983, p. 196) definisce la cultura come "una struttura di referenza cognitiva e un modello comportamentale trasmesso ai membri di un gruppo dalle generazioni precedenti", sottolineando il fatto che l'idea di cultura si fonda sulla premessa che il significato delle cose non è dato a priori nelle cose stesse, ma che esso risulta dall'interpretazione, ed è negoziato intersoggettivamente. Il livello culturale si riferisce a quella serie di significati che sono propri di un particolare gruppo sociale in un determinato luogo.

In tale prospettiva, le organizzazioni sono, insieme, portatrici e produttrici di cultura. La cultura di un'organizzazione è, infatti, un complesso *idee*, di *valori* e di *tecnologie*, costituitosi nel tempo, mediante il quale essa risolve i propri problemi⁹; essa è il *prodotto della storia specifica dell'organizzazione*, quello che i suoi componenti hanno costruito nel tempo per affrontare i problemi di adattamento esterno e di integrazione interna¹⁰.

Le linee della cultura interna vengono insegnate ai propri membri, *esplicitamente*, con discorsi, proposte di lavoro e inviti ad assumere determinati comportamenti o, *implicitamente*, con l'esempio e con l'organizzazione stessa.

Le caratteristiche e la funzione della cultura interna, da una parte, fanno sì che questa possa costituire una fonte di resistenza al cambiamento, perché le persone e i gruppi sono portati a non rimettere in discussione le soluzioni consolidate¹¹; dall'altra, offrono però un importante spazio di intervento innovativo. La realtà interna di un'organizzazione non può, infatti, essere letta come una realtà monolitica: l'identità e l'organicità che essa esprime passano attraverso *la convivenza delle diversità, delle contraddizioni e dei conflitti* e

⁹ Le *idee* sono costituite dal complesso delle teorie scientifiche, e non, alle quali si fa riferimento nell'analisi delle situazioni, nella formulazione dei problemi e delle ipotesi di soluzione. I *valori* forniscono il complesso di criteri in base ai quali si assumono le decisioni e costituiscono l'orizzonte entro il quale maggiormente si manifestano i conflitti e si compiono le mediazioni. Le *tecnologie*, usando il termine in senso molto ampio, sono i sistemi di procedure e di strumenti mediante i quali si risolvono i problemi operativi.

¹⁰ Se si guarda, ad esempio, alle diverse Unità Scolastiche, si nota che tutte hanno una propria *identità* con caratteristiche molto differenti.

¹¹ Bertolotti, Forti, Varchetta, (1990) rilevano che il bisogno che i membri di un'organizzazione hanno di usare l'organizzazione nella lotta contro l'ansia, può anche portare allo sviluppo di meccanismi di difesa socialmente strutturati, che appaiono come elementi all'interno della struttura, della cultura, del modo di funzionare dell'organizzazione. Per questi autori tali meccanismi si sviluppano nel tempo come risultato di interazioni collusive e di accordi, spesso inconsci, tra i membri dell'organizzazione sulla forma che questa deve assumere.

sono proprio questi che garantiscono all'organizzazione stessa di mantenersi dinamica nell'esplorazione di nuove soluzioni e impegnata in un processo continuo di *apprendimento organizzativo*.

2. Possibili modalità di intervento per un apprendimento organizzativo

Le organizzazioni (in special modo quelle che, come i servizi educativi, sono particolarmente esposte al problema del confronto costante con i processi di innovazione) tendono sempre più a caratterizzarsi come insiemi che basano le loro condizioni di sviluppo sulla capacità di assumere, incorporare e trasformare conoscenze e perciò di *apprendere*.

L'apprendimento organizzativo è, però, un fenomeno complesso, che non va confuso col cambiamento *tout court* e che va considerato sotto diversi aspetti.

Secondo la teoria dell'azione (cfr. Argyris; Schön, 1978; Weick 1977), le organizzazioni, così come gli individui, agiscono sulla base di mappe cognitive che, non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel corso del tempo grazie ai processi di apprendimento¹².

D'altro canto l'apprendimento è un "processo sociale" in quanto, come è stato detto, non può essere scisso da pratiche contestualizzate, inserite in contesti specifici di attività: "La persona che partecipa all'attività se ne appropria proprio attraverso il processo della sua partecipazione" (Zucchermaglio, 1995, p. 243). Come rileva Gherardi (1994), l'organizzazione può essere interpretata come "*sapere-in-azione*": i soggetti attivi di un processo di apprendimento sono gli individui che operano nelle organizzazioni, ma tale apprendimento diventa "apprendimento organizzativo" solo quando viene messo in pratica, trasferito in modalità operative, trasformato in cultura per poter essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali. Nelle organizzazioni le "comunità di pratiche", in quanto costituiscono un ambiente, sociale e fisico, in cui hanno luogo l'apprendimento e il lavoro, sono, dunque, i luoghi fondamentali dell'innovazione (Zucchermaglio 1995; Wenger, 1998).

Molti studiosi delle organizzazioni, utilizzando termini diversi per esprimere lo stesso concetto (anche se con sfumature di senso differenti), sottolineano che, all'interno di ogni comunità di pratiche, coesistono "fisiologicamente" due dimensioni che sono determinanti ai fini di una comprensione della cultura, delle conoscenze e delle dinamiche di apprendimento delle organizzazioni. Si tratta di una dimensione formale, predefinita, *esplicita*, "dichiarata istituzionalmente" e "consacrata nei documenti", e di una "dimensione di fatto", *implicita*, spontanea e non formalizzata, legata alle pratiche "effettivamente" agite da/tra i membri dell'organizzazione. Chi entra in un servizio educativo riceve, ad esempio, consegne esplicite e suggerimenti dai dirigenti

¹² È proprio il concetto di apprendimento organizzativo, centrato sulla teoria dell'azione, che consente un'interpretazione non statica del concetto di "cultura organizzativa" (cfr. Zan, 1988).

e dai colleghi, ma è “modellizzato” anche, e ancor di più, dalle procedure di lavoro entro le quali deve inserirsi; è possibile notare, infatti, che “accanto ad una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell’individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all’improvvisazione o al caso, quanto all’accettazione acritica di pratiche abitudinarie, *setting* precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia è “latente” (...) nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente” (Bondioli, 1993, p. 2). Per l’innovazione e l’apprendimento organizzativo è quindi importante che l’organizzazione stessa conosca e riconosca le “pratiche informali” che la caratterizzano, sia come risorsa (nella loro funzione potenzialmente innovativa), sia come fonte di resistenza al cambiamento (in quanto fortemente caratterizzanti l’identità e la cultura interna di una comunità e, per lo più, inconsapevoli)¹³.

L’organizzazione, dunque, produce una sua *storia cognitiva*, accumula una propria cultura che è il risultato di tutto ciò che ha imparato attraverso il proprio modo di risolvere i problemi. Si tratta, come afferma Demetrio (1994, p. 71) di una storia che minaccia ogni possibilità evolutiva quando “si sedimenta in ritualità e ricorsività refrattarie a qualsivoglia interferenza modificatrice”; una storia però che, se ricostruita in modalità di ri-apprendimento, consente di comprendere *dove e come* non si sia saputo avviare un processo di cambiamento e che, quindi, può essere la base di una innovazione consapevole.

I procedimenti adottati da un’organizzazione possono, pertanto, essere definiti *di tipo conservatore* quando il rapporto tra cultura interna e progetto di cambiamento resta *implicito* e l’organizzazione si mantiene in una posizione di conservazione rispetto alla propria storia, nel rapporto con l’ambiente e nei rapporti interni, tendendo a ripetere i moduli di funzionamento appresi nel tempo. I procedimenti sono invece di tipo *innovativo* quando il rapporto tra progettazione e cultura interna diventa dinamico e dialettico, quando cioè si inserisce consapevolmente la ricerca della modificazione di alcuni aspetti delle teorie di riferimento o del sistema dei valori o delle tecnologie.

L’apprendimento, inteso come risultato di un “procedimento di tipo innovativo”, può essere collocato nel contesto dei cambiamenti nel “modo di vedere” o di pensare, cioè nella prospettiva interpretativa di una comunità, poiché pro-

¹³ Spaltro e de Vito Piscicelli, prendendo in considerazione tutti i problemi logici ed emotivi del cambiare, e sottolineando come tipica dei problemi di cambiamento la *dualità tra parola e azione*, notano che “spesso vi è un gusto speciale a parlare del cambiamento e a fantasticarlo come possibile (come se fantasticarlo permettesse di procrastinarlo) e voler cambiare, parlarne, significa rifiutarsi di cambiare”. Essi rilevano anche che: “è curioso vedere come proprio quelli che diffondono l’idea di cambiamento come valore realizzano il rifiuto del cambiamento come prassi. (...) La schisi tra parola e azione non è casuale. Essa realizza vantaggi immensi per l’individuo al quale consente di diluire nel tempo la propria ansia da dispersione e da pluralità. E’ un processo duale perché permette di controllare l’ansia del rapporto tra passato e futuro e l’ansia del rapporto tra se stesso e la pluralità degli altri” (1990, p. 25).

voca conseguenze anche sul modo stesso di *concepire e dirigere il cambiamento* (determinando un “cambiamento di secondo livello”¹⁴). In tale prospettiva si colloca il contributo di Argyris e Schön (1978), che distinguono tre tipologie di apprendimento, riferendosi ai concetti di *single loop* (apprendimento organizzativo, in termini di adattamento ai problemi e agli stimoli del contesto d’azione in base a schemi consolidati), *double loop* (apprendimento in termini di individuazione di modalità inedite di soluzione dei problemi attraverso l’invenzione di nuovi schemi d’azione e di ristrutturazione, sia sul piano cognitivo che socio-relazionale) e *deutero learning* (capacità di apprendere ad apprendere)¹⁵.

Un “apprendimento di secondo livello” ridefinisce quindi l’identità stessa di un’organizzazione e coinvolge direttamente sia la dimensione individuale, sia la dimensione sociale. Come affermano Spaltro e de Vito Piscicelli (1990, p. 35): “Lo sviluppo individuale e di gruppo può essere concepito come passaggio logico temporale da precedenti a seguenti capacità comunicative (e di potere), come un passaggio cioè da una conoscenza delle cose (oggetti e persone) ad una conoscenza di qualcosa sulle cose, fino ad una conoscenza di sé in rapporto alle cose; in una sequenza di conoscenza e di comunicazioni progressivamente più ansiogena ma anche più matura, nel senso della consapevolezza e della maggiore capacità di attualizzazione del sé”.

Apprendendo non soltanto dalla individuazione degli “errori”, ma anche dalle operazioni tese a correggerli, l’organizzazione apprende a darsi metodologie di risoluzione dei problemi. Ciò costituisce uno dei momenti cruciali dell’apprendimento organizzativo e richiede l’esplicitazione di rappresentazioni e percezioni individuali dei diversi modi di agire, di produrre idee, di decidere, di accorgersi di errori e disfunzioni. E’ quindi fondamentale che l’organizzazione istituisca *spazi di riflessione cognitiva* al fine di incrementare i “dispositivi di autoregolazione valutativa” di cui ha un grande bisogno. Come sottolinea Demetrio (1994, p. 85) “l’educabilità cognitiva si costruisce in relazione ad una *mediazione* sia di tipo umano (un formatore competente), sia di tipo contestuale: uno spazio specifico per lo sviluppo, oppure un’organizzazione che, nel suo complesso, tiene conto dell’importanza a suo vantaggio della centralità del lavoro mentale in ogni suo momento e anfratto.

È evidente, pertanto, la potenziale valenza innovativa dell’intervento di un esperto che prenda in considerazione il sistema scolastico nel suo insieme perché, oltre che sulle “pratiche”, può riuscire ad incidere sulle teorie di riferimento e sui valori dell’organizzazione¹⁶.

¹⁴ “Nella prospettiva del cambiamento 2, la soluzione consiste semplicemente nel cambiare un insieme di premesse in un altro insieme dello stesso tipo logico (...) O, per usare termini più filosofici, è evidente che non è la stessa cosa se ci consideriamo pedine di un gioco le cui regole chiamiamo realtà oppure giocatori del gioco di cui sappiamo che le regole sono “reali” soltanto nella misura in cui le abbiamo stabilite e accettate – oltre a sapere che possiamo cambiarle” (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1974, p. 40).

¹⁵ Cfr. in proposito anche Bateson, 1972.

¹⁶ Un percorso molto efficace ai fini di un apprendimento organizzativo è quello della

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla “comunità che apprende”, considerando nello specifico il contesto scolastico, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale e, ancora una volta, la complessità legata, da un lato, ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (organi collegiali, gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi-classe, piccoli gruppi di apprendimento, laboratori, etc.), dall’altro, alla stessa “responsabilità educativa” e al rapporto con gli allievi.

Nel progettare un intervento all’interno della scuola (*e per la scuola*) è quindi necessario farsi carico anche della “dimensione di gruppo”, considerandola tanto come *strumento* quanto come *obiettivo* del lavoro, sia con gli alunni che con gli insegnanti.

È ipotizzabile che l’uso intenzionale della *dimensione di gruppo* come “spazio di contenimento” e di elaborazione (Bion, 1961) consenta di attivare una “logica plurale invece che “singolare” (perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi)¹⁷ e contribuisca a creare una “cultura condivisa”, indispensabile per progredire nel processo di cambiamento e, più in generale, nello sviluppo del servizio educativo.

Adottare una prospettiva ecologica implica, inoltre, il prendere in considerazione gli effetti che ogni scelta organizzativa comporta sulla qualità dell’esperienza degli alunni, tenendo conto della transazione tra i contesti, della complessità dei processi di apprendimento e della valenza della dimensione relazionale.

Alla luce di quanto detto finora, di seguito presento una schematizzazione di possibili livelli di intervento in un contesto scolastico da parte di un esperto esterno, anche quando questi sia chiamato a condurre un laboratorio con gli alunni per far fronte, attraverso percorsi innovativi, ai loro bisogni. Nella classificazione vi è un ordine crescente in funzione di un crescente coinvolgimento dell’istituzione e quindi della ricaduta sul piano organizzativo. Nello schema non è stata considerata la *dimensione diacronica*, ma risulta evidente che un intervento è tanto più significativo, quanto più lungo è il periodo in cui viene attuato (per un apprendimento significativo sarebbe necessario almeno un anno scolastico).

Nell’ottica di un coinvolgimento progressivo¹⁸ e di una progressiva autorganizzazione del sistema scolastico, è possibile pensare a proposte che contemplino il passaggio da un livello ad un altro in ordine crescente, distribuite

educational evaluation (o “valutazione di contesto”), rivolto ai docenti e centrato, in termini autovalutativi, sulla riflessione sulle proprie pratiche e sulla individuazione dei punti forti e dei punti deboli del servizio di cui si fa parte (cfr. Mignosi, 2001).

¹⁷ Si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell’organizzazione così come sulla cultura, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che connota l’organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee. (Quaglino, Carozzi, 1995).

¹⁸ Si tratta di calibrare l’intervento sui bisogni dell’organizzazione e, così come avviene nella promozione dell’apprendimento individuale, di fare delle proposte che si muovano “nell’area dello sviluppo prossimo” (Vyotskij, 1978): non troppo distanti, quindi, né troppo vicine, rispetto al livello in cui si trova l’organizzazione stessa e tali da consentire un apprendimento più ricco di quello che potrebbe conseguire “da sola”.

su più anni. Secondo lo schema che segue, ad esempio, è pensabile (e, a seconda dei casi, preferibile) un passaggio graduale da una proposta a livello 3 ad una a livello 7 (per le possibilità di *modelling* e per il maggiore contenimento delle ansie che il livello 3 comporta).

È importante rilevare che si fa riferimento anche alle “*garanzie*”, intendendo con questo termine le condizioni organizzative che garantiscono l’efficacia complessiva dell’intervento: progetti ottimi nei contenuti e nell’articolazione rischiano, infatti, di ottenere risultati molto scarsi o, addirittura, di fallire, se non sono pensati in relazione al contesto ed agli effetti che su tale contesto possono produrre. Si tratta allora di assumere, consapevolmente ed intenzionalmente, la dimensione dinamico-organizzativa come componente essenziale di qualunque intervento che voglia connotarsi come “significativo” per la comunità per la quale è pensato.

Esempi di diversi livelli di intervento in un sistema scolastico

Nota 1. *Si tratta di una schematizzazione utile non solo per mettere in relazione il senso e l’efficacia delle proprie azioni con il contesto di lavoro e con le scelte organizzative, ma anche per provare a stabilire delle garanzie di base.*

Nota 2. *Prima di tutto è importante la chiarezza relativamente alla “committenza”: da dove e come nasce la richiesta di intervento? Quali sono le richieste esplicite e quali quelle implicite?*

Livello 0. L’esperto si trova coinvolto in un progetto definito dall’esterno e conduce la sua attività da solo, generalmente in orario extrascolastico (ma anche, a seconda del progetto, in orario scolastico), con un gruppo già dato di alunni provenienti da classi diverse (di cui non conosce i criteri di costituzione). L’intervento viene condotto in modo del tutto scollegato dalla scuola.

Livello 1. L’esperto ha uno/due incontri con il dirigente e con gli insegnanti, avviene uno scambio di informazioni ma le scelte organizzative sono fatte dalla scuola. L’intervento con gli alunni è scollegato dalle normali attività curricolari. Alla fine l’esperto consegna una relazione.

Livello 2. Si mantiene lo scambio di informazioni iniziale, vengono condivisi con gli insegnanti designati dalla scuola i criteri per la formazione del gruppo di alunni. L’esperto gestisce da solo il laboratorio. Vengono effettuati alcuni “incontri di restituzione” con gli insegnanti rispetto a quanto accaduto ed a quanto osservato durante il laboratorio.

Livello 3. Lo scambio di informazioni iniziale viene effettuato in un tempo notevolmente precedente all’inizio delle attività. Oltre a condividere i criteri di scelta per la composizione del gruppo, l’esperto negozia con i docenti il progetto sulla base delle loro richieste e delle sue competenze. Vi può essere la presenza di insegnanti all’interno del laboratorio in qualità di osservatori o *tutor* (anche se non facenti parte della o delle classi degli alunni partecipanti).

Livello 4. Quanto previsto per il livello 3, ma in più, gli insegnanti che partecipano in qualità di osservatori appartengono alla classe o alle classi de-

gli alunni coinvolti e vengono messi a parte via via delle attività previste dal progetto. Gli incontri possono essere effettuati anche in orario scolastico.

Livello 5. Quanto previsto per il livello 4. Le attività laboratoriali sono inserite all'interno della programmazione curricolare. L'esperto e i docenti condividono l'impianto organizzativo e il progetto di lavoro. Si lavora in orario scolastico preferibilmente con gruppi classe (o con piccoli gruppi di una stessa classe).

Livello 6. Tutto quanto previsto per il livello 5, in più alcuni insegnanti sono direttamente coinvolti nelle attività (anche se la responsabilità della conduzione rimane dell'esperto) e seguono l'intero processo. Vi è una co-progettazione iniziale. Il percorso di lavoro si configura nei termini di una formazione in servizio, grazie ad incontri sistematici *in itinere* con i docenti e alla possibilità di connettere circolarmente teoria, metodologia, esperienza. Le attività vengono documentate e "pubblicizzate" all'interno della scuola. Vengono individuate diverse forme di coinvolgimento delle altre componenti del sistema (famiglie, personale ATA...). Può essere previsto un momento di formazione sul piano esperienziale anche per i docenti.

Livello 7. L'esperto effettua una formazione iniziale sul piano esperienziale per i docenti, li supporta nella fase di progettazione e conduce poi, sistematicamente, incontri di supervisione *in itinere* sulla base di protocolli scritti, centrati sull'osservazione della relazione circolare tra ciò che viene proposto, le emozioni provate, le metodologie e le modalità comunicative utilizzate e quanto accade nel gruppo degli alunni. La supervisione è relativa anche alla valutazione *in itinere* e finale. I docenti conducono in prima persona i laboratori. Le attività vengono documentate e "pubblicizzate" all'interno della scuola. Vengono individuate diverse forme di coinvolgimento delle altre componenti del sistema scolastico durante l'intero percorso.

In conclusione è possibile individuare alcune *parole-chiave* che connotano un intervento che si prefigge di avviare un processo di apprendimento e cambiamento nella scuola in termini organizzativi: sintonizzazione sui bisogni formativi dell'organizzazione, corresponsabilizzazione, negoziazione, linguaggio comune, con-partecipazione, connessione con la programmazione curricolare, interdisciplinarietà, circolazione delle informazioni, dimensione processuale, riflessività, valutazione di processo e di sistema, condivisione a diversi livelli con tutte le componenti del sistema scolastico.

Riferimenti Bibliografici

- C. Argyris, D. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Cambridge, Mass, Addison-Wesley, 1978.
 G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
 G. Bateson (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.
 A.M. Bertolotti, D. Forti, G. Varchetta, *L'approccio socioanalitico allo sviluppo delle Organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 1990.

- W.R. Bion (1961), *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971
- A. Bondioli, *Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna* in "Insegnamenti Pedagogici", Dip. di Filosofia dell'Università di Pavia, *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior, pp. 1-16, 1993.
- U. Bronfenbrenner (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- M. Ceruti, *Presentazione* in H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, pp. 5-27, 1992
- D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994.
- J. Dewey (1933), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- S. Gherardi (1994), *Imparare a decidere*, in D. Demetrio, (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994, pp. 161-208.
- G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- E. Mignosi, *La valutazione di contesto come intervento formativo*, "Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer", nn. 1-2, Palermo, 2001, pp. 1-39.
- E. Mignosi, *La Formazione dei formatori e la Danzamovimentoterapia*, Palermo, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2008.
- J. Piaget (1937), *La costruzione del reale del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- G. P. Quaglino, G. P. Carozzi, *Il processo di formazione*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- M. Reis Louis (1983) *Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 195-209
- P. Romei, *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991.
- E. Spaltro, P. De Vito Piscicelli, *Psicologia per le organizzazioni*, Roma, NIS, 1990.
- L. S. Vygotskij (1978), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.
- E. Wenger (1998), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch (1973), *Change*, Roma, Astrolabio, 1974.
- K. E. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled System*, in "Administrative Science Quarterly", 21, 1976, pp. 1-19.
- K. E. Weick (1977), *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), 1988, pp. 211-244
- S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988
- S. Zan, *Introduzione*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 15-74
- C. Zucchermaglio *Studiare le organizzazioni*, in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995

ARTICOLI

Cognizione logica e modelli mentali

Alberto Binazzi

1. *Introduzione*

I “modelli mentali” sono stati introdotti dallo psicologo inglese Philip Johnson Laird come strutture cognitive semi-analogiche capaci di rappresentare specifici stati di cose e relativi processi inferenziali. La teoria dei modelli mentali¹ sviluppata da Johnson-Laird è una teoria della mente che si pone l’ambizioso progetto di offrire una visione unitaria dei processi mentali pur rimanendo, in gran parte, all’interno del quadro del cognitivismo classico. Nello studio della competenza deduttiva la teoria ha dimostrato capacità predittiva grazie allo sviluppo di diversi programmi per calcolatore in grado di simulare le effettive prestazioni di soggetti alle prese con problemi di logica.

Johnson-Laird e i successivi sostenitori della teoria dei modelli mentali attribuiscono alle procedure costruttive nell’immaginazione e nell’intelligenza spaziale una notevole importanza per lo sviluppo e la piena acquisizione della competenza deduttiva. Questo può far pensare a una convergenza con l’approccio intuizionistico in matematica.

Brouwer, infatti, concepiva la matematica come un’attività mentale costruttiva ed essenzialmente a-linguistica, il linguaggio mantenendo soltanto una funzione di comunicazione delle esperienze matematiche. In opposizione alle teorie formaliste, tale separazione fra costruzioni mentali e linguaggio poteva avere dei vantaggi per l’attività matematica stessa: se questa si caratterizzava come essenzialmente a-linguistica, i problemi incontrati nella ricerca volta a identificare un linguaggio formale canonico avevano minore importanza (l’assenza di contraddizioni in un sistema formale privo di contraddizioni non potendo essere considerata come criterio di esistenza matematica). La fiducia dei formalisti nei confronti dei ‘poteri magici’ del linguaggio era collegata da Brouwer alla loro fede nella validità della logica classica, e, più

¹ Si veda Johnson-Laird (1996). Per un’aggiornata introduzione alla teoria è possibile consultare il sito: <http://webscript.princeton.edu/~mentmod/models.php/> dove sono presentati modelli computazionali (in LISP) per la logica proposizionale, il ragionamento modale, il ragionamento temporale, controfattuale e sillogistico.

in particolare, nel principio del terzo escluso. Ma questa fede non poteva essere condivisa, il principio del terzo escluso essendo affidabile solo per domini finiti o decidibili². La matematica doveva, kantianamente, essere fondata sull'intuizione, e, in tal senso, il matematico olandese poteva richiamarsi alle riflessioni psicologico-filosofiche di Poincaré.

La costruibilità degli enti logico-matematici e la concezione della matematica come attività della mente di natura a-linguistica sono state solo in parte recuperate da Johnson-Laird: nel quadro di una filosofia cognitiva della logica, la costruzione delle strutture denominate "modelli" mentali" diventa oggetto di studio da parte dello psicologo e la competenza deduttiva da analizzare è quella in ambiente classico.

Mettendo per ora da parte questa limitazione, possiamo notare che l'impulso maggiore allo sviluppo della teoria è derivato dalla necessità di spiegare il tipo di processi mentali implicati nel ragionamento deduttivo evitando di cadere nella circolarità in cui cadono le proposte basate su teorie sintatticistiche, formali o semiformali, della mente umana:

Unlike theories that stress that reasoning is verbal process (Polk and Newell, 1992) or is governed by formal rules (Rips, 1983) mental models theory assumes that a major component of reasoning is nonverbal, that is the construction of models with a structure corresponding to the structure of situations³.

Tale assunto ha condotto a indagare sperimentalmente l'esistenza di uno stretto rapporto tra competenza inferenziale e processi immaginativi (visual imagery) con riferimento al ruolo della corteccia pre-frontale nella ricerca dei controesempi per invalidare un ragionamento. Sebbene siano stati condotti diversi esperimenti che suffragherebbero l'esistenza del rapporto, la questione è ancora aperta: i dati sperimentali offerti dai neuroscienziati sono discordanti e negli attuali manuali di neuropsicologia si fa ancora fatica a rintracciare una sintesi soddisfacente.

L'aspetto diagrammatico-spaziale del ragionamento, che Johnson-Laird ha il merito di incorporare in una teoria della mente, era già stato evidenziato nei diagrammi di Eulero-Venn e si ritrova nei recenti sviluppi della logica categoriale, ma insieme all'aspetto diagrammatico-spaziale, il contributo forse più significativo offerto dalla teoria dei modelli mentali – intesa come teoria cognitiva della logica (classica e per domini finiti) – è che il sistema non accede a tutti i modelli disponibili, ovvero, vi è un processo di "forcing" che seleziona, tra i possibili modelli, un sottoinsieme caratteristico di questi. Più i nostri modelli sono ricchi e numerosi, più il linguaggio rifletterà questa varietà semantica. L'idea è che per argomentare su qualcosa si deve avere come sfondo un modello mentale di mondo, dinamico e rappresentabile in strutture di alto livello, rese possibili da ben determinate architetture neurali.

² Cfr. Bozzi, Mangione (2001).

³ Johnson-Laird (1996) p.1005.

2. Architetture e processi mentali

Pei Wang (2004) ha proposto di considerare tre tipologie di sistemi di ragionamento: 1) sistemi assiomatici “puri” di cui un tipico esemplare è rappresentato dal sistema formale hilbertiano; 2) sistemi come quelli della logica controfattuale o della logica fuzzy; 3) sistemi non-assiomatici che fanno dell’insufficiente conoscenza di un dato dominio e delle limitate risorse computazionali il loro punto di forza. Wang afferma che, anche se i sistemi assiomatici puri sono stati utilizzati con successo in matematica, si sono rivelati inadeguati per spiegare “molti aspetti dell’intelligenza e della cognizione”. I sistemi di tipo 3) cui Wang è interessato hanno una limitata potenza computazionale, evolvono nel tempo, fanno riferimento a un dominio aperto e non impongono nessun vincolo al tipo di esperienze/input aggiuntivi, a condizione che siano rappresentabili per mezzo di un’adeguata interfaccia linguistica. Si assume, infatti, che esista una traducibilità in forma proposizionale del formato (e del contenuto) di esperienza acquisita per mezzo di varie interfacce (motorie, visive, tattili, ecc.). Ma quali devono essere i formati delle esperienze per essere traducibili in forma linguistica? E come sfruttare tale traducibilità nel ragionamento?

Johnson-Laird ha il merito di aver messo in luce come la nostra capacità inferenziale sia soggetta a restrizioni dovute a: struttura della memoria (essendo rilevante il tipo di formato in cui è immagazzinata un’informazione), maggiore o minore capacità immaginativa, conoscenze di tipo semantico, limiti della memoria di lavoro. Perciò, un sistema di tipo 3) sembra avere molto in comune con un “modello mentale”. Ciò che caratterizza la proposta di Johnson-Laird è l’idea che gli esseri umani, oltre a possedere un’incompleta conoscenza del dominio, siano soggetti a restrizioni dovute ad alcune peculiarità dell’architettura cognitiva, che ci mette in grado di reclutare nuovi processori o moduli qualora uno o più di questi siano occupati, possiede un magazzino estendibile di memoria e recupera esaustivamente le computazioni intermedie, mentre dimostra una particolare sensibilità al contenuto delle conoscenze pregresse (che può confliggere con nuove informazioni) e riduce al minimo il carico della memoria di lavoro (elemento, quest’ultimo, responsabile della incompletezza strutturale dei modelli mentali). La “razionalità” che emerge dalla teoria sarà dunque quella propria di un sistema cognitivo che si trova a operare in situazioni di insufficienti conoscenze e limitate risorse computazionali.

Se i critici della teoria dei modelli mentali hanno ripetutamente messo in dubbio che la proposta di Johnson-Laird sia libera da un’impostazione assiomatica, un elemento raramente preso in considerazione (ma confermato da numerosi esperimenti) è che la mente utilizza diverse strategie anche di fronte a problemi di logica e il sistema che costruisce e manipola i modelli mentali incorpora un insieme di strategie già implementabili in diversi programmi per calcolatore. Se consideriamo i programmi che utilizzano i modelli mentali in problemi logici che fanno riferimento all’ordine temporale,

esistono due diverse strategie di risoluzione dei problemi: i) i vari modelli vengono costruiti uno alla volta, indipendentemente l'uno dall'altro, ii) le possibilità alternative sono rappresentate in un singolo modello marcando gli elementi nel modello suscettibili di assumere differenti posizioni (nel tempo) all'interno del modello.

In sistemi come quelli descritti dalla teoria dei modelli mentali il concetto di validità o correttezza di una deduzione acquista un'accezione particolare, perché potremmo sostenere che un tale sistema non sia in grado di fare sempre deduzioni valide così come potremmo pensare ad altre nozioni di validità, che tengano conto del tipo di logica (che potrebbe non essere la logica classica) e dell'architettura utilizzata. Inoltre, è semplicemente un fatto che gli esseri umani non sono sempre capaci di dedurre validamente: non siamo astratti sistemi formali. Infine, se i nostri apparati di alto livello sfruttano la versatilità dei modelli mentali, questi devono essere concepiti come rappresentazioni schematiche che prescindono da almeno qualche aspetto (del contenuto) dell'esperienza percettiva, senso-motoria, spaziale; ovvero, la grana di ciò che è rappresentabile per mezzo di un modello, dipenderà dal tipo di esperienza, ma, a causa di valori di default, un modello non rappresenterà mai tutta l'informazione relativa a un particolare dominio. In vista di queste limitazioni architettoniche, è risultato utile allo scienziato cognitivo considerare i programmi per calcolatore come un'opportuna finestra per la comprensione dei nostri processi mentali:

The program's search for counterexamples works because it has access to the representations of the meanings of the premises. Without these representations, if the program were to change a model, it would have no way to check whether the result was still a model of the premises. Any inferential system that constructs alternative models therefore needs an independent record of the premises. It must either have a memory for their meanings, or be able to return to each premises in order to re-interpret it⁴.

3. *Logica e modelli mentali*

È istruttivo domandarsi in quale modo un sistema artificiale equipaggiato con 'modelli mentali' sia in grado di riconoscere che una formula come $\psi \rightarrow (\varphi \rightarrow \psi)$ – assioma dell'a-fortiori – è una tautologia. Il sistema parte dal condizionale tra parentesi ($\varphi \rightarrow \psi$). Ogni possibile combinazione di φ e $\neg\varphi$ con ψ e $\neg\psi$ corrisponderà a un modello mentale, che il sistema procede poi a integrare con l'antecedente ψ . I 'modelli' contenenti ψ e $\neg\psi$ vengono eliminati, ammettendo invece i modelli che corrispondono al caso in cui l'antecedente è falso e il conseguente è vero e al caso in cui sono entrambi falsi. A questo punto, il sistema elimina le doppie occorrenze (di φ , $\neg\varphi$, ψ , $\neg\psi$) ove presenti, e verifica che i 'modelli' restanti soddisfano la formula.

⁴ Johnson-Laird (2006), p.14.

Secondo Johnson-Laird, la stessa procedura sarebbe eseguita dal dispositivo computazionale umano. Se l'importanza di rappresentare la procedura di ragionamento a partire dai dati linguistici può apparire scontata, non scontata è l'idea di sviluppare modelli al calcolatore che si servano di opportune rappresentazioni di tipo analogico per trarre inferenze. In questa stessa linea si potrebbe ricordare, accanto al programma sviluppato da Johnson-Laird per la logica proposizionale (classica), Tarski's World, un ambiente sviluppato dai matematici John Barwise e John Etchemendy per la logica dei predicati, che riproduce un minimondo composto da oggetti tridimensionali come cubi, sfere, parallelepipedi disposti e mossi su una scacchiera. Tarski's World mostra come la manipolazione, visivamente accessibile, degli stati del dominio risulti essere un utile ausilio per il controllo delle inferenze e il ragionamento deduttivo possa trarre beneficio dalla costruzione di determinati minimondi. Ma un programma di calcolatore che incorpora un isomorfismo tra il piano sintattico e quello semantico difficilmente può corrispondere ai dispositivi rappresentazionali umani.

4. *Menti cartesiane allo specchio*

Johnson-Laird recupera l'idea di modello come struttura matematica in grado di interpretare e rendere veri gli assiomi di una teoria formale: i modelli mentali non rappresentano, in prima battuta, gli stati di cose falsi ("principle of truth"). Ora, se nella comprensione di un testo, possiamo accettare l'idea che la costruzione di un modello mentale o di un insieme di modelli mentali equivalga a cogliere il senso del testo, senso e verità sono connessi. Ma che cosa ci mette in grado di attribuire un valore di verità a una data proposizione? Il teorico dei modelli mentali risponde: i sistemi percettivi. Dunque, incapsuliamo spontaneamente un modello mentale in un modello percettivo di uno stato di cose, e non rappresentiamo situazioni o eventi in grado di falsificare le nostre conclusioni provvisorie.

Ci sono due elementi da combinare insieme. A) È arduo capire come si possa attribuire una reale competenza deduttiva alla mente umana se questa non accede a funzioni di verità e non combina le sue rappresentazioni in accordo con principi logici, mentre il teorico dei modelli mentali non considera la logica parte della nostra architettura: si limita a postulare un meccanismo che interpreta le rappresentazioni mentali basate su enunciati (o meglio, su ciò che resta di un enunciato una volta 'mentalizzato')⁵. B) Se quello che caratterizza la mente umana, e i sistemi cognitivi artificiali embodied, è una semantica

⁵ I dispositivi cognitivi non assiomatici si caratterizzano per una proprietà estranea ai sistemi formali classici: i passi inferenziali possono cambiare nel tempo e sono influenzati da contenuto concettuale, credenze, memoria, variabilità dell'estensione della memoria di lavoro – fattori difficilmente prevedibili. Quando un'inferenza umana termina, non è perché il dispositivo ha dedotto una data proposizione, ma perché non ha altre risorse computazionali da utilizzare.

fondata sull'esperienza (experience-grounded semantics), è un dato di fatto che non facciamo esperienza di funzioni e tavole di verità come vediamo le mele sul tavolo o i quadri appesi al muro, né afferriamo una funzione di verità come afferriamo una palla. Se inoltre i modelli mentali sono ciò che adoperiamo per ragionare, è arduo capire come avremmo potuto sviluppare le varie logiche che oggi conosciamo senza avere esperito un tipo corrispondente di realtà. Ma ammesso che tra mente, logica e realtà ci sia un qualche rapporto di ortogonalità, in qualunque modo modifichiamo il rapporto dobbiamo farlo per mezzo di un punto che appartiene a tutte e tre.

I risultati nel Wason's selection task possono allora ricevere un'interpretazione differente. Gli sperimentatori desiderano spiegare perché, di fronte a situazioni sperimentali progettate per testare le competenze deduttive umane, i soggetti (i loro processi mentali) non seguano regole formali di inferenza. Infatti, di fronte alle carte E, K, 4, 7, e alla regola "se una carta ha una vocale su un lato, allora ha un numero pari sull'altro lato", la maggior parte dei soggetti sperimentali cui sia richiesto di falsificare la regola girando al massimo due carte tra quelle disponibili sceglie o solo la carta E o le carte E e 4, mentre la risposta corretta consiste nella scelta delle carte E e 7. Infatti, se formalizziamo la regola per mezzo della logica predicativa del prim'ordine, ottenendo (per ogni x) (vocale (x) \rightarrow pari (x)), tale proposizione è falsa se esiste una carta che soddisfi (vocale (x)) e \neg pari (x), altrimenti risulta vera; dunque, occorre girare la carta E (vocale) e la carta 7 (\neg pari).

Un'interpretazione per mezzo dei modelli mentali ci dà (come nel caso dell'assioma dell'a fortiori)

Vocale	Pari
\neg Vocale	Pari
\neg Vocale	\neg Pari

e Wason e Johnson-Laird ne deducono che i soggetti non ragionano in accordo a regole formali di inferenza: perché mai dovrebbero?

In realtà, dietro all'analisi dei dati sperimentali vi è la tacita convinzione che esista una sola teoria normativa della razionalità, rispecchiabile nella logica classica: ma questo è esattamente un cognitive bias analogo a quello osservato nel Wason's selection task. Esistono altri sistemi di ragionamento, come NARS, per esempio, che offrono nuove cornici interpretative ai risultati sperimentali sulla competenza deduttiva umana⁶, ma se di fronte a questi risultati possiamo supporre che le architetture computazionali dei soggetti sperimentali siano non-assiomatiche, possiamo anche supporre che seguano una logica non classica che tiene conto di limitate di risorse logico-computazionali e di incompletezza delle informazioni. Si pensi, a questo proposito, alla logica lineare, che nell'interpretazione di connettivi come l'implicazione e la congiunzione presenta analogie con il metodo dei modelli mentali.

⁶ Cfr. Wang (2001) e www.cis.temple.edu/~pwang/

Gli sforzi dei sostenitori della teoria dei modelli mentali sono stati indirizzati a confutare sperimentalmente chi nega l'esistenza della logica mentale. Ma, appunto, quale logica, e per di più, mentale? Lo sviluppo di numerose logiche non classiche ha arricchito la nostra idea della logica, tanto che è molto difficile accordare un ruolo privilegiato a una logica, fino a definirla come la logica interna della mente. Scoprendo che gli esseri umani non organizzano i loro pensieri per mezzo di una qualche logica particolare e che manifestano comportamenti poco 'razionali' (se non si tiene conto delle limitate risorse computazionali della mente umana), gli scienziati cognitivi hanno dato ragione a Frege o hanno confutato il suo argomento contro il psicologismo?

I risultati sperimentali hanno dato impulso alla ricerca di sistemi logici più fedeli alle reali risorse computazionali umane. Sono state studiate logiche compatibili con il ragionamento comune (common sense reasoning): si pensi, per esempio, alle applicazioni in IA della logica lineare o delle logiche non monotoniche. Chi si pone l'obiettivo di studiare la mente umana, non può ignorare la logica, ma come la 'topologia intuitiva' non si lascia esprimere nella teoria degli insiemi, così non possiamo pensare di descrivere esaustivamente per mezzo della logica classica la varietà dei processi mentali coinvolti nel ragionamento umano.

5. *Esseri booleani e automi cartesiani*

Dopo aver mosso queste critiche, torniamo ora al metodo algoritmico per la logica proposizionale sviluppato da Johnson-Laird per evidenziarne i vantaggi. Per estrarre i modelli mentali di una formula, il nostro automa logico va alla ricerca delle istruzioni necessarie per costruire e combinare i modelli. Dopo averle trovate, costruisce i modelli secondo il Principle of truth. Il programma combina modelli mentali in accordo alle regole codificate dalla semantica dei connettivi, cioè, le funzioni selezionano gli oggetti da combinare in base ai loro valori di verità. Nell'uomo questo non sempre accade. Perché non accade? Forse dipende dal tipo di trasformazioni effettuabili sui modelli? Ci sono vincoli topologici su queste trasformazioni e, se sì, quali sono?

Da un punto di vista topologico, una ciambella e una tazza da caffè sono equivalenti (omeomorfe): ciascuna può essere deformata nell'altra grazie a una trasformazione continua, senza tagli o buchi. Lo sono anche i modelli mentali di tali oggetti? Non sembra facile modificare modelli mentali come fossero oggetti di materiale elastico. Inoltre, non è possibile tenere a mente tutte le fasi delle trasformazioni di un modello in un altro e viceversa. Nel mondo reale, gli oggetti deformabili con continuità non sono molti e le operazioni cognitive sulle rappresentazioni mentali degli oggetti hanno a che vedere con informazioni sul materiale che compone gli oggetti, con informazioni sullo spazio che 'contiene' gli oggetti, con la geometria dei nostri movimenti... Di tutto questo ci serviamo per ragionare sugli oggetti di cui parliamo.

Supponiamo ora di presentare a un campione di soggetti sperimentali il seguente argomento: Se inserisco la chiave nella porta e ruoto la chiave in un

certo modo, la porta si apre. La porta non si apre. Cosa dedurre? Molti inferiranno che la serratura è bloccata, o che la chiave non è quella giusta, o che la porta è sbarrata dall'interno, ma praticamente nessuno risponde: Non ho inserito la chiave nella porta oppure Non ho ruotato la chiave in un certo modo – congiuntamente, Ho inserito la chiave e non l'ho ruotata in un certo modo oppure Non ho inserito la chiave e ho ruotato la chiave in un certo modo.

Se si tratta di aprire una porta, quale senso ha ruotare una chiave senza averla inserita nella serratura? I nostri modelli mentali devono confrontarsi con precisi vincoli topologici (forma degli oggetti e forma dei nostri corpi, superfici tangenti, buchi, ecc.) che organizzano il nostro stesso 'mentalizzare' (e 'verbalizzare'). Ruotare una chiave senza inserirla non ha senso per quella che è la funzione delle chiavi, per come sono fatte le porte e per come siamo fatti noi. Né possiamo invertire le opportune sequenze cinematiche nel modello. Solo se facciamo astrazione da tutto ciò, applichiamo il *modus tollens*.

Possiamo effettuare tutte queste operazioni anche su input di tipo linguistico? La struttura manifesta del linguaggio è di tipo sequenziale e le frasi sono prodotte una parola alla volta nel tempo. Se ci affidassimo solo alla *sin-tassi*, non potremmo ragionare come ragioniamo. Ma perché dovrebbe esistere qualcosa nella mente che si uniformi alla *sintassi*? I modelli mentali hanno il vantaggio di implementare determinate operazioni logiche senza incorporare nessun principio logico di natura puramente sintattica, mentre i modelli logici devono essere tutti quanti costruiti per intero. Dagli esperimenti, invece, è risultato che i soggetti costruiscono (di solito) un solo modello e a partire da esso traggono le loro conclusioni. I sostenitori dei modelli mentali spiegano questo fatto dicendo che non adoperiamo la logica per ragionare, così come non adoperiamo il calcolo delle probabilità per prendere le nostre decisioni. Se di fronte a problemi di logica i nostri soggetti non applicano regole logiche, ne dobbiamo concludere che la logica matematica non corrisponde ai processi deduttivi.

Anche la logica matematica sfrutta determinate risorse cognitive, ma non rappresenta il codice genetico del pensiero e non si comprende perché dovrebbe rappresentarlo. La teoria dei modelli mentali ha il merito di aver cercato di descrivere il tipo di processi (mentali) coinvolti nel ragionamento deduttivo attraverso programmi per calcolatore. La teoria è stata estesa anche al ragionamento probabilistico, causale, controfattuale, induttivo: il ragionamento deduttivo non copre, infatti, tutte le nostre capacità inferenziali. In aggiunta, i nostri processi deduttivi seguono meccanismi automatici a volte imprevedibili persino per lo sperimentatore, per effetto di interferenze molteplici.

Il fatto stesso che tali processi siano influenzabili da elementi percettivi, o immaginativi, la dice lunga sulla ricchezza, ancora non adeguatamente esplorata, delle operazioni mentali implicate nel ragionamento. Il contenuto delle nostre percezioni può avere una 'grana' più fine dei nostri formati proposizionali, certe proprietà di tipo spaziale possono non essere del tutto verbalizzabili (Pylyshyn, 2003) e questo potrebbe valere anche per il ragionamento logico-matematico. Eppure, quando ragioniamo, non abbiamo la sensazione che parte del nostro contenuto mentale resti al di fuori della coscienza, e nem-

meno siamo in grado di distinguere quali parti delle nostre rappresentazioni si accordino e quali non si accordino con i principi logici.

Andando oltre il livello proposizionale, la struttura dei modelli mentali è stata arricchita per rappresentare formule predicative. Secondo Yang, Bringsjord (2001), è possibile rappresentare adeguatamente una formula predicativa come Per tutti gli x (IF Px THEN (Fx OR Gx)) all'interno di un modello mentale del tipo [P]F/G.

6. *Forme logiche, strutture, rappresentazioni mentali*

Come è possibile trasferire una particolare struttura logica all'interno di un modello mentale, inteso come una struttura 3D originata da input di tipo percettivo, spaziale o motorio? Questa domanda è la traduzione cognitivista dell'antico problema della natura della forma logica.

Sembra alquanto bizzarra l'idea che, se siamo in grado di introdurre simboli logici in un modello mentale, questo, automaticamente, acquisti una particolare struttura logica che prima era del tutto assente. In matematica, infatti, si conferisce struttura logica a un insieme (non vuoto) quando i suoi elementi si comportano conformandosi a determinate proprietà. Per esempio, un insieme non vuoto su cui è definita un'operazione binaria qualsiasi costituisce un gruppo (acquista la struttura logica particolare di gruppo rispetto a questa operazione) quando i suoi elementi generici si uniformano alle proprietà associative, dell'esistenza dell'elemento neutro e dell'elemento inverso.

Vi sono numerosissimi esempi di gruppi in matematica: l'insieme degli interi rispetto alla somma, il nostro sistema temperato concepito come gruppo con addizione modulo 12, o si pensi al gruppo di simmetrie del corpo umano; esso contiene due elementi, l'identità e la riflessione rispetto a un piano verticale. È possibile costruire una tavola di moltiplicazione per questo gruppo, servendosi dell'operazione $*$ (che significa 'seguito da') dove I denota l'identità e r la riflessione.

*	I	r
I	I	r
r	r	I

È interessante osservare come il gruppo composto da i due numeri interi (1, -1) insieme alla moltiplicazione ordinaria, sia isomorfo al primo:

x	1	-1
1	1	-1
-1	-1	1

Il comportamento del bicondizionale (\leftrightarrow) mostra la medesima struttura matematica:

\leftrightarrow	V	F
V	V	F
F	F	V

Per Tarski, ogni teoria è formalmente corretta e materialmente adeguata se è possibile derivare tutti i bicondizionali della forma: $\alpha \leftrightarrow \alpha'$ dove α sta per

il nome di un enunciato del linguaggio che vogliamo analizzare (linguaggio oggetto) e ‘ α ’ per la sua traduzione nel metalinguaggio. La precisa simmetria a questo livello è traducibile, sintatticamente, in equivalenza logica, e la stessa relazione geometrica è valida anche per ciò che osserviamo con questi due (e non uno o tre) occhi. Il mondo (inteso come la collezione di oggetti visibili, manipolabili, nella nostra esperienza sensibile) non cambia se lo ‘guardiamo’ da destra verso sinistra o da sinistra verso destra. La tavola precedente è diversa da quella dell’implicazione materiale, che, storicamente, è il connettivo che ha creato maggiori problemi di adeguatezza. A causa della nostra ‘attitudine’ alla simmetria, è possibile comprendere perché nel ragionamento quotidiano i comportamenti dei due connettivi (\rightarrow , \leftrightarrow) siano confusi. Secondo la teoria dei modelli mentali, un ragionatore privo di conoscenze logiche tratterà l’implicazione come riferentesi al caso in cui premessa e conclusione siano entrambe vere, e, non andando alla ricerca di altre interpretazioni, finirà per confondere i due connettivi $\&$ e \rightarrow .

Esiste inoltre una relazione tra la nozione di oggetto (anche mentale) e la nozione di invarianza rispetto a qualche categoria di azioni, ben descrivibile all’interno della teoria dei gruppi. Tale relazione è stata messa in luce già da Poincaré e da Piaget. In anni più recenti ci si è chiesti se questa relazione può influenzare i processi cognitivi implicati nel ragionamento deduttivo. Che i nostri sistemi cognitivi di base siano dotati di certi schemi e non altri, ha un valore fondamentale per l’analisi “genetica” (in senso piagetiano) della cognizione, alla luce dei rapporti tra patterns di risposta motoria, schemi topologici e ragionamento ‘astratto’, cfr. Peruzzi (2006). In questa luce, non ha molto senso domandarsi in che modo introdurre una qualche struttura logica in una determinata classe di rappresentazioni mentali, quanto chiedersi come sia possibile che certe operazioni logiche sfruttino precise risorse cognitive e solo alcune di esse. È utile, a questo proposito, segnalare che il linguista George Lakoff e lo psicologo Rafael Núñez hanno proposto di considerare alcuni schemi della logica (terzo escluso, modus ponens, sillogismo disgiuntivo, modus tollens) come risultato della ‘proiezione metaforica’ di patterns topologici fondati sulle nostre abilità spaziali e visivo-motorie, cfr. Lakoff, Núñez (2005). Si profila così una spiegazione del comportamento di alcuni schemi logici basata sulla possibilità di simulare internamente un’esperienza cognitiva a noi familiare come quella di ‘essere dentro’ o ‘essere fuori’ una determinata regione spaziale. Sì, consideri, per esempio, il modus tollens: se immaginiamo due contenitori X e Y come regioni di spazio finite e se X è contenuto in Y, allora, se un elemento α è fuori di Y, α è necessariamente fuori di X. Tale “necessità” viene dunque individuata nella nostra esperienza spaziale e applicata metaforicamente a un dominio astratto come quello logico-matematico.

Oltre a individuare punti di connessione tra la proposta di Johnson-Laird e quella di Lakoff, può essere istruttivo considerare i tipi di operazioni effettuabili su determinate classi di strutture mentali, tra cui i modelli mentali, intesi dinamicamente, e confrontarne il risultato con diversi tipi di inferenze (induttive, deduttive, abduttive). Sarebbe interessante indagare il rapporto

tra tali operazioni e gli schemi topologici sottostanti, in modo da evidenziare come questi siano capaci di condizionare la selezione di certe operazioni logiche e la loro relativa implementazione cognitiva (umana e artificiale), cominciando da alcune di queste operazioni (traslazione, rotazione, rototraslazione, incassamento, scansione, integrazione, inserimento, inversione, cancellazione, sovrapposizione, *fleshing out*).

Un problema emerge quando si desidera conferire una particolare struttura logica alle rappresentazioni mentali semplicemente includendo di simboli logici nelle rappresentazioni, senza dimostrare la liceità dell'operazione. Tale inclusione non spiega affatto l'applicabilità della logica agli oggetti stessi della nostra percezione, né spiega la possibilità della logica. Ci si limita ad assumere che, se è possibile ragionare deduttivamente servendosi di modelli mentali intesi come strutture semi-simboliche, allora, per funzionare, questi devono essere combinati in accordo a principi logici. Tale assunzione può essere legittimamente accettata soltanto per i modelli mentali in dotazione a un computer digitale o a un robot (ove i modelli mentali sono rappresentazioni di alto livello non diverse da altre strutture formali), aggiungendo poi un'interfaccia, con le sue componenti hardware (il 'corpo' del robot) in modo da avere un'architettura cognitiva artificiale in grado di ragionare deduttivamente per mezzo di opportuni modelli mentali (strutture di dati in LISP)⁷.

Per quanto riguarda gli esseri umani, le cose sono molto più complicate. Com'è possibile che delle strutture 3D siano suscettibili di essere combinate in forma di enunciati? Il linguaggio è solo secondario nel ragionamento, limitandosi a esprimere processi mentali che sono di un tipo qualitativamente diverso da quello proposizionale (perché usano schemi di tipo percettivo, motorio e spaziale)? Oppure la struttura del linguaggio incide sull'impossibilità di immaginare determinati stati di cose? Non dimentichiamo che i modelli mentali si originano anche da input di tipo linguistico e il sistema traduce anche l'informazione linguistica in formato spaziale/percettivo.

Recentemente, Johnson-Laird (2008) ha sostenuto che i modelli mentali sono strutture disponibili alla coscienza ma non del tutto ispezionabili come le immagini mentali. Si presentano immediatamente due problemi: se i modelli non sono del tutto ispezionabili da parte della coscienza, come facciamo a intervenire sui processi mentali in corso modificando un modello provvisorio, includendovi altre entità? E quali prove abbiamo, anche di natura neurologica, che modelli 3D incorporino simboli "che permettono di rappresentare concetti astratti"?

I modelli mentali costituiscono le strutture dalle quali vengono proiettate le corrispondenti immagini mentali concepite come rappresentazioni di una scena da un particolare punto di vista. Come un programma usa un vettore tridimensionale per proiettare un'immagine bidimensionale da un particolare punto di vista, così il nostro cervello estrae un'immagine bidimensionale

⁷ <http://webscript.princeton.edu/~mentmod/models.php/>.

da un modello tridimensionale. Quando ragioniamo, le immagini devono poggiare su una rappresentazione del problema e Johnson-Laird ipotizza che tale rappresentazione sia un modello tridimensionale e non un'immagine visiva (bidimensionale). I modelli mentali sono dunque concepiti come "strutture astratte simili ai vettori spaziali tridimensionali" utilizzati nei ben noti programmi di grafica tridimensionale. Se assumiamo che i nostri dispositivi computazionali costruiscano un array tridimensionale suscettibile di combinazione logica, anche includendo in tali strutture "simboli astratti per la negazione, la possibilità e la proprietà", dobbiamo allora chiederci quale, tra i nostri moduli, assumendo la natura modulare del ragionamento, si prende l'incarico di combinare tali strutture in accordo ai connettivi logici. Se un connettivo non può essere rappresentato internamente a un modello, in che modo esso ne vincola la costruibilità? Come fa qualcosa che non può trovare una concreta rappresentazione in un modello a guidare l'esatta combinazione dei modelli? Se la struttura dei modelli è tridimensionale, la geometria dei modelli è anch'essa (almeno) tridimensionale e, se la logica sfrutta la versatilità dei modelli, essa ne sfrutta, kantianamente, anche la geometria, che è poi la stessa del mondo reale a noi accessibile. Di conseguenza, anche i nostri pensieri sarebbero soggetti a trasformazioni geometriche.

7. *Pensabilità, alberi di refutazione, geometria*

Secondo il teorico dei modelli mentali, le immagini mentali non possono rappresentare concetti astratti come negazione, disgiunzione, congiunzione. La mera compresenza di due rappresentazioni mentali, infatti, non ci dice se siamo di fronte a una congiunzione, a una disgiunzione inclusiva o a una implicazione. Se pensiamo che negare una proposizione equivalga a ruotare, poniamo, di 180 gradi un vettore (modello) in uno spazio tridimensionale, occorre possedere strutture tridimensionali per ragionare. Ma non è così che i modelli mentali sono intesi da Johnson-Laird.

Torniamo all'esempio della chiave e della serratura. Cosa significa che un simbolo possa trovare posto in un modello tridimensionale cinematico di uno o più enunciati? Ciò che percepiamo sono sequenze di scene e sembra che esistano limiti architettonici alla stessa immaginabilità di determinate situazioni. Questo perché il nostro unico modello è ciò che resta del mondo reale dopo il filtraggio altamente strutturato operato dai nostri dispositivi cognitivi che si conserva nella struttura dei modelli mentali. I nostri dispositivi non dispongono di una combinatoria esaustiva di modelli.

Se per ragionare sfruttiamo il mondo reale o suoi opportuni modelli mentali come background e se questo è recuperabile nelle forme logiche, allora la nostra competenza logica dipende intrinsecamente dalla struttura 'logica' della realtà. Inoltre, se il ragionamento logico sfrutta la versatilità dei modelli mentali concepiti come elementi di uno spazio, allora potremmo utilizzare la geometria per descrivere sia la natura geometrica della logica (classica) sia la struttura geometrica delle nostre rappresentazioni, mettendo in luce

le radici geometriche della logica. A questo riguardo è da segnalare che la logica (classica) può essere intesa, cfr. Mizraji (2008), come logica vettoriale (vector logic) sfruttando gli strumenti dell'algebra lineare: i valori di verità diventano vettori, gli operatori logici diventano operazioni algebriche nello spazio vettoriale e i teoremi (tautologie) della logica classica sono dimostrabili utilizzando l'algebra delle matrici. Allora i modelli mentali costituirebbero parti della struttura di un opportuno iperspazio, ove situare un modello di razionalità minimale così com'è descritto dalla teoria dei modelli mentali per la logica proposizionale.

Grazie all'algebrizzazione della logica, è emersa la sostanziale intertraducibilità tra classi di reticoli e logiche proposizionali. Per mezzo della teoria della categorie, è stato poi possibile inquadrare la corrispondenza biunivoca tra algebre di Boole e spazi di Stone (spazi topologici compatti di Hausdorff totalmente sconnessi) in una cornice più generale in cui la dualità acquista significato logico. La teoria dei modelli mentali propone una combinatoria di strutture in cui s'incontrano logica, matematica e cognizione, ma non tiene sufficiente conto degli esiti dell'algebrizzazione della logica.

8. Programmazione e conseguenze logiche

L'impostazione comune alle architetture congeturate dai cognitivisti è riconoscibile negli attuali programmi di grafica vettoriale. Tramite tali programmi un'immagine è descritta mediante un insieme di primitive geometriche (punti, linee, poligoni, curve, sfere, cilindri, toroidi, ellissoidi, ecc). Ogni poligono può essere suddiviso in triangoli (primitive): l'immagine di un poligono qualsiasi viene descritta da un sistema di equazioni, consentendo così una codifica dell'immagine indipendente dalla risoluzione. L'approccio geometrico permette la memorizzazione 'astratta' dell'immagine, guadagnando in risoluzione. Ed è a questa proprietà astratta dei modelli che Johnson-Laird si riferisce quando afferma che i modelli sono strutture indipendenti dal 'punto di vista'.

Se ammettiamo che i modelli diventino 'mentali' in seguito alla memorizzazione di componenti percettive, motorie, spaziali e che mantengano con la realtà un rapporto di 'somiglianza strutturale' dovuto alla conformazione dei nostri corpi e delle nostre menti, com'è possibile recuperare la fonte originaria dei modelli data l'unidirezionalità di questo divenire? È semplicemente una impossibilità biologica o è di tipo logico? E quali sono esattamente i limiti architettonici coinvolti nell'impossibilità di esplicitare l'implicito? Il teorico dei modelli mentali non invoca proprietà di tipo architettonico, quanto, piuttosto, di tipo logico: il metodo proposto da Johnson-Laird per la logica (classica) non è altro che la versione speculare, per non dire simmetrica, del metodo degli alberi di refutazione di Beth che rappresenta un esempio (un algoritmo) della convergenza di metodi sintattici e semantici per la logica classica. L'idea di Beth era quella di fornire un metodo analitico che ricorre alle sole sottoformule di una formula per costruire modelli, esaminando un albero di contro-

esempi possibili e ragionando per assurdo: se ciascun “ramo” dell’albero si rivela contraddittorio, la formula è provata. Quello messo a punto è un metodo esaustivo per dimostrare la validità di una formula mostrando l’impossibilità di portare a termine la costruzione di un modello che la falsifichi.

Il metodo offerto da Johnson-Laird prevede la costruzione dei modelli in accordo al “principio di verità” e sembra semplicemente una versione rovesciata, ‘diretta’, del metodo di Beth. Alla luce di ciò, risulta arduo comprendere cosa intenda Johnson-Laird quando afferma che la mente umana possa ragionare validamente senza ricorrere alla logica, cfr. Johnson-Laird (1983). Da una parte, infatti, si sostiene che sia possibile ragionare su enunciati a condizione di ragionare su modelli mentali di tali enunciati, dall’altra si sostiene che un’inferenza sia possibile da un insieme di enunciati solo se prima si sono costruiti opportuni modelli mentali di tale insieme di enunciati: la costruibilità dei modelli diventa condizione necessaria e sufficiente per la manifestazione della competenza deduttiva. Ma quello dei modelli mentali non è in realtà un metodo esaustivo, perché i modelli nascono già particolarizzati a causa di assunzioni di default (non rappresentano i casi negativi e la loro struttura insieme alle regole di combinazione, non possono essere isomorfe a un calcolo logico).

I soggetti sperimentali non hanno consapevolezza di dimostrare o derivare o dedurre rappresentazioni mentali da altre rappresentazioni. Se ci serviamo di modelli mentali per dedurre modelli da modelli, è lecito domandarsi cosa significhi ‘dedurre’ in questa accezione. Per il teorico dei modelli mentali, significa costruire e manipolare. Se il sistema è, poniamo, il gioco degli scacchi, la dama, o il Sudoku, possiamo parlare di ‘deduzioni’ in base alle regole dei giochi in questione, ma i nostri processi cognitivi dedurrebbero esattamente cosa da cosa? Possiamo anche definire i processi mentali di costruzione e manipolazione coinvolti nella risoluzione dei problemi di logica come ‘deduttivi’, ma cosa ci autorizza a definirli così? Se guardassimo i modelli, vedremmo soltanto scene centrate sull’ego e sentiremmo l’eco del nostro dialogo interno: la difficoltà del problema risiederebbe nel costruire i modelli di situazioni compatibili con le premesse e nel tenere a mente l’insieme delle ‘computazioni intermedie’. La correttezza delle nostre deduzioni dipenderebbe dalla potenza della nostra memoria di lavoro.

Se disponiamo di una combinatoria di modelli mentali non espliciti, non possiamo pretendere di effettuare sempre deduzioni valide. Torniamo, così, all’attualità della critica antipsicologista di Frege, che non era orientata sintatticamente ma semanticamente. Gli esponenti della scuola logica polacca, tra cui Tarski, hanno dimostrato che è possibile studiare le proprietà dei sistemi formali come la coerenza e la completezza, indipendentemente dalla scelta di assiomi e regole d’inferenza, servendosi della teoria degli insiemi, dell’algebra e della topologia. Alla luce di tali risultati, risulta arduo ipotizzare sistemi deduttivi mentali come fanno i teorici della “logica mentale”.

I modelli mentali sono un costrutto teorico candidato a rimpiazzare schemi formali o altre regole deduttive. Per dedurre correttamente, però, i mo-

delli non bastano: occorre dire al sistema cosa è deducibile da cosa e come. Se davvero disponiamo di modelli mentali per catturare la transitività della conseguenza logica, come catturare tale proprietà per mezzo di modelli tridimensionali di stati di cose? Che cosa significa ‘dedurre’ in questa accezione? Se i modelli mentali originano da input di tipo percettivo, essi sfruttano necessariamente i meccanismi neuropsicologici della visione ordinaria: la scena è costruita da dispositivi dotati di scansione ottica per mezzo delle combinazioni di modelli mentali. In che modo le combinazioni vincolano il significato di proprietà come quella di ‘conseguenza logica’? Che senso ha affermare che un modello è conseguenza logica di un altro modello? Sarebbe come dire che un’immagine retinica è conseguenza logica di un’altra.

Un robot booleano che utilizzi i modelli mentali deve prima disporre delle istruzioni (algoritmi) necessarie per costruire i modelli e per combinarli correttamente, ma non sembra che l’essere umano venga al mondo con un tale sistema di istruzioni, eppure riesce molto presto a fare, e con grande facilità, ragionamenti.

Bibliografia

- M.A. Arbib, *La mente, le macchine e la matematica*, Torino, Boringhieri, 1968.
- S. Bozzi, C. Mangione, *Storia della logica da Boole ai giorni nostri*, Milano, Garzanti, 2001.
- C. Cellucci, *Filosofia e matematica*, Roma, Carocci, 2002.
- G. Frege (1923), *Ricerche Logiche*, a cura di M. Di Francesco, Milano, Guerini e Associati, 1988.
- W. Hodges (2005), *How reasoning depends on representations*, www.maths.qmul.ac.uk/~wilfrid/jadavpur2.pdf.
- D. G. Hofstadter, *Concetti fluidi e analogie creative*, Milano, Adelphi, 1996.
- P. N. Johnson-Laird, *Modelli mentali*, Bologna, il Mulino, 1988.
- P. N. Johnson-Laird, *Mental Models, deductive reasoning and the brain*, in S. Gazzaniga (ed.), *The Cognitive Neuroscience*, Cambridge (Massachusetts), Bradford Book, MIT Press, 1996, pp. 999-1008.
- P. N. Johnson-Laird, Y. Yang, *Mental logic, mental models and computer simulations of human reasoning*, in R. Sun (ed.), *Cambridge Handbook of Computational Cognitive Modeling*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, pp. 339-358.
- P. N. Johnson-Laird, *Pensiero e ragionamento*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- G. Lakoff, R. E. Núñez, *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied dà origine alla matematica*, Torino, Bollati Boringhieri, 2005.
- M. Livio, *The Equation That Couldn't Be Solved*, New York, Simon and Schuster, 2006.
- E. Mizraji, *Vector Logic*, “Journal of Logic and Computation”, Volume 16, pp. 97-121.
- D. Palladino, C. Palladino, *Logiche non classiche: un'introduzione*, Roma, Carocci, 2007.

- A. Peruzzi, *Il significato inesistente*, Firenze, Firenze University Press, 2004.
- A. Peruzzi, *Il lifting categoriale dalla topologia alla logica*, Annali del Dipartimento di Filosofia 2006, Firenze, Firenze University Press, 2005, pp. 51-78.
- Z.W. Pylyshyn, *Seeing and Visualizing. It's Not What You Think*, Cambridge, Massachussets, 2003.
- P. Wang, *Cognitive Logic versus Mathematical Logic*, Third International Seminar on Logic and Cognition, Guangzhon, May, 2004, pp. 1-5.
- P. Wang, *Wason's Cards: What is wrong?*, Third International Conference on Cognitive Science, Beijing, 2001, pp. 1-10.
- Y. Yang, S. Bringsjord, *Mental MetaLogic: a new paradigm in psychology of reasoning*, in L. Chen, Y. Zhou (eds.), *Proceedings of the Third International Conference of Cognitive Science (ICCS 2001)*, Press of the University of Science and Technology of China, Hefei, 2001, pp. 199-204.

L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare *bene* musica insieme

Daniele Branca

Tradizione ed innovazione

Per secoli l'educazione musicale è stata identificata con lo studio della tecnica strumentale. La rigidità di metodi e testi spesso si risolveva in scarsa attenzione alle reali esigenze dell'allievo, alla sua naturale curiosità ed alla necessità di un suo costante coinvolgimento che ne favorisse l'apprendimento e la motivazione.

Non di rado lo stesso accostamento alla pratica avveniva in un secondo tempo, dopo mesi di teoria e solfeggio, quasi a mostrare lo strumento come miraggio agognato ed intoccabile, oggetto inafferrabile del desiderio; insomma, come *fine* piuttosto che, appunto, come *strumento*.

Edgar Willems (1977) cita nientemeno che Bach quale esempio di insegnamento illuminato: egli non faceva dell'allievo un artista delle dita, quanto un esecutore capace di penetrare la costruzione e lo spirito del brano, risvegliandone le possibilità creatrici.

Molti didatti, invece, hanno sempre teso ad incentivare il virtuosismo piuttosto che sviluppare la musicalità, spesso a causa dei riscontri immediati di successo, degli apprezzamenti di genitori e pubblico. I risultati di un tale insegnamento non erano solo fittizi, ma deleteri per l'allievo, la cui apparente riuscita tendeva ad incrementarne vanità ed orgoglio, atrofizzando sempre più la sua innata sensibilità musicale.

Se nella didattica specializzata la situazione era quella appena delineata, in ambito scolastico il ruolo della musica appariva generalmente sottovalutato:

La lezione di musica era, nel migliore dei casi, poco più che "un additivo" culturale che introduceva qualche nozione di teoria e storia della musica. L'educazione musicale tendeva ad uniformarsi a un sistema educativo prevalentemente basato sulla trasmissione di informazioni da parte degli insegnanti e, in ogni caso, era difficile capire come fosse possibile *fare* musica in un'aula scolastica (Paynter, 1996, p. 7).

Herbert Read (1976) osserva come l'arte in generale non sia stata mai riconosciuta come parte veramente essenziale dell'educazione, in particolare di quella superiore. La formazione che non fosse esclusiva speculazione teorica e storica, ma effettiva scuola di produzione artistica, è sempre stata affidata (relegata?) agli istituti specifici, quali le accademie ed i conservatori.

Nel XX secolo emergono nuove voci di studiosi ed esperti che si rendono conto di quanto educazione e didattica musicale necessitino non solo di rinnovamento, ma di un vera e propria rivoluzione, un nuovo modo di considerarne presupposti e fini, tramite una maggiore integrazione con altri ambiti pedagogici, una nuova adesione alla vita reale, alla naturalezza ed al bagaglio progressivo che il bambino si porta dietro fin dalla nascita.

Di fronte all'artificiosità dell'insegnamento tradizionale, gli studiosi vanno ad indagare l'origine della musica come entità intrinseca all'essere umano (Gardner, 1993), tentano di trovare il canto originario, una sorta di *ur-melodia* che accomuni tutti i bambini di qualsiasi luogo e cultura. Si innesca così una *querelle* sull'innatismo delle strutture musicali, simile a quella ben più famosa relativa al linguaggio, motivata dalla consapevolezza che la musica risulta talmente forte e "necessaria" nella sua oscura utilità, da sfidare la selezione naturale.

L'educazione musicale così intesa costituisce dunque un campo di ricerca relativamente recente; le proposte più precise ed elaborate risalgono alla prima metà del Novecento e le loro premesse vanno ricercate nelle idee di Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey ed altri: il rifiuto dell'insegnamento tradizionale astratto e nozionistico, il richiamo alla concretezza degli apprendimenti, l'attenzione ai processi di sviluppo fisico e mentale degli alunni e quindi ai loro bisogni ed interessi.

A queste concezioni si riallacciano studiosi come Jaques-Dalcroze (1942, 2008), Willems (1977), Orff (Piazza, 1979) e Kodály (Goitre, 1972), unanimemente considerati padri dell'educazione musicale. Scopo dell'insegnamento musicale non è unicamente l'abilità tecnica, la quale è sì importante, ma lo è di più lo sviluppo di aspetti come l'espressività, l'autonomia e la socialità. Alcune delle loro istanze richiamano concetti importanti dell'Attivismo Pedagogico, laddove si parla di intelligenza e conoscenza subordinate al meccanismo della sensazione e dell'esperienza sensomotoria. Nell'ambito della nostra disciplina, lo spirito del metodo attivo si manifesta in ogni situazione in cui l'allievo è spinto a fare musica ben prima di impararne la teoria, per mezzo di azioni o oggetti che ne suscitano l'interesse ludico e la partecipazione. Si darà dunque una nuova rilevanza al canto, ai giochi ritmici corporei ed all'uso di semplici strumenti musicali.

La fiducia nella musicalità presente in ogni essere umano vuole allontanare lo spettro di una formazione riservata ai soli allievi di talento: la centralità della materia lascia il posto all'importanza primaria del bambino.

A ben vedere si possono rintracciare le linee pedagogiche della moderna educazione musicale fin nell'Emilio di Rousseau:

È facile intuire come, non avendo alcuna fretta nell'insegnargli a leggere la scrittura, non ne avrò certo di più nell'insegnargli a leggere la musica. Evitiamo alla sua mente ogni forma di attenzione troppo faticosa e non costringiamolo troppo presto alla comprensione dei segni convenzionali (...) La conoscenza delle note non è più necessaria per saper cantare di quanto lo sia la conoscenza delle lettere per saper parlare (Rousseau, 1991, p. 236).

Se dunque il fondamento pedagogico pare del tutto affine, si registrano comunque, fra le diverse proposte, molte differenze nell'indicazione delle capacità o conoscenze da conseguire e dei mezzi più adatti al loro raggiungimento.

È possibile distinguere tre filoni:

- teorie che partono dall'educazione auditiva (Dalcroze, Willems);
- teorie che privilegiano un fare musica attivo ed organico, utilizzando sia la voce che gli strumenti per sollecitare l'espressività e la creatività (Orff);
- teorie che mirano in primo luogo all'acquisizione delle capacità di lettura e della pratica corale (Kodály).

A queste scuole, sempre attuali ed autorevoli, va certamente riconosciuto il merito di aver fatto da "apripista" per una vera rivoluzione pedagogico-musicale.

Oggi i repentini mutamenti sociali, il meticciamiento culturale, la perdita di certezze e di dogmi, unitamente al contributo scientifico in ambito pedagogico, hanno dato adito a nuove frontiere della ricerca musicale. Si pensi alla ricerca d'avanguardia di Dennis, Paynter e Skemton, o alle creazioni elettroniche di Botte; e ancora, ai riferimenti "esorcizzanti" alla musica giovanile di Spencer, o all'approccio euristico ed immaginativo della Meyer-Denkman (Dalmonte e Jacoboni, 1978; Delfrati, 2008; Paynter e Aston, 1980; Paynter, 1996).

Pur trattandosi ancora di proposte non del tutto organizzate in modelli di insieme, ci danno testimonianza della vivacità delle sperimentazioni in corso e dei possibili sviluppi futuri.

Arte e musica per un'educazione integrale

Secondo Dewey l'arte non è nata separatamente dalla vita quotidiana e pratica, dalle arti manuali, dall'artigianato. Semmai ne è stata il perfezionamento, l'idealizzazione. Pertanto la scuola dovrebbe rendersi conto che la semplice attività "calata dall'alto" tende a degenerare nell'artificio o nella vacuità del sentimentalismo. Uno spirito di unità, invece, darà vitalità all'arte e profondità e ricchezza ad ogni altro lavoro.

Ogni arte presuppone organi fisici – l'occhio e la mano, l'orecchio, la voce; e tuttavia è più della perizia tecnica richiesta dagli organi dell'espressione. Essa implica un'idea, un pensiero, una traduzione spirituale delle cose; eppure è più di un certo numero di idee in sé per sé. È un'unione vivente, del pensiero e dello studio d'espressione. Quest'unione si può simboleggiare col dire che nella scuola ideale l'opera d'arte si può considerare quella dei laboratori passata di nuovo nell'azione attraverso l'alambicco della biblioteca e del museo (Dewey, 1949, pp. 56-57).

Se questo è vero è bene ribaltare quella pur lodevole istanza espressa da molti, relativa alla necessità di dare dignità scolastica alla musica; è forse il caso di dare dignità musicale alla scuola, descolarizzare un po' la musica e musicalizzare di più la scuola, evitando di portare ancora una volta le cose più sul piano della didattica che su quello dell'arte e della sua produzione.

La scuola dovrebbe incentivare lo sviluppo della musicalità, considerandola elemento basilare della formazione, innanzitutto perché promuove l'integrazione delle diverse componenti della personalità: percettivo-motoria, affettivo-sociale e cognitiva.

Edgar Willems (1977) evidenzia la necessità di intendere l'esperienza musicale che viene maturandosi nel tempo come indissolubile correlazione fra sviluppo e recettività sensoriale, sensibilità affettivo-uditiva ed intelligenza; egli mette in luce una certa identità fra leggi che interessano vita musicale e vita umana in generale, ponendo in relazione aspetti basilari della vita umana (di natura fisiologica, affettiva e mentale) con gli elementi fondamentali della musica (il ritmo, la melodia e l'armonia).

Willems fonda dunque la sua pedagogia musicale sulla dialettica continua fra due poli opposti presenti sia nell'uomo che nella musica, vale a dire tra la componente materiale e quella spirituale.

Anche in ambito didattico, quindi, si procederà dal materiale e corporale all'intellettuale e spirituale, finalizzando l'azione allo sviluppo graduale della sensorialità, dell'affettività e dell'intelligenza uditiva, in diretta correlazione con il fine generale di un'educazione integrale della persona.

Dalcroze sottolinea come il pregio di quest'approccio integrale non stia tanto in una sua maggior efficacia metodologica, quanto piuttosto in una stato di "gioia" permanente dell'individuo, frutto della liberazione dalle inibizioni e della maggior coscienza di sé e delle proprie possibilità, delle proprie facoltà creative e dell'accrescersi delle capacità.

Il dono di conoscersi – dato al bambino da un'educazione desiderosa di coltivare, senza eccezioni, ogni facoltà vitale, sia spirituale sia fisica – gli dà un senso di libertà e di indipendenza. Questa conoscenza di sé è risultato di un'educazione che ha stabilito in lui delle comunicazioni rapide, non solo tra l'immaginazione e la realizzazione, tra la percezione e i sentimenti, ma anche tra i vari tipi di impulso e di emozioni. Come si fa a non essere felici quando si è acquisita la facoltà di associare le proprie idee, di analizzare rapidamente gli sviluppi delle azioni future e di intuire gli effetti delle presenti? (Jaques-Dalcroze, 2008, p. 90).

La tutela dell'"intero" in ambito educativo, che ha padri nobili ben prima del Novecento (come Pestalozzi, con la sua trilogia *mente-cuore-mano*), trova nel XX secolo teorizzazioni autorevoli quanto eterogenee, basti pensare ai concetti di *integralità* in Maritain, o di *onnilateralità* in Gramsci. Questo presupposto integrale, secondo Herbert Read, deve riorganizzare tutta la fase primaria dell'educazione, in cui le singole materie perdano i loro rigidi ed artificiali contorni, per immergersi in un'attività costruttiva e creativa:

L'educazione integrale che io concepisco è relativamente indifferente al destino delle singole materie, perché il suo assunto fondamentale è che lo scopo dell'educazione sia sviluppare attitudini generali di visione e sensibilità, che sono fondamentali anche per la matematica e per la geometria (Read, 1976, p. 262).

Pertanto, le discipline che egli chiama “immaginative”, “creative”, “estetiche”, devono essere trattate alla stregua delle altre e considerate non come una fase, ma piuttosto come un modo, un aspetto onnicomprensivo dello sviluppo mentale. Si deve ricercare un metodo educativo che sia fondamentalmente e formalmente estetico, e nel quale «la conoscenza e l'abilità manuale, la disciplina e il rispetto, non siano se non altrettanti facili e inevitabili con-prodotti di una naturale industriosità infantile» (*ibid.*).

Musica e socializzazione

È risaputo che il gruppo rappresenta per i più giovani il luogo privilegiato della comunicazione, degli affetti, della condivisione dei propri vissuti emotivi. Nell'ambito del gruppo la costruzione di un linguaggio musicale comune assume un ruolo importantissimo, basti pensare ai complessini nei garage, al riconoscersi per appartenenze musicali, da cui la necessità di partecipare ai concerti ed aderire ai *fans club*.

Questa capacità di mettere in relazione le persone è forse quella più unanimemente riconosciuta alla musica, tanto che le Indicazioni per il curricolo del 2007 la pongono al primo posto tra le sue funzioni: «La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza e dell'intelligenza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e di socializzazione» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 64). Tali potenzialità della musica non devono dunque rimanere avulse dal mondo della scuola, ma possono essere sapientemente utilizzate dagli insegnanti proprio come mezzo di educazione all'interazione, alla condivisione, alla solidarietà... a tutti quei valori democratici che oggi, epoca di individualismo esasperato, urgono più che mai.

Il metodo teorizzato nel suo *Schulwerk* da Karl Orff (Piazza, 1979) è costruito proprio su questo aspetto del fare musica insieme: l'ensemble musicale diviene organismo educativo collettivo capace di accogliere e armonizzare tutte le abilità e le competenze, in un modo del tutto naturale, perché realizzato tramite relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso. Ognuno porterà il proprio contributo: chi inserirà nell'insieme un semplice ritmo di legnetti, chi sarà già in grado di realizzare un piccolo assolo di chitarra... Si scopre così che una delle prerogative della musica sta nel coordinare insieme il meno abile col più abile, inserendovi anche il contributo importante del diversamente abile, debitamente assistito. Ed è proprio questa peculiarità integrativa che richiede di elaborare insieme le proprie musiche.

Per realizzare tutto questo Orff si propone di mettere in grado i bambini, fin dai primi giorni di esperienza musicale, di praticare una musica di gruppo che li educi direttamente, ancor prima di ogni conoscenza teorica. Quest'idea di base, condivisa anche da altri studiosi come Suzuki (Enrico, 2007), vuole che i bambini abbiano nei confronti del linguaggio musicale lo stesso tipo di approccio che hanno con il linguaggio materno: prima lo vivono, lo

parlano, solo in seguito imparano a scriverlo. Si partirà dai repertori infantili tradizionali, filastrocche e girotondi, di cui l'educatore si servirà per stimolare nei bambini la scoperta di questo linguaggio particolare, dopodiché si abbinerà un'attività di avviamento all'uso di strumenti a percussione appositamente selezionati. Tale attività è slegata da ogni pretesa di costituire dei professionisti in erba, una sorta di anticipo del conservatorio, ma è finalizzata a sviluppare le influenze e gli scambi all'interno della comunità, ad incentivare la ricerca di gruppo con una finalità comune.

Per Zoltán Kodály (Goitre, 1972), altro importante fautore di una nuova educazione musicale, ancor prima di accostarsi agli strumenti musicali, il bambino deve prendere consapevolezza di quello strumento immediato ed accessibile a tutti di cui è naturalmente dotato: la voce. Il canto è una manifestazione particolare della più generale attività orale con cui l'uomo si mette in relazione con gli altri; il canto favorisce, quindi, il processo di adattamento e socializzazione, aiuta a sviluppare un utilizzo espressivo della voce e a dar sfogo all'emotività naturale dell'uomo.

Se lo scopo che ci si prefigge è avvicinare il maggior numero possibile di persone alla musica, il mezzo attraverso il quale realizzare questo progetto è il cantare in coro, l'unica attività che Kodály considera capace di educare centinaia, migliaia di persone, dal momento che ognuno possiede lo strumento utilizzato. Prima di creare strumentisti è importante creare coristi, anche perché solo una cultura corale, al contrario di una cultura strumentale, potrà diventare cultura di massa.

Insomma, che sia orchestra o coro, possiamo vedere il fare musica insieme come una vera scuola di relazione ed interazione: in un gruppo musicale si impara a convivere, a portare il proprio contributo, piccolo o grande che sia, comunque indispensabile, a gioire della buona riuscita di tutti e di ciascuno; si impara anche a competere, perché no, ma in modo sano, come stimolo a tendere al meglio. Si contribuisce al progresso comune senza alcuna soddisfazione per l'insuccesso dell'altro, che diventa l'insuccesso di tutti. È dunque, se ben condotta, una grande opportunità educativa.

Alcune recenti ricerche hanno riconosciuto anche sperimentalmente il valore dell'educazione musicale nel potenziamento delle capacità sociali dei bambini. Uno studio tedesco condotto dal 1992 al 1998 ha messo a confronto due scuole primarie berlinesi ad indirizzo musicale con due scuole normali; i ricercatori hanno rilevato che, dopo quattro anni di educazione musicale, anche i bambini meno dotati avevano prestazioni superiori agli alunni delle scuole tradizionali in una serie di abilità: stabilire rapporti, riconoscere regole, concentrarsi, fare ragionamenti logici, fare analisi a livello visivo-manuale, sviluppare la creatività e la flessibilità del pensiero¹. I risultati dello studio

¹ Ricerca citata in *Musica e Minori. Multiculturalità e socialità, Musica e intercultura* (articolo tratto dal sito www.istitutoaffarisociali.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/2825, 27/04/2010, ore 23.00).

sembrano suffragare le ipotesi di coloro che da sempre affermano che accostarsi ai grandi autori e fare musica in gruppo favorisce lo sviluppo dell'intelligenza, oltre che un maggior equilibrio affettivo ed emozionale.

Da alcuni anni, sempre a Berlino, è attivo il *Musikkindergarten*, una scuola dell'infanzia musicale finanziata dallo stato. Si tratta di un progetto pilota accompagnato da un gruppo di ricercatori (Zenone, 2008). Anche questo esperimento vuole dimostrare come i bambini che crescono con la musica siano più motivati all'apprendimento, più concentrati, meno aggressivi e più pronti a capire che ognuno ha un ruolo peculiare all'interno della società, proprio come lo strumento in un'orchestra. Secondo i primi risultati pare che i bambini siano più capaci di ascoltare e raggiungano velocemente una forte competenza verbale. Particolarmente interessanti sono gli esiti dei test sociali, in base ai quali si rileva che i bambini delle scuole musicali sono più collaborativi di quelli delle scuole tradizionali, il numero degli alunni esclusi dal gruppo o emarginati è nettamente inferiore, le violenze tra bambini sono minori e si registra una significativa riduzione dei fenomeni di bullismo. Evidentemente, facendo musica insieme, si può imparare a relativizzare la propria posizione, a darsi davvero da fare per un buon risultato di gruppo, per creare qualcosa insieme ed imparare l'uno dall'altro, essere l'uno in funzione dell'altro.

Il valore sociale della musica è una prerogativa dell'educazione musicale su cui si sta concentrando negli ultimi anni l'attenzione del mondo scientifico. Il Governo inglese ha recentemente finanziato un importante progetto di ricerca riguardante l'insegnamento della musica a scuola, considerando tra i vari aspetti da valutare anche l'influenza della musica sulle competenze sociali degli alunni. Ha inoltre decretato il 2009/2010 *National Year of Music* (*ibid.*).

Creatività, espressività ed autonomia

La musica dispone di potenzialità creative pressoché infinite, proprio perché le sue forme non sono coinvolte nella realtà tangibile; o meglio, ciò che l'artista presenta è una realtà "altra", più intensa ed inafferrabile. Qualunque siano le ragioni per cui un artista abbia realizzato un'opera – sentimenti, idee, visioni – la ragione più intima sta nel «desiderio di creare una particolare coerenza, un modello che ci riveli qualcosa di nuovo circa la dimensione tempo/spazio o che almeno ci aiuti in qualche misura a trovarne il senso» (Paynter, 1996, pag. 17).

Nella realtà di oggi, spesso eccessivamente conformata a valori standardizzati, veicolati il più delle volte dai *media* che condizionano più o meno fortemente le scelte, la nostra autonomia (e ancor più quella dei nostri bambini), diviene obiettivo irrinunciabile questa creatività come capacità di... sognare, di immaginare e tendere a futuri differenti da quelli prospettati, di intuire e presentire possibilità inusitate, squarci di luce laddove un infruttuoso pessimismo vorrebbe vedere solo grigiore ed appiattimento. È l'immaginazione che ha il potere «di dare vita e luce a ciò che è ordinario, consueto e banale, per costruire ed apprezzare situazioni prima non avvertite ed estranee» (*ibid.*).

Non a caso le Indicazioni ministeriali invitano l'educatore musicale a trovare strade opportune per sviluppare nell'allievo «un pensiero flessibile, intuitivo, creativo» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 64). In musica questo può essere realizzato innanzitutto tramite l'ascolto e l'interpretazione; non si tratta certo di quell'istruzione passiva che lo studente subisce accettando una serie di indicazioni ed informazioni che gli forniamo, cose confezionate ed assolute che egli dovrà assumere come proprie. In realtà è la nostra interpretazione che riceve, già risolta, mediata, de-problematizzata. L'ascolto, lungi dall'essere un'attività passiva, deve invece aiutare gli allievi a lavorare sulla gerarchia degli elementi e sulla loro continuità, su quegli aspetti, cioè, che fanno di ogni brano musicale un "intero". Si tratta di quello che John Paynter chiama "ascolto creativo":

Molto meglio delle parole esso ci fa comprendere con chiarezza come la musica possa occupare un paesaggio temporale, ma anche la capacità di ascoltare si sviluppa tramite l'esperienza diretta, ponendo quelle domande e prendendo quelle decisioni indispensabili per produrre musica, per eseguirla e comprenderla (Paynter, 1996, p. 22).

Un'educazione all'ascolto che sia *consapevole*, comincia allorché si iniziano ad esplorare i mezzi espressivi e si impara ad apprezzare e ad utilizzare come stimolo la creazione altrui, quando si cerca di scoprire in prima persona ciò che di unico ed irripetibile c'è in un brano musicale, capendone progressivamente le peculiarità, lo stile, arrivando in fin dei conti a comprendere che cosa esso ci vuole dire.

L'educatore giungerà così alla decodifica della struttura e della forma di ciò che si ascolta, cercando, per quanto difficoltoso, di comunicare al bambino come smontare e rimontare un brano di musica come fosse un giocattolo, per capire che cosa lo fa funzionare, facendo in modo di collegare linguaggio e fantasia, un po' come faceva Gianni Rodari con la lingua².

Accanto all'ascolto vi è un altro lato della creatività che è la produzione, sia sotto forma di improvvisazione che di vera e propria composizione sempre più articolata e complessa.

A coloro che considerano questa pratica piuttosto utopica nella sua realizzazione perché troppo specialistica, si risponderà che essa è sperimentata dal bambino ben prima dell'attività scolastica, fin dai primi anni di vita: così come inventa con i colori, compone e manipola creativamente anche con i suoni, improvvisa impasti e combinazioni se posto di fronte ad uno strumento musicale.

Questi "scarabocchi" sonori, purtroppo, sono sempre stati considerati imperfetti e fuorvianti dalla didattica tradizionale, che si è sistematicamente preoccupata di bloccarli e reindirizzarli verso uno studio metodico, con effetto castrante e demotivante sul bambino:

² Si pensi all'importante progetto di analisi strutturale della Scuola di Musica di Aprilia.

L'insegnante cade vittima dell'imbroglione di credere che per inventare occorra conoscere in maniera astratta, razionale, la grammatica del linguaggio. In questo imbroglione non cade la maestra quando fa parlare liberamente i bambini, cioè fa usare creativamente la parola: lo fa senza pretendere che il bambino sappia classificare le parti del discorso o razionalizzare le regole della sintassi! L'insegnante di musica invece pensa spesso che si possa inventare musica soltanto quando si conoscono le regole astratte della melodia, del ritmo, dell'armonia (Delfrati, 2008, pp. 78-79).

L'idea che il bambino sia un'imperfezione da condurre alla perfezione è dunque erranea: il bambino esprime assolutamente il proprio mondo, con parole, gesti, disegni e musiche. È un mondo fatto di assimilazioni ed accomodamenti, un processo in cui entrano e vengono adattati e fusi in un crogiuolo espressivo personale i più disparati materiali sonori (anche rumori, suoni della natura, degli ambienti).

Dicendo queste cose non si vuol fare certo un'apologia dello spontaneismo, tentazione in cui sono caduti in passato molti didatti, pur intenzionati dal lodevole sforzo di trovare nuove vie; bisognerà invece partire da ciò che c'è di innato e pregresso nel bambino, che già a sei-otto mesi inventa le sue canzoni, i suoi *musical babbling* che con l'età divengono più articolati, strutturati e complessi. Decidendo di costruire su queste manifestazioni spontanee, l'insegnante inviterà il bambino ad esplorare e riorganizzare i suoni, aiutandolo a sviluppare il proprio potere critico e le sue percezioni, accompagnandolo in ogni tappa del processo creativo che è, in fin dei conti, una situazione sperimentale, fatta di continue scelte, valutazioni e conferme.

Queste considerazioni pongono alla nostra attenzione un'ulteriore questione fortemente legata alla creatività: l'espressività. Molti insegnanti ne trascurano l'importanza, rimandandola ad un futuro lontano, dopo l'acquisizione perfetta della tecnica. Ma se i materiali e le tecniche sono "oggetti", deve essere il soggetto a renderli materia viva attraverso la propria personalità. Solo così il bambino potrà evitare di vivere le sue prime esperienze musicali in modo arido, noioso e privo di significato, trovando senso in ciò che suona, muovendo ad esso la sua sensibilità e la sua affettività, vivendo così un'esperienza gratificante.

Sarebbe erroneo pensare che l'espressività debba essere necessariamente assimilabile all'estemporaneità: essa si poggia invece su abilità analitiche che l'insegnante comunica via via all'allievo, facendogli scoprire i vari ingranaggi della composizione con cui è alle prese, spingendolo a compiere scelte espressive che siano basate sulla comprensione dei dinamismi interni al brano.

Così il musicista in erba troverà un modo sicuro per cominciare ad esprimere il proprio modo ed il proprio mondo, cosa che non può in nessuna maniera essergli imposta dall'esterno, riuscirà a scoprire "cose nuove in otri antichi", ad individuare significati che nessuno aveva trovato prima d'ora, apprenderà a fondere nell'opera d'arte il momento soggettivo e quello oggettivo, sentimenti e materiali che devono ogni volta sottostare ad una trasformazione, una trasfigurazione operata dall'immaginazione.

Dewey ci insegna che tutto ciò è altamente educativo, tanto da identificare quasi arte ed educazione. Estetica ed espressività non sono esclusive proprietà dell'opera d'arte, ma pervadono ogni atto della vita, non si esauriscono nel puro godimento, ma servono ad allargare i significati dell'esistenza stessa e ad illuminare la natura e gli oggetti:

I soli oggetti, le sole intuizioni, le sole percezioni, che restano eternamente freschi e nuovi, sono quelli che rafforzano la nostra capacità di vedere nuove ed impreviste incarnazioni della verità che essi comunicano. Il "magico" della poesia è proprio la rivelazione del significato del vecchio mediante la sua presentazione del nuovo. Essa irraggia la luce che non è mai stata sul mare o sulla terra, ma che è per l'avvenire una costante illuminazione di oggetti (Dewey, 1977, p. 18).

Un'educazione alla creatività e all'espressività così impostata incentiva la capacità critica dell'alunno, esercitandone la sensibilità artistica « mediante l'ascolto critico e l'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, elevando la sua autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale » (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 64).

Creatività ed espressività sono due facce di una stessa medaglia: l'autonomia. Si è autonomi se si apprende a decidere in proprio, a trovare soluzioni personali ed originali ai problemi. In opposizione ad una scuola che educa alla dipendenza, si deve mirare ad educare ad essere, anzi, a diventare se stessi, a sviluppare al meglio le proprie risorse e le proprie peculiarità fisiche, intellettive, affettive, etiche, a costruire la propria autonomia. La scuola deve divenire "autonomizzante", all'*iniziazione* imposta dalla pedagogia tradizionale deve contrapporre l'*iniziativa* dell'alunno, spirito che va coltivato in ogni modo; gli psicologi sanno come ogni ostacolo alla piena autonomia del bimbo di uno, due anni prepari un adulto facilmente preda di insicurezze, sensi di vergogna e dubbio.

Autonomia significa capacità critica, scevra di pregiudizi e conformazioni, soprattutto quelli imposti dai *mass media*, nel campo musicale più che mai. Va da sé il richiamo ad Adorno (1971, 1990), al suo sogno di un individuo che possa accedere ad una autentica formazione culturale critica e filosofica «per sottrarlo a quel *mondo amministrato* che tende a schiacciarlo e a quell'*industria culturale* che è ormai il volano di quel mondo» (Cambi, 2005, p. 186).

Partono tutte dalle istanze a cui abbiamo accennato le numerose e diversificate proposte di *musica creativa*. In esse appare evidente la consapevolezza che, affinché i ragazzi siano musicalmente creativi, bisogna dare loro l'opportunità di scegliere e toccare con mano i materiali stessi della composizione, manipolando e costruendo.

L'insegnante si spoglia della figura di dispensatore di soluzioni, facendosi *tutor*, lasciando agli allievi il compito di valutare da sé il processo compositivo, «che è poi il modo più corretto per abituare alla critica e per impossessarsi degli strumenti necessari ad una crescita culturale autentica » (Dalmonte e Jacoboni, 1978, p. 10).

Esplorazione, ascolto, creatività, scelta, valutazione... Sono tutte parole-chiave di un'attività che risulta altamente educativa: l'adulto di domani avrà più fiducia in se stesso e nelle proprie capacità creative e professionali, saprà scegliere con cura cosa ascoltare, le parole da usare, i luoghi dove abitare e incontrarsi, avrà meno paura dell'altro, di chi ci regala la cosa più preziosa che possiede, la propria differenza; saprà abitare un mondo in cui possano incontrarsi felicemente razze, culture, religioni, suoni e saperi. Una scuola in cui entrino finalmente gli artisti e le loro opere, quale antidoto alla colonizzazione culturale e alla standardizzazione. Una scuola in cui si impara a leggere, scrivere, far di conto e far di canto³.

Identità e complessità

Abbiamo visto come un'educazione musicale rinnovata ed efficace non possa essere incentrata sull'alfabetizzazione ad un sistema, con le sue conoscenze ed abilità stabilite a priori, non debba riferirsi tanto ad un sapere musicale, quanto al soggetto che fa musica, con le sue motivazioni e tendenze, i suoi interessi e comportamenti. Insomma, «l'orizzonte, il quadro operativo, il campo non è la musica, ma la musicalità. Sono i comportamenti musicali, risultanti di motivazioni, attività, modi di appropriazione» (Piatti e Stefani, 1987, p. 81).

Atteggiamenti, tendenze, modi; non si tratta di realtà separate, ma di aspetti di una medesima realtà umana che possono trovare una loro integrazione nel concetto di identità.

Un progetto di formazione non può non avere tra i suoi fini la formazione dell'identità, deve cioè far sì che ciascuno diventi se stesso. Ognuno di noi ha una sua identità musicale che si articola in quattro differenti tratti:

- l'*imprinting* originario, costituito dalle esperienze sonore primarie prenatali e neonatali;
- il vissuto, l'insieme dei sensi e dei significati elaborati intorno alle esperienze avute nel corso della vita, a livello individuale e nell'ambito del gruppo di appartenenza;
- i valori attribuiti alla musica;
- le abilità e le conoscenze in campo musicale, acquisite non solo in percorsi didattici, ma anche nella quotidianità.

L'identità è un processo instabile, che varia e si evolve nel corso del tempo, proprio perché integra le diverse esperienze della vita. Si può dire quindi che essa abbia un suo *imprinting* originario, formatosi all'inizio della vita nell'ambito familiare e sociale, e che poi continui ad evolversi nel suo processo di costruzione e ricostruzione permanenti.

³ Ministero della Pubblica Istruzione, Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica, D. M. 28/07/2006.

L'identità è molteplice, nessuno può dire di averne una sola: facciamo parte di una famiglia, siamo cittadini di uno stato, fedeli ad una religione, lavoratori in quell'ufficio, iscritti a quel partito, tifosi di quella squadra...

Ma il soggetto stesso – oggi – non si è dato un'identità complessa? Certo, non si crede più nella semplicità/linearità e nella permanente identità del soggetto. Oggi il soggetto si è fatto "questione", da un lato, ed identità plurale, dall'altro (Cambi, 2003b, p. 133).

Le diverse identità, lungi dall'essere sintomo di frammentazione e schizofrenia, si integrano e si completano in base alle esigenze ed ai contesti: in ogni situazione o momento della vita entra in gioco un'identità diversa di tipo affettivo, professionale, culturale, politico e, appunto, musicale.

L'identità musicale, ossia il modo in cui ciascuno si percepisce dal punto di vista musicale, si costruisce grazie all'apporto della memoria che fa riaffiorare esperienze e vissuti; essa ha carattere narrativo, perché può essere definita solo attraverso un percorso storico ed autobiografico, ripercorrendo i passi che l'hanno costituita, non solo a livello individuale, ma anche collettivo, nel caso si parli di identità di un gruppo o di una nazione (basti pensare al valore dei Salmi per gli Ebrei).

Anche a livello formativo si sta iniziando a battere il sentiero dell'autobiografia musicale, pratica che permette di far emergere la consapevolezza della condotta musicale di un individuo, cioè il suo rapporto con la musica. Gusti, passioni, interessi musicali sono strettamente connessi alle relazioni quotidiane, agli incontri, ai contesti; canzoni e suoni definiscono momenti vissuti, amori, momenti di gioia o di sofferenza.

Se i suoni della vita (dalle lallazioni al rock) accompagnano e condizionano le relazioni con l'altro e l'ambiente circostante, ricostruire un'autobiografia musicale diventa un'occasione per ripensare e prendere coscienza del proprio percorso di crescita musicale (...) Fare autobiografia musicale è un processo autoriflessivo da percorrere con la scrittura, la narrazione orale e con l'utilizzo della musica e delle sonorità come metafore per descrivere la propria esistenza musicale (Di Pietro, 2006, p. 220).

L'identità necessita del rapporto con l'alterità, in quanto trova la sua definizione e i suoi confini proprio nella constatazione che vi sono identità differenti, che il loro incontro non genera pericoli, ma porta altre esperienze, altri vissuti, divenendo un arricchimento. Ecco dunque il doppio legame tra approccio autobiografico ed interculturalità delineato con chiarezza da Demetrio:

Non c'è approccio più coerente con i presupposti della pedagogia interculturale di quello autobiografico, che mette al centro la reciproca non conoscenza, che ha rispetto per le voci e le lingue altrui, che invita il ricercatore, il formatore, l'operatore sociale, l'insegnante a sospendere il giudizio e ad aprirsi alla narrazione (Demetrio, 1998, p. 7).

Nell'odierna società multietnica è sempre più comune trovare classi composte da alunni di diverse nazionalità, e ciò, pur creando nuove e difficili sfide

per la comunicazione didattica, è indubbiamente una risorsa, particolarmente per l'insegnante di materie artistiche.

Nella predisposizione di un percorso interculturale, la musica appare dunque come una delle discipline privilegiate. Delfrati (2008) individua almeno tre ragioni di questa sua particolarità:

- la fruibilità: la musica è diretta, non ha bisogno di mediazioni o traduzioni; anche se molto diversa da ciò a cui l'ascoltatore è abituato, avrà sempre qualcosa da dirgli, un significato, un'emozione da comunicargli;
- la capacità di coinvolgimento: gruppi che collaborano per fare musica si intendono facilmente (questo avviene anche a livello professionale); invitare un bambino di colore a ripetere insieme a noi un certo modulo ritmico sul tamburo non presenta nessun tipo di problema, anzi, crea unità;
- la trasferibilità degli stili da una "lingua musicale" ad un'altra, anche se molto lontana; creare commistioni, ibridazioni, rende più ricco e interessante il vocabolario e la sintassi musicale di ogni cultura.

L'educatore musicale, consapevole di quale straordinario mezzo si trovi fra le mani, deve partire da un presupposto basilare: un'educazione che promuove l'apertura alle altre culture non è utile solo alla pace ed alla tolleranza, ma anche alla crescita della propria cultura.

Una ricerca americana (*ibid.*) svolta su diverse scolaresche per un anno scolastico ha dimostrato come questi meticciami musicali migliorino le abilità dei bambini: ad alcune sono state insegnate canzoni tonali scritte in metri regolari, ad altre sono stati proposti brani con altre ambientazioni tonali ed impostazioni ritmiche variabili. Alla fine dell'anno le scolaresche del secondo gruppo riuscivano decisamente meglio ad eseguire anche le canzoni tonali.

Ricerche come queste non fanno altro che confermare ciò che ogni musicista riflessivo, cresciuto nella temperie creativa contemporanea, sa bene: conoscere culture musicali diverse non rappresenta una minaccia per la propria tradizione, ma permette di rivisitarla in modi nuovi, di apprezzarne meglio i valori e di conoscerne la relatività ed i limiti. La musica è molteplice per natura, le sue forme presentano ripetizioni e contrasti, unità e diversità, separazioni e ricombinazioni, cosicché le differenze musicali esterne possono divenire espressione di quelle all'interno della personalità, rispecchiandosi in esse quella pluralità dell'io di cui abbiamo parlato.

L'educazione musicale deve essere fondata sul confronto e sulla costruzione di processi dialogici tra diversità di culture che si fanno reagire e fecondare fra loro, per questo la scuola in generale va concepita come luogo che accetta e valorizza le molteplicità dei punti di vista, come occasione di incontro e di relazioni, come un contesto che consenta di affermare identità, motivazioni e progetti.

Nel 1998 il Gruppo Musica del MCE dichiarava:

Concepriamo l'educazione musicale primariamente come incontro-confronto-trasformazione di risorse, desideri e identità, più che come apprendimento (con metodi più o meno aggiornati) di contenuti disciplinari e di abilità (Disoteo, 2001, p. 193).

Insomma, è evidente che questi importanti aspetti della nostra realtà multietnica si configurano, nel loro risvolto didattico, come vere e proprie sfide per gli insegnanti che devono programmare sapientemente ogni intervento ed ogni attività. Non basta imparare qualche canzone originaria del paese del bambino immigrato per pensare che il "gioco sia fatto"; non è detto peraltro che questa pratica gli faccia piacere: egli desidera forse apprendere i linguaggi propri del paese che lo ospita, perché considera la cultura di provenienza piuttosto debole rispetto a quella nuova, o perché l'urgenza di integrarsi lo spinge a uniformarsi il più possibile ai compagni, frequentare interessi, attività e musiche che lo rendano simile a loro. L'insegnante partirà perciò da un'attenta osservazione, sfrutterà tutte le sue capacità empatiche, relazionali, comunicative, tutte le sue conoscenze, armandosi di pazienza, di discrezione, di attenzione alle sensibilità ed ai vissuti. Il suo compito andrà ben oltre la semplice accoglienza: egli dovrà insegnare ad accettare, riconoscere, apprezzare tutti i modi di vita diversi dai propri, tutte le varie identità culturali che prima non si credeva possibile mettere su un piano di parità con la propria.

Lungi dal cancellare le differenze, dal livellare le particolarità, al contrario, è necessario preservare queste identità ed insegnare loro a non ignorarsi, respingersi o combattersi; bisogna permettere e fornire loro i mezzi per dialogare, arricchirsi e fecondarsi a vicenda.

Perché in fin dei conti proprio la musica si deve prendere carico speciale di queste istanze? Perché essa è *armonia*:

Se i musicisti non tentano (come spesso avviene) di mantenere (o far mantenere) sul piano etico le promesse di armonia che sul piano estetico sviluppa la musica, da essi così soavemente o sapientemente, attentamente o appassionatamente praticata, non c'è in realtà nessuna ragione di sperare che una qualsivoglia armonia entri finalmente mai nei fatti della nostra vita sociale. Dovremo allora disperare della musica, e non trovare più motivi per praticarla (...). Al contrario, se si pensa dunque che è urgenza estrema quella di cambiare i nostri modi di pensare, cioè anche i modi di agire gli uni verso gli altri, allora il patrimonio di insegnamenti, l'accumulo di modelli che mette a disposizione del nostro interrogarci l'immenso serbatoio di musiche dell'umanità può servire da terreno privilegiato per una sperimentazione di comportamenti "armonici" (...) per aprirci - almeno aprire ai nostri figli - l'orizzonte di un futuro più respirabile (Pousseur, 1992, p. 6).

La complessità non è solo un paradigma identitario e sociale, ma anche disciplinare:

I saperi, infatti, nell'età del postmoderno hanno decantato sia le logiche di complessità che li contrassegnano al proprio interno, sia le relazioni complicate e mobili che ogni sapere stabilisce con gli altri saperi, in un sistema di interferenze ed interazioni reciproche (Cambì, 2003b, p. 127).

La realtà stessa, del resto, non è qualcosa di parcellizzato e separato al suo interno, ma è un *continuum* di esperienze, relazioni e contesti, è luogo di ibridazione ed intersezione di diversi piani, punti di vista, conoscenze ed emozioni. Se questo è vero non si capisce come mai la scuola abbia sempre svolto la sua attività isolando le materie, chiudendole in compartimenti stagni, in cui ogni insegnante, insediato nelle sue abitudini e “sovranità” disciplinari, procedesse per conto suo, geloso dei propri confini invalicabili; un insegnante, come qualcuno dice piuttosto crudemente, che è simile al lupo che marca il proprio territorio con l’urina e morde quelli che lo violano!

Gli aspetti negativi di tutto questo risultano abbastanza evidenti: prima di tutto l’inefficacia dell’insegnamento disciplinare in sé per sé, il quale, ridotto in nozioni separate e disincarnate dalla realtà, tende a non permanere neanche come conoscenza mnemonica; poi una situazione di questo tipo fa percepire il mondo scolastico come astratto, slegato dalla vita, di conseguenza per nulla interessante, demotivante. Inoltre, la mancanza di rapporti fra materie, che significa assenza di relazione fra docenti, si risolve il più delle volte in scarsa cooperazione anche all’interno della classe, in quanto l’indebolimento di una percezione globale porta ad un indebolimento del senso di responsabilità e della solidarietà. E si potrebbe dire molto altro ancora.

A volte si è cercato di ovviare a tutto ciò lavorando ancora per “centri di interesse”, con un approccio non tanto interdisciplinare, quanto piuttosto multidisciplinare: dopo aver stabilito una tematica comune, tutti gli insegnanti devono trovare, in maniera più o meno forzata, un collegamento all’interno della propria disciplina. La reazione del docente è solitamente poco entusiasta, egli tende ad assolvere velocemente a questo dovere per poi essere libero di portare avanti il suo lavoro così come lo aveva programmato privatamente.

I confini tra un approccio multidisciplinare e quello interdisciplinare non sono facili da tracciare; in generale possiamo dire che, mentre il primo è costruito intorno ad un *oggetto*, il secondo lo è intorno ad un *processo*, se il primo si chiede *che cosa*, il secondo si chiede *come* e *perché*. Interdisciplinarietà si ha quando ogni disciplina è capace di offrire un proprio alimento ai paradigmi delle altre ed il suo terreno è l’attività creativa che intrecci diversi linguaggi senza che nessuno possa dirsi preminente sull’altro, tantomeno separabile, perché ciò che ne deriva nasce e si compone come unità. Basti pensare proprio alla musica, al suo intrecciarsi con il testo nell’ambito di una semplice canzone: non si può dire dove finisca il valore della melodia e dove inizi quello letterario, vi è una totale interpenetrazione, un’opera di reciproco *scaffolding*. Ed ancora, si pensi alla prosodia, da intendere come l’insieme delle manifestazioni musicali del linguaggio parlato (intonazione, ritmo, dinamica, timbro...): essa è per sua natura terreno di massima convergenza fra le due discipline « che diventano tre e più se solo ci si ferma a quel processo elementare che è la respirazione, e che chiama in gioco, oltre al canto, quindi alla musica e alla parola, l’educazione corporea e la scienza » (Delfrati, 2008, p. 355). Come non ripensare alle splendide pagine che più di un secolo fa scriveva Dewey parlando della tessitura come paradigma dello scibile umano?

Insomma, pare tutto logico e concettualmente semplice, eppure è ancor oggi di difficile realizzazione. Indagare i motivi di questa difficoltà sarebbe assai interessante ed impegnativo, ma non è questa la sede.

Tenendo sempre presente il paragone tra interdisciplinarietà e multidisciplinarietà, si può dire che l'integrazione non si ottiene in genere su tematiche specifiche, ma su obiettivi sovradisciplinari e trasversali: rispettare le opinioni altrui, incoraggiare l'autostima, imparare a dedurre... Non c'è insegnante che non possa declinare il proprio lavoro in modo da promuovere queste competenze.

C'è da dire, inoltre, che prima di essere pensata come una strategia per organizzare il curriculum, l'interdisciplinarietà va valorizzata come strategia mentale da alimentare negli alunni. Ad esempio, in riferimento all'educazione musicale, il docente insegna a ragionare correttamente quando

fa distinguere l'interpretazione *sogettiva* di un brano musicale dall'osservazione *oggettiva* di come quel brano è costruito; insegna a rispettare l'altro non solo nelle esperienze di semiosi, dove ogni ragazzo espone la propria interpretazione del brano ascoltato, ma prima ancora, tutte le volte che nel far musica insieme è sollecitato ad ascoltare, empaticamente, quel che sta facendo il compagno; incoraggia l'autostima quando mostra visibilmente di apprezzare quel che di buono e di originale esce dal flauto (*ibid.*).

L'integrazione fra discipline fa sì che il linguaggio musicale sappia attingere normalmente ad altri linguaggi come quello delle scienze, della matematica o della linguistica. Allo stesso modo le altre discipline dovrebbero poter utilizzare liberamente e con competenza il linguaggio musicale. E qui si apre una porta su un'ulteriore questione che è la cultura generale dell'insegnante di una disciplina: espressioni del tipo "io non ci capisco niente di matematica" o "la musica non fa per me: sono stonato come una campana", convinzioni e attribuzioni di causalità assai comuni fra gli studenti, non sono per nulla estranei anche al mondo dei docenti; eppure abbiamo visto come possedere sufficienti competenze negli ambiti del sapere diversi da quelli del proprio impegno professionale sia condizione necessaria per un'autentica educazione interdisciplinare. Tanti, troppi insegnanti delle secondarie, ad esempio, pur avendo una cultura ampia che spazia su campi diversi dello scibile umano, presentano un'ignoranza pressoché totale (oltre ad una buona dose di pregiudizi) su scienze indispensabili alla relazione educativa come la pedagogia. Quanti musicisti sono usciti dai conservatori rigidamente impostati sulla totale autoreferenzialità della musica senza neanche saper scrivere correttamente in italiano! Fortunatamente, come sappiamo, la formazione specialistica degli ultimi anni ha tentato di ovviare a queste carenze espugnando anche l'ultimo baluardo, la secolare ed immobile formazione musicale. Forse che le istituzioni abbiano dato ascolto a quello che papà Puccini diceva sempre al piccolo Giacomo: «Puro musico, puro asino»?!

Bibliografia

- R. Addison, *Music and play*, "BJME", 8, 3 (November), 1991, pp. 207-17.
- Th. W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi, 1971.
- Th. W. Adorno, *Dissonanze*, Milano, Feltrinelli, 1990.
- J. Blacking, *Come è musicale l'uomo*, Lucca, LIM, 2000.
- M. Baroni, *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, Torino, EDT, 1997.
- M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003.
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003a.
- F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003b.
- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- F. Cambi e F. Tamburini, *Educazione e musica in Toscana*, Roma, Armando, 2006.
- R. Dalmonte e M. P. Jacoboni, *Proposte di musica creativa nella scuola*, Bologna, Zanichelli, 1978.
- M. De Angelis, *La danza delle note. Breviario di storia della musica*, Lucca, LIM, 2002.
- C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.
- D. Demetrio, *Un progetto di formazione e ricerca autobiografica*, in M. Giusti, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- J. Dewey, *Educazione ed arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- A. Di Pietro, *Ludobiografie musicali – pratiche per raccontarsi in musica*, in F. Cambi e F. Tamburini, *Educazione e musica in Toscana*, Roma, Armando, 2006.
- M. Disoteo, *Antropologia della musica per educatori*, Milano, Guerrini, 2001.
- T. Dwyer, *Educare alla musica*, Roma, Armando, 1969.
- E. Enrico, *Suonare come parlare. Etica e guida al metodo Suzuki*, Musica Pratica, Torino, 2006.
- M. Fiori, *Il corpo è musica, la musica è corpo. Un'analisi psico-fisiologica*, "ARS", III, 2007.
- H. Gardner, *Il bambino come artista*, Milano, Anabasi, 1993.
- M. Giusti, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- R. Goitre, *Cantar leggendo*, Milano, Suvini Zerboni, 1972.
- E. E. Gordon, *Music Learning Theory, resolutions and beyond*, Chicago, GIA Publications, 2006.
- É. Jaques-Dalcroze, *Souvenirs, notes et critiques*, in S. Martinet, *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*, Mercatello sul Metauro, Progetti Sonori, 2008.
- É. Jaques-Dalcroze, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, EDT, 2008.

- E. Mammarella e F. Mazzoli, *Per una pedagogia del linguaggio sonoro*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- S. Martinet, *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*, Mercatello sul Metauro, Progetti Sonori, 2008.
- W. Mellers, *Music and Society. England and the European Tradition*, London, Travis and Emery Music Bookshop, 2008.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, Tecnodid, 2007.
- J. Paynter e P. Aston, *Suono e silenzio – Progetti di musica creativa per la scuola*, Torino, ERI, 1980.
- J. Paynter, *Suono e struttura*, Torino, EDT, 1996.
- M. Piatti e G. Stefani, *Orizzonti dell'educazione musicale*, Assisi, PCC, 1987.
- G. Piazza, *Orff-Schulwerk: musica per bambini*, Milano, Suvini-Zerboni, 1979.
- H. Pousseur, *Comporre (con) identità musicali*, "Progetto Uomo-Musica", II, 1992.
- H. Read, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1976.
- J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Roma, Armando, 1991.
- D. Sarsini, *Il corpo in Occidente*, Roma, Carocci, 2003.
- A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1995.
- J. Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1995.
- L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- S. Vitali, *Il libro del silenzio*, Roma, Nuova Argos, 2006.
- E. Willems, *L'orecchio musicale*, Padova, Zanibon, 1977.
- D. Zenone, *La fiaba di Bartòk*, "La Repubblica DWeb", 9/10/2008.
- G. L. Zucchini e G. Stefani, *Metodologia e didattica dell'educazione musicale*, Milano, Mondadori, 1980.

Le competenze-di-cittadinanza: sondaggi su Dewey

Emanuela Caione

Tornare a Dewey

L'attuale dibattito sulle competenze-chiave di cittadinanza, assunte come criterio-guida per la formazione dell'uomo e del cittadino contemporaneo, può essere riaccolto alle considerazioni in merito alla società e all'educazione, legate tra loro dal fine ultimo della democrazia partecipativa, sviluppate da John Dewey. Si a fine Ottocento, ma ancora tutte attuali.

John Dewey attraverso numerosi scritti pedagogici apre la strada verso una nuova dimensione della scuola in cui si dispieghi una formazione autenticamente 'umana' e, al contempo, indirizza il suo pensiero pragmatista¹ verso un rinnovamento della società, in linea con l'ideale di democrazia partecipativa che prospetta nelle sue pagine. E prospetta, quindi, anche un modello di scuola come agenzia forte che interagisce con la società. Modello che non può essere considerato solo nei suoi assunti pedagogici, ma che implica anche delle scelte politiche in relazione alle concrete strutture che la società stessa, nel suo rinnovarsi, si viene dando. «La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale (...), è quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali»².

¹ Nel Convegno di Cosenza "John Dewey. La Filosofia e l'Educazione per la Democrazia" organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria (10-13 aprile 2000) è stata messa in risalto l'attualità di Dewey, in cui «l'ispirazione di fondo democratica che permea e raccorda a livello tecnico e pratico indagine, etica, educazione non è retorica e velleitaria, ma si confronta con i problemi reali del nostro tempo, caratterizzati appunto dalle innovazioni della scienza e della tecnologia: non respinte e demonizzate ma da permeare positivamente di intelligenza, senso etico e prospettiva unificante.» (G. Cives, *Attualità e storicità di Dewey. Dal Convegno di Cosenza alla ricostruzione della Bellatalla*, da http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_01/numero_03/Cives/Att_Dewey.htm). In questo convegno si è ripartiti dalle linee di L. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando, Roma 2000 (ed. orig. 1990), il quale, sottolineando la valorizzazione intelligente e responsabile operata da Dewey nei confronti della tecnologia, conferma il legame tra «metodo dell'intelligenza, metodo della vita sociale democratica e metodo dell'educazione» (G. Cives, *op. cit.*).

² J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954 (tit. orig. *My pedagogic creed*, 1897), p. 10. In questo saggio Dewey presenta le sue posizioni sull'educazione, sulla scuola e sulla società, sottolineando che il processo educativo sia frutto dell'intreccio tra l'i-

La filosofia deweyana è di particolare utilità in uno studio sulle competenze perché promuove un «umanesimo pragmatico»³ che non trascura nessuno dei problemi che la vita e la cultura offrono alla sua indagine, inclusi, soprattutto, i problemi sociali ed educativi.⁴ I nuclei centrali e più significativi del pensiero di Dewey sono, infatti, quello della *ricerca*, e quindi dell'atteggiamento scientifico, e quello della *democrazia*. Tematiche e problematiche che oggi si ritrovano nella delineazione delle competenze-chiave di cittadinanza e di quelle disciplinari come linee guida concrete della pratica didattica. Si può, quindi, ripensare la competenza e la sua ricaduta pratico-progettuale attraverso il pragmatismo deweyano poiché esso consiste sia nello stretto legame che il filosofo istituisce tra conoscere e operare pratico sia nell'affermazione secondo cui la conoscenza sperimentale è una «manipolazione» degli oggetti e produce una trasformazione delle condizioni dell'ambiente in cui il soggetto fa esperienza.⁵ Esperienza che Dewey non ritiene un insieme di stati psichici rapportati al reale, né un fatto meramente soggettivo (in quanto si realizza in un ambiente come riferimento indispensabile al suo verificarsi), quanto piuttosto un'identificazione con azioni, passioni, credenze, bisogni ed istinti dell'essere umano che conduce alla conoscenza⁶, la quale si configura attraverso i caratteri di attività, dinamismo e «prospettività»⁷, cioè possibilità di proiettarsi verso il futuro. La funzione principale della conoscenza è, quindi, quella di orientare il comportamento; e il pensiero e l'intelligenza sono gli strumenti preposti alla realizzazione delle previsioni e dei piani di azione. Se,

stanza psicologica e quella sociologica del soggetto e che tutto ciò che è proprio del bambino («his own instincts and tendencies») non è dotato di significato («mean») finché non trova una corrispondenza in ambito sociale («traslate into their social equivalents»). Per l'edizione critica si rimanda a J. Dewey, *The collected Works 1882-1953*, Southern Illinois University Press, 1991, *The Early Works*, vol. 5, pp. 84-95.

³ Terminata la stagione del positivismo e crollato il vecchio sistema di valori, Dewey si fa portavoce di un nuovo discorso sull'uomo e sull'azione umana, mettendo in evidenza due modi nuovi di intendere il pensiero e il lavoro, al di là della tradizione. Il pensiero non è più concepito come attività esclusivamente teoretica, ma in funzione dell'agire e l'agire è il lavoro dell'uomo. Cfr F. Floris, *Dewey e Maritain. Due concezioni della scuola e della vita*, Cagliari, Editrice Sarda Fossataro, 1972.

⁴ A. Deregibus, *Scienza, tecnica e democrazia nel pensiero di John Dewey*, Torino, Giappichelli, 1969.

⁵ Cfr M. Alcaro, *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p.180.

⁶ Cfr J. Dewey, *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957 (tit. orig. *The Need for a Recovery of Philosophy*, uno scritto elaborato nel 1916 e pubblicato nel 1917 in un volume miscelaneo, intitolato *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*). Muovendo forti critiche alle posizioni dell'empirismo tradizionale, Dewey ritiene che l'esperienza non sia un fatto meramente conoscitivo e che la conoscenza sia una trasformazione delle «brute esistenze» preconcettive in suggerimenti per la previsione di altri fenomeni connessi con quelli osservati («*Experience is full of inferences*», L. E. Hahn, *Introduction* in J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 10, p.xiii.) e, soprattutto, in indicazioni circa il modo di comportarsi all'interno di una situazione. Cfr J. Dewey, *op.cit.*, *The Middle Works*, vol. 10, pp. 3-48.

⁷ Cfr. M. Alcaro, *op.cit.*, 1997, p. 73.

dunque, lo strumentalismo concepisce il pensiero come tramite dell'azione concreta, è la scuola che deve educare l'alunno a questo tipo di attività concreta, o meglio, deve educare la facoltà di pensiero del bambino aiutandolo a essere attore dinamico nella società⁸.

Attualmente, in un clima di complessità e cambiamento che coinvolge non solo il sistema produttivo e lavorativo nei suoi aspetti strutturali e organizzativi, ma anche l'esistenza individuale e sociale, gli studi pedagogici sono inevitabilmente chiamati a dare risposta all'interrogativo sulle competenze-chiave di cittadinanza⁹ quali strumenti di intermediazione culturale nello scenario odierno, estremamente segnato dall'internazionalizzazione del mercato, da un repentino e costante incremento dello sviluppo tecnologico e da una nuova coscienza dei diritti umani, come il diritto all'istruzione e il diritto alla partecipazione sociale. Oggi più che mai si tende ad esaltare l'utilitarismo della conoscenza e il settorialismo del sapere mercificando le intelligenze, e appare necessario ricondurre l'educazione-istruzione ai valori del postulato pedagogico della formazione all'autonomia, alla partecipazione attiva e consapevole, ad un'etica della responsabilità. Per dirla, dunque, con Dewey, la piena libertà dello spirito umano e dell'individuo deriva dall'effettiva possibilità di *partecipare attivamente* al patrimonio culturale della civiltà e, pertanto, la scuola ha un ruolo fondamentale e deve avere un orientamento fortemente sociale. La connessione poi tra scuola e vita dovrebbe portare a quella comprensione delle istanze sociali attuali, comprensione che prepari gli studenti a partecipare

⁸ Cfr J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (tit.orig. *The school and the society*, 1899). Il tema che attraversa il testo è la condizione cogente della scuola di non poter ignorare quelle rivoluzioni industriali, urbane, scientifiche e tecnologiche che mai nella storia si sono rivelate così incalzanti ed invasive. Ripensando il proprio ruolo sociale, la scuola riparte dagli «istinti» dei bambini (sociali, del linguaggio, del fare e dell'investigare) e, per creare un legame organico con la realtà quotidiana («*business life*»), rende chiaro e liberale («*clarify and liberalize*») il nesso naturale tra la vita quotidiana e ciò che accade nel mondo circostante, non preparando gli alunni a compiti particolari («*special studies*») ma tenendo in vita il legame tra essi («*keeping alive the ordinary bonds of relation*»). Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, pp. 5-56.

⁹ Le competenze-chiave di cittadinanza sono indicate all'interno dell'Allegato 2 del Regolamento "Il nuovo obbligo di istruzione. Cosa cambia nella scuola - La normativa italiana dal 2007":

1. *Acquisire ed interpretare l'informazione*
2. *Individuare collegamenti e relazioni*
3. *Risolvere problemi*
4. *Agire in modo autonomo e responsabile*
5. *Collaborare e partecipare*
6. *Comunicare*
7. *Progettare*
8. *Imparare a imparare*

Le otto competenze sono raggruppabili nelle categorie della persona (emozioni/motivazioni; conoscenze; relazioni). Le prime tre sono appartenenti infatti all'ambito cognitivo, le successive due a quello relazionale, la sesta e la settima sono correlate all'aspetto emotivo e motivazionale. L'ultima è trasversale alle altre e la sua padronanza rappresenta il livello qualitativamente più alto della loro manifestazione.

attivamente al mantenimento e allo sviluppo progressivo della democrazia. Dewey individua, allora, proprio nella democrazia il principio teleologico¹⁰ cui l'educazione deve tendere: «La democrazia è in sé stessa un principio educativo, un metodo e una struttura educativa»¹¹.

Il tema della democrazia ricorre in tutta la produzione deweyana¹² e il suo ideale democratico è fortemente connesso al punto di vista educativo e pedagogico¹³. L'idea di democrazia che emerge dagli scritti di Dewey tra gli anni '20 e '40 del Novecento è quella secondo cui ogni individuo debba avere la possibilità di offrire alla società il contributo di cui è capace, e il valore di tale contributo deve essere determinato in base alla sua funzione nella totalità dei contributi simili, non sulla base di un'utilità quantificabile. «Sul piano educativo notiamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda [...] rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un'educazione deliberata e sistematica. La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. (...) La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata»¹⁴.

¹⁰ Cfr il saggio di F. Cambi nel testo di G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003. «L'educazione è un motore interno della democrazia come pure la democrazia è il *telos* e il volano della pedagogia/educazione.» (p.167)

¹¹ J. Dewey, *I problemi di tutti*, Mondadori, Milano 1950 (tit.orig. *Problems of men*, 1946; trad. it. G. Preti), p.59. Il volume si presenta come una raccolta di saggi, scritti tra il 1935 ed il 1945, e intende rivendicare il lavoro di «autocritica e purificazione» che dev'essere proprio della filosofia: «Un aspetto dello stato attuale della filosofia [...] afferma che il compito e lo scopo della filosofia consiste interamente [...] nella ricerca della sapienza, cioè ricerca di fini e valori che dirigono le nostre attività umane e collettive» (Cfr *Prefatory note to 'Problems of men'*, in J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 15, p. 153 e *The problems of men and the present state of philosophy*, *ivi*, pp.154-169.) In particolare è nei primi dieci saggi che Dewey si esprime sul rapporto tra democrazia e educazione.

¹² 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). Cfr J.R. Burnett, *Introduction* in J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Early Works*, vol. 1, p.xxi.

¹³ In Italia tale ricca e complessa prospettiva si rivela particolarmente efficace nel secondo dopoguerra per realizzare il processo di democratizzazione del Paese attraverso lo spostamento della ricerca epistemologica da un asse idealistico ad uno empirico-sperimentale. Nell'introduzione ai Programmi di studio per le scuole elementari del 1945 si legge «I programmi che seguono sono sorti dalla necessità, vivamente sentita, di mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale, assumendo la sua parte di responsabilità nell'educazione delle fanciullezze».

¹⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992 (tit.orig. *Democracy and Education*, 1916), p.133. Testo pedagogico successivo sia a *Il mio credo pedagogico* sia a *Scuola e società*, salda la visione filosofica deweyana al pensiero politico-sociale volto alla costruzione di una società – quella americana – democraticamente fondata, in cui la democrazia stessa

La società auspicata da Dewey, è allora, quella in cui tutti i suoi membri siano in grado di parteciparvi in eguali condizioni e in cui l'educazione, quindi, interessi personalmente gli individui e sappia formare le menti in modo che possano affrontare i cambiamenti sociali e – si aggiunge oggi – le loro conseguenze a livello culturale e socio-economico. La promozione delle competenze chiave di cittadinanza è tesa proprio a garantire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé e di corrette e significative interazioni con la realtà naturale e sociale¹⁵.

Il ruolo della scuola. Transdisciplinarietà e metadisciplinarietà

Secondo il filosofo statunitense la democrazia si attua a partire dalla scuola quando si propongono occupazioni attive che abbiano un'origine ed un uso sociali. Tali attività non conducono ad un'appropriazione e riproduzione degli oggetti di apprendimento in maniera slegata dall'esperienza del soggetto ma lo fanno procedere – attraverso l'assimilazione di un'esperienza diretta – verso una comprensione scientifica ed una generalizzazione/astrazione del sapere. La scuola deve, in tal senso, essere realmente funzionale ad una formazione più profonda ed intima del soggetto, cioè quella formazione che avviene in maniera quasi inconscia, e deve, quindi, prevedere delle attività da svolgere «in comune» in modo che i soggetti «acquistino un senso *sociale* dei loro poteri e dei materiali e degli strumenti usati»¹⁶.

La formazione inconscia è quella che Dewey riferisce come creazione di un'abitudine mentale, cioè di un pensiero che non si limiti ad una codifica meramente procedurale delle azioni ma che, al contrario, conduca ad una consapevolezza, una rappresentazione ed un'articolazione delle proprie abilità e delle proprie conoscenze in relazione a contesti d'utilizzo significativi. Il

non sia o non sia soltanto una forma di governo ma una pratica di vita, personale e collettiva al tempo stesso, e di esperienza continuamente comunicata: «A democracy is [...] primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experiences». L'educazione, in tale prospettiva, è un esperimento di vita comunitaria democraticamente libera. (Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Later Works*, vol. 15, p. 93).

¹⁵ Tale lezione pedagogica è ancora attuale. Porre le fondamenta di un abito democratico ed eticamente orientato alla Dewey è, infatti, anche il fine dell'educazione espresso nelle *Indicazioni per il curricolo* del 2007, le quali riconducono la finalità formativa della scuola alla promozione dello sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza. Restando in ambito normativo, la relazione comune del Consiglio Europeo e della Commissione sul programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sulla necessità di un più ampio ruolo dell'istruzione, adottata nel novembre 2004, sottolinea il contributo dell'istruzione alla conservazione e, al contempo, al rinnovo del contesto culturale comune alla società nonché all'apprendimento di valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto. «Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p. 37.

¹⁶ J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), p. 45.

sistema di disposizioni definite dall'*habitus* come «rapporto attivo e creativo con il mondo»¹⁷ prende, in Dewey, il nome di «carattere», cioè rapporto come «attiva interazione delle abitudini»¹⁸. Quella che per Dewey è la dimensione inconscia della formazione, nell'attualità è riconducibile alla competenza, e proprio alla competenza base richiesta per la cittadinanza attiva.

Pertanto la scuola ha, oggi, un ruolo inderogabile, poiché oltre ad offrire gli strumenti concettuali e culturali utili a codificare l'esperienza, svolge un ruolo fondamentale nella costruzione di tale competenza. La scuola infatti, e soprattutto quella primaria, mira all'acquisizione di apprendimenti di base come primo esercizio di cittadinanza attiva e pone così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico, facendo sì che gli alfabeti delle discipline costituiscano una indispensabile strumentalità per la formazione di futuri cittadini consapevoli e responsabili. La funzione di tali alfabeti, che costituiscono i nuclei fondanti delle discipline, nella costruzione di un rinnovamento sociale volto alla democrazia è un aspetto dell'idea di formazione che ha origine in Dewey, il quale predice, così, alcune finalità della scuola di oggi. «I prodotti culturali (...) isolati dal loro rapporto con l'ambiente presente, nel quale devono agire gli individui, diventano una specie di ambiente rivale e distraente. Essi invece sono utili nella misura in cui servono ad impadronirsi del significato delle cose con cui abbiamo a che fare effettivamente»¹⁹.

La prospettiva da cui Dewey osserva e valorizza il sapere che deriva dall'esperienza è trans-disciplinare, nel senso di "possibilità" di utilizzo di strutture e nuclei fondanti appartenenti ad apparati epistemologici diversi, e al contempo meta-disciplinare, che indica un superamento del mero intreccio tra le discipline volto ad una armonizzazione delle stesse nella coscienza del soggetto che apprende come base e motivazione per nuovi apprendimenti.

Partiamo dal primo dei due approcci. Esso è funzionale al compito specifico della scuola e prevede la possibilità di utilizzare i nuclei fondanti delle discipline (della storia, della geografia, delle scienze naturali, delle arti, delle lettere, etc.) per promuovere l'allargamento del significato dell'esperienza personale e diretta. Sulle discipline storico-geografiche²⁰: «Le occupazioni attive

¹⁷ P. Bordieu, J.D. Wacquant, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 90.

¹⁸ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p.47 (tit.orig. *Human nature and conduct. An Introduction to Social Psychology*, 1922). Dewey considera le abitudini mezzi che attendono di essere utilizzati grazie ad una determinazione consapevole («conscious resolve»), e comunque mezzi attivi, che pro-muovono («project») se stessi e modalità di azione vigorose e dominanti. L'attività è, dunque, di per se stessa soddisfacente (Cfr. J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 14, p. 22).

¹⁹ J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed.orig. 1916), p. 88.

²⁰ Già nel 1897 Dewey si è occupato dello studio della storia e della geografia. Cfr *Ethical principles underlying education* in «*The significance of the problem of knowledge*» (J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Early Works*, vol. 5, p54-83). Poi nel 1899, in *Scuola e società* Dewey si è pronunciato circa la pregnanza degli studi storico geografici: «Il senso della geografia è presentare il mondo come la sede duratura («*endurig home*») delle attività umane. [...]

(...) sono passibili di prolungamento nello spazio e nel tempo, in rapporto tanto alla natura quanto all'uomo. La storia svela il tessuto dei fatti umani e la geografia scopre i legami naturali; queste due materie costituiscono due momenti di un solo tutto vivente, poiché la natura (...) è la materia e l'ambiente dello sviluppo»²¹.

Sulle scienze: «La scienza della natura, ai fini educativi, è la conoscenza delle condizioni dell'azione umana. Conoscere l'ambiente nel quale hanno luogo le relazioni sociali e i mezzi e gli ostacoli per il suo sviluppo progressivo significa essere padroni di una conoscenza di carattere schiettamente umanistico (...). La scienza è in ultima istanza e filosoficamente l'organo del progresso generale sociale»²².

Ed ancora, sulle arti e la letteratura: «La letteratura e le belle arti hanno un valore particolare perché rappresentano il più alto apprezzamento, una piena comprensione del significato attraverso selezione e concentrazione»²³.

Quella che Dewey offre è un'immagine dello scibile che sembra essere, appunto, generativa ed orientativa delle tendenze della scuola di oggi, in cui viene dato uno straordinario rilievo al curriculum come dispositivo pratico-progettuale che equilibra il rapporto tra le dimensioni di sviluppo dell'allievo e i quadri conoscitivi disciplinari, interdisciplinari e, appunto, transdisciplinari con quali l'alunno, proprio tramite la scuola, si relaziona. Tale progetto formativo, predisposto attraverso il piano dell'offerta formativa scolastica, designa i criteri dell'alfabetizzazione culturale e sociale di ogni allievo²⁴.

attraverso quello che facciamo in e con il mondo possiamo attribuirgli un significato» J. Dewey, *op. cit.*, 1949 (ed.orig. 1899), p.12. Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, p. 13; «Se l'obiettivo della storia è permettere all'alunno di dare un prezzo (*to appreciate*) ai valori della vita sociale, di immaginare le forze che vi agiscono e permettono agli uomini una effettiva cooperazione reciproca, di comprendere i caratteri che la promuovono e che la ostacolano, è essenziale offrirne una trattazione dinamica e in movimento. La storia non deve essere presentata come un'accumulazione di risultati conseguiti o come una mera esposizione di avvenimenti, ma come una poderosa realtà in azione» J. Dewey, *op. cit.*, 1949 (ed.orig. 1899), pp.119-120. Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, p. 104.

²¹ J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), p. 239.

²² *Ivi*, pp. 251-254.

²³ *Ivi*, p. 274..

²⁴ «Ogni scuola predispose il curriculum (...) nel rispetto delle *finalità*, dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle Indicazioni. Il curriculum si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo. (...) Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative». *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, p. 24.

La scuola del primo ciclo è formativa grazie all'articolazione del curricolo nei diversi alfabeti disciplinari, ovvero i nuclei fondanti rilevabili dalla premessa di ogni disciplina all'interno delle *Indicazioni per il curricolo*, i quali permettono di esercitare diverse potenzialità di pensiero, ponendo così le basi per il pensiero critico e riflessivo. La progettazione didattica attraverso il curricolo, inoltre, gettando un ponte tra gli indirizzi nazionali e il loro sviluppo a livello locale, media tra i sistemi simbolico culturali (linguistici, matematici, etc.) e i saperi a-sistematici come gli alfabeti emozionali e il pensiero intuitivo e creativo. Per dirla, nuovamente, con Dewey, si pone l'esaltazione dell'individualità, intesa come espressione dell'insieme delle caratteristiche cognitive, socio-affettive ed emotive di ogni soggetto, come un presupposto imprescindibile per la costruzione della società democratica: «Una società progressiva considera preziose le sue variazioni individuali, poiché in loro trova i mezzi per il suo proprio sviluppo. Perciò una società democratica, coerentemente con i suoi ideali, deve tener conto, in fatto di educazione, della libertà intellettuale e del gioco delle diverse doti e interessi»²⁵.

Passiamo al secondo fronte su cui si dispone l'analisi in merito alle modalità di utilizzo delle discipline, cioè quello meta-disciplinare. Secondo il filosofo, l'educazione è un processo di formazione di abitudini attraverso l'esperienza. Tali abitudini consistono in quegli abiti mentali e morali che influenzeranno le esperienze successive dell'individuo. L'educazione concerne, dunque, la formazione di abitudini «di secondo ordine»²⁶. Per Dewey, infatti, i criteri più adeguati e rappresentativi per valutare l'operato della scuola, sono la sua capacità di trasmettere al soggetto la possibilità di realizzare il desiderio di «crescere»²⁷, nel senso di ri-organizzarsi, ri-costruirsi e trasformarsi continuamente, e la quantità di strumenti che offre per tenere in vita e realizzare questo desiderio. La possibilità, dunque, diremmo oggi, di un deuteroapprendimento²⁸, cioè una forma superiore di apprendimento, meta-riflessiva e meta-cognitiva, attraverso la quale il soggetto impara a sviluppare e a modificare la sua maniera di apprendere²⁹.

Motivazione, conoscenza e ambiente. Ieri e oggi

Per Dewey la volontà e la capacità di imparare modellano l'atteggiamento di colui che apprende, sia verso l'oggetto di apprendimento sia verso l'accet-

²⁵ J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), pp. 336-337.

²⁶ Cfr M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2006.

²⁷ *Ivi*, p. 60.

²⁸ Cfr G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.

²⁹ «Imparare a imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie di apprendimento e del proprio metodo di studio e di lavoro». Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p. 30.

tazione delle responsabilità delle conseguenze delle sue attività, compreso il pensiero³⁰. L'essere umano, infatti, pensa e agisce per conferire un senso alla propria vita e mette in moto comportamenti che derivano da un'intenzione, da una scelta, da una volontà orientata al raggiungimento di fini. In sostanza il soggetto risponde alle richieste situazionali.

Attualmente ogni contesto è immerso nelle complesse logiche post-moderne e anche la competenza, esaminata nella sua globalità, implica la considerazione di tre aspetti fondamentali. La dimensione oggettiva da cui si desumono gli indicatori per la sua valutazione; quella soggettiva, che ha una valenza ermeneutica rispetto al compito ed auto valutativa rispetto al sé, perché la percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti ma anche la loro sfera emotiva; quella intersoggettiva, che permette una continua negoziazione di significati tra colui che apprende e il contesto in cui tale apprendimento avviene³¹.

Un altro punto di contatto tra il pensiero di Dewey e la formazione attraverso le competenze di cittadinanza è la considerazione della conoscenza come istanza fortemente legata all'ambiente in cui il soggetto esperisce la realtà. Dewey ritiene infatti che l'attività conoscitiva dell'uomo, come ogni altro suo comportamento, non sia esclusivamente opera dell'individuo, ma sia un processo che appartiene all'intero sistema organismo-ambiente. Gli «stati conoscitivi interni» – che specificano il modo in cui l'individuo risponde alle sollecitazioni ambientali – non sono altro che stati relazionali tra il singolo individuo e l'ambiente³². In questo senso l'apprendimento è significativo quando sollecita la rielaborazione e la ricontestualizzazione continua delle conoscenze e comporta una riorganizzazione della struttura cognitiva in relazione all'ambiente.

La possibilità di creare *transfer* costituisce, però, anche una caratteristica intrinseca della competenza³³ ed offre occasione di dialogo tra l'istruzione

³⁰ Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (orig. 1916), pp. 188-196.

³¹ «La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa.» Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, p.11.

³² Cfr J. Dewey, A. F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (tit. orig. *Knowing and the know*, 1949). In quest'opera Dewey configura e descrive tre livelli dell'indagine: autoazione (self-action), interazione (inter-action) e transazione (trans-action). Attraverso questo ultimo livello Dewey pone maggiormente l'accento sul sistema [cfr l'«integrazione» nella *Logica* (1938)] e sull'azione relativi all'operazione del conoscere, che diventa – secondo una logica organicistica di origine hegeliana – processo che è pensiero e al tempo stesso realtà, soggetto e oggetto, teoria e pratica. Il titolo originale dell'opera è infatti traducibile letteralmente con «La conoscenza e il conosciuto», «evitando il pericolo di separare il conoscente dal conosciuto, ossia il soggetto dall'oggetto, secondo la vecchia formula gnoseologica invalsa con la filosofia moderna.» [M. Dal Pra, *Presentazione*, in J. Dewey, A. F. Bentley, *op.cit.*, 1974 (ed. orig. 1946)]. Cfr anche J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Later Works*, vol. 16, pp. 96-130.

³³ Cfr S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Torino, Loescher, 1992 e B.M Varisco,

scolastica, la formazione in ambito extrascolastico, le richieste dal mondo del lavoro e le risposte degli individui e della società. Se per Dewey «abilità e nozioni (...) vengono acquisite nell'atto stesso di dedicarsi alle attività»³⁴ e «il fatto che esse abbiano un significato sociale conferisce all'abilità e alle conoscenze conseguite la qualità di essere trasferibili a situazioni extra-scolastiche»³⁵, per il Regolamento del 2007 «le competenze non riguardano una versione riduttiva del saper fare; costituiscono, invece, quel saper fare ad ampio spettro che conferisce senso autentico e motivante alle “cose apprese e utilizzate” perché siano riconducibili a sé e utilizzabili in più campi e con versatilità»³⁶ e per tal motivo è necessario che gli Stati, nell'ambito delle loro politiche educative, sviluppino strategie per assicurare che «l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa»³⁷.

Il problem-solving come competenza ed esercizio di cittadinanza

Con Dewey la conoscenza, il pensiero e l'indagine nascono da una situazione problematica³⁸. Il procedimento scientifico che conduce alla soluzione diventa il fondamento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Dunque, se il sapere è la sintesi tra un concetto e la forma con cui si manifesta (e si realizza attraverso la lettura e la comprensione di un fenomeno, ossia un evento rilevabile dinanzi al quale si originano il pensiero e la conoscenza)³⁹, e l'indagine in merito a tale fenomeno nasce quando la situazione esperita è ambigua e costituisce una fonte di dubbio rispetto ad suo esito per il soggetto, il procedimento euristico che secondo Dewey porta alla conoscenza⁴⁰ comporta il

Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche, Roma, Carocci, 2002.

³⁴ Cfr J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (orig. 1916), p. 225.

³⁵ *Ivi*.

³⁶ Regolamento «Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007», p. 4.

³⁷ *Ivi*, p. 10.

³⁸ Cfr J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (tit. orig. *How we think*, 1933); J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949a (tit. orig. *Logic: the theory of inquiry*, 1938); per la critica cfr A. Child, *Fare e conoscere in Hobbes, Vico e Dewey*, Napoli, Guida Editori, 1970 (ed. orig. 1953).

³⁹ Cfr L. Borghi, *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, pp. 5-23.

⁴⁰ L'indagine è per Dewey la trasformazione controllata di una situazione indeterminata in una che sia determinata, in modo che gli elementi della situazione originale siano convertiti. La 'situazione' assume il significato di contesto complessivo, non di singoli oggetti o singoli eventi, poiché nell'esperienza effettiva essi sono sempre una parte, un modello, un aspetto di un mondo esperito. L'osservazione di un oggetto si verifica, infatti, sempre in un campo, allo scopo di trovare ciò che quel campo rappresenta in relazione ad un comportamento che derivi da una risposta adattiva. «L'aspetto induttivo consiste nel complesso di operazioni sperimentali, con cui le condizioni precedentemente esistenti vengono modificate in modo

ricorso ad un rigoroso metodo scientifico, il cui fulcro è l'indagine stessa. «Il pensiero ha una funzione meramente strumentale, che si esplica nel trasformare opportunamente, nel "risolvere" delle situazioni reali, (...) ed ha bisogno di quella "nuova dimensione" ch'è propria del simbolo della significatività, ed è la dimensione stessa della socialità»⁴¹.

Il legame tra le istanze conoscitive e l'indagine postulato da Dewey si snoda, oggi, attraverso quattro assi culturali previsti dal Regolamento *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, che costituiscono la cornice culturale entro la quale dovrebbe inserirsi la formazione della persona. L'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse storico-sociale concorrono, ognuno con le epistemologie e i linguaggi che gli sono propri, ad offrire fondamentali strumenti per l'accesso a nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo. Allo stesso tempo condividono anche la promozione di un apprendimento che sia centrato sull'esperienza e sull'attività di laboratorio e che avvenga per mezzo dell'adozione di strategie di indagine, dell'avanzamento di ipotesi e dell'attuazione di verifiche sperimentali. Si tratta di ciò che in Dewey prende il nome di «metodo dei problemi», attraverso cui egli risalta il ruolo dell'intelligenza nella vita umana e nella realtà «rendendo possibile a entrambe il loro svolgimento»⁴².

Il primo risultato della promozione di un'indagine è il riconoscimento di una situazione come problematica. Un problema rappresenta il processo di trasformazione di tale situazione in una maggiormente determinata. Non è, dunque, un compito predisposto e prefissato, ma una modalità di pensiero che costituisce il criterio per giudicare l'adeguatezza dei suggerimenti, delle ipotesi e delle strutture concettuali che si intendono utilizzare. Affinché il lavoro di indagine non sia sterile è necessario che il problema nasca da una situazione reale e che nei termini stessi della sua enunciazione prefiguri una possibile soluzione. «I processi istruttivi convergono nella misura in cui si concentrano nella produzione di buone abitudini nel pensare (...) e comportano innanzitutto che l'allievo sia posto in una situazione genuina di esperienza; che ci sia un'attività continua la quale lo interessi per se stessa, che un problema reale si sviluppi in questa situazione come uno stimolo al pensiero; ...»⁴³.

La via per la soluzione prevede comunque che l'indagine sia progressiva. Il primo passo è la ricerca, tramite osservazione, di elementi ordinati all'interno della situazione. L'accertamento di condizioni di fatto conduce ad una possibile soluzione che si presenta come un'idea (nella sua accezione funzionale e non puramente astratta e mentale), ossia una previsione/anticipazione

da ottenere dei dati che indichino e attestino certi modi di soluzione» J. Dewey, *op.cit.*, 1949, p.554. Cfr J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Later Works*, vol. 12.

⁴¹ A. Visalberghi, *Prefazione*, in J. Dewey, *op.cit.*, 1949, p. 16.

⁴² L. Borghi, *op. cit.* 1953, p. 23.

⁴³ J. Dewey, *op. cit.*, 2004 (ed. orig. 1916), p. 177.

di conseguenze strettamente connessa all'osservazione del reale: «... che egli [l'allievo] possenga il materiale informativo e faccia le osservazioni necessarie per farne uso; ...»⁴⁴.

Il secondo momento è il ragionamento, cioè la verifica di relazioni tra le diverse idee e le 'significazioni', i loro contenuti. Attraverso l'accettazione dei rapporti di significazione, si giunge a 'significazioni intermedie', una delle quali è, rispetto all'idea iniziale, maggiormente applicabile al problema trattato: «... che egli sia in grado di sviluppare in modo ordinato le soluzioni che vengono in mente; ...»⁴⁵.

Così come dalla *Logica*: «Un'ipotesi, una volta che si sia presentata alla mente e sia stata considerata, viene sviluppata in relazione ad altre strutture concettuali, finché assuma la forma in cui possa promuovere o dirigere un esperimento che preciserà appunto quelle condizioni che sono le più decisive per determinare se l'ipotesi è da accettarsi o rigettarsi.»⁴⁶

Dewey sottolinea come sia i fatti osservati, nella loro funzione di localizzare e descrivere il problema ma anche di modificare la precedente situazione di fatto – risaltando o offuscando gli elementi in base al loro rilievo –, sia le idee che promuovono e dirigono ulteriori osservazioni e piani di intervento, hanno carattere operativo e non soltanto «esistenziale». I fatti vengono, infatti, selezionati e descritti in maniera funzionale, e quindi di conseguenza anche operativa, allo scopo ben preciso di «essere evidenziali», cioè capaci, nella misura in cui siano in grado di organizzarsi tra loro, di formare «un tutto ordinato» che corrisponda alle operazioni prescritte dalle idee a cui i fatti stessi conducono. Le idee a cui si è pervenuti con il ragionamento, che rappresentano il terzo momento della risoluzione, sono possibili soluzioni che vengono verificate, e hanno anch'esse carattere operativo in quanto offrono occasioni per nuove osservazioni, che giungeranno ad un nuovo ordine di fatti, fino a che l'ordine esistente non sia determinato e unificato, cioè fino alla soluzione del problema: «... infine [è necessario] che [l'allievo] abbia opportunità e occasione di saggiare le sue idee per mezzo dell'applicazione, onde chiarirne il significato e scoprirne la validità». Quindi, secondo la *Logica*: «Soltanto eseguendo operazioni effettive dirette da un'idea cui si è pervenuti col ragionamento, si può ottenere il riordinamento delle condizioni ambientali necessario a produrre una situazione sistemata e unificata»⁴⁷.

L'attività di risoluzione dei problemi è intrinseca all'educazione del pensiero critico e costituisce un dispositivo guida per la formazione dell'uomo contemporaneo⁴⁸. La competenza trasversale del "porre problemi e progettare

⁴⁴ *Ibidem.*

⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁶ J. Dewey, *op. cit.* 1949 (ed. orig. 1938), pp. 166-167.

⁴⁷ J. Dewey, *op. cit.* 1949a (ed. orig. 1938), p. 174.

⁴⁸ Per questi motivi non solo è una delle attuali competenze chiave di cittadinanza, ma è un importante elemento analizzato dalla Commissione dei Saggi del 2000. «Proporre problemi e situazioni da modellizzare è un'attività che va proposta dai primi anni di scolarità;

possibili soluzioni” prevede delle abilità, cioè strumentalità operative e concettuali che permettono di maturarla. Sono le stesse abilità che Dewey delinea come tappe del processo risolutivo⁴⁹.

Allo stesso modo, tra le competenze chiave di cittadinanza attualmente valide, quella di risolvere problemi prevede che si individuino le fonti e le risorse adeguate; si raccolgano e si valutino i dati, si propongano soluzioni; si utilizzino, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline⁵⁰.

Brevi considerazioni finali

La chiave di lettura pedagogica deweyana delle competenze è stata scelta non al solo scopo rievocativo ma per recuperare dalla filosofia di John Dewey gli strumenti concettuali con i quali è possibile ri-leggere il presente e comprenderlo, e per promuovere un dialogo sempre aperto tra il pensiero del filosofo statunitense e le dinamiche educative del mondo odierno. L'istanza che attraversa il pensiero pedagogico del Novecento da Dewey in poi, infatti, presuppone che il compito prioritario della scuola sia accompagnare lo studente nell'acquisizione una metodologia esperienziale ed esplorativa della realtà, volto alla formazione di concetti adeguati ad interpretare la realtà stessa. I contenuti specifici rappresentano unicamente gli oggetti epistemici sui quali si indirizzano i processi di analisi e di sintesi, perché la costruzione delle reti di comprensione e delle mappe cognitive degli individui avviene proprio attraverso i saperi e gli artefatti culturali che costituiscono il contenuto dell'apprendimento.

La scuola descritta da Dewey (come pure la scuola attuale) dovrebbe, quindi, sviluppare abiti mentali intelligenti, dinamici ed aperti, condizione essen-

naturalmente si dovranno alternare momenti di posizione e di risoluzione di problemi con fasi di sistemazione e consolidamento delle conoscenze.(...) E' comunque cruciale che l'insegnante utilizzi problemi e situazioni da modellizzare al fine di mobilitare le risorse intellettuali degli allievi contribuendo in tal modo alla loro formazione generale». L. n.30 del 10/02/2000, Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli d'istruzione, *Verso i nuovi curricoli*.

⁴⁹ « Riconoscere situazioni problematiche e individuare al loro interno dati, noti e non noti, e le relazioni esistenti tra essi; verificarne la risolubilità; stabilire le strategie e le risorse necessarie per la loro soluzione; validare gli esiti delle scelte operate». L. n.30 del 10/02/2000, op.cit.

⁵⁰ Tra le finalità della scuola dell'obbligo riportate nelle *Indicazioni per il curricolo*, si legge (p.21) «Promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; (...) la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento». Le impostazioni di metodo che agevolano questa finalità sono quelle che favoriscono l'esplorazione e la scoperta e promuovono la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile perché «... sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le mappe cognitive già elaborate, a trovare piste d'indagine adeguate ai problemi, a cercare soluzioni anche originali attraverso un pensiero divergente e creativo». *Indicazioni per il curricolo*, p. 45.

ziale per predisporre una convivenza autenticamente democratica. Alla luce di questo principio le prescrizioni pedagogiche deweyane sembrano costituire un ottimo supporto concettuale all'approccio didattico per competenze, che fonda la sua ragione progettuale sugli stessi assunti del filosofo.⁵¹ Allo stesso tempo, però, la scuola di oggi incontra gli stessi nodi problematici che caratterizzano anche quella descritta da Dewey ... «[...] Si vedrà anche facilmente quanto poco si faccia attualmente nelle nostre scuole per trasformare la scienza e la tecnica in energie attive nella creazione di quegli atteggiamenti e quelle disposizioni e per fornire i generi di conoscenza capaci di trattare i problemi degli uomini e delle donne di oggi. [...] I modelli e i metodi di controllo dell'educazione sono pressoché gli stessi di quell'era prescientifica e pretecnica»⁵².

L'orientamento verso attività a carattere esplorativo, di de-strutturazione e sistematizzazione della realtà necessita sempre e comunque di arricchimenti concettuali ed operativi insieme. Esso costituisce una sfida sempre aperta per la professione docente, la quale dovrebbe affinare il proprio impegno in virtù di un miglioramento della didattica scolastica, perché la scuola è specchio di una società, la rappresenta e allo stesso tempo ne direziona il cammino postulando continuamente nuovi indirizzi d'azione, che divengono efficaci laddove trovino un'impegnata e consapevole realizzazione⁵³.

⁵¹ In *Natura e condotta dell'uomo* Dewey ritiene che l'attività dell'uomo dovrebbe essere di per sé soddisfacente qualora trovi uno sbocco («outlet») perché segna il raggiungimento di una parziale soddisfazione; ma sottolinea altresì che sia divenuta così intrinsecamente insoddisfacente («inherently unsatisfactory») che gli uomini devono essere artificialmente indotti all'impegno, generando ostacoli all'attività stessa ma anche frustrazione delle proprie attitudini naturali invece di farle procedere al loro appagamento («forward to fruition»). Cfr J. Dewey, *op. cit.* 1991, *The Middle Works*, vol. 14, p. 87.

⁵² J. Dewey, *I problemi di tutti*, Milano, Mondadori, 1950, trad.it. G. Preti, p. 54. Inoltre in *Scuola e società* l'autore delinea la debolezza della scuola attraverso la considerazione che in essa si preparano i futuri membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui le condizioni dello spirito sociale sono evidentemente assenti. (Cfr. J. Dewey, *op. cit.*, 1991, *The Middle Works*, vol. 1, p. 10.

⁵³ Cito alcuni testi critici non riportati tra le note ma che sono stati consultati:

J. Dewey, J. L. Childs, *La frontiera educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1981 (tit. orig. *The educational frontier*, 1933, ed. critica ai saggi 3 e 4 in J. Dewey, *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, 1991, vol. 8);

J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949b (tit. orig. *Experience and education*, 1938, ed. critica J. Dewey, *The collected Works 1882-1953. The Later Works*, 1991, vol.13);

L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999;

P. Beraldi, *John Dewey. Logica della responsabilità e progetto dell'uomo*, Bari, Levante, 1996;

L. Borghi, *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1953;

L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1955;

A. Granese, *La formazione del pensiero filosofico, politico e pedagogico di John Dewey*, Cagliari, SEI, 1964;

T. Pezzano, *L'assoluto in John Dewey: alle origini della comunità democratica educante*, Roma, Armando, 2007;

A. Visalberghi, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.

Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia, pedagogia e filosofia dell'educazione

Cosimo Di Bari

Pur essendo una delle figure di spicco della pedagogia statunitense della fine del XX secolo, Neil Postman non ha ricevuto molta ospitalità nella manualistica e nella saggistica pedagogica italiana. Un'assenza singolare, visto che il suo sguardo ben si concilia con quella pedagogia critica che, proprio in Italia, è stata decantata da autorevoli esponenti nella seconda metà del '900. Una scarsa – o comunque insufficiente – considerazione che, forse, deriva anche dalla collocazione disciplinare assegnata all'autore statunitense. Egli si inserisce all'interno della scuola statunitense che fa capo, tra gli altri, a Walter Ong, Harold Innis, Lewis Mumford e Eric Havelock. Tutti autori che si sono occupati di comunicazione, di media e di società ma non, almeno esplicitamente, di pedagogia.

Trattandosi di un intellettuale complesso, è estremamente rischioso collocare Postman in un solo settore disciplinare: le sue ricerche sono state in grado di intraprendere itinerari vari ed originali, favorendo il dialogo e l'intersezione tra più ambiti di studio. Senza la pretesa di esaurire il suo complesso percorso di ricerca, può essere utile per questa analisi individuare quattro percorsi disciplinari che, indipendentemente dalle tappe che cronologicamente hanno contraddistinto la ricerca di Postman, rappresentano dei *topoi* nelle sue trattazioni. E quattro percorsi che, lungi dall'essere isolati tra loro, hanno reso le analisi le ricerche di Postman sia multi- che inter-disciplinari e, al tempo stesso, attualissime. Un primo itinerario è rappresentato dal Postman storico e, in particolare, dallo storico dell'infanzia; assegnando alla stampa un ruolo generativo riguardo al “sentimento dell'infanzia” descritto da Ariès, egli ritiene che i media stiano provocando – o abbiano già provocato – una scomparsa della stessa infanzia, o quantomeno della sua particolarità e della sua specificità rispetto all'età adulta. Un secondo è quello sociologico e, in particolare, sociologico-critico, che, oltre a denunciare le preoccupanti somiglianze tra la cultura dei media e il *Brave New World*¹ di Huxley, cerca di denunciare i rischi di un'uguaglianza tra progresso tecnologico (e scientifico) e progresso umano. Un terzo è quello linguistico, interessato alla capacità del linguaggio (anzi, dei linguaggi: orale, scritto, trasmesso, ecc.) di strutturare e di condi-

¹ A. Huxley, *Il mondo nuovo*, Milano, Mondadori, 1933.

zionare i nostri “modi di pensare”. Infine, strettamente connesso a questo, vi è un quarto itinerario, che in parte racchiude gli altri tre, rappresentato dal Postman pedagogista: attraverso un percorso di ricerca che si declina tra pratica e teoria, egli si fa, infatti, sia educatore che pedagogista che, forse, filosofo dell’educazione. Sono quattro itinerari che si intrecciano nel corso delle sue ricerche e che ne delineano il profilo di intellettuale complesso e poliedrico. E di un intellettuale capace di offrire un contributo critico, da leggere attentamente e da valorizzare come interprete attualissimo della contemporaneità.

1. *Linguistica, indagine e formazione*

Dopo aver condotto una ricerca sul rapporto tra televisione e insegnamento della lingua inglese (1961), nel 1966 Postman pubblica *La linguistica*²: il saggio, scritto a quattro mani insieme a Charles Weingartner, fa riferimento già dal sottotitolo (“una rivoluzione nell’insegnamento”) alle implicazioni e alle applicazioni pedagogiche della linguistica. Se far sì che gli allievi “imparino ad imparare” è uno dei principi e gli obiettivi dell’educazione, allora la linguistica riveste un ruolo fondamentale all’interno della scuola, in quanto essa assolve proprio a questo scopo e, inoltre, promuove la formazione di soggetti “più umani” e “più aperti”, di mente e di spirito. Essa, proprio per svolgere questa funzione, richiede (e, al tempo stesso, coltiva) un atteggiamento mentale specifico, secondo soprattutto quattro caratteristiche: *in primis* essa promuove una certa ostilità al “dogmatismo” e al principio di autorità; si fonda sull’assunto che ogni tipo di risposta che viene data ad un interrogativo non è altro che un “tentativo”; ha una naturale disposizione ad accettare differenti e contraddittorie risposte ad una domanda; possiede, infine, una certa attitudine all’obiettività e al distacco.

Con la loro prospettiva linguistica e pedagogica Postman e Weingartner, a partire in particolare dalle teorie di Sapir e di Bloomfield, ma anche di Wittgenstein e di Russell, tentano di conciliare le esperienze pedagogiche di Dewey e di Bruner: se da un lato il problema dell’istruzione consiste nel fornire agli studenti “qualcosa da fare”, nell’impegnare la loro immaginazione e nell’aumentare la loro capacità di condurre indagini, la lingua necessita di essere studiata perché “aiuta un individuo a diventare qualcosa che non è, o a fare qualcosa che non sa fare o a sentire ciò che vorrebbe sentire”³. Al tempo stesso, seguendo la lezione di Bruner, gli autori sostengono che la lingua possa essere anche un mezzo attraverso il quale arrivare a comprendere come si forma la conoscenza e come è possibile contribuire ad una “comprensione intelligente”.

Tra le varie definizioni di linguistica rintracciabili nel testo, la più ricorrente è quella che la identifica come un’attività, come un “modo di fare qual-

² N. Postman, C. Weingartner, *La linguistica*, Roma, Armando, 1968.

³ N. Postman, C. Weingartner, *La linguistica*, cit., p. 48.

cosa” o, meglio, come un “modo di comportarsi”: come spiegano gli autori, essa “è un modo di comportarsi nel tentativo di acquisire maggiori informazioni e conoscenze sul linguaggio”⁴. Ma non solo: la linguistica consiste anche in un “atteggiamento scientifico”, che deve essere adottato nello studio del linguaggio: è, insomma, una sorta di tramite, che può – e deve – promuovere all’interno della scuola l’applicazione del “processo di indagine”. Tale processo rispecchia, almeno in parte, il metodo deweyano: a partire dal processo di definizione, ovvero dal tentativo di assicurarsi di parlare in modo sensato e di fare un uso responsabile della lingua, si sostiene la necessità di un procedimento interrogativo, che elabori alcune domande-chiave e che cerchi di darvi una possibile risposta; successivamente può avere inizio il processo di osservazione, un procedimento induttivo in base al quale ogni asserzione si deve legare all’osservazione. La quarta tappa di questa indagine è costituita dal processo classificatorio, che consiste nel dare un orientamento utile e obiettivo ai dati in possesso; a questo fanno seguito un processo di generalizzazione, che, a partire dai dati raccolti, porta a formulare delle ipotesi, delle regole o delle leggi, e, infine, un processo di revisione e di verifica, che vagli le generalizzazioni risultanti dalle indagini.

Dato che “imparare ad apprendere” significa “imparare ad usare i simboli verbali”, condurre indagini in ogni ambito disciplinare significa per lo studente anche imparare l’uso del linguaggio: è per questo motivo che Postman e Weingartner arrivano a sostenere che qualsiasi insegnante, indipendentemente dalla materia di cui si occupa, debba prendere consapevolezza di essere *anche* un insegnante di lingua⁵. Egli, infatti, ha il compito fondamentale di rendere gli studenti “osservatori” del meccanismo di una lingua e, al tempo stesso, di far sviluppare loro un atteggiamento critico nei confronti dell’autorità e, più in generale, della realtà. Dato che ogni soggetto si inserisce in un contesto culturale e, conseguentemente, in una “realtà simbolica” che accompagna la “realtà fisica”, la percezione che ogni individuo ha di ciò che è “vero” o “reale” è determinata dai simboli e dalle istituzioni che gestiscono (o “manipolano”) questi simboli⁶.

La lingua diviene così strumento “sovversivo” e può essere considerato vettore di riscatto e di emancipazione per i soggetti: le posizioni di Postman e Weingartner qui si avvicinano alle tesi di altri autori che, da ambienti cul-

⁴ *Ivi*, p. 20.

⁵ “Ciò non soltanto perché la ricerca è soprattutto un’operazione di linguaggio, ma anche perché tutte le materie scolastiche sono un fatto di linguaggio” (*Ivi*, p. 50).

⁶ Come scrivono Postman e Weingartner in un altro testo, “la maggior parte degli uomini, col tempo, imparano a rispondere con fervore e spirito di obbedienza a un insieme di astrazioni verbali che essi sentono come capaci di fornir loro un’identità ideologica. [...] Un’incapacità di comprendere gli effetti inconsci delle nostre metafore ‘naturali’, ci condanna a prospettive ottiche altamente ristrette, e di conseguenza a comportamenti estremamente limitati” (N. Postman, C. Weingartner, *L’insegnamento come attività sovversiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 5-6).

turali e da discipline diverse – si pensi a Freire, ma anche a Lorenzo Milani –, auspicano una diffusa alfabetizzazione al fine di portare ad una presa di coscienza da parte dei soggetti e di rendere i cittadini più critici e più responsabili. Postman torna sull'argomento due decenni più tardi in *Technopoly*, in cui chiarisce che il linguaggio è uno strumento ideologico, anzi è lo strumento ideologico, il più potente: esso “non solo ci insegna i nomi delle cose ma, cosa più importante, quali cose possono avere un nome; esso divide il mondo in soggetti e oggetti e denota quali avvenimenti devono essere considerati come processi, e quali come cose”⁷. Il programma ideologico della lingua, diversamente da quello di altre tecnologie, è destinato a restare nascosto, in quanto è integrato talmente in profondità nell'inconscio di ciascun soggetto, della sua personalità e della sua visione del mondo, che per scoprirne la presenza occorre compiere uno sforzo speciale: “poiché proviene dall'interno di noi stessi, crediamo che sia una espressione diretta della realtà del mondo, semplice, senza preconcetti, apolitica”⁸.

Ispirandosi agli studi di Charles Carpenter Fries, ma anche agli studi di linguistica e di semiotica interpretativa, Postman e Weingartner ricordano che la lingua è soprattutto una “forma di comportamento” e che padroneggiarla significa osservarne gli usi e comprendere gli effetti che essa può produrre nei soggetti. Per questo gli autori sostengono la necessità che la scuola, attraverso la grammatica e la semantica, ma anche attraverso la pragmatica, la lessicografia, la geografia linguistica, la psicolinguistica e la sociolinguistica, metta in luce le infinite variazioni che i parlanti possono apportare alla lingua⁹. Mancando regole permanenti ed assolute, la lingua cambia ininterrottamente e, soltanto se sono consapevoli di questa variabilità, gli allievi possono sviluppare le capacità per servirsene efficacemente nel corso della vita.

Attribuendo alla linguistica un ruolo fondamentale per l'educazione, per l'istruzione e per la formazione del soggetto, gli autori offrono un contributo anche agli studi sulla testualità: nel processo interpretativo il lettore assume un ruolo fondamentale, in quanto non è semplicemente chiamato a ricevere i contenuti che l'autore ha prodotto, ma, per ricevere i messaggi in modo critico, libero e non dogmatico, deve diventare interprete attivo, padroneggiare il codice dell'autore e servirsi di abilità di analisi, di ragionamento e di valu-

⁷ N. Postman, *Technopoly*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, p. 114.

⁸ *Ivi*, p. 115.

⁹ Per gli autori la riflessione linguistica risulta utile e determinante se riesce a portare gli allievi a riflettere sulla grammatica, sui vari usi della lingua, sulla semantica, sulla lessicografia, sulla geografia linguistica e sui processi di lettura. È fondamentale che gli studenti comprendano la necessità di parlare di “grammatiche al plurale”, diventino consapevoli che le descrizioni della struttura di una lingua, come svelano gli studi di grammatica descrittiva prima e di grammatica generativa poi, non sono naturali, ma sono “inventate” e sono “scritte” da esseri umani, e dunque di natura arbitraria e convenzionale, prodotti dagli uomini e governati molto più da fattori psicologici e fisiologici che da fattori puramente logici.

tazione del linguaggio¹⁰. Le tesi degli autori qui si intrecciano con gli studi di semiotica interpretativa, che, sulla scia di Charles Sanders Peirce, vengono approfonditi da Umberto Eco¹¹ e da altri autori. Come scrivono Postman e Weingartner, “il ruolo del lettore è quello di dare significati ragionevoli a quello che è scritto, [...] gli studenti devono cercare di trovare che cosa fa la gente quando si sforza di trovare un significato della parola scritta”¹². La linguistica dovrebbe farsi dunque anche “metalinguistica” e portare il soggetto a sviluppare una raffinata consapevolezza dei vari usi della lingua (dalla scrittura alla lettura, dalla parola parlata a quella “trasmessa”) per comprendere quali convenzioni facilitano e quali bloccano la formazione di significati ragionevoli, “quali informazioni accrescono o diminuiscono la loro capacità di usare in modo appropriato i significati suggeriti dal materiale scritto”¹³.

2. *L'infanzia scomparsa*

Uno dei testi ha contribuito ad una diffusione planetaria dell'opera di Postman è *The Disappearance of Childhood*, pubblicato nel 1982¹⁴. Le tesi di storia dell'infanzia di Postman hanno ricevuto numerose critiche, sia a livello teorico che a livello metodologico: a prescindere da queste, l'idea di una infanzia che, dopo la scoperta e dopo la mitizzazione¹⁵, sia esposta al rischio di scomparsa è assolutamente pregnante ed attuale. La ricostruzione storica muove delle tesi di Philippe Ariès, per il quale, anche se l'infanzia, intesa come fascia di età, ovviamente è sempre esistita nelle società umane, è però a partire dal Rinascimento che l'idea o il “sentimento dell'infanzia” si diffonde nella società. Un sentimento che si è sviluppato, affinato ed arricchito fino ad arrivare ai giorni nostri.

Postman si ispira agli autori che prima di lui si sono occupati del tema¹⁶ e, pur riconoscendo l'attenzione che la società dell'Antica Grecia e la cultura romana riservano all'infanzia come categoria specifica di età, nota che gli

¹⁰ “Il materiale di lettura fornito dall'autore è come un piano di costruzione e [...] ogni lettore costruisce secondo il piano una costruzione che nei particolari è esclusivamente sua propria” (N. Postman, C. Weingartner, *La linguistica*, cit., p. 230)

¹¹ Si vedano in particolare i testi U. Eco, *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962; U. Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani 1979 e U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1994.

¹² *Ivi*, p. 243.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Il testo è stato tradotto in italiano nel 1984 da Armando col titolo *La scomparsa dell'infanzia*.

¹⁵ Cfr. F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell'infanzia*, Milano, Apogeo, 2012.

¹⁶ In primis, dal citato Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1968 e da L. deMause (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Milano, Emme, 1983, ma anche da B. W. Tuchman, *A Distant Mirror*, Knopf, New York, 1978; E. Havelock, *Origins of Western Literacy*, Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto, 1976; E. L. Eisenstein, *La rivoluzione inavvertita*, Bologna, Il Mulino, 1985, H. Innis, *Le tendenze della comunicazione*, Sugar, Milano, 1982, N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1982.

“embrioni” di quel sentimento scompaiono nei secoli del Medioevo. In questa epoca storica, fondata principalmente su una cultura di tipo orale, non vi è un chiaro concetto né del bambino né dell’adulto: l’infanzia, proprio secondo l’etimologia della parola che si riferisce al “non saper parlare”, è da considerarsi conclusa a sette anni, quando i bambini acquistano il controllo del proprio linguaggio. Il bambino in epoca medievale non viene inserito in istituzioni specifiche, così cresce nella stessa sfera sociale dell’adulto e ha la possibilità di accedere a tutte le forme di vita comune. Al pari di Ariès e di altri storici, Postman si serve di fonti iconografiche e in particolare si riferisce ai quadri di Pieter Bruegel, nei quali ai bambini non è riservato uno spazio privato, né si pensa a loro come un’età da proteggere o da tutelare da alcune esperienze traumatiche. L’infanzia è, piuttosto, un’età esposta inevitabilmente ad un altissimo tasso di mortalità: “l’incapacità di leggere e scrivere, l’assenza di un’idea dell’educazione, la mancanza del senso del pudore: ecco i motivi per i quali non vi fu, nel medio evo, un concetto dell’infanzia”¹⁷.

Il cambio di paradigma avviene per Postman con l’invenzione dei caratteri mobili e con la diffusione della stampa: anche se sono necessari due secoli prima che divenga “un’irreversibile caratteristica della civiltà occidentale”, l’invenzione di Gutenberg segnerebbe l’inizio di una nuova era. Con la nascita dell’“uomo alfabetizzato” viene istituita una sostanziale differenza tra gli adulti e i bambini, fondata proprio sulla incapacità di questi ultimi di leggere un testo scritto. Se prima non vi era stato bisogno di un’idea di infanzia, in quanto tutti facevano parte della stessa dimensione conoscitiva, con la nascita di un nuovo tipo di adulto l’infanzia comincia a separarsi dal suo mondo sociale e intellettuale e ad aver bisogno di un’istituzione specifica a lei dedicata, ovvero la scuola, e di cure particolari da parte della famiglia: “dall’invenzione della stampa in poi i giovani avrebbero dovuto *divenire* adulti, e avrebbero dovuto conseguire questa mèta imparando a leggere, entrando così nel mondo dell’arte tipografica”¹⁸. La scuola “certifica” la particolarità dell’infanzia e fa sì che il giovane non venga considerato un “adulto in miniatura”, ma, piuttosto, l’incunabolo di un adulto, un uomo-in-formazione, che si prepara per essere adulto. Come l’infanzia gradualmente diviene una categoria sociale, la scuola inizia a tenere a conto delle diverse età e dei diversi gradi di apprendimento e si diffonde, nota Postman citando Eisenstein, una “cultura giovanile”. La famiglia, al tempo stesso, assume consapevolmente il ruolo di istituzione educativa, in quanto diviene responsabile di una crescita non soltanto fisica ma anche morale e sociale del fanciullo. Con l’idea di infanzia si diffonde quindi il “sentimento dell’infanzia”, che porta gli adulti ad allestire un “contesto” adatto all’infanzia, contrassegnato non solo di protezione e di cura, ma anche di segreti dai quali è opportuno tenere lontana la gioventù. Tra mito, conoscenza/scoperta e miglioramento delle condizioni reali – che, pur senza

¹⁷ *Ivi*, p. 30.

¹⁸ *Ivi*, p. 53.

coinvolgere tutte le classi sociali e tutte le aree geografiche, è comunque riscontrabile nelle culture occidentali – il bambino viene riconosciuto come un soggetto “di cui vanno preservate e alimentate la personalità e l’individualità, differite le capacità di autocontrollo, la gratificazione e la possibilità di pensiero logico, e mantenuta sotto il controllo degli adulti la conoscenza della vita”¹⁹.

A partire dagli anni '50 del XX secolo, per arrivare fino agli anni '80, quando Postman scrive il suo celebre saggio, saremmo di fronte ad una “scomparsa” dell’infanzia, provocata – ancora una volta – da una rivoluzione comunicativa. Se la stampa era stata all’origine della “scoperta”, la televisione e i nuovi mezzi di comunicazione elettronici sono per Postman i responsabili di questa “sparizione”. Già nel corso dei primi anni del Novecento, il fatto che in molti contesti sociali e culturali l’infanzia venisse riconosciuta come un diritto riconosciuto a tutti per nascita comportò l’equivoco per il quale essa era considerata come categoria biologica più che come prodotto della cultura: tale equivoco, ritiene Postman, è all’origine della disgregazione di quella dimensione simbolica che, seppur faticosamente, nei tre secoli precedenti, aveva favorito la diffusione dell’idea e del sentimento dell’infanzia. A partire dall’introduzione del telegrafo, per proseguire con gli altri strumenti comunicativi elettronici, l’ambiente e il contesto predisposto appositamente dagli adulti per l’infanzia comincia a subire trasformazioni, sia per la velocità che per la forma delle informazioni: oltre a cambiare il tipo (e la quantità) di notizie con i quali i bambini possono entrare in contatto, muta anche la forma dell’informazione che, da testuale, diviene principalmente visiva e fondata sulle immagini:

Attorno al 1950 [...] l’infanzia divenne un concetto obsoleto, quando cominciava ad essere percepita come un’istituzione permanente. Ho scelto il 1950 perché è l’anno in cui la televisione s’insediò, e saldamente, nelle famiglie americane, e perché nella televisione si fondono la rivoluzione elettronica e quella grafica. Nella televisione, quindi, dobbiamo vedere molto chiaramente in che modo e perché la base storica per una linea divisoria tra l’infanzia e l’età adulta stia inequivocabilmente scomparendo²⁰.

Sostenendo che è andata scomparendo la linea divisoria tra infanzia ed età adulta, Postman non soltanto denuncia l’estinzione di quel sentimento dell’infanzia tanto faticosamente conquistato o la scomparsa dei bambini dai *mass media*²¹, ma anche fa notare come l’età adulta tenda sempre più a “infantilizzarsi”: la televisione, nella maggior parte dei casi, non separa gli spettatori adulti da quelli bambini e fornisce a tutti le stesse informazioni. La dimensione “elettronica” dell’informazione dunque non comporterebbe soltanto una

¹⁹ *Ivi*, p. 83.

²⁰ *Ivi*, p. 97.

²¹ “I bambini sono praticamente scomparsi dai *mass-media*, specialmente dalla televisione [...] Non intendo dire, ovviamente, che essi non si possono vedere fisicamente, ma che sono mostrati e raffigurati come adulti in miniatura, alla maniera di certi dipinti del tredicesimo o del quattordicesimo secolo” (*Ivi*, p. 151).

scomparsa dell'infanzia, ma anche dell'età adulta, o almeno dell'età adulta così come è stata definita a partire dall'invenzione dei caratteri mobili. Tende cioè ad estinguersi o ad atrofizzarsi la cultura fondata sulla scrittura, sul saper leggere e scrivere, sull'esercizio dell'autocontrollo e sulla capacità di pensare in modo concettuale e consequenziale. Le età della vita sarebbero così ridotte a tre: tra la prima infanzia e la senilità, vi sarebbe la condizione che Postman definisce di "bambino-adulto": "un individuo ormai formato, le cui capacità intellettive ed emotive sono non pienamente realizzate, e, in particolare, non molto differenti da quelle che comunemente si attribuiscono ai bambini. [...] il bambino-adulto sta tornando a costituire una condizione normale della nostra cultura"²². E, dunque, un bambino-adulto impoverito della capacità di pensiero critico e di indagine, irretito dalla cultura di massa e incapace di aspirare ai valori autentici della formazione.

3. Il 'delitto perfetto'. La sociologia-critica di Postman

Alla base delle tesi sociologiche di Postman vi è una paradossale considerazione: la diffusione capillare di comunicazione favorita dai media elettronici, pur garantendo un aumento delle informazioni a disposizione di ciascun individuo e della collettività, avrebbe comportato una crisi della democrazia. Il Novecento sarebbe un secolo contraddistinto proprio da una drastica "riduzione di democrazia", non soltanto nei regimi che si servono dei mezzi di comunicazione di massa per esercitare un potere totalitario e autoritario, ma anche in quei paesi, come gli Stati Uniti, storicamente fondati sulla democrazia: tali paesi riescono infatti a far sì che l'ideologia dominante non venga imposta attraverso la repressione o la censura, ma, paradossalmente, attraverso l'oblio e il divertimento. Anziché ispirarsi, come molti sociologi-critici hanno fatto, all'antiutopia del Big Brother raffigurata da George Orwell in *1984*, il riferimento per Postman è al *Brave New World* di Aldous Huxley, nel quale la cultura e la storia sono "anestetizzate" da un'assordante abbondanza di informazioni:

Contrariamente a un'opinione diffusa [...] Huxley e Orwell non avevano profetizzato le stesse cose. Orwell immagina che saremo sopraffatti da un dittatore. Nella visione di Huxley non sarà il Grande Fratello a toglierci l'autonomia, la cultura e la storia. La gente sarà felice di essere oppressa e adorerà la tecnologia che libera dalla fatica di pensare. [...] In *1984* la gente è tenuta sotto controllo con le punizioni: nel *Mondo nuovo*, con i piaceri. In breve, Orwell temeva che saremmo stati distrutti da ciò che odiamo, Huxley da ciò che amiamo²³.

Attraverso l'ironico titolo dato al suo volume del 1986, *Amusing Ourselves to Death*, Postman non soltanto suggerisce che la società contemporanea

²² *Ivi*, p. 126.

²³ N. Postman, *Divertirsi da morire*, Venezia, Marsilio, 2002, pp. 15-16.

abbia come modello paradigmatico Las Vegas, città fondata sul divertimento, ma anche sostiene che tale società tenda ad eliminare (o comunque a far “atrofizzare”) il pensiero critico, la storia e la cultura. Il modo migliore per capire una cultura – suggerisce Postman, erede della scuola di Toronto di McLuhan e attento lettore di Walter Ong – è quello di prestare attenzione per gli strumenti di conservazione di cui essa si serve: se fino agli inizi del Novecento gli strumenti principali per tale fine erano state la parola e la stampa²⁴, oggi esse rischiano di essere sostituite dai mezzi di comunicazione di massa. Questi sono per Postman delle “metafore”, le quali, anziché fondarsi sulla conversazione e sul pensiero astratto, classificano, analizzano e modellano il mondo al posto dell’uomo. Sarebbe avvenuto così un “delitto perfetto”, simile a quello descritto da Jean Baudrillard²⁵, nel quale l’assassino non solo non viene scoperto, ma continua a dettare l’agenda della vita quotidiana di ogni soggetto. Il “mondo del cucù” configurato dai media elettronici, e in particolare dalla televisione, è un mondo “senza senso né coerenza”, che “non ci chiede nulla né, in verità, ci promette nulla”, ma è anche un mondo “interminabilmente divertente”²⁶. La televisione, facendosi “mito”²⁷, tende ad apparire naturale, a celare la sua artificialità e, prepotentemente, a sostituirsi alla cultura. Essa diventa dunque una *forma mentis*, così profondamente radicata nella nostra coscienza da risultare invisibile. Al di là delle caratteristiche strutturali che essa possiede e dei modi in cui la sua forma condiziona il contenuto – per dirla con McLuhan, la televisione anche per Postman “è il messaggio” – sono anche i suoi usi e i contesti nei quali essa si è diffusa a provocare una profonda trasformazione culturale, sociale e antropologica. La società televisiva si fonda sullo spettacolo e sul “passatempo frivolo”, al punto che non è più possibile, arriva a sostenere Postman, distinguere ciò che è spettacolo da ciò che non lo è. Anche se, come avviene nei regimi autoritari o nell’antiutopia di Orwell, il regime politico non opera un diretto controllo sui mezzi di comunicazione, il controllo sarebbe totale e capillare, proprio grazie all’adattamento della massa all’incoerenza e al suo “crogiolarsi nell’indifferenza”²⁸.

²⁴ “La stampa ha promosso una definizione di intelligenza che ha dato priorità all’uso obiettivo, razionale della mente e nello stesso tempo ha incoraggiato forse di discorso pubblico con un contenuto serio e ordinato logicamente. Non è un caso che l’Età della Ragione abbia coinciso con la crescita di una cultura fondata sulla stampa, prima in Europa e poi in America” (Ivi, p. 18).

²⁵ J. Baudrillard, *Il delitto perfetto*, Milano, R. Cortina, 1996.

²⁶ N. Postman, *Divertirsi da morire*, cit., pp. 98-99. Continua Postman: “I mezzi di comunicazione, tra la fine del XIX e l’inizio del XX secolo, con il telegrafo e la fotografia in prima fila, hanno dato vita al mondo del ‘cucù!’, ma a nessuno è venuto in mente di viverci dentro fino quando non è arrivata la televisione. La televisione ha dato la massima espressione alle inclinazioni epistemologiche del telegrafo e della fotografia, portando l’interscambio tra l’immagine e l’istantaneità. [...] la televisione è il centro della nuova epistemologia” (*Ibidem*).

²⁷ Cfr. R. Barthes, *Miti d’oggi*, Milano, Lerici, 1962.

²⁸ “Con tutta la sua perspicacia, George Orwell sarebbe rimasto spiazzato da questa situazione, così poco ‘orwelliana’ [...] Aldous Huxley non si stupirebbe. Lo aveva profetizzato. Credeva più probabile che le democrazie occidentali avrebbero danzato e sognato nell’oblio,

Un'altra interessante chiave di lettura alla riflessione sul potere "strisciante" dei media nel Novecento viene offerta dallo stesso Postman in *Technopoly*. In questo volume, secondo una prospettiva più ampia, l'autore non si concentra soltanto sulle strutture e sulle funzioni dei mezzi di comunicazione di massa, ma estende la sua analisi alla tecnica e alla tecnologia, cercando di comprendere come esse esercitino una forma di dominio sulla cultura e sull'uomo. Oltre ad esporre le posizioni, tra le altre, di Martin Heidegger della Scuola di Francoforte, di Innis e di Gehlen²⁹, Postman tenta una sintesi e giunge ad una tesi "forte". Superata la fase della "cultura strumentale", durante la quale gli utensili venivano inventati per risolvere i problemi urgenti della vita materiale oppure per servire il mondo simbolico dell'arte, e oltrepassata anche la fase della "tecnocrazia", in cui gli strumenti non vengono integrati nella cultura ma cercano di *diventare* cultura³⁰, nel corso del Novecento si sarebbe diffusa nella cultura occidentale una forma di "tecnopolio". Questa condizione, che Postman definisce come "l'assoggettamento di tutte le forme della vita culturale alla sovranità della tecnica e della tecnologia"³¹, si ricollega proprio al *Brave New World* in quanto, come nel mondo antiutopico di Huxley, ogni alternativa possibile al tecnopolio viene resa "invisibile" e "irrilevante". Il "dopo-Ford"³² non è collegabile ad una data precisa, ma ad serie di avvenimenti e di progressi scientifici dettati dalla crescita industriale che hanno portato gli Stati Uniti – la prima nazione a diventare un tecnopolio, spiega Postman – ad accettare l'idea che qualsiasi tipo di tecnica sia in grado di pensare al posto dell'uomo. Le tesi di Frederick W. Taylor, raccolte in *The Principles of Scientific Management* e riferite alla produzione industriale³³, cominciano ad essere applicate all'intera cultura, promuovendo la convinzione che il calcolo tecnico sia superiore al giudizio umano e che lo scopo principale del lavoro, in ogni ambito professionale, sia l'efficienza. Nel tecnopolio avverrebbe una "deificazione" della tecnologia, ovvero la cultura ricercerebbe nella tecnologia la propria giustificazione, troverebbe soddisfazione nella tecnologia e prenderebbe ordini dalla tecnologia³⁴.

piuttosto che marciato ben allenate e incatenato. Huxley aveva intuito, diversamente da Orwell, che non è necessario nascondere nulla a un pubblico insensibile alle contraddizioni e narcotizzato dai diversi tecnologici. Benché Huxley non abbia specificato che la televisione sarebbe diventata la nostra droga principale, non avrebbe difficoltà ad accettare l'osservazione di Rober MacNail che 'la televisione è il soma del *Nuovo Mondo* di Aldous Huxley'" (N. Postman, *Divertirsi da morire*, cit., p. 134).

²⁹ Cfr. A. Gehlen, *L'uomo nell'era della tecnica*, Milano, Sugar, 1967.

³⁰ "In una tecnocrazia gli strumenti svolgono una funzione capitale nel mondo mentale della sua cultura. In una certa misura tutto è subordinato al loro sviluppo; la sfera sociale e quella simbolica dipendono sempre più dagli imperativi di quello sviluppo" (N. Postman, *Technopoly*, cit. p. 32).

³¹ Ivi, p. 53.

³² Per Huxley il momento decisivo del passaggio dalla tecnocrazia alla tecnopolio è la nascita dell'impero di Henry Ford.

³³ F.W. Taylor, *Principi di organizzazione scientifica nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1975.

³⁴ Ivi, p. 70. "Il tecnopolio è ciò che avviene a una società quando sono crollate le difese

Lo sguardo col quale l'intellettuale e, in generale, l'uomo dovrebbero rivolgersi alla tecnologia, sostiene Postman, è quello del re Thamus che, come racconta Socrate nel *Fedro* di Platone, non si fa abbagliare dal fascino delle nuove invenzioni – ad esempio l'alfabeto – ma ne valuta le sue conseguenze di impoverimento – che nel caso della scrittura riguarda le capacità mnemoniche dell'uomo³⁵. Thamus si preoccupa, prima ancora di ciò che scriverà l'uomo, del fatto che l'uomo scriverà. Già prima di McLuhan, il re dell'Alto Egitto, seppur con altre parole, sosteneva che il “medium è il messaggio” e che la forma di una tecnologia condiziona profondamente il contenuto: “la tecnologia determina imperiosamente la nostra terminologia più importante” e “lo fa senza fermarsi a dircelo, e non ci fermiamo a chiederglielo”. Qui Platone, attraverso le parole Thamus, anticipa molti studiosi di comunicazione del Novecento e suggerisce, alla pari, ad esempio, di Harold Innis, che le tecnologie creano dei “monopoli della conoscenza”, assegnando potere a coloro che controllano l'elaborazione di una tecnologia a scapito di coloro che non la padroneggiano. L'ammirazione per Thamus e per il suo sospetto critico espone Postman alle critiche di autori che lo hanno accusato di essere un “tecnofobo con un occhio solo” o, per dirla con Eco, un “apocalittico”. Lo stesso autore conferma il suo sbilanciamento verso la prospettiva critica e radicalmente critica³⁶, ma rimane comunque il suo sguardo – potremmo dire il suo “paradigma” – ecologico, che ridimensiona gran parte di queste accuse. Partendo dalla considerazione che una nuova tecnologia non aggiunge né sottrae alcunché, ma “cambia tutto”, occorre puntare al ristabilimento dell'equilibrio, affinché l'*habitat* dell'uomo non si impoverisca e non finisca per privare l'uomo stesso della sua capacità di pensiero e, in particolare, di pensiero critico. Per questo, come si vedrà, Postman auspica un intervento “omeostatico” della scuola, che riporti equilibrio e impedisca alla Tecnica e alla Tecnologia di esercitare un invincibile dominio sull'uomo.

Il rapporto tra uomo e tecnica, tra cultura e tecnologia, tra sviluppo e progresso può essere spiegato per Postman anche a partire da una riflessione sull'informazione. La rivoluzione tecnologica, avviata dalla diffusione

contro l'eccesso d'informazione, quando la vita istituzionale non basta più a gestire la troppa informazione, quando una cultura, sopraffatta dall'informazione generata dalla tecnologia, cerca di servirsi della tecnologia stessa per trovare orientamento chiaro e finalità umana” (*Ibidem*).

³⁵ Come sostiene proprio Thamus, rivolto a Theuth, nel testo di Platone: “tu [non] offri vera sapienza ai tuoi scolari, ma ne dai solo l'apparenza perché essi, grazie a te, potendo avere notizie di molte cose sull'insegnamento, si crederanno di essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla; con loro sarà una sofferenza discorrere, imbottiti di opinioni, invece che sapienti” (Platone, *Fedro*, in *Opere complete*, vol. 3, Roma-Bari, Laterza 1991, p. 274).

³⁶ Scrive ad esempio Postman in *Technopoly*: “i vantaggi e gli svantaggio di una nuova tecnologia non sono distribuiti equamente, e ci sono vincitori e vinti. Il fatto che, in più occasioni, i vinti abbiano per ignoranza applaudito i vincitori, e che alcuni continuino a farlo, è al tempo stesso curioso e patetico” (N. Postman, *Technopoly*, cit., p. 16).

della stampa, ha dato avvio all'età dell'informazione e, con essa, si è diffusa la necessità di controllare e di organizzare il flusso delle informazioni. Se le scuole sono state un efficace modo per governare l'ecologia dell'informazione durante la tecnocrazia, il tecnopolio si contraddistingue proprio per l'impossibilità di attivare un sistema immunitario rispetto all'informazione³⁷. Le innovazioni tecnologiche del Novecento hanno aumentato esponenzialmente la quantità di informazioni in forma di parole e di immagini, al punto che, attraverso la diffusione del telegrafo e della fotografia, della radiotelevisione e del computer, diviene impossibile esercitare un controllo sull'informazione: "l'ambiente in cui prospera il tecnopolio è un ambiente in cui si è spezzato il legame tra informazione e finalità umana"³⁸. Postman legge i rapporti tra tecnologia, informazione e potere, secondo una prospettiva che può essere messa in relazione con il concetto, caro ai francofortesi, di "industria culturale"³⁹. Possiamo però notare come con alcune analisi l'autore si spinga anche oltre. Anziché riferirsi infatti ad un regime totalitario, simile a quello orwelliano di 1984⁴⁰, egli nota la somiglianza del tecnopolio col *Brave New World* di Huxley. Un mondo, contrariamente a quello di Orwell, destinato a longevità, principalmente per la sua "amichevolezza" e per la sua capacità di agire quando i soggetti abbassano le proprie difese:

quando una popolazione è distratta da cose superficiali, quando la vita culturale è diventata un eterno circo di divertimenti, quando ogni serio discorso pubblico si trasforma in un balbettio infantile, quando, in breve, un intero popolo si trasforma in uno spettatore e ogni affare pubblico in vaudeville, allora la nazione è in pericolo, la morte della cultura è chiaramente una possibilità⁴¹.

Come suggerisce lo stesso Postman in chiusura del suo testo *Divertirsi da morire*, sia nel *Brave New World* che nella società contemporanea, non costituisce un problema soltanto il fatto che il "ridere" sostituisca il "pensare", ma occorre allarmarsi anche del fatto di "non sapere per cosa ridere": in questa situazione l'intellettuale ha il compito fondamentale di chiedersi "perché si è cessato di pensare". Se la mancanza di informazione sarebbe un danno gravissimo per ogni cultura, occorre dunque mettersi in guardia anche dagli eccessi di informazione – e dunque da informazioni spesso prive di senso e di meccanismi di controllo – con i quali la cultura del Novecento ha dovuto fare i conti. A fronte di un aumento delle informazioni disponibili, non sono

³⁷ "Il tecnopolio è una forma di AIDS culturale, le cui iniziali stanno a significare Anti-Information Deficiency Syndrome [sindrome di deficienza anti-informativa]. [...] L'informazione è pericolosa se non ha una direzione in cui andare, se non esiste una teoria a cui possa applicarsi, se non c'è uno schema in cui possa rientrare, infine se non serve a un fine superiore" (*Ivi*, p. 63).

³⁸ *Ivi*, p. 68.

³⁹ Th. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966.

⁴⁰ G. Orwell, 1984, Milano, Mondadori, 1950.

⁴¹ N. Postman, *Divertirsi da morire*, cit., p. 183.

più sufficienti i meccanismi di controllo a disposizione dei soggetti, i quali per gestire tali crescenti informazioni sono costretti ad affidarsi nuovamente alla tecnologia, innescando un circolo vizioso: la conseguenza è un “crollo generale della tranquillità psichica e della finalità sociale”⁴².

Anche se nei testi di Postman spesso si avverte la sensazione di una certa rassegnazione alla resa del soggetto di fronte al tecnopolio, non mancano strategie e proposte per la tutela dell'*anthropos* come uomo autonomo, consapevole, responsabile. Postman, pur ammettendo che di solito il critico della cultura ha più problemi che soluzioni, offre una “risposta ragionevole”, rappresentata dalla “resistenza con amore”. Per “amore” egli intende che occorre tenere a cuore le narrazioni e i simboli che hanno alimentato la cultura – nel caso specifico quella statunitense – nei secoli; riferendosi alla “resistenza” egli si augura che i soggetti divengano “militanti”, che non accettino la tecnologia come parte dell’ordine naturale delle cose, ma che valutino ogni tecnologia come prodotto di un contesto economico e politico⁴³. Si può trovare dunque nel concetto di “resistenza con amore” il legame tra il Postman sociologo e il Postman pedagogista-filosofo dell’educazione. Resistere con amore diviene la strategia omeostatica di un paradigma ecologico che aspira alla “ascesa dell’umanità”. Un paradigma nel quale un ruolo fondamentale spetta all’istruzione e all’agenzia tradizionale e “conservatrice” per eccellenza: la scuola. L’istruzione ha infatti il compito sia di promuovere un “concetto generale di militante della resistenza”, ma anche di aiutare i giovani a plasmare il proprio modo di esprimere tale concetto. Istruirsi, nell’ottica di Postman deve significare “diventare coscienti delle origini e dello sviluppo del sapere; significa conoscere bene i processi intellettuali e creativi che hanno reso possibile la produzione di quanto di meglio è stato pensato e detto”⁴⁴ e, dunque, significa promuovere un “eccellente correttivo della natura antistorica, satura di informazioni e amante della tecnologia propria del tecnopolio”⁴⁵.

4. Per un’educazione sovversiva

Come si è visto, nel 1966 Neil Postman scrive con Charles Weingartner *Linguistics. A Revolution in Teaching*. Formatosi alla Columbia University, Postman entra in contatto col filone di studi che fa capo, tra gli altri, a McLuhan, a Harold Innis e, in generale, ai *Cultural studies* nordamericani. È a partire dalla sua formazione linguistica che Postman decide di intraprendere

⁴² N. Postman, *Technopoly*, cit. pp. 70-71. Aggiunge Postman che “la gente, priva di difese, non ha modo di fare un senso alle proprie esperienze, perde la capacità di ricordare e non riesce a immaginare un futuro dotato di logica” (*Ibidem*).

⁴³ “Un militante della resistenza mantiene di fronte a qualsiasi tecnologia una distanza epistemologica e psichica, in modo che essa gli appaia sempre come qualcosa di estraneo, mai inevitabile e naturale” (*Ivi*, p. 169).

⁴⁴ *Ivi*, p. 172,

⁴⁵ *Ibidem*.

gli studi sulla televisione e di inaugurare a New York nel 1971 il suo corso sulla *Media Ecology*. Il citato testo del 1966, che avvia Postman alla ricerca non soltanto nell'ambito linguistico ma anche in quello pedagogico, è seguito nel 1969 da *Teaching as a Subversive Activity*⁴⁶, anch'esso pubblicato insieme a Weingartner. Il testo, di fronte alla constatazione dell'emergenza, sotto la "pressione" dell'innovazione tecnologica, di nuove questioni e nuovi problemi all'interno della società, si interroga su cosa è possibile fare per migliorare la situazione. Pur essendo molteplici gli "ambienti" (usando una definizione allargata del termine, potremmo dire i "media") nei/dai quali i soggetti assorbono modelli di comportamento, l'unico attore, o, meglio, l'unica agenzia, in grado di far fronte a questi nuovi problemi è la scuola⁴⁷. Essa, unica istituzione della società "inflitta" ad ogni individuo⁴⁸, se si fa consapevole del fatto che il cambiamento costituisce la caratteristica più rilevante del mondo contemporaneo, può diventare interprete di questo stesso cambiamento, progettando sistemi educativi e strutture scolastiche in grado di trasmettere ai giovani i concetti necessari per sopravvivere alle continue trasformazioni in atto. Occorre perciò valorizzare alcune "fonti" che sappiano mettere in atto una "terapia traumatica", per dare impulso ad un sistema educativo – nel caso specifico quello degli anni '60 statunitense – che di per sé non sarebbe in grado di procedere autonomamente ad una riforma⁴⁹.

Anticipando i temi che verranno poi ripresi da Postman in *Technopoly* e in altri testi, gli autori parlano di insegnamento come "strategia per la sopravvivenza", che deve essere insegnata nella scuola. Essa deve servire principalmente come strumento utile ai giovani per sviluppare l'attitudine al pensiero e le capacità di formulare critiche che investano il campo sociale, politico e culturale. I giovani, secondo gli autori, dovrebbero mettere in atto una continua lotta contro il "ciarpame"⁵⁰ e, spronati dalla scuola, dovrebbero essere incoraggiati a portare avanti quei valori che non sono considerati dalle altre principali istituzioni culturali. Scopo della scuola è dunque svolgere un'attività "anti-entropica", rendere i soggetti "parte della propria cultura", ma anche

⁴⁶ Tradotto da La Nuova Italia nel 1973 col titolo *L'insegnamento come attività sovversiva*.

⁴⁷ "Se focalizziamo l'attenzione sulla scuola, è solo perché essa può diventare l'ambiente critico ideale per promuovere quelle convinzioni e quei comportamenti che sono necessari alla sopravvivenza" (N. Postman, C. Weingartner, *L'insegnamento come attività sovversiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 29).

⁴⁸ Spiegano gli autori "abbiamo voluto usare il termine 'inflitta' perché riteniamo che le scuole siano dirette attualmente in modo tale da contribuire assai poco, e probabilmente per nulla, ad aumentare le nostre possibilità di mutua sopravvivenza" (*Ivi*, p. XI).

⁴⁹ Tra le fonti di questa terapia gli autori individuano i testi M. McLuhan, *Understanding Media*; Wiener, *The Human Use of Human Beings*; C. Rogers, *On Becoming a Person*; Korzybski, *Science and Sanity*, Richards, *Practical Criticism*.

⁵⁰ Gli autori mutuano il vocabolo da un'intervista rilasciata da Hemingway, il quale alla domanda di quale dote servisse per essere un grande scrittore dichiarò: "Per essere un grande scrittore un individuo deve possedere un rivelatore interno del ciarpame, a prova di bomba" (cit. in N. Postman e C. Weingartner, *L'insegnamento come attività sovversiva*, cit. p. 3).

portarli ad “esserne al di fuori”. Infatti il soggetto, se consapevole delle astrazioni arbitrarie e delle ideologie linguistiche di cui è intriso vivendo in una certa cultura, può diventare “sovversivo” rispetto alla tendenza omologante provocata dal cosiddetto ciarpame.

Postman e Weingartner chiariscono come queste finalità, che sono sempre state al centro dell’istruzione fin dall’invenzione della stampa, – la quale, come si è visto, ha determinato l’inizio dell’“età dell’informazione” – diventano ancora più urgenti di fronte alla diffusione dei *mass media*. Come si è visto, infatti, l’aumento di strumenti di comunicazione e la loro capacità di raggiungere capillarmente e efficacemente sempre più individui ha comportato un “eccesso informativo”, provocando il paradosso per il quale la società dispone di un numero sempre maggiore di strumenti del comunicare e, al tempo stesso, di un di un numero sempre minore di idee importanti.

Partendo da autori quali Dewey e Whitehead, ma anche da alcuni scritti di Marshall McLuhan sull’educazione, Postman e Weingartner auspicano di rendere tutti consapevoli dell’esistenza di uno stretto rapporto tra il “fare” e l’“imparare”. Piuttosto che rendere gli studenti in grado di indovinare cosa l’insegnante vuole che dicano, lo scopo dovrebbe essere formare allievi capaci di porsi nuove domande e, servendosi del metodo dell’indagine, di creare conoscenza. Tale metodo, come si è visto, impone anzitutto all’insegnante di mettere in discussione il suo ruolo: questi dovrà rivolgersi agli studenti principalmente mediante domande che pongano nuovi “problemi” agli studenti; non dovrà suggerire agli studenti cosa pensa che essi debbano sapere; non accetterà una sola affermazione come risposta ad una domanda; incoraggerà l’interazione tra studenti evitando di agire come mediatore o come giudice della qualità delle idee espresse; eviterà di riassumere le posizioni degli studenti sugli argomenti che apprendono; imposterà le sue lezioni sulla base delle risposte degli studenti e non su una struttura “logica” preordinata; e, sostengono ancora gli autori, dovrà misurare il proprio successo in base al cambiamento intervenuto sul comportamento dei suoi studenti. Se l’insegnante partirà da questi e altri principi fondati sul metodo dell’indagine non sarà possibile parlare di “insegnamenti” non appresi, ma l’insegnamento *sarà* apprendimento e interverrà sui comportamenti e sui modi di pensare degli allievi⁵¹. Premesso che l’ambiente in cui avviene l’apprendimento è caratterizzato quattro elementi – secondo la definizione degli autori “quattro elementi critici” –, ovvero l’allievo discente, l’insegnante, la materia da imparare e le strategie per l’apprendimento, la tesi è che, affinché tale ambiente possa svolgere efficacemente la propria funzione, occorrono reciprocità e

⁵¹ “Abbiamo scoperto nel corso dei nostri tentativi di organizzare in varie scuole degli ambienti didattici basati sull’inchiesta che sarebbe alquanto vantaggioso poter abolire dal vocabolario operativo le parole ‘insegnare’ e ‘insegnamento’. [Allora] in risposta a domande su cosa si vuole che imparino gli studenti (che è cosa ben diversa da quello che si vuole ‘insegnare’ loro), affiorano delle osservazioni nelle quali lo studente, più che il ‘soggetto’, è l’argomento centrale” (*Ivi*, p. 45).

complementarità tra gli stessi elementi: “non esiste alcun modo per ottenere che un allievo sia disciplinato, attivo, completamente impegnato se *egli* non percepisce un problema come problema, o qualsiasi cosa da imparare come un’ottima cosa da apprendere, e se non ha un ruolo attivo nella determinazione del processo di soluzione”⁵².

Il modello pedagogico dei due autori, raccogliendo le istanze di altri pedagogisti del Novecento, punta così a valorizzare il ruolo dell’allievo nell’apprendimento e a favorire un intervento educativo “nuovo”, che predisponga un ambiente capace di aumentare le capacità di costruzione del significato dei soggetti⁵³. Tale scopo andrà dunque perseguito attraverso una particolare attenzione al linguaggio, il quale acquista così “un’importanza che in passato non ha avuto in nessuna filosofia dell’educazione”⁵⁴. Lo studio del linguaggio a scuola deve vertere sui rapporti della lingua con la realtà, affinché lo studente possa “cominciare a sviluppare dei criteri in base ai quali potrà valutare le percezioni – sue o di chiunque altro”⁵⁵. Porre la linguistica come strumento fondamentale all’interno della scuola, come chiave di lettura interdisciplinare e come grimaldello per un tipo di educazione “nuova” e “sovversiva”, significa anche assegnare un ruolo fondamentale alla comunicazione all’interno della classe. Ispirati da Carl Rogers, e in particolare dal suo testo *On Becoming a Person*⁵⁶, gli autori ritengono che l’insegnante debba farsi promotore di una comunicazione autentica ed efficace tra gli studenti: occorre dunque formare insegnanti che siano in grado di ascoltare gli studenti e di captare ciò che essi percepiscono come “rilevante”. Se le capacità linguistiche e la comunicazione interpersonale hanno un ruolo fondamentale all’interno della scuola, si rende sempre più urgente – già dagli anni settanta del Novecento – una riflessione generale su tutti i mezzi di comunicazione, che diventi parte integrante di tutte le lezioni⁵⁷. Tale urgenza

⁵² *Ivi*, p. 61.

⁵³ Inoltre, anziché concentrarsi sulla mente, gli autori ritengono fondamentale rivolgersi al processo del ragionamento: “come osservavano John Dewey e Arthur Bentley, saremmo più aderenti alla realtà se parlassimo di ‘ragionamento’ (come processo) piuttosto che di ‘mente’ (come cosa)” (*Ivi*, p. 93).

⁵⁴ *Ivi*, p. 116.

⁵⁵ *Ivi*, p. 118. Aggiungono gli autori: “Dato che il processo della conoscenza è inscindibile dalla ‘costruzione del linguaggio’, nella nuova educazione il linguaggio (cioè, tutte le forme di codificazione simbolica) è considerato il mediatore di ogni percezione umana ed usato come centro unificante e continuativo di ogni inchiesta degli studenti” (*Ivi*, p. 139).

⁵⁶ C. R. Rogers, *On becoming a person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961.

⁵⁷ “Indipendentemente dalla ‘materia’ che state insegnando, gli strumenti sono importanti. Per esempio, se uno insegna storia, può senz’altro considerare le domande sugli effetti dei mezzi di comunicazione sullo sviluppo politico e sociale. Se uno insegna scienze, davanti a lui e ai suoi studenti si apre l’intero regno della tecnologia, compreso lo studio della misura in cui la tecnologia influenza la direzione nel processo evolutivo. Se uno insegna lingua, la funzione degli strumenti di comunicazione di massa nella creazione di modelli nuovi di letteratura e i nuovi modi di percepire la letteratura sono tutti argomenti che lo riguardano. In breve, indipendentemente dalla vostra materia e dall’età degli studenti, vi suggeriamo di inserire lo studio dei mass-media come parte normale del programma” (*Ivi*, p. 223).

risponde anche all'esigenza di promuovere una "nuova educazione", la quale abbia il proposito di sviluppare "un nuovo tipo di persona che [...] sia capace di indagine, sia flessibile, creativa, innovatrice, tollerante, liberale e possa affrontare l'incertezza e l'ambiguità senza disorientarsi, e formuli nuovi significati operativi adeguati ai cambiamenti nell'ambiente che minacciano la sopravvivenza individuale e collettiva"⁵⁸. La "nuova educazione" dovrebbe quindi avere come scopo anche quello di evitare che gli sviluppi e l'evoluzione dei processi di informazione elettronica rendano la scuola, così come essa è attualmente, "*del tutto inutile*" per i soggetti. Se i nuovi mezzi e le nuove forme di comunicazione intervengono sull'ambiente e si pongono come "mediatori di percezioni", allora ogni intervento di istruzione e di educazione deve tener conto del contesto nel quale si va ad operare: dei nuovi mezzi di comunicazione occorre studiare non soltanto il "contenuto", ma "deve essere compreso l'effetto percettivo e cognitivo che la *forma* di questi nuovi linguaggi esercita su di noi"⁵⁹.

L'educazione, dunque, diviene nuova e sovversiva non tanto per gli strumenti che utilizza o per le tecnologie con le quali cerca di sostituire le vecchie organizzazioni scolastiche, ma per il modo di comprendere ed utilizzare tali "tecnologie didattiche": queste devono essere usate "ma solo per aiutare gli allievi ad apprendere [...] delle strategie per la sopravvivenza in un mondo che cambia rapidamente"⁶⁰.

5. *Il ruolo omeostatico della scuola: la media ecology*

Tutti i temi legati al rapporto tra strumenti di comunicazione ed educazione vengono ripresi ed approfonditi da Postman nel suo celebre testo del 1979 *Ecologia dei media*. Qui egli parte dall'identificazione dei mezzi di comunicazione, e in particolare della televisione, come un "curriculum". Inteso un curriculum come un "sistema particolare d'informazioni, avente, *nella sua totalità*, lo scopo d'influire, insegnare, addestrare, coltivare la mente e il carattere della nostra gioventù"⁶¹, al pari della scuola, anche la televisione *ha* ed è un curriculum. Esse, scuola e televisione appunto, *hanno* un curriculum nel senso che organizzano il tempo e lo spazio secondo direzioni specifiche e definiscono in forme diverse il sapere. Esse però *sono* anche un curriculum, in quanto offrono "ambiente" e "stili" caratteristici, contesti e parametri per la formazione dei soggetti. Postman va oltre questa equiparazione tra scuola e media come agenzie formative, sostenendo che il "primo curriculum" – in senso "gerarchico"

⁵⁸ *Ivi*, p. 239.

⁵⁹ *Ivi*, p. 187. "I nuovi strumenti – questi nuovi linguaggi – sono pertanto tra i più importanti "argomenti" da studiare nell'interesse di una possibile sopravvivenza. Ma essi devono essere studiati in una maniera nuova se si vuole che vengano compresi: occorre analizzarli come mediatori di percezioni. Peraltro, qualsiasi 'materia' o 'disciplina' deve essere studiata in questo modo per essere *compresa*" (*Ivi*, p. 188).

⁶⁰ *Ivi*, p. 174.

⁶¹ N. Postman, *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981, p. 45.

– è proprio quello televisivo, in quanto, per le sue caratteristiche semiologiche, vanta una maggiore diffusione e una maggiore efficacia rispetto a quello scolastico. L'informazione, spiega Postman, può essere codificata in forma analogica o in forma digitale: mentre nelle forme analogiche (nelle quali rientra il linguaggio televisivo) i sistemi di codificazione hanno un rapporto diretto con quello che significano, le forme digitali (come ad esempio il linguaggio verbale) sono astratte e non hanno alcuna corrispondenza diretta con la natura. Ogni linguaggio è una forma digitale di informazione, che consiste in piccole unità di significato che traggono origine da “complesse convenzioni umane”. L'informazione veicolata dalla televisione per Postman essendo codificata in forma prettamente analogica, si fonda su significati che traggono origine dalle percezioni umane delle “struttura della natura” e dalla “capacità d'imitarne le forme”⁶².

Il Postman “linguista” offre dunque una chiave di lettura interessante ai *Media Studies*: uno dei principali motivi del conflitto esistente tra scuola e media (e in particolare tra scuola e televisione) deriverebbe proprio dal fatto che l'immagine “concreta, unica, non parafrasabile”, si contrappone alla parola “astratta, concettuale, traducibile”. La televisione impegna al massimo le emozioni dei fanciulli, a scapito dalla loro capacità di astrazione, che invece rimarrebbe passiva: “nell'esperienza televisiva, invece, si richiede di *sentire* quello che si *vede*”⁶³. Usando come fonte primaria di informazione il linguaggio, il curriculum scolastico ha al contrario uno stile di insegnamento espositivo, si occupa di fatti e di argomentazioni e che si fonda sull'importanza del “distacco”, dell’“obiettività”, dell’“analisi” e della “critica”. Il curriculum televisivo – che, per usare le parole di Postman, è non soltanto “estetico” ma perfino “religioso”⁶⁴ – ha come fonte primaria l'immagine e, dunque, utilizza uno stile di insegnamento narrativo, che agisce a livello emotivo sui soggetti e che si serve di moduli di apprendimento brevi, concisi e non sequenziali. Le influenze del curriculum televisivo sono studiate da Postman non soltanto a livello culturale e sociologico, ma anche psicologico e fisiologico: egli sostiene che l'immersione in forme analogiche amplifichi l'emisfero destro del cervello – deputato alle funzioni non-linguistiche e non-logiche –, inibendo le funzioni dell'emisfero sinistro, ove sono collocate le capacità di parlare, scrivere e contare. Oltre che psicologiche, sarebbero dunque anche fisiologiche le ragioni per le quali le capacità linguistiche delle giovani generazioni vanno diminuendo:

l'ambiente dell'informazione elettronica, con la televisione al centro, è fondamentalmente ostile a modi di espressione concettuali, segmentati, lineari, cosicché tanto lo scrivere quanto il parlare perdono parte del loro potere⁶⁵.

⁶² *Ivi*, p. 48.

⁶³ *Ivi*, cit. p. 50.

⁶⁴ “Per quanto possa sembrare blasfemo, la televisione ha qualcosa della potenza che noi attribuiamo alla comunicazione religiosa, almeno nel senso che essa riposa principalmente su insegnamenti morali fondati su una base emozionale” (*Ivi*, p. 52).

⁶⁵ *Ivi*, p. 65.

Consapevole con Bertrand Russell che il linguaggio non serve soltanto ad esprimere il pensiero, ma anche a rendere possibili i pensieri, Postman ritiene che l'educazione linguistica rappresenti il primo passo di un'educazione che, paradossalmente, è al tempo stesso "rivoluzionaria" e "conservatrice". Questa concezione dell'educazione, che sembra quasi un ossimoro, è alla base della prospettiva pedagogica di Postman. Egli muove soprattutto dalla constatazione del fatto che, di fronte all'imperare del "primo curriculum", vi è soltanto un mezzo di comunicazione di massa da opporre: la scuola. Essa, rispetto all'imperare dell'*amusing to death*, rappresenta un'attività che, seppur "conservatrice", risulta "sovversiva", in quanto coltiva il pensiero critico e dunque offre una strategia di resistenza e una via di salvezza.

Il riferimento all'ecologia arriva dalla lettura di Norbert Wiener e di altri autori che chiariscono il concetto di cibernetica. Proprio partendo dalle constatazioni di Wiener – per il quale in *The Human Use of Human Beings*⁶⁶, essendo radicalmente cambiato l'ambiente in cui vive, l'uomo ha adesso l'esigenza di modificare se stesso per vivere una "nuova realtà" – Postman e Weingartner già in *L'insegnamento come attività sovversiva* anticipano i concetti di omeostasi e di ecologia. Mentre in un ambiente di tipo statico, come quello in cui l'uomo ha vissuto fino al XIX secolo, la sopravvivenza dipendeva dalla conservazione e dalla trasmissione delle strategie (potremmo dire dalle "forme culturali") sviluppate in passato, "quando il cambiamento diventa la caratteristica principale dell'ambiente [...] la sopravvivenza in un ambiente in rapido cambiamento dipende quasi interamente dal fatto di essere in grado di stabilire quali dei vecchi concetti sono rilevanti rispetto alle necessità derivanti dalle nuove minacce alla sopravvivenza, e quali non lo sono"⁶⁷. Come nella biosfera la tecnologia e la scienza introducono mutazioni che mettono a repentaglio la vita dell'uomo, allo stesso modo nella "noosfera" o nella "semiosfera"⁶⁸ avvengono cambiamenti che spiazzano e che mettono in pericolo l'*anthropos*. Nell'antinomia tra "conservazione" e "sovversione", Postman definisce così anche l'esigenza di nuovi compiti didattici. Dalla necessità di far "dimenticare selettivamente", ovvero di far "disimparare al gruppo i concetti irrilevanti"⁶⁹ e di sovvertire i metodi educativi, all'esigenza di rilanciare il ruolo tradizionale e "conservatore" dell'insegnamento scolastico. Sia che l'insegnamento si ponga come *subversive activity* (nel testo del 1969), sia che venga inteso come *conserving activity* (nel Postman dell'*Ecologia dei media*: 1979), rimane costante la convinzione che il sistema scolastico sia (o dovrebbe essere) l'unica istituzione sociale esistente in grado di svolgere la funzione di cambiare il pensiero della civil-

⁶⁶ N. Wiener, *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Einaudi, 1958.

⁶⁷ N. Postman e Weingartner, *L'insegnamento come attività sovversiva*, cit., p. 228.

⁶⁸ Cfr. Rispettivamente, E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000; J. Lotman, *La semiosfera*, Venezia, Marsilio, 1985.

⁶⁹ *Ibidem*.

tà nonostante l'esponenziale velocità dell'evoluzione tecnologica, "aiutando esplicitamente gli studenti a fare propri i concetti rilevanti per le nuove esigenze dell'ambiente"⁷⁰. Compito principale della scuola è infatti quello di "riconoscere il mondo in cui viviamo attualmente e, al tempo stesso, di darci una mano per padroneggiare i concetti che aumenteranno la nostra capacità di operare al suo interno"⁷¹.

Un esempio di come il paradigma ecologico della formazione possa (e debba) essere applicato ai media è offerto da Postman nel testo, scritto nel 1992 a quattro mani col giornalista televisivo Steve Powers, *How to watch TV news*⁷²: partendo dal presupposto che occorra distinguere i "fatti" della realtà da ciò che viene effettivamente riportato, gli autori sostengono che per prepararsi alla visione di un telegiornale "bisogna per prima cosa preparare la propria mente con molte letture"⁷³. Se i media rappresentano una possibile fonte di conoscenza e di informazione, occorre che questa non sia l'unica, anzi si richiede un approfondimento che provenga da altre fonti un "riequilibrio" ad opera del pensiero critico. Ovvero di un pensiero che – per Postman – non può essere sviluppato dalla cultura mediatica, ma che deve essere coltivato dalla tradizione scolastica.

Per una corretta alfabetizzazione al linguaggio televisivo (dei telegiornali, ma più in generale di tutto il medium) si rende necessario un percorso extramediatico, da portare avanti possibilmente nelle scuole, che proceda in varie direzioni: una approfondita conoscenza del medium e delle modalità (le strutture e le funzioni) mediante le quali esso si fa "messaggio"; una riflessione su cosa effettivamente è notizia e sul problematico rapporto che intercorre con un avvenimento; un ampio sguardo d'insieme sul "baraccone" mediatico all'interno del quale il telegiornale si inserisce, che fa sì che "in televisione [...] l'apparenza è più importante della realtà"⁷⁴; il riconoscimento del ruolo vitale che la pubblicità riveste per i contenuti televisivi, telegiornali compresi; una riflessione su come i telegiornali vengono realizzati, portando (fisicamente o idealmente) gli studenti-telespettatori dietro le quinte, rendendoli partecipi di cosa significa realizzare un notiziario televisivo, quali professionisti e quali tecnici vi partecipino; una riflessione sul linguaggio, sulle "funzioni segniche" e sui rapporti tra denotazione e connotazione che entrano in gioco in un notiziario, ma anche su come il linguaggio delle immagini integri quello verbale (e viceversa)⁷⁵.

⁷⁰ *Ivi*, p. 232.

⁷¹ *Ivi*, p. 233.

⁷² N. Postman, S. Powers, *Come guardare il telegiornale*, Roma, Armando, 1999.

⁷³ *Ivi*, p. 8.

⁷⁴ *Ivi*, p. 29.

⁷⁵ Le proposte di Postman e Powers sono le seguenti: 1) quando ci si accinge a guardare un tg, occorre già avere le idee chiare su cosa è importante e cosa no; 2) ricordarsi come viene chiamato il tg in America: Tv news show; 3) mai sottovalutare il potere della pubblicità; 4) informarsi sugli interessi economici e politici di chi controlla le emittenti televisive; 5) prestare particolarmente attenzione al linguaggio dei tg; 6) ridurre di almeno un terzo il

Il paradigma “ecologico” è alla base anche dell’ultimo testo in ordine cronologico, in cui Postman si occupa di pedagogia e di riflessioni da filosofo dell’educazione: *The End of the Education* (1996). Il volume, tradotto in italiano nel 1997, già nel sottotitolo suggerisce che il suo scopo è quello di “ridefinire il valore della scuola” e riprende e integra gran parte delle riflessioni che l’autore ha svolto durante il suo percorso accademico⁷⁶. Tornando sul tema, Postman chiarisce una differenza sostanziale che non era stata messa a fuoco nei testi precedenti: se da un lato l’istruzione – sia essa sovversiva o conservatrice – è un’attività circoscritta e localizzabile in determinate istituzioni, l’educazione è “spietata”, “non ci dà pace” e “poiché non ha confini e rifiuta di essere ignorata, insegna soprattutto la disperazione”. Al di là della scuola, ci sono altre “agenzie” che per Postman “educano”: *in primis* i media, ma, insieme ad essi, deve essere inclusa ogni esperienza con la quale il soggetto entra in contatto, partecipano alle azioni di *ex-ducere* (tirare fuori) e di *edere* (nutrire) che si rintracciano nell’etimologia del verbo. Preso atto delle trasformazioni avvenute al contesto e all’ambiente nel quale ogni soggetto abita, cresce, si forma e si istruisce, e confermata la convinzione che la scuola sia l’unica agenzia che può guidare i soggetti nel cambiamento, l’itinerario di ricerca di Postman si concentra sulle strategie – ma anche: sugli strumenti e sulle finalità – che la scuola, alle porte del nuovo millennio, deve mettere in atto per assolvere veramente (ed efficacemente) al suo ruolo. La problematicità e la preferenza dell’autore per le domande rispetto alle risposte è testimoniata anche dalla sfumatura di ambiguità che il vocabolo “fine” attribuisce al titolo del volume. Come spiega Postman, la parola “ha almeno due importanti significati: ‘obiettivo’ e ‘conclusione’. Entrambi i significati possono adattarsi al futuro della scuola, dipenderà dall’eventualità di un serio dibattito sui suoi scopi”⁷⁷.

L’interrogativo se la scuola sia destinata a sopravvivere rappresenta ovviamente per Postman una domanda è retorica: la risposta viene confermata dalle parole dello stesso autore⁷⁸, per il quale tematizzare le problematiche alle

consumo di informazioni televisive; 7) ridurre di un terzo il numero di opinioni che si ritiene obbligatorio avere; 8) far sì che la scuola si preoccupi di insegnare agli alunni come si guarda un telegiornale (*Ivi*, pp. 119-124).

⁷⁶ Egli ammette: “ritorno sull’argomento adesso, non perché il mondo dell’educazione abbia sofferto per la mia assenza, ma perché l’ho sofferta io” (N. Postman, *La fine dell’educazione*, Roma, Armando, 1997, p. 9).

⁷⁷ N. Postman, *La fine dell’educazione*, cit., p. 10. Continua Postman: “Dando al libro il suo ambiguo titolo, intendo suggerire che, senza un obiettivo trascendente e nobile, l’istruzione raggiungerà la sua fine, e quanto prima accadrà, tanto meglio sarà. Con un simile proposito, l’istruzione diventerà l’istruzione centrale attraverso la quale i giovani potranno trovare delle motivazioni per continuare ad educarsi” (*Ibidem*).

⁷⁸ “È mia convinzione che la scuola resisterà, poiché nessuno ha inventato un modo migliore per presentare ai giovani il mondo dell’apprendimento; che la scuola pubblica resisterà poiché nessuna ha inventato un modo migliore per creare un pubblico; e che l’infanzia sopravviverà perché senza di essa dovremmo perdere anche il senso di ciò che significa essere adulti” (*Ivi*, p. 170).

quali essa è esposta significa mettere in atto quella strategia di “resistenza” e di “sopravvivenza” già descritta in altri testi. Realizzare l’istruzione dei giovani, oggi, pone di fronte a due macroproblemi: il primo, su una dimensione “ingegneristica”, impone di valutare quali siano gli strumenti adatti a favorire l’apprendimento e di comprendere in quali luoghi, in quali tempi e in quali modi può più efficacemente realizzare questo compito; il secondo, ad una dimensione “metafisica”, porta alla necessità di prendere consapevolezza dell’esigenza per i giovani in formazione di trovare una “ragione”. Tale vocabolo per Postman è da preferire al concetto di “motivazione” che, seppur prezioso, è sempre temporaneo e si fonda principalmente su curiosità ed attenzione: “perché la scuola abbia un senso i giovani (e i loro insegnanti) devono avere un dio da servire, o ancora meglio, diversi dei. Se non ne hanno nessuno, la scuola è inutile”⁷⁹. Se i tradizionali “racconti” che hanno costituito degli ideali, offrendo per decenni una fonte di autorità, sono entrati in crisi nel corso del Novecento, i “nuovi dei” – dal “dio del Consumo” al “dio dell’Utilità Economica”, al “dio della Tecnologia” – non sono in grado di offrire una ragione profonda, né per l’apprendimento né, più in generale, per la vita. La condizione del “tecnopolio” esemplifica proprio l’insufficienza del “racconto” tecnologico di fronte al tentativo di dare significato al mondo e l’esigenza per la scuola di fondarsi su *altre* narrazioni condivise, capaci di offrire un’ispirata ragione per l’insegnamento. Opponendosi alla Tecnologia come “imperativo metafisico” e denunciando il rischio di un’adorazione tecnologica che produca inganni, Postman identifica la scuola come l’(unica) agenzia in grado di dare risposte concrete e in grado di collocare gli allievi in un ambiente contraddistinto da collaborazione, sensibilità e rispetto verso gli altri.

Mentre la tecnologia può essere entrata nelle scuole, Postman denuncia alla fine del XX secolo la difficoltà di diffondere all’interno del contesto scolastico l’“educazione alla tecnologia”: strettamente connessa alla *Media Ecology* e al modello ormai planetario della *Media Education*, per Postman essa sarebbe una metadisciplina, chiamata ad interrogarsi sulle modalità attraverso le quali “i significati dell’informazione e dell’istruzione cambiano mentre le nuove tecnologie si introducono nella cultura”⁸⁰ e, ancora, sulle modalità in cui “i significati della verità, della legge e dell’intelligenza differiscono fra le varie culture dell’oralità, della scrittura, della pittura, dell’elettronica”⁸¹. La *Media Ecology* – sia che si traduca in “educazione ai media” o “educazione alla comunicazione” o “educazione alla tecnologia” –, pur mettendo in guardia i soggetti dai modi in cui gli strumenti in passato e nel presente usano e hanno usato l’uomo, non ha finalità moralizzatrici o protezionistiche, ma deve rendere tutti consapevoli che la tecnologia crea nuovi mondi e che è necessario trovare “ragioni” (nel senso di “fini”) *altre*, da rintracciare non soltanto

⁷⁹ *Ivi*, p. 14.

⁸⁰ *Ivi*, p. 166.

⁸¹ *Ibidem*.

nella tecnologia e nella tecnica, ma anche nella cultura scritta e tipografica e nel passato, per dare un *telos* autenticamente formativo ed emancipativo alla scuola e all'istruzione. E per formare soggetti – uomini, individui, cittadini – critici, autonomi e consapevoli nei loro rapporti con la realtà.

6. *Attualità di Neil Postman*

Come già fatto notare, in pedagogia e in sociologia negli ultimi anni raramente gli scritti di Neil Postman sono stati ritenuti utili per interpretare la continua trasformazione tecnologica in atto. Piuttosto, i suoi contributi sono stati spesso etichettati come obsoleti, come “apocalittici” o comunque poco adatti per interpretare l’immersione del soggetto in formazione in contesti tecnologici sempre più innovativi. Questa sintetica ricostruzione dell’itinerario di ricerca dello studioso statunitense ha cercato invece di far notare come, secondo varie direzioni, egli possa essere un interprete ancora attuale, capace di cogliere la pregnanza del nesso tra educazione e comunicazione e, al tempo di stesso, di orientare, secondo la missione della pedagogia e della filosofia dell’educazione, i contributi di varie scienze umane verso finalità formative.

In primis, può risultare particolarmente utile rilanciare la dimensione della ricerca nella scuola: intendere l’insegnamento come “indagine” e fondare ogni disciplina su un atteggiamento scientifico e su una riflessione linguistica e metalinguistica possano essere strategie efficaci per valorizzare la scuola alla luce del suo ruolo emancipativo e formativo. E strategie ancora più efficaci oggi, per sfruttare al meglio il potenziale “connettivo” e “partecipativo” delle nuove tecnologie, ma anche per evitare che tali tecnologie si rivoltino *contro* l’uomo stesso: coltivare la dimensione della ricerca in ogni disciplina scolastica significa infatti permettere ai soggetti di partecipare attivamente al processo di acquisizione/costruzione di conoscenze e competenze e di formarsi autonomamente, riflessivamente e criticamente.

La stessa antinomia tra la funzione “conservatrice” e “sovversiva” della scuola è assolutamente rilevante oggi per la riflessione pedagogica: tra gli scritti di Postman ricorre infatti la dialettica tra innovazione e tradizione, tra trasmissione e costruzione della conoscenza, tra consolidamento della cultura e “opposizione” o perfino “rivoluzione”. Ad esempio, se la riflessione metalinguistica conduce Postman a sostenere che ogni insegnante dovrebbe essere, anche, un insegnante di lingua, si rende necessario far sì che la linguistica diventi uno strumento capace di rendere i soggetti consapevoli del proprio modo di confrontarsi con la realtà: essa è sia strumento “conservativo” che “rivoluzionario”, in quanto ha una natura arbitraria e si fonda su convenzioni stabilite culturalmente, ma è al tempo stesso un canale di innovazione. Studiare la lingua oggi, infatti, significa confrontarsi con tutti i linguaggi che contrassegnano la vita dei soggetti e assolvere una funzione omeostatica rispetto alle trasformazioni sociali e tecnologiche: significa, dunque, studiare tutte le forme espressive, a partire dalla comunicazione non verbale, passando ovviamente per il testo scritto per arrivare fino ai linguaggi multimediali delle nuove tecnologie.

L'approccio linguistico e metalinguistico di Postman auspica anche la diffusione un atteggiamento critico-riflessivo nella scuola: ogni insegnante, di ogni disciplina, dovrebbe favorire classe anche una alfabetizzazione ai linguaggi comunicativi (*tutti*) e una solida presa di coscienza di quanto sia fondamentale il loro ruolo per la vita di ogni soggetto: tale consapevolezza può far sì che la scuola non soltanto sia in grado di trasmettere conoscenze e informazioni, ma anche diventi in grado di "coltivare" criticità e creatività in ogni alunno.

Postman, sulla scia di molti autori, riconosce alla comunicazione un ruolo fondamentale, oltre che per la formazione di ogni individuo, anche per la trasformazione e per la diffusione della cultura nella società: se è stata una rivoluzione comunicativa (la diffusione della stampa) a favorire la nascita e l'affermazione dell'"idea" e del "sentimento" dell'infanzia, nuovi "strumenti del comunicare" (i media elettronici) hanno provocato la scomparsa di tale sentimento e, in taluni casi, la "negazione" dell'idea stessa di infanzia. Il bersaglio dell'analisi storico-critica di Postman, agli inizi degli anni ottanta, era la televisione: tale medium, a dispetto di tante previsioni che lo vedevano destinato ad estinguersi rapidamente, continua ad essere tra i più utilizzati e, anche se si è trasformato e continua a trasformarsi – dalla televisione satellitare alla televisione digitale, per arrivare fino all'integrazione/convergenza con altri media –, spesso continua a re-mediarsi mantenendo intatte le consuete strutture e funzioni. Così, spesso, accentua sempre più la sua tendenza a "negare" l'infanzia, a mostrarla in modo eccessivo, ad "adultizzarla" o ad "utilizzarla" con finalità commerciali; e, contemporaneamente, continua a rivolgersi (e ad alimentare) il modello di un bambino-adulto, che comporta non soltanto l'avvicinamento dell'età infantile a quella adulta, ma anche il processo opposto. A più di trent'anni dalle analisi di Postman, la televisione, sebbene sia sempre presente (e non sia certo in "seconda fila") tra i canali comunicativi delle vite quotidiane dei soggetti, è stata affiancata da nuovi strumenti che, pur senza sostituirla, la integrano e offrono al soggetto una sempre maggiore ricchezza informativa. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione – talmente variegate da rendere difficile una riflessione generale sulle loro caratteristiche e da rendere complessa e problematica la definizione spesso usata di *new media* – forse possono potenzialmente favorire sia una nuova "scoperta" che, al tempo stesso, una ulteriore "scomparsa" dell'infanzia: un riconoscimento delle sue specificità ma anche una sua banalizzazione, una valorizzazione ma anche una negazione, nuove forme di cura e di tutela, ma anche nuove minacce e nuove "violenze".

Secondo il filone di studi che parla di *digital natives*, i bambini nati in un'epoca contrassegnata dalla comunicazione digitale sarebbero in grado di confrontarsi con le nuove tecnologie in modo già più "esperto" degli *immigrants* (ovvero, gli adulti). Si tratta di studi rilevanti e attuali, a patto che non cadano nella tentazione di sopravvalutare le competenze critiche dei ragazzi e che non confondano l'uso tecnico con la spiegazione/comprendimento critico delle stesse tecnologie. Se è vero che le nuove tecnologie possono essere risorse fondamentali per la crescita dei ragazzi, occorre però farsi consapevoli che

questi necessitano di una corretta alfabetizzazione (e di un'alfabetizzazione critica) a questi linguaggi, messa in atto dalla scuola e dal "mondo adulto" o comunque da un curriculum "altro" rispetto al "primo" (ovvero la televisione e i media elettronici). Anche se può essere una forzatura attualizzare oggi le tesi di Postman sulla "scomparsa dell'infanzia", in quanto queste rimangono legate principalmente alla diffusione della televisione e sono relative soprattutto alla società statunitense, ciò non significa che queste siano obsolete o poco rilevanti per altri contesti storici e culturali: tali tesi rappresentano infatti un esempio di come l'intellettuale – sociologo, pedagogista, letterato, ecc. – debba agire da "omeostato" e dunque interrogarsi sulle modalità in cui gli strumenti comunicativi (*tutti*: dal corpo alla parola parlata, dal testo scritto ai linguaggi multimediali, dalla televisione ai *new media*) cambiano l'*habitat* – la semiosfera e la noosfera – nel quale i soggetti abitano e come, in un'ottica di "ecologia della formazione", sia sempre necessario anche un intervento "conservatore" in grado di garantire una forma di equilibrio che rispetto l'uomo.

Queste analisi sulla scomparsa sull'infanzia si collegano strettamente a quelle sociologiche contenute in varie volumi: sostenendo che il *Brave New World* di Huxley abbia tratti di somiglianza con quello moderno, Postman si espone direttamente al rischio di essere etichettato come "apocalittico". Tuttavia, anche se la società digitale e la società delle reti hanno affiancato e stanno sostituendo la società televisiva degli anni ottanta, è innegabile è che il "modello-Las Vegas" sia ancora spesso imperante, nella "neotelevisione" così come nella vita quotidiana di molti paesi occidentali o occidentalizzati. Il paradigma dell'*entertainment*, profetizzato nell'antiutopia del "mondo nuovo", si è affermato stabilmente nella cultura contemporanea: non soltanto nei prodotti culturali esplicitamente destinati allo svago, ma anche nei telegiornali, nei documentari, negli approfondimenti, nei siti tematici. L'*infotainment*", spesso governato dal mercato, strizza l'occhio ai gusti del pubblico, ma al tempo stesso li determina e li consolida secondo i meccanismi dell'industria culturale. L'ossimoro, coniato da Adorno e Horkheimer e utilizzato anche da Morin, può essere uno strumentato interpretativo anche delle nuove tecnologie, che pur assegnando un ruolo attivo (o meno passivo) all'utente, comunque spesso non risolvono le commistioni tra industria e cultura, tra potere e sapere, tra comunicazione e mercato. I *new media* sono sì strumenti che favoriscono la comunicazione e l'aggregazione tra soggetti e la diffusione di conoscenze, ma tale potenziale rischia di non attualizzarsi se le nuove forme di comunicazione e di aggregazione e le "nuove conoscenze" non vengono analizzate e comprese secondo nuovi parametri: ad esempio, se i *social network* favoriscono la formazione di comunità e scambio di idee e di opinioni, occorre rilevare come spesso si tratti di comunità e di relazioni sociali effimere, e raramente destinate a durare nel tempo. Inoltre, si può notare come quella "delle reti" sia una società che aumenta le possibilità di accedere alla conoscenza e all'informazione, ma tale aumento corre il rischio di trasformarsi in sovraccarico e, spesso, sbilanciandosi troppo sul presente, non ha memoria di sé e tende a cancellare il passato. O, ancora, attraverso una riflessione diacronica sul concetto di "infanzia",

si può notare qualche somiglianza tra il mancato riconoscimento della specificità infantile tipico dell'epoca medievale e quanto avviene in modo sempre più diffuso tra i nuovi media. Come nella città medievale il bambino era un attore sociale non (o "poco") differenziato rispetto all'adulto, ugualmente la navigazione sulla Rete è spesso priva di filtri (o con filtri poco efficaci) e di controllo: il che può significare nuove possibilità di fare-esperienza e un incremento di autonomia nei bambini, ma, in assenza di una mediazione adulta, può significare anche nuovi "smarrimenti" e nuovi "rischi".

Queste riflessioni possono essere ricondotte alla denuncia sulla condizione attuale di "tecnopolio" alla quale è esposto l'uomo. Parlando di "sovranità della tecnica" Postman sostiene una tesi radicale, forse provocatoria, ma che non può essere liquidata come se fosse semplicemente "apocalittica". Il tema richiede di essere approfondito in ambito educativo, in ambito sociologico, psicologico, antropologico, etico, etc.: la "deificazione" della tecnologia, che egli riconosceva nella società statunitense, è diventata ormai planetaria, almeno nei paesi sviluppati e in quelli in via di sviluppo, dunque il rischio, già denunciato da Heidegger e altri autori nel corso del Novecento, che la Tecnica diventi strumento di Dominio sull'Uomo è più che mai attuale. Postman, pur collocandosi tra gli autori critici, e radicalmente critici, cerca di offrire un punto di vista neutrale sull'argomento, sostenendo che la tecnologia non aggiunge né sottrae, ma cambia l'*habitat* dell'uomo e altera gli equilibri della sua esistenza: per questo, senza farsi prendere da facili entusiasmi o da (altrettanto facili) sguardi demonizzatori, occorre studiare e padroneggiare ogni tecnologia, per far sì che possa diventare uno strumento utile per l'uomo. La proposta di Postman, di fronte al tecnopolio, è che occorra mantenere e valorizzare tutte quelle agenzie – la scuola *in primis* – in grado di conservare, trasmettere e valorizzare il sapere tradizionale e attraverso tale sapere occorra leggere e interpretare le innovazioni tecnologiche.

Se si è detto del Postman critico-radicalmente – per alcuni autori perfino "apocalittico" – della cultura mediatica, tra i suoi scritti possiamo rintracciare anche alcune tesi che ne mettono in luce una prospettiva più "integrata": pur senza mai sbilanciarsi troppo o farsi coinvolgere dalla "deificazione" delle nuove tecnologie, Postman sostiene che esse possano rappresentare una fondamentale risorsa per la formazione dei soggetti. I media, infatti, possono favorire la cooperazione, l'apprendimento collaborativo, la costruzione collettiva della conoscenza, la democratizzazione del sapere e la diffusione di nuove modalità conoscitive per i soggetti. Sono però tutte caratteristiche "potenziali", non strutturali e non indipendenti dall'uso che di tale tecnologie viene fatto: affinché le potenzialità non si trasformino in conseguenze negative, occorre porre gli strumenti al servizio dei compiti dell'educazione, non porre l'uso della tecnologia come finalità dell'intervento educativo.

Tutti gli strumenti di comunicazione, secondo l'insegnamento di Postman, sono una risorsa. Ma, così come parlando di "nuova educazione", determinante è il metodo, non lo strumento che viene utilizzato per insegnare, al tempo stesso i media possono arricchire il metodo, ma non "diventare metodo". Il

metodo di insegnamento, che, come si è visto, preferibilmente dovrebbe essere fondato sull'indagine e sull'atteggiamento scientifico, servendosi di nuovi supporti può arricchire e rendere ancora più efficaci le tecnologie tradizionali (la parola parlata, il testo scritto, eccetera). I nuovi strumenti debbono dunque essere inseriti nella scuola, senza né demonizzazioni né sopravvalutazioni, ma devono rispondere alle consuete finalità degli strumenti tradizionali: ovvero aiutare l'insegnante a mettersi in discussione, favorire la partecipazione degli allievi, portarli a diventare ricercatori di conoscenza e protagonisti attivi dei propri processi di educazione, istruzione e formazione.

La ricerca di Postman rappresenta dunque un esempio dello strettissimo rapporto che deve intercorrere tra scienze dell'educazione, pedagogia e filosofia dell'educazione. L'autore statunitense assume, miscela ed orienta le "fonti" rappresentate dalle sue analisi linguistiche, storiche, psicologiche e sociologiche, disponendole secondo una curvatura educativa/formativa; e, al tempo stesso, attraverso il suo sguardo ecologico opera una riflessione ad un livello "meta" e procede all'analisi dei "temi/problemi" attuali dell'educazione secondo un'ottica filosofica, che "regola" il discorso pedagogico, "anima" le sue costruzioni problematiche e "orienta" secondo un'intenzionalità formativa. Ponendo l'accento (oltre che sul "rischio della fine") sul "fine" e sugli scopi dell'educazione scolastica contemporanea, Postman sostiene la necessità di rendere il soggetto un "abitante" e un "cittadino" critico e consapevole di tutti gli ambienti nei quali è chiamato a vivere. Le idee della "resistenza con amore" e dell'"ecologia dei media", lungi dall'essere tesi apocalittiche, sono dunque oggi assolutamente attuali: vista la profonda alterazione che i nuovi media comportano all'universo simbolico nel quale ogni soggetto è inserito, vista la velocità esponenziale alla quale procede l'innovazione tecnologica, si ritiene necessario attribuire un ruolo fondamentale alla scuola. Essa deve essere intesa come "controcanto", come "garante" ecologico, come strumento sia conservativo (dei saperi tradizionali che non devono andare smarriti) sia sovversivo (per evitare l'imprigionamento ideologico). Ancora, e oggi in modo ancora più efficace, come vettore di istruzione, di educazione e, soprattutto, di formazione.

Bibliografia

- AA.VV., *Tecnica e ragione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993.
 Th. W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966.
 Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1968.
 R. Barthes, *Miti d'oggi*, Milano, Lerici, 1962.
 J. Baudrillard, *Il delitto perfetto*, Milano, R. Cortina, 1996.
 J. Bruner, *Dopo Dewey*, Roma, Armando, 1964.
 F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
 F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, Pisa, ETS, 2009.
 L. deMause (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Milano, Emme, 1983.

- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.
- U. Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979.
- E. L. Eisenstein. *La rivoluzione inavvertita*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- A. Gehlen, *L'uomo nell'era della tecnica*, Milano, Sugar, 1967.
- A. Huxley, *Il mondo nuovo*, Milano, Mondadori, 1933.
- H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini, 2010.
- H. Innis, *Le tendenze della comunicazione*, Sugar, Milano, 1982.
- J. Lotman, *La semiosfera*, Venezia, Marsilio, 1985.
- A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- L. Milani, *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000, J. Lotman, *La semiosfera*, Venezia, Marsilio, 1985.
- E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002.
- G. Orwell, *1984*, Milano, Mondadori, 1950.
- N. Postman, C. Weingartner, *La linguistica*, Roma, Armando, 1968.
- N. Postman, C. Weingartner, *L'insegnamento come attività sovversiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- N. Postman, *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981.
- N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando, 1984.
- N. Postman, *Divertirsi da morire*, Milano, Longanesi, 1985.
- N. Postman, *Provocazioni*, Roma, Armando, 1989.
- N. Postman, *Technopoly*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- N. Postman, *La fine dell'educazione*, Roma, Armando, 1997.
- N. Postman, S. Powers, *Come guardare il telegiornale*, Roma, Armando, 1999.
- N. Postman, *Come sopravvivere al futuro*, Milano, Orme, 2003.
- F. Pedró, *The new millennium learners*, OECD-CERI, 2006 [<http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>, 28/03/2012, ore 10.40].
- M. Prensky, *Teaching digital natives*, Thousand Oaks, Corwin, 2010.
- D. Tapscott, *Growing up digital*, New York, McGraw-Hill, 1998.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

Il disagio in adolescenza: tra insuccesso scolastico e disincanto. Prospettive di inclusione nella scuola secondaria di secondo grado

Sabina Falconi

Introduzione

Il disagio adolescenziale diventa devianza quando la strutturazione dei comportamenti e delle azioni dell'adolescente travalicano le norme sociali e il rispetto per sé stesso, sono reiterate e non hanno il carattere della costruttività esistenziale.

Il disagio adolescenziale si costruisce come devianza quando nell'immaginarsi le possibilità per il futuro il soggetto non vede alternativa oltre al comportamento lesivo verso sé stesso e verso gli altri.

L'origine di tali comportamenti è complessa e la sua analisi dipende dal punto di vista attraverso cui si osserva.

In questo saggio si intende affrontare il delicato tema dell'integrazione di competenze di natura cognitiva ed emozionale per analizzare il disagio e la devianza come manifestazioni di malessere e di cattivo uso strategico delle risorse che il soggetto possiede, in ambito esistenziale e scolastico.

In funzione di ciò si accenna al contesto neurobiologico in cui avviene la strutturazione della mente dell'adolescente, soffermandosi sulla mentalizzazione, intesa come una funzione che aiuta l'adolescente in tale compito evolutivo. Si focalizza quindi il disagio e la devianza non in veste dei comportamenti attuati ma in veste della rappresentazione del mondo che sottostà alla narrazione che gli adolescenti fanno della loro storia di vita.

Sebbene si ritenga centrale il ruolo dell'interazione con i caregiver per la costruzione di tale rappresentazione del mondo, si tenta di dare valore al contesto scuola, come luogo di relazioni con gli adulti significativi e di relazione con la cultura, attraverso cui si può influire sulle manifestazioni di disagio ed in qualche modo prevenire le forme di devianza.

La scuola, infatti, è il luogo socialmente deputato ad affiancarsi alla famiglia per dare al soggetto il diritto alla partecipazione attiva alla società attraverso l'istruzione e la costruzione degli apprendimenti con il fine ul-

timo di condurlo a trovare il suo posto, anche lavorativo, nel mondo. Spesso, per altro, soprattutto quando il soggetto ha una condizione socio-culturale in qualche modo deprivata, è il luogo in cui il disagio diventa conclamata patologia e il luogo in cui, spesso, si notano maggiormente i primi fenomeni di devianza. Ma il disagio, portato a scuola, è uno specchio del disagio di vivere, del disincanto, delle passioni tristi che dominano la società attuale, e che costringono alla strutturazione di un'identità spesso collegata all'idea di mancanza di futuro anche gli adulti. Così, in una dimensione sociale dominata dall'idea che il futuro sia sempre incerto, dove le troppe possibilità rischiano di incatenare i progetti, più che liberare energie, per la sensazione di non poter mai dominare ciò che accade, si compie una breve riflessione sulla situazione della scuola secondaria di oggi e sulla difficoltà che "abitare" questo tempo necessariamente comporta.

Diviene quindi centrale parlare di successo e insuccesso scolastico inteso come investimento o disinvestimento emotivo del soggetto alla partecipazione della vita scolastica perché a ciò si lega una possibilità per la persona in crescita di immaginarsi adulta.

L'insuccesso scolastico viene quindi letto come un aspetto del disagio adolescenziale e, sebbene, la maturità intellettuale e relazionale del soggetto siano le variabili che portano il ragazzo alla possibilità di abbandono scolastico e al livello di rischio a cui si può esporre, l'insuccesso scolastico viene letto come una perdita di speranza, rispetto alle possibilità di apprendere, ma anche sotto la luce di poter diventare un elemento che chiude al ragazzo la porta della speranza di poter trovare una dimensione costruttiva per la sua esistenza.

Questa perdita di speranza è anche una mancanza di motivazione, che non permette di acquisire una competenza sui fini del compito da svolgere da parte dei ragazzi e può produrre l'esecuzione meccanica del compito oppure togliere completamente la motivazione ad applicarsi al compito.

Si può infatti manifestare insieme a comportamenti di disturbo alla classe, oppure assumere la connotazione del disimpegno e al disinvestimento.

In entrambi i casi si manifesta correlato ad una più o meno consapevole situazione di inadeguatezza, ovvero una situazione esistenziale dove la dimensione dell'affettività e della motivazione sono dominate da un'immagine distorta che il ragazzo ha delle sue possibilità e all'impossibilità di credere che la sua azione nel mondo possa essere positiva.

Le competenze dell'adolescente

L'adolescenza è un momento di grande cambiamento e le trasformazioni che comporta agiscono sulla costruzione dell'identità del ragazzo e della ragazza che diventeranno Uomo e Donna di domani.

I cambiamenti avvengono sia a causa di stimoli interni (ormonali), sia a causa di stimoli esterni (sociali), e producono una serie di processi mentali che rendono il sé oggetto di pensiero.

Ciò avviene in funzione del fatto che l'adolescente ha conquistato le competenze per arrivare a delineare il processo che lo porterà a costruirsi un'idea di Sè, che viene definito soggettivazione, ed al cui interno gioca un ruolo centrale il processo di integrazione fra gli elementi affettivi e gli elementi cognitivi¹.

In tal senso lo sviluppo del pensiero formale, che avviene già durante la preadolescenza, permette al soggetto la rappresentazione di situazioni puramente possibili. In questo passaggio la possibilità viene analizzata attraverso molteplici modalità e dà all'adolescente gli strumenti utili per fare previsioni e analizzare la coerenza delle opinioni². A ciò è temporalmente correlata la capacità di rappresentare simbolicamente la realtà, che quindi può essere letta in maniera astratta e che permette di trasformare i vissuti in rappresentazioni³.

La consapevolezza di queste rappresentazioni è tanto maggiore quanto è possibile un confronto tra la realtà interna del soggetto e i soggetti che compongono il contesto in cui l'adolescente è immerso, poiché, in questa delicata fase di crescita, il mondo interno viene riorganizzato attraverso le esperienze relazionali, un costante dialogo con le nuove possibilità acquisite a livello mentale e in un continuo confronto con le esperienze passate.

In prospettiva neurobiologica lo studio del cervello dell'adolescente ci dimostra che vi è una modifica dello strato cerebrale più esterno, la così detta sostanza grigia, che inizialmente si ispessisce e poi si assottiglia, in un processo simile a quello che avviene nella prima infanzia⁴.

Nella fase di ispessimento, durante la prima fase dell'adolescenza, le sinapsi si moltiplicano in maniera disordinata e ciò implica che il cervello è estremamente ricettivo alle nuove informazioni e alle nuove esperienze. Nella fase di assottigliamento, che dura fino ai 20 anni, i circuiti neuronali si riorganizzano il cervello si modifica, compiendo una sintesi dei dati delle esperienze vissute.

L'ultima regione del cervello che si modifica è la corteccia prefrontale, quella cioè che ci mette in condizione di prendere decisioni ed eseguire i compiti legati all'età adulta⁵.

In tali modificazioni l'organo cervello dimostra come nella mente si donino nuovi significati alle esperienze vissute, si elabori le esperienze, gli impliciti delle nuove relazioni amicali e delle relazioni significative, si costruiscano schemi mentali che valutano gli effetti delle situazioni affrontate e più in ge-

¹ E. Buday, *Imparare a pensare. Funzione riflessiva e relazioni in adolescenza*, Angeli, Milano 2010, pp.51 e segg.

² G. Petter, *L'adolescente impara a ragionare e decidere*, Giunti, Firenze 2002.

³ J. Bruner (1990), *La ricerca di significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

⁴ Lo studio prospettico a cui ci si riferisce è quello di J. Giedd (et al.), *Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study* in *Nature Neuroscience*. 2, 10, 1999, pp. 861-873, in cui sono stati raffrontati i dati ottenuti in diverse sessioni di risonanza magnetica centinaia di cervelli di ragazzi in crescita ed a cui va il merito di aver modificato l'idea che solo nel periodo della prima infanzia avvengono cambiamenti sostanziali nella struttura cerebrale.

⁵ E. Buday, *Imparare a pensare*, cit.

nerale si cerchi di integrare gli aspetti emotivi con le funzioni superiori, non ultima la consapevolezza.

Il dinamismo di questo processo in questa fase dello sviluppo è particolarmente intenso poiché la ricettività cerebrale alle nuove informazioni e alle nuove esperienze è altissima e contiene le prime rappresentazioni che il soggetto compie del suo immaginarsi adulto e del suo potersi finalmente permettere di pensarsi altro, oltre le dipendenze proprie dell'infanzia.

Ovvero il soggetto può compiere quella che già Rousseau definiva una *seconda nascita*, cioè abbandonare le rappresentazioni infantili di sé e dei genitori, separandosi quindi dalla “nicchia affettiva primaria”, per poter accedere consapevolmente ai suoi pensieri, alle sue rappresentazioni ed ai suoi sentimenti, differenziandosi dalla visione che gli altri hanno di lui⁶ e cercando, nel confronto con gli altri, una sua indipendenza intellettuale.

E' inisita in questa fase una fragilità derivata dal dover astrarre ciò che accade e dal doverlo confrontare e mettere in relazione con sé stessi e con gli altri per scoprire chi si è. La fragilità è data dal *non essere ancora* perchè tutto è possibile, nessun aspetto del futuro ha ancora concretezza e la vera certezza è rappresentata unicamente dalle immagini del passato, dai modelli di adulti frequentati e dalle nuove esperienze ed informazioni, ancora da processare.

Da un lato l'adolescenza apre alla fine del percorso di crescita, dall'altro apre quel percorso che non finirà mai e che li lega al mondo adulto: quello fatto di scelte costanti nello sfidarsi a diventare chi si ritiene di poter e voler essere e che produce una ricerca “sempre in transito verso la propria identità”⁷.

In chiave pedagogica questo transito apre al concetto della formazione di sé stessi, che equivale all'aspetto centrale del prendersi cura di sé stessi e che equivale a darsi lo spazio per progettarsi, in un profondo ascolto del proprio sé, in conflitto o in assonanza con il mondo. Tale “transito” deve trovare attraverso le proprie personali esperienze il modo di apparire ed agire, scevro dal condizionamento delle aspettative degli altri, ma in costante dialogo per riconoscerle e avere il mezzo per confrontarsi.

Ciò si lega con l'uso di una funzione mentale detta mentalizzazione⁸. Attraverso la mentalizzazione si ottiene la possibilità che siano pensati in maniera riflessiva tutti gli affetti, le relazioni, gli stati d'animo e i piani d'azione che vive il soggetto per confrontarsi con i meccanismi relazionali interiorizzati, nella ricerca della consapevolezza delle emozioni provate da sé stessi e dagli altri al fine di avere un confronto con le credenze, i sistemi valoriali e le azioni che si sono sempre viste agire.

⁶ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000, G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Cortina, Milano 2008.

⁷ C. Betti, C. Benelli, (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola famiglia e relazioni sociali*, Edizioni Unicopli, Milano 2012, p.33.

⁸ P. Fonagy, M. Target (a cura di), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano 2001, P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, M. Target (2002) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, Cortina, Milano, 2005.

La mentalizzazione produce, quindi, una capacità di conoscenza di sé ed una metarappresentazione delle scelte che si possono compiere, strutturando un ponte di passaggio, un'integrazione, tra quelle che sono le rappresentazioni cognitive e quelli che sono gli elementi affettivi presenti nelle esperienze vissute ed in sé stessi, poiché fornisce una possibilità di interpretazione degli elementi che compongono le situazioni.

Infatti, in tale interpretazione, avviene la possibilità di costruzione di un sé coerente, in grado di scegliere e di essere consapevole della strada che intraprende per rispondere ai compiti evolutivi propri dell'adolescenza poiché permette di essere capaci di parlare dei pensieri, dei sistemi di credenze, delle emozioni, dei desideri e delle motivazioni proprie e delle persone significative nella propria vita, sia per quanto riguarda le esperienze che avvengono nel presente sia per quanto riguarda le esperienze che sono state vissute⁹.

In tal senso questa funzione ha parte sostanziale nella costruzione della capacità di agire intenzionalmente, poiché implica la capacità di razionalizzare correttamente gli eventi, correlandoli al proprio sentire, al proprio essere e al proprio voler essere e determina la capacità di mentalizzare le situazioni attraverso la lente prospettiva delle proprie emozioni e dell'empatia, anche attraverso la possibilità di *immaginare di essere*, poiché mentre "cerchiamo di vedere, sentire e pensare, a partire da prospettive altrui: ci impegnano a ragionare-insieme-a qualcuno e a pensare con lui nello stesso modo"¹⁰.

Un tale dialogo con l'altro però è possibile solo quando si realizza un dialogo "sufficientemente buono" con sé stessi. In tal senso l'"incontro tra le menti" è possibile quando il ragazzo ha vissuto, nella sua storia pregressa, tutti i passaggi necessari per rappresentare i propri stati interni¹¹.

Il racconto che il ragazzo compie della propria storia è estremamente indicativo di quanto la funzione riflessiva si sia strutturata correttamente e di quanto invece sia presente il rischio che, per qualche ragione collocata nella

⁹ J. G. Allen, P. Fonagy (2006), *La mentalizzazione. Psicologia e trattamento*, Il Mulino, Bologna 2008, pp.31-65.

¹⁰ *Ibidem*, p.51.

¹¹ Nel testo *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, Fonagy individua questi passaggi in quattro momenti. Il primo avviene durante il primo anno di vita del bambino in cui il bambino ha una rudimentale consapevolezza dei propri stati interni. Attraverso il rapporto con *caregiver* e la risposta ai segni che il bambino invia, che quindi vengono trasformati in segnali, si sviluppa una *consapevolezza funzionale* che produce la possibilità di pensare che ad un'azione corrisponde un esito. Solo successivamente si compie quel passaggio che permette di svincolare la mentalizzazione dall'azione. Slegandola dall'attività fisica e vivendola come evento interno la mentalizzazione diventa possibilità di rappresentarsi la realtà ed il proprio mondo interno. In tal senso si parla di *consapevolezza riflessiva*. In ultimo, il livello di consapevolezza che descrive Fonagy, viene definito, autobiografico, ovvero il ragazzo può raccontarsi la sua storia in sequenza cronologica, attraverso il racconto di esperienze colorate di toni emotivi, credenze e stati mentali. A tal proposito P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, M. Target (2002) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, cit.

qualità delle relazioni pregresse, il dialogo con sé stesso sia inficiato dalla difficoltà di dare parola agli aspetti emotivi insiti nelle esperienze.

In tale situazione le esperienze pregresse agiranno nelle azioni del presente ma la consapevolezza della propria storia rimarrà latente, aprendo la possibilità di compiere scelte “rischiose”.

Il rischio, che può essere sia fisico che psicologico, infatti si correla all’incapacità di rappresentare correttamente il proprio mondo interno e alla difficoltà di agire per il proprio benessere. Se, infatti, al soggetto manca la capacità di conoscere gli elementi che compongono il suo sentire, allora le esperienze che compie non possono che inserirsi in un quadro pieno di frammenti di emozioni, di cause ed effetti, poiché è limitata la capacità lettura del contesto e di confronto fra le esperienze che sta vivendo e quelle che ha vissuto nella sua storia. Ciò comporta che il correre rischi, che è sempre necessario per crescere, possa diventare eccessivo e quindi il disagio trasformarsi in atti devianti, in quanto al soggetto manca la possibilità di raccontarsi il passato, poiché è attraverso questo racconto che si ottiene la possibilità di pensare a sé stessi nel futuro¹².

Oltre ciò, la mancanza della possibilità di raccontarsi non permette di riflettere sulle possibili discrepanze tra ciò che un individuo pensa di sé stesso e come lo vedono gli altri, e viene, quindi, a mancare la consapevolezza realistica delle proprie possibilità.

In questa prospettiva la socializzazione con il mondo esterno, diventa motore primo della creazione interna dell’idea di sé.

Quanto più è possibile un confronto aperto e un dialogo che contenga un ascolto autentico, tanto maggiore è la possibilità di rappresentarsi realisticamente, mentre quanto meno è lo spazio di ascolto e di dialogo, tante meno sono le possibilità dell’adolescente, che si infrangono in immagini di sé distorte.

Infatti se l’ascolto non è stato autentico manca quell’ascolto interno di ciò che si sta provando e contemporaneamente la possibilità di modificare ciò che si vive.

Si inizia, quindi, ad avere con i coetanei un rapporto più profondo, poiché attraverso di essi si cerca lo specchio della propria identità, ma anche la possibilità di fare un percorso con qualcuno che si sceglie come affine. Così gli amici come gli amori, tra proiezione ed empatia, diventano strada di incontro con le esperienze nuove e i percorsi da realizzare fuori dall’ambiente familiare, ma rimane centrale il rapporto con gli adulti, anche se diventa estremamente più complesso e contraddittorio.

Ciò avviene in funzione del fatto che gli adulti rimangono figure altamente significative a cui rivolgersi, in cui si ricerca di approvazione per autodeterminarsi, anche andando in conflitto con i modelli che gli adulti stessi propongono. E’ questo infatti uno dei nodi cruciali: mentre il cervello dell’adolescente

¹² S. Falconi, *Il disagio e l’insuccesso scolastico*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008.

lavora per costruire una mente che diventi autonoma dai giudizi degli altri, l'adolescente ricerca nelle relazioni la soluzione ai suoi conflitti interni, investendole, con tutta l'energia di un soggetto che attraversa una fase critica, del disagio che sta vivendo. Attua quindi anche una serie di comportamenti che sembrano in antitesi con la volontà di confronto, mentre in realtà agisce nell'unico modo in cui ritiene possibile il confronto. In tale situazione gli adulti possono ritenere che il ragazzo si allontani, mentre l'adolescente manifesta la ricerca di significato e di senso per la propria identità, manifestando le sue profondissime fatiche per crescere.

Qualora però gli adolescenti si sentano minacciati dagli adulti e dai contesti in cui li incontrano, la scuola per esempio, allora attuano un disinvestimento, al fine di proteggersi dalle immagini di sé che il confronto produce, per una netta difficoltà ad inserire quelle immagini nel proprio sé in costruzione. Ciò può essere anche letto come una modalità disfunzionale di adattamento alla realtà esterna e collocarsi in quelli che vengono definiti "comportamenti problema"¹³, ovvero comportamenti che manifestano bisogni educativi da seguire con particolare attenzione poiché per modificarsi in veste di una maggiore adattabilità sociale, necessitano di una particolare attenzione da parte delle figure di riferimento.

In questa prospettiva risulta centrale il contesto scuola poiché è sempre altamente significativo per l'adolescente e risulta l'unico luogo, oltre la famiglia, necessariamente deputato ad incontrare adulti che incidono significativamente nella costruzione dell'identità del soggetto in chiave del suo sviluppo futuro e delle sue possibilità, tra cui anche quelle di avvicinarsi o allontanarsi da situazioni devianti.

La scuola infatti rappresenta il luogo dove l'idea di futuro si correla all'idea di inserimento del mondo adulto, soprattutto la scuola secondaria di secondo grado.

Infatti, in quest'ultimo ciclo scolastico, la sua scelta prima e la sua frequentazione dopo, si lega all'idea di acquisire un posto di lavoro e un profilo professionale che condizioneranno il proprio modo di essere presenti nel mondo, in particolar modo per quello che riguarda le scuole tecniche e professionali. Nella classe l'adolescente vive, quindi, una serie di relazioni estremamente significative e come tali di grossa importanza emotiva che at-

¹³ I "comportamenti problema" sono una categoria chiave di interpretazione usata nell'ambito della Didattica e Pedagogia Speciale che nasce dall'esigenza di trovare pratiche che conducano alla miglior integrazione possibile tra gli stimoli provenienti dall'ambiente e le sensazioni che esso produce nel soggetto. Particolarmente legati al mondo della disabilità intellettiva e delle sindromi pervasive dello sviluppo ad oggi vengono usati anche come elemento di riflessione per condurre un'analisi più ampia delle modalità disfunzionali di adattamento alla realtà esterna. Vengono quindi intesi come comportamenti disadattivi, messi in atto poiché non è intravista nessuna possibilità di alternativa, per esprimere il proprio mondo interno in relazione al mondo esterno. A tal proposito, D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie per l'integrazione e l'inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006.

testano il suo livello di funzionamento dentro un'organizzazione strutturata, e conseguentemente diventa:

un banco di prova per le proprie capacità e quindi, un oggetto di rinforzo narcisistico o un oggetto persecutorio, fonte di disillusione o di frustrazione in quanto mette alla prova l'immagine che l'adolescente ha di sé e che non sempre corrisponde alle sue reali capacità. [...] Essa può sollecitare infatti rappresentazioni interne contraddittorie, fantasie di scacco o di successo, ma può diventare anche il luogo in cui agire, attraverso meccanismi di esternalizzazione e di spostamento, i conflitti interni¹⁴.

La presa d'atto dei meccanismi di esternalizzazione e di spostamento messi in atto dagli adolescenti dovrebbe essere la chiave di lettura per gli insegnanti in relazione ai comportamenti di disagio agiti dagli studenti e dovrebbe essere anche tradotta in una relazione educativa in grado di guardar oltre questi comportamenti in funzione di strutturare pratiche didattiche che conducano l'adolescente verso la consapevolezza e la responsabilizzazione per il proprio futuro.

La scuola superiore e la dimensione del disincanto esistenziale, generazionale e sociale

Se già nella storia della della scuola

È indubbio che il diritto all'istruzione, al di là delle sue concrete e limitate manifestazioni, sia stato percepito, a livello politico [...], non solo come un diritto da estendere a tutti, ma come premessa per acquisire una soggettività autonoma a livello sociale, una premessa irrinunciabile per il riscatto da ogni forma di subalternità¹⁵

ad oggi, a maggior ragione, la scuola si rappresenta come il luogo attraverso cui deve avvenire la costruzione della *soggettività autonoma* che permette di costruirsi la possibilità di usare il diritto alla partecipazione sociale. In tal senso la scuola secondaria superiore viene intesa anche come agenzia preposta al raccordo tra il mondo protetto dell'individuo in formazione ed il mondo del mercato del lavoro.

Diventa allora interessante andare a vedere quale formazione è richiesta dal mercato del lavoro, per andar a indagare come poter raccordare le esigenze dell'economia con le esigenze di formazione dell'identità dell'adolescente.

Soffermandosi sull'importanza data alla formazione continua come uno dei fattori fondamentali per lo sviluppo della qualità delle imprese, se ne de-

¹⁴ E. Pelanda, *Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico*, in O. L. Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi ed affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

¹⁵ S. Ulivieri, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Bari 1999, p. 228.

sume che il mercato richieda sempre di più soggetti in grado di applicarsi nell'aver uno stato mentale preposto alla ri-costruzione del sapere precedentemente appreso in funzione di nuovi contesti e delle nuove informazioni che l'innovazione ed il miglioramento delle imprese richiedono. Si delinea, così, uno scenario economico e sociale dove il vantaggio strategico delle imprese è rappresentato dalla valorizzazione delle capacità di apprendere del singolo, che produce un effetto a cascata sul contesto di lavoro¹⁶.

La scuola secondaria superiore è il luogo in cui si dovrebbe insegnare a gestire gli elementi concettuali e gli apprendimenti logico formali in funzione di costruire cittadini che abbiano la possibilità di esercizio dei propri diritti, tra cui quello di lavorare, mettendo a frutto il repertorio di strategie appreso in ambito scolastico.

A ciò segue che la scuola deve aver modo di costruire persone in grado di immettersi sul mercato del lavoro, che siano capaci di avere un'identità forte ed al contempo flessibile insieme alle competenze per adattarsi alle esigenze contestuali delle aziende, le quali saranno apprese necessariamente *on the job*¹⁷.

D'altro canto il declino progressivo ed inevitabile dei "mestieri" e dei "profili professionali" intesi come quelle qualifiche ottenute attraverso un percorso di studi ben delineato e al cui termine corrispondeva un titolo spendibile nel contesto del lavoro, è molto chiaro ai diplomati delle scuole professionalizzanti, quali per esempio i geometri e i ragionieri, ma è ancora un elemento con cui l'assetto organizzativo scolastico fatica a confrontarsi.

Sempre più evidente è il passaggio da professioni pre-definite, contrassegnate da saperi forti e saperi strutturati e da avanzamenti di carriera facilmente descrivibili, a professioni aperte. Mestieri e ruoli sono fortemente condizionati da un ambiente caratterizzato da un rilevante cambiamento organizzativo che vede l'emersione di nuovi lavori e per questo esigono un costante processo orientativo e formativo¹⁸.

¹⁶ A. Bonomi, E. Rullani, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Einaudi, Torino 2005.

¹⁷ Negli anni si è visto un crescente dibattito su quali competenze debba fornire la scuola per preparare i soggetti ad immettersi nel mercato del lavoro. In funzione di ciò due sono le parole d'ordine frequentemente utilizzate: la prima "l'alfabetizzazione informatica", la seconda "il rapporto con le imprese". In merito all'alfabetizzazione informatica, riprendendo l'articolo di Galimberti, apparso nel settimanale D, in allegato con Repubblica, del 15 giugno 2012, si afferma il bisogno di non confondere l'insegnare l'uso di un mezzo con il fine della scuola, che deve essere quello di formare menti capaci di sapersi rapportare con la cultura, poiché solo tale fine produce le possibilità di inserirsi realmente nella vita e nel mercato del lavoro. Ragionamento simile per il "rapporto con le imprese": ovvero la scuola non deve produrre gli operai che servono, ma soggetti capaci di imparare a diventarlo e a trasformarsi, qualora, come spesso accade, il mercato lo richieda. Diventa quindi centrale proporre una riflessione sulle competenze che la scuola deve fornire e sulla formazione che deve avvenire *on the job*, per lasciare al mondo dell'istruzione secondaria un'identità più ampia e complessa, rispetto alla formazione sul luogo di lavoro.

¹⁸ B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011.

Così il confronto con un nuovo assetto del mercato del lavoro produce una messa in discussione molto forte dei paradigmi e delle metodologie di insegnamento, che devono trasformare il fine ultimo delle stesse pratiche di insegnamento: non più fornire conoscenze ma costruire menti capaci di capitalizzare le nuove conoscenze in un sapere che sia contemporaneamente saper fare e saper essere. Ciò a dire che oggi l'istruzione deve necessariamente confrontarsi con il compito di insegnare come *apprendere ad apprendere*¹⁹ e dunque confrontarsi con l'insegnare come sviluppare efficaci processi di apprendimento attraverso la capacità riflessiva e meta riflessiva al fine di permettere al soggetto di *sapersi*, e quindi potersi conoscere come un originale sistema cognitivo capace di poter portare il suo contributo a qualsiasi situazione, riconoscendosi come soggetto che ha in sé potenzialità cognitive da offrire in funzione del sapere che ha costruito attraverso le proprie esperienze personali e attraverso gli elementi cognitivi e gli aspetti emotivi, acquisiti e reinterpretati nell'ambito dell'istruzione formale.

Infatti solo la fiducia nella sue risorse cognitive gli permetterà di trasformare le esperienze vissute in risorse culturali che gli permetteranno, di conseguenza, di potenziare le proprie capacità e ampliare le strategie di approccio alla conoscenza e alle questioni.

Il compito primo della scuola diventa, quindi, quello di offrire a tutti la possibilità di coltivare il proprio potenziale, qualunque esso sia, incrementando la fiducia nelle proprie potenzialità e incrementando la capacità di costruzione di competenze.

Ovvero, l'incontro con il sapere diviene il mezzo di *empowerment* e di *capacity building* ma contemporaneamente mezzo per dotare il soggetto di quella necessaria competenza umana di potersi porre in ogni situazione, riconoscendo il proprio limite, individuando il proprio ruolo, integrandosi con il contesto quanto serve a potersi rapportare al meglio, riconoscendo le azioni opportune per la propria crescita professionale e umana e sapendo in che direzione dirigersi.

In quest'ottica è la scuola che deve fornire quelle competenze che sono la condizione generativa di democrazia e coesione sociale che permetterà al soggetto di navigare in un mondo del lavoro "fluidò", sempre meno normato, instabile, con lo spettro crescente di una deregolamentazione del mercato del lavoro che produce un'immensa difficoltà poiché propone di vivere una vita precaria dal punto di vista lavorativo. Tutto ciò deve avvenire con il fine di permettere al soggetto di non essere precario nella sua esistenza.

Per l'Istituzione Scolastica lo scoglio maggiore da affrontare sembra essere quello di dover metabolizzare l'idea (e renderla motore di pratiche didattiche) che si debba accettare una vita lavorativa precaria che entri a far parte di una costruzione del Sé sufficientemente solida da poter avere elementi di instabilità economica e che quindi non corrisponda ad una visione di sé stessi co-

¹⁹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

stretta o addirittura soffocata dalle continue crisi/necessità di riadattamento prodotte dall'immettersi oggi nel mercato del lavoro.

Poiché, finoché l'istruzione delle scuole tecniche e professionali sarà costruita su un processo di assimilazione di nozioni complesse in funzione di un ruolo lavorativo, la scuola rimarrà scollata dal tempo attuale e non saprà attualizzare le sue pratiche di progettazione che, per altro, sono strutturate da persone che vivono costantemente gli effetti di quest'epoca economica, sociale e lavorativa sulla propria vita.

Difatti, dato l'altissimo numero di precariato nella scuola, appare ancor più evidente la discrepanza tra gli insegnamenti scolastici che vogliono essere professionalizzanti e l'evidenza che la professionalità da insegnare riguarda principalmente la capacità di avere una progettualità personale, anche se il lavoro non garantisce più un tassello granitico per la costruzione del proprio progetto di vita.

A ciò si lega la tematica della costruzione di senso delle azioni che il soggetto compie, in questo caso imparando, e le manifestazioni di disagio a scuola, che qui vengono lette come risposte alla sensazione di mancanza di futuro e possibilità.

Utilizzando la categoria del disincanto che deve essere abitato, proposta dal prof. Cambi²⁰, per interpretare la condizione attuale, si riesce a delineare meglio la condizione di disagio associata alla mancanza di futuro, eppure, contemporaneamente si intravedono quelle strade per usare la condizione odierna in una dimensione di progettualità umana in primo luogo ed in seconda istanza anche pedagogica, utile a far sì che la scuola aiuti sé stessa e la persona che vive il disagio a superarlo.

In tale prospettiva Cambi riprende la visione weberiana del disincanto, prodotto dalla "gabbia d'acciaio" della nostra epoca: "Dis-incanto: non più incatenamento, fine dei miti, prosaicizzazione dell'esistenza, costruzione di destini non eroici, ma produttivi, tutti immersi nel sociale e nella sua «gabbia d'acciaio»"²¹.

Paradossalmente, infatti, l'essere in una gabbia non produce la certezza della riduzione dello spazio dovuta alle sbarre, ma la prigione è costituita da sbarre formate dalla mancanza di ordine e di certezze che avvolgono l'Uomo di questo tempo in cui per l'essere umano è facile perdersi. De-costruite le sbarre a livello personale, a livello sociale, a livello culturale, divenire Uomo e Donna, diventa percorrere una strada dove la perdita di stabilità diventa elemento con cui confrontarsi, insieme al senso di avventura che deve essere più forte del rischio di perdersi, perché motivato da una volontà che è al contempo cognitiva e affettiva ma che implica anche una costruzione del sé a livello relazionale ed interpersonale.

Se, infatti, le sbarre sono costituite dai mille rivoli della possibilità anche l'io moltiplica le sue possibilità, mentre perde la possibilità di appar-

²⁰ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006.

²¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006, pp. 37-38.

tenere alle tante categorie culturali che lo hanno preceduto²² e rischia di perdere la speranza.

Il disincanto del mondo e del soggetto, ma anche il disincanto rispetto alla speranza, che si scandisce secondo «nichilismo nobile» (Leo Strauss) connesso ad un «idealismo etico» che, a sua volta, si incardina un «un politeismo di valori». E questo risulta essere un po' il fulcro dinamico di quel nichilismo che viene a delinearci come «destino» nel tempo della tecnica e del pluralismo politico, religioso, ideologico²³.

In questo destino, però, si apre anche la possibilità di agire attraverso una razionalità non più vincolata da altro che dal dover essere in grado di contenere le antinomie della complessità, la sensazione di incertezza e la drammatica ma entusiasmante possibilità di costruirsi, con le proprie scelte, il proprio progetto.

In tale prospettiva insegnare diventa sinonimo di costruire una mente capace di rapportarsi con il possibile, per permettere l'emergere di una razionalità capace di scelta e di interpretazione del pluralismo, della complessità e dell'inquietudine.

Gli strumenti dell'insegnante, di conseguenza, hanno necessità di rivolgersi alle pratiche metariflessive che permettono al soggetto di costruire le informazioni e di ristrutturare i dati delle esperienze con categorie che contengano il cambiamento, ma anche la direzione esistenziale propria del soggetto.

Qualora però le pratiche vissute a scuola non aiutino l'adolescente nel suo bisogno di essere rispecchiato «senza invaderlo eccessivamente con le proprie richieste, intrusioni e proiezioni»²⁴, il disagio, inteso come perdita di speranza e di motivazione, poiché limitato dalla percezione di perdita di futuro, agisce profondamente nell'individuo a livello esistenziale e si trasforma in malessere sociale fino a poter assumere i tratti della devianza. Ciò si manifesta nei comportamenti anche scolastici dei nostri adolescenti, in cui spesso si evita di vedere lo specchio delle azioni del mondo adulto e non li si guarda come atteggiamento speculare dell'esistente²⁵.

Guardare tali azioni per quelle che sono infatti spesso porterebbe a comprendere quei lati che anche per gli adulti sono difficili da accettare e che conducono in quel *cammino senza approdo*, dove sembra che le generazioni precedenti non abbiano niente da insegnare ai nuovi, futuri, adulti poiché si perde la certezza dei valori comuni e condivisi e si apre una dimensione dove il soggetto si deve rivolgere a sé stesso e alla sua intimità per cercare ciò che realmente gli appartiene e ciò che, nel profondo, lo rende umano. Solo nel confronto, che è anche contenimento e restituzione dell'inquietudine per il proprio destino, l'adolescente trova nell'adulto la strada per liberarsi delle

²² Ibidem, pp. 53-57.

²³ F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., p. 39.

²⁴ E. Buday, *Imparare a pensare*, cit., p. 63.

²⁵ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2007.

profonde angosce della sua fase evolutiva. Questo confronto però ha un costo enorme per l'adulto, poiché trova esso stesso nell'adolescente un elemento di criticità per la sua visione del mondo.

In una sorta di paradosso del tempo storico attuale, la quantità di insegnanti precari a livello lavorativo potrebbe essere uno stimolo a diminuire la precarietà esistenziale degli adolescenti, perché gli uni condividono con gli altri la necessità di dominare un futuro incerto, ma gli insegnanti, rispetto agli adolescenti, dovrebbero aver superato la fase dell'inquietudine esistenziale che determina la mancanza di volontà e potrebbero quindi costruire il rapporto di insegnamento/apprendimento su una reciprocità esistenziale, comprensibile anche ai ragazzi. Contemporaneamente però, anche per la figura docente si apre lo spazio della ricerca di motivazione e del senso della professione, oggi poco riconosciuta, dove il concetto di "esuberano", di natura quantitativa ed economica, rischia di travolgere il significato ultimo di questa delicata professione educativa.

La correlazione tra insuccesso scolastico, disagio e la devianza

Andando a guardare la letteratura sull'abbandono scolastico nel corso degli ultimi due decenni si è spesso dato la colpa di questa situazione a tre diversi ordini di fattori:

- la (cattiva) influenza della televisione e delle nuove tecnologie, o il loro scarso utilizzo a scuola;
- la mancanza di famiglie solide;
- le cattive scelte nell'uso del tempo libero degli adolescenti (l'eccessivo uso delle nuove tecnologie, gli abusi di musica, alcol e droga, la cattiva qualità delle letture dell'adolescente...).

Sebbene questi elementi abbiano una loro giustificata importanza è facile però, dal nostro punto di vista, creare una certa confusione tra cause, effetti e, talvolta, una certa voglia di trovare elementi solidi che giustifichino come la mancanza di possibilità che il ragazzo trova nella scuola sia condizione necessaria al ragazzo deviante.

Parimenti, ascoltando la voce degli insegnanti si può incorrere in frasi che ben delineano la figura dell'*incorreggibile*, proposta da Foucault²⁶ e che si sostanziano in affermazioni che rappresentano rinunce educative ma che sono razionalizzate in frasi comunemente accettate in cui si imputa la responsabilità di atteggiamenti di disagio o devianza del soggetto alle condizioni familiari, alla poca cura che hanno avuto gli insegnati di precedenti cicli scolastici nel costruirgli gli apprendimenti o, ancora, si cerca una strada per relegare la responsabilità dell'insegnante ad altre autorità istituzionali, quali per esempio il medico, qualora gli si attribuisca un disturbo di personalità o addirittura le

²⁶ M. Foucault (1999), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-75)*, Feltrinelli, Milano 2009.

forze dell'ordine, qualora si consideri un caso "socialmente irrecuperabile". Andando quindi, sempre e comunque, a definire un individuo per la sua incorreggibilità e compiendo un disinvestimento educativo che è al contempo una richiesta di intervento, che altri devono agire, ed una rinuncia alla responsabilità personale sul soggetto.

Così l'insuccesso scolastico finisce con il legarsi alle manifestazioni di disagio o di vera e propria devianza, lasciando alla scuola il semplice ruolo di constatare che cosa sta avvenendo, sottraendo all'insegnante quelle possibilità insiste nel suo ruolo, prima fra tutte quella di dare al ragazzo una chance per costruirsi la speranza di cambiare il suo "destino", che non sa nemmeno di costruirsi, poiché spesso lo sente come proseguo inevitabile del suo modo di essere.

Si, è la prerogativa dei somari, raccontarsi ininterrottamente la storia della loro somaraggine: faccio schifo, non ce la farò mai, non vale neanche la pena provarci, tanto lo so che vado male, ve l'avevo detto, la scuola non fa per me... La scuola appare loro un club molto esclusivo di cui si vietano da soli l'accesso. Con l'aiuto di alcuni professori, a volte²⁷.

A prescindere però dal fatto che le manifestazioni della perdita della speranza di poter essere qualcuno di positivo, che strutturi la sua identità in funzione del promuovere al massimo le sue potenzialità, si leghino a fattori di disturbo in classe, o meno, è chiaro che la dimensione del disimpegno e del disinvestimento sono il fulcro delle azioni che riguardano l'apprendimento e le proposte della scuola²⁸.

In questa situazione di disinvestimento l'adolescente costruisce un'immagine cognitiva del mondo, e quindi una sua interpretazione, in cui l'unico ruolo che ritiene di poter avere è quello del soggetto che non pensa la scuola un luogo utile per la sua vita.

Ovviamente tale interpretazione ha ricadute negli aspetti affettivi, relazionali ed emotivi del soggetto, e struttura un vero e proprio un modello interpretativo del significato di apprendere, in primo luogo di sé stesso che "non ci riuscirà mai", in secondo luogo che l'errore che compie nel comprendere è un evento immutabile ed inevitabile²⁹.

Attraverso tale lente viene quindi visto il legame tra insuccesso scolastico abbandono e devianza dove si intende focalizzare come l'insuccesso si ponga ad origine e matrice, non esclusiva ma con una forte incidenza, nelle scelte esistenziali che costituiscono la vita del soggetto fuoriuscendo dallo "schema esplicativo che individua nella personalità patologica la condizione determi-

²⁷ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 20.

²⁸ C. Fratini, *Luci e ombre nella relazione insegnanti-allievi* in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai [a cura di], *La scuola secondaria oggi*. cit.

²⁹ R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000.

nante dell'insorgere del comportamento deviante"³⁰ in funzione di un'interpretazione fenomenologica che tenga conto dei vissuti e delle esperienze dei ragazzi come chiave di comprensione che travalica la ricerca della malattia o l'origine della colpa del comportamento deviante, ma che apre alla possibilità di intervento nella scuola intesa come contesto relazionale che aiuta la riflessività e che dona al soggetto le possibilità insite nel futuro.

Ogni evento educativo è centrato sulla dimensione temporale del futuro in quanto in quanto esso è volto, essenzialmente a favorire nel ragazzo una progressiva e consapevole appropriazione del materiale di esperienza e a sollecitare la sua capacità di trascenderlo. Anche se il ragazzo difficile porta con sé un vissuto già compromesso, ciò non modifica il senso della sua ri-educazione che resta rivolta al futuro. Si tratterà infatti di considerare questo grumo di esperienze allo stesso modo in cui trattiamo il -passato- di un soggetto: come punto di partenza di un percorso che procede in avanti³¹

Nella scuola, quindi, le condizioni sempre statisticamente correlate all'abbandono scolastico quali il disagio socio-culturale e la condizione socio-economica, devono diventare parte di quel "punto di partenza" che l'insegnante può usare per permettere al ragazzo la progressiva consapevolezza e, quindi, appropriazione, della sua vita.

In questa prospettiva, la cultura diventa lo strumento proprio della scuola e la "sofferenza scolastica" la condizione per leggere la situazione che molti studenti a rischio vivono, dando la giusta attenzione all'investimento emotivo che ogni adolescente ha nel frequentare la scuola ed al fatto che, sempre e comunque, userà tale contesto come prezioso luogo di confronto con quelle parti di sé, talvolta oscure persino a sé stesso.

Così mentre la scuola non può più proporre "una vaga promessa di futuro in cambio di una piena presenza in classe"³², l'insegnante che non si vuol trovare inerme davanti alla rinuncia da parte del ragazzo ad essere consapevolmente presente nello sviluppare le proprie potenzialità deve dare in primis personalmente alla cultura il ruolo che le spetta: ovvero essere un complesso ed intricato sapere di saperi, da apprendere in una reciprocità relazionale che fondi le capacità riflessive del soggetto attraverso la possibilità che dà al soggetto di narrarsi sotto altri punti di vista, come persona che può padroneggiare il futuro. E non persona "normalizzata", disciplinata ad incontrare il sapere così come se il sapere fosse l'acquisizione di conoscenze orientate a rispondere alle richieste dell'insegnante e rivolte ad agire in maniera conforme all'idea di "alunno modello", spesso presente nell'immaginario dell'insegnante.

³⁰ P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criterio di consulenza ed intervento*, Guerini, Milano 2011, p.66.

³¹ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

³² D. Pennac, *Diario di scuola*, cit. p.232

Non vi è, infatti nessun apprendimento di alcuna nozione tale da valere di per sé stessa la squalifica della soggettività nella sua possibilità di apprendere poiché il percorso di costruzione della conoscenza ha un valore in sé stesso ed in questa prospettiva “regolare e riorientare l’uso stesso del pensiero, anche in educazione”³³, diventa la chiave dell’insegnamento che combatte l’insuccesso scolastico, poiché fornisce al disagio un contenitore cognitivo che contiene la sua interpretazione. In tal senso la scuola può agire sulla devianza, poiché se non può in nessun modo modificare il contesto di appartenenza del soggetto, può aiutarlo a comprendere gli aspetti che lo compongono.

Ovvero la scuola può agire per potenziare le possibilità che il soggetto permette a sé stesso, poiché solo partendo dall’idea che l’apprendimento debba essere una scelta autonoma che l’adolescente intraprende, può accompagnarlo a non rinunciare al suo diritto di conoscere il modo per essere un adulto e un cittadino libero di abitare il disincanto dei nostri giorni.

Infatti quando non è chiaro il fine del compito che l’insegnante propone, quando non appare evidente il motivo per cui l’apprendere possa essere realmente utile al costruire un futuro e quando manca un orizzonte di senso che leghi le proprie azioni ad un progetto per immaginarsi nel futuro, allora la performance scolastica sicuramente ne risente ed i comportamenti a scuola difficilmente corrisponderanno a quelli che vengono reputati accettabili da un insegnante.

Conclusioni

Se uno dei compiti evolutivi propri dell’adolescenza è quello di integrare le variabili emotive con le variabili cognitive, allora le intricate dinamiche tra gli aspetti cognitivi ed emozionali sono alla base dell’insuccesso scolastico che si lega spesso ad una prospettiva di futuro subita e non scelta. Ciò dona un nuovo significato al concetto di “apprendimento significativo” e lo lega all’identità del soggetto, poiché implica, come afferma Rogers, una partecipazione totale della personalità del soggetto e origina o contribuisce a cambiare atteggiamenti e comportamenti³⁴.

Ciò comporta una nuova luce sulla definizione dell’acquisizione delle competenze da parte del soggetto poiché lega le pratiche didattiche alla presa in considerazione della globalità della persona in formazione e contestualizza ogni apprendimento in un preciso momento della storia del soggetto, in una dinamica in cui la significatività è donata dalla relazione in cui si struttura l’apprendimento insieme alla possibilità di trovare, nella costruzione delle nuove informazioni, una storia con il proprio passato, che costituisca il vincolo narrativo con la sua storia precedente ma anche la nuova possibilità di immaginare una realtà dominabile, sebbene mutata.

³³ F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., p. 75

³⁴ C.R. Rogers, *Libertà nell’apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973, pp. 10-11.

In tal modo si supera l'immediato e l'esistente, poiché si getta le basi per un progetto che crede che ciò che oggi non è possibile, ha il domani come possibilità³⁵, ovvero si struttura gli apprendimenti attraverso l'idea che siano esperienze cognitive da compiere, il cui risultato non equivale alla semplice alfabetizzazione di un campo del sapere ma un'avventura nel proprio modo di interpretare il mondo. Ciò deve essere finalizzato ad attrezzare il soggetto a vivere il cambiamento, che da ragazzo lo porterà ad essere adulto.

Bibliografia

- J. G. Allen, P. Fonagy, *La mentalizzazione. Psicologia e trattamento*, Bologna, il Mulino, 2008.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criterio di consulenza ed intervento*, Milano, Guerini, 2011.
- P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola famiglia e relazioni sociali*, Milano, Unicopli, 2012.
- E. Bloch (1959), *Il principio speranza*, Milano, Garzanti, 1994.
- A. Bonomi, E. Rullani, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Torino, Einaudi, 2005.
- V. Boffo, *Per una comunicazione empatica*, Pisa, ETS, 2005.
- J. Bruner (1990), *La ricerca di significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- E. Buday, *Imparare a pensare. Funzione riflessiva e relazioni in adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- F. Cambi, *Abitare il disincato. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- F. Cambi, G. Dell'Orfaniello, S. Landi (a cura di), *Il dis-agio giovanile nella scuola del terzo millennio*, Roma, Armando, 2008.
- A. Cannevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Per una pedagogia dell'inclusione (per tutti disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- L. D'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Napoli, Liguori, 2012.
- M. L. De Natale, L. D'Alonzo, *Peer education e adolescenti a rischio*, Terlizzi (Ba), Ed Insieme, 2009.
- F. Dolto, *L'adolescenza*, Milano, Mondadori, 1990.
- R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2000.
- S. Falconi, *Il disagio e l'insuccesso scolastico*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS, 2008.
- P. Fonagy, M. Target (a cura di), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Cortina, 2001.

³⁵ E. Bloch(1959), *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 1994

- P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, M. Target (2002) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, Milano, Cortina, 2005.
- M. Foucault (1999), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-75)*, Milano Feltrinelli, 2009.
- C. Fratini, *Luci e ombre nella relazione insegnanti-allievi*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS, 2008.
- U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- J. Giedd (et al.), *Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study*, in "Nature Neuroscience", 2, 10, 1999, pp. 861-873.
- D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie per 'integrazione e l'inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2006.
- M. R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2001.
- A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Unicopli, 2006.
- A. Palmonari, *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*, Bologna, il Mulino, 2001.
- D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- E. Pelanda, *Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico*, in O. L. Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi ed affettivi*, Milano, Cortina, 1999.
- R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- G. Petter, *L'adolescente impara a ragionare e decidere*, Firenze, Giunti, 2002.
- G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Milano, Cortina, 2000.
- G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Milano, Cortina, 2008.
- C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973.
- B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma, Carocci, 2011.
- L. Trisciuzzi, *L'elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 2001.
- S. Ulivieri, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Bari, Laterza, 1999.
- S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologia dell'emarginazione*, Firenze-Milano, La Nuova Italia-RCS, 2007.
- S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS, 2008.

L'estetica di Hegel e la Bildung. Annotazioni

Marco Giosi

1. L'arte come specchio dell'Io

La lunga riflessione hegeliana sull'arte (viva fin dalle opere giovanili oltre che nella *Fenomenologia dello Spirito* e nell'*Enciclopedia delle Scienze Filosofiche in Compendio*) trova, come noto, la propria più matura sistemazione nelle *Lezioni di Estetica*, tenute tra il 1817 e il 1829 sia ad Heidelberg che a Berlino e pubblicate postume.

La concezione hegeliana sull'arte, nella sua complessità e ricchezza speculativa, costituisce senz'altro un termine di confronto cruciale per le successive estetiche del Novecento. Essa ha influenzato ora un'estetica dialettica e impegnata nella lotta di classe (Lukàcs, Bloch, etc.), ora una concezione dell'arte prevalentemente orientata in senso fenomenologico-esistenziale (Heidegger, Sartre), come pure i lavori di tipo storico-sociologico relativi a tale tematica (Horkheimer, Adorno) e infine costituisce un preludio significativo alle successive concezioni estetiche sviluppatasi all'interno della semiotica e del costruttivismo¹.

Ciò che rende ancora così significativa l'estetica di Hegel è il fatto che oggi non abbiamo soltanto un'arte moderna ma anche un'estetica moderna e che proprio l'estetica hegeliana determina per molti aspetti la linea di demarcazione fra estetica classica ed estetica moderna, una linea di confine che non opera nette separazioni, ma che riflette la complessa articolazione del fenomeno artistico.

A differenza delle precedenti concezioni sull'arte infatti, Hegel intende far valere una precisa esigenza "oggettiva" di ricerca, che proceda oltre ogni valutazione "emozionale" o "sentimentale" del fenomeno artistico. L'arte infatti,

¹ Sul tema relativo alla concezione estetica hegeliana si vedano: Negri A., *Estetica e dialettica in Hegel*, Napoli, Libreria Scientifica, 1969; Vecchi G., *L'estetica di Hegel*, Milano, Vita e Pensiero, 1965; Bras G., *Hegel et l'art*, Paris, PUF, 1994; Morpurgo Tagliabue G., *L'estetica di Hegel oggi*, in "De Homine", nn. 5-6, 1963; Morpurgo Tagliabue G., *L'esthétique contemporaine*, Milano, Marzorati, 1960; Oldrini G., *L'estetica di Hegel e le sue conseguenze*, Roma-Bari, Laterza, 1984; Szondi P., *La poetica di Hegel*, Torino, Einaudi, 2007; Givone S., *Storia dell'estetica*, Roma-Bari, Laterza, 2006; Pareyson L., *Estetica dell'idealismo tedesco*, Torino, Edizioni di Filosofia, 1950; Vercellone F., *L'estetica dell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1999.

secondo Hegel, si muove nell'ambito dello spirito²; essa assume la materia naturale, di per sé opaca e priva di valore, e le dà un contenuto, un'idea, un significato. Secondo il filosofo tedesco infatti la natura non esprime nulla mentre l'arte, in quanto realizzazione umana, ossia propria del pensiero, appartiene al mondo dello spirito³.

Ma tale "primato" dello spirito e dell'idea non sfocia in vuoto razionalismo, ma è espressione di una ragione che non rimane rigidamente chiusa in un ambito puramente scientifico-filosofico bensì si mostra aperta a comprendere l'alterità del mondo sensibile e immaginativo senza esorcizzarlo, senza relegarlo nella irrazionalità. Hegel, infatti, pur concependo la realizzazione artistica sotto il segno dell'"idea" o dello spirito, non ritiene affatto che la sua espressione sensibile la possa rendere refrattaria a esser colta dal pensiero (come sostengono, ad esempio, sia pure in modo dissimili, Bergson o Gentile, per i quali al contrario, analisi e riflessione sempre uccidono la vivezza sensibile)⁴.

Sebbene, quindi, la concezione estetica hegeliana sia contrassegnata dalla presenza di un principio razionale e spirituale che la sorregge e la attraversa, questo non ci permette di considerarla come puramente astratta o eccessivamente connotata in senso "aprioristico".

Così come, per opposti versi, essa non appare ridicibile ad una "panoramica" storica di "capolavori" d'arte, di eventi e fenomeni artistici che si avvicindino in maniera sconnessa e casuale.

Il mondo dell'arte non è, difatti, per Hegel, una mera esposizione di eventi unici e irrelazionati, tanto meno di irripetibili capolavori, bensì rivela linee interne di continuità, costanti che ritornano⁵. Per questo l'estetica non può — a livello metodico — essere empirica soltanto (pura raccolta di dati sconnessi, con rischio di astratta generalizzazione di momenti parziali), ma intende cogliere anche le tensioni universalizzanti e i tessuti connettivi che l'evento singolo pur esprime da sé.

Ne discende la necessità di adottare una prospettiva di analisi quanto mai ampia, integrata, olistica. E, infatti, una delle peculiarità più emblematiche della estetica hegeliana è data dalla sua visione complessa, unitaria e integrale rispetto al fenomeno "arte", ponendo una stretta e rigorosa connessione tra gli aspetti teorici, quelli storici e quelli sociali dell'arte, rappresentandoli in modo unitario attraverso l'utilizzo di un linguaggio fortemente metafisico.

Entro tale prospettiva globale e unitaria, Hegel, attraverso la sua riflessione sull'arte, ci vuole dunque fornire un principio dinamico in grado di render ragione di un divenire unitario nel suo senso (fissandone le polarità estreme), come pure nel suo svolgersi storico. Un principio dinamico che è interpre-

² Hegel G.W.F., *Estetica* (a cura di N.Merker), Torino, Einaudi, 1997, p. 6.

³ *Ibid.*, p. 7.

⁴ Cfr. Fubini E., *L'estetica contemporanea*, Torino, Loescher, 1980, p. 23.

⁵ Cfr. Morpurgo Tagliabue G., *L'estetica di Hegel oggi*, cit., pp. 76-88.

tabile anche come un vero e proprio “principio di formatività” che segue e accompagna la genesi e lo sviluppo delle “forme” e del “prendere forma” attraverso i processi storicamente connotati che danno vita ai fenomeni artistici. All'interno dei quali è la stessa soggettività umana a formarsi e non solo come riflesso di uno Spirito assoluto, ma anche come singola coscienza storicamente determinata, colta nel suo “farsi”.

Non a caso il punto di partenza (ma anche il paradigma e modello insieme) della concezione estetica hegeliana è dato dall' arte della Grecia antica: risalire a quel momento significa infatti riscoprire la fonte stessa del momento estetico in quanto forza liberatrice dell'umano, prendendo coscienza dell'atto di nascita di una educazione generata dal culto della bellezza, ma sempre all'interno di una più ampia liberazione “politica”. Nell'uomo greco, l'estetico si presenta a noi come primaria manifestazione della eticità e poiché, nella visione filosofico-storica di Hegel, l'ontogenesi ricapitola la filogenesi, ecco che proprio dall'estetico inizia l'educazione dell'uomo, come suo primo momento nel quale il principio di sviluppo è dominato dall'intuizione, così come dall'estetico comincia la civiltà.

Hegel nutriva, assieme a diversi pensatori dell' età Romantica (Schiller, Herder, Wackenroder, Schelling, etc.), la convinzione che la Germania del suo tempo fosse chiamata a ricostruire quella unità sostanziale ed originaria che dopo i greci si era spezzata e dispersa, nella consapevolezza, tuttavia, che l'estetico non potesse più costituire per i moderni quel modello di educazione e formazione umana totale e omnicomprensivo che era stato in passato, alla luce del prevalere, nell'età moderna, del principio della interiorità religiosa prima e della filosofia speculativa poi⁶.

Questo, però, non toglie il fatto che Hegel ci consegna, attraverso la sua riflessione sul significato dell'arte, un vero e proprio paradigma della formazione umana, un modello di pensiero estremamente complesso e dialettico, agito al suo interno da spinte integratrici e tensionali e, nonostante lo “spirito di sistema” che lo anima, costantemente calibrato sulla formazione/educazione del soggetto-persona e sulla dialettica passato-presente-futuro: le epoche della storia si rinnovano nelle età della vita e l'attività del singolo individuo rielabora e riassume in sé il risultato di una storia ben più ampia.

L'arte infatti, secondo la concezione hegeliana, cade entro l'ambito della vita spirituale, lungo la “storia della coscienza”, che cresce e si sviluppa progressivamente, evidenziando una precisa corrispondenza tra il “farsi” della soggettività umana e il suo “attuarsi” nei diversi momenti della produzione ma anche della fruizione dell'arte stessa. Al centro dell'indagine hegeliana si pone, quindi, il concetto di *Bildung*, inteso come un processo che si riferisce tanto alla storia del mondo quanto allo sviluppo dei singoli individui e dei popoli.

⁶ Su questo tema, si veda: Pareyson L., *Estetica dell'idealismo tedesco*, Torino, Edizioni di Filosofia, 1950; Mittner L., *Storia della letteratura tedesca*, Torino, Einaudi, 1980, 3 voll.; anche Restaino F., *Storia dell'estetica moderna*, Torino, Utet, 1991.

Del resto è già stato sottolineato⁷ quanto la riflessione hegeliana (in particolare la *Fenomenologia dello Spirito*, ma non solo) possa essere interpretata alla luce dell'influsso del *Bildungsroman* dell'epoca: a Tubinga, Hegel aveva letto l'*Emilio* di Rousseau e in quest'opera aveva trovato l'esempio di una coscienza "naturale" elevantesi alla libertà attraverso esperienze formative cruciali (ma potremmo citare anche l'influsso del *Wilhelm Meister* di Goethe come dell'*Heinrich von Ofterdingen* di Novalis, entrambi veri e propri modelli di "romanzo di formazione")⁸.

L'esperienza vissuta dalla coscienza nel suo formarsi non è solo l'esperienza teoretica avente come oggetto il "sapere", bensì ogni esperienza. Si tratta di considerare la vita della coscienza sia nel suo conoscere il mondo come oggetto di scienza, sia nel suo conoscere se stessa come vita. Vi troveranno, dunque, poste tutte le forme di esperienza, compresa quella che si esplica all'insegna dell'arte. Del resto lo stesso Hegel lo esprime chiaramente in apertura della *Fenomenologia dello spirito*: "Questa presentazione, può venir considerata come l'itinerario della coscienza naturale, la quale urge verso il vero sapere; o come l'itinerario dell'anima percorrente la serie delle sue figurazioni, quali stazioni prescritte dalla sua natura mediante la piena esperienza di se stessa, giungendo alla conoscenza di ciò che essa è in se stessa"⁹.

E l'esperienza che la coscienza sperimenta attraverso arte e nell'arte non è affatto qualcosa di puramente "compensativo" o "ornamentale" secondo Hegel, bensì essa si radica nella natura stessa del soggetto, nei suoi bisogni più profondi. Si tratta, per Hegel, di un bisogno assoluto e non contingente. Se si trattasse di un gioco casuale, cioè se l'arte potesse altrettanto essere che non essere, questo bisogno potrebbe essere soddisfatto con mezzi diversi e migliori¹⁰. L'arte, invece, risponde a bisogni supremi e assoluti, in quanto essa è legata alle concezioni del mondo più generali e agli interessi religiosi di intere epoche e popoli, alle concezioni generali del divino e dell'umano¹¹.

Come scrive Hegel: "Il bisogno universale dell'arte è dunque il bisogno razionale che l'uomo elevi alla coscienza spirituale il mondo interno ed esterno come un oggetto, in cui egli riconosce il proprio io. Egli soddisfa il bisogno di questa libertà spirituale in quanto da un lato fa per sé interiore ciò che è, ma parimenti realizza esteriormente questo essere per sé e così in questo sdoppiamento di se stesso porta ad intuizione e conoscenza per sé e per gli altri quel che è in lui"¹².

⁷ Vedi, su tale tema: Hyppolite J., *Genesi e struttura della Fenomenologia dello Spirito di Hegel*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 16; Löwith K., *Da Hegel a Nietzsche*, Torino, Einaudi, 1971, pp.21-57; ma anche Mittner L., *op. cit.*, vol.I, pp.255-259.

⁸ Hyppolite, *op. cit.*, p.17

⁹ Hegel G.W.F., *Fenomenologia dello spirito* (trad.di E.De Negri), Firenze, La Nuova Italia, vol. I, p. 69.

¹⁰ Hegel, *Estetica*, *op. cit.*, p. 20.

¹¹ *Ibid.*, p. 39.

¹² *Ibid.*, p. 40.

Come si vede, l'origine del bisogno dell'arte consiste infatti in questo: che in essa l'uomo si raddoppia e si riconosce, imprimendo il proprio "sigillo" sulle cose, per togliere, in qualità di soggetto libero, anche al mondo esteriore la sua estraneità, per fare, del mondo esterno e di quello interno, un oggetto in cui egli riconosce il proprio io.

Possiamo rilevare una precisa istanza pedagogico-educativa in questo movimento che conduce la coscienza umana a "sdoppiarsi", ossia a proiettarsi fuori di sé, proprio attraverso l'opera d'arte che si pone come "specchio dell'io", come duplicazione dell'io stesso e sua interpretazione. E, dunque, come crescita e sviluppo del proprio sé, intrinsecamente dialettica. Nell'esperienza estetica ad essere in gioco è tale dialettica tra il "prendere forma" e l'"estraniarsi" da sé stessi.

Il "pedagogico" è presente proprio in tale dialettica tra appropriazione/estranazione, che si pone al cuore del concetto stesso di *Bildung*. E qui è necessaria una sia pur breve contestualizzazione storica di tale categoria, cruciale in Hegel.

2. L'esperienza estetica e la *Bildung*.

La prima considerazione da fare, riguardo al significato del termine tedesco *Bildung* (cultura, formazione) è che il più antico concetto di una "formazione naturale", che si riferisce alla forma esterna (formazione delle membra, figura ben formata) e soprattutto alla forma prodotta dalla natura, nell'età del classicismo (metà e fine Settecento) si staccò quasi del tutto dal nuovo concetto¹³. La nozione di *Bildung* venne a connettersi strettamente con quella di *Kultur* esprimendo anzitutto il modo peculiare attraverso il quale l'uomo educa le proprie doti e facoltà naturali.

Nel periodo che separa Kant da Hegel si compie per opera di Herder la trasformazione di questo concetto¹⁴. Kant non usa ancora il termine *Bildung* in un tale contesto. Egli parla di una *Kultur* della facoltà (o della disposizione naturale), che come tale è un atto della libertà del soggetto agente¹⁵. Hegel, invece, parla già di un *Sich-bilden* (autoformarsi) e di *Bildung*, là dove riprende l'idea kantiana dei doveri verso sé stessi.

Wilhelm von Humboldt mette già in evidenza una differenza di significato tra *Bildung* e *Kultur*: "Quando nella nostra lingua parliamo di *Bildung*, intendiamo con questo termine qualcosa di più alto e insieme di più intimo, cioè quella peculiare disposizione spirituale che la conoscenza e il sentimento, intesi come atto di tutto lo spirito e di tutta la moralità, producono riflettendosi sulla sensibilità e sul carattere"¹⁶.

¹³ Vedi, a tal proposito, Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, Editrice La Scuola, 1995, pp. 72-75.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Humboldt von, K.W., *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità* in Humboldt von, K.W., *Università e umanità*, Napoli, Guida, 1970, p. 50.

Bildung qui non significa più *Kultur*, cioè educazione di facoltà o di talenti. L'affermarsi della parola *Bildung* richiama piuttosto l'antica tradizione mistica (che ha in Meister Eckart uno dei rappresentanti più significativi), per la quale l'uomo reca nella propria anima l'immagine (*Bild*) di Dio, in base alla quale è creato e deve svilupparla in sé. In *Bildung*, infatti, c'è *Bild* (immagine), che ricomprende i concetti di riproduzione (*Nachbild*) e di modello (*Vorbild*)¹⁷.

Proprio per questo motivo la nozione di cultura va oltre il significato di una pura coltivazione di disposizioni preesistenti. La coltivazione di una disposizione costituisce lo sviluppo di qualcosa di dato, per cui l'esercizio e la cura di essa verrebbe a rappresentare un mezzo in vista del fine. Nell'autentica cultura, al contrario, ciò attraverso cui (e in cui) ci si forma viene, in quanto tale, fatto interamente proprio.

In questo senso, ciò che penetra nella cultura viene a risolversi in essa, ma non come un semplice mezzo che ha perduto la sua funzione. Anzi, nell'acquisizione di una cultura nulla va perduto, ma tutto viene conservato. Cultura, in questa accezione, è un vero e proprio concetto storico e teoretico, e proprio questo carattere storico di conservazione è presente nella riflessione hegeliana sull'arte. È stato proprio Hegel a elaborare con il massimo rigore il concetto di cultura. Giacché l'essere dello spirito è essenzialmente connesso con l'idea della cultura.

Nell'esperienza che la coscienza fa dell'arte, secondo Hegel, vengono a confluire sia l'aspetto spirituale che quello sensibile: il bisogno universale ed assoluto da cui scaturisce l'arte trova infatti la sua origine nel fatto che l'uomo è coscienza pensante. Ossia, come scrive Hegel: "Egli fa da se stesso per sé quel che egli è, e quel che in generale è. Le cose naturali sono solo in modo immediato ed una volta sola, ma l'uomo come spirito si raddoppia, in quanto egli dapprima è come la cosa di natura, ma poi è parimenti per sé, si intuisce, si rappresenta, pensa, e solo con questo attivo essere per sé è spirito"¹⁸.

L'uomo raggiunge questa coscienza di sé in due modi: prima, teoricamente, in quanto egli deve nel suo interno divenire cosciente di sé, ed in generale deve intuirsi, rappresentare ciò che il pensiero trova come l'essenza, deve fissare se stesso e riconoscere solo se stesso, tanto in quello che è da lui stesso tratto, quanto in quel che è ricevuto dall'esterno. In secondo luogo l'uomo diviene per sé con l'attività pratica, in quanto ha l'impulso di produrre e parimenti riconoscere se stesso in quel che gli è immediatamente dato, in quel che è per lui esistente esternamente. Egli realizza questo fine trasformando le cose esterne su cui imprime il sigillo del suo interno ed in cui ritrova ora le sue proprie determinazioni¹⁹. L'uomo fa questo per togliere, come libero soggetto, al mondo esterno la sua estraneità e godere nella forma delle cose solo una realtà esterna di se stesso.

¹⁷ Su tale punto vedi: Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2004, p. 33.

¹⁸ Hegel, *Estetica*, op. cit., p. 39.

¹⁹ *Ivi*, p. 40.

Già il primo impulso del bambino, afferma Hegel, porta in sé questa trasformazione pratica delle cose esterne; il fanciullo lancia delle pietre nel fiume ed ammira i cerchi che si disegnano nell'acqua come opera in cui acquista l'intuizione di ciò che è suo²⁰. Questo bisogno passa per i fenomeni più vari fino al modo in cui si produce se stessi nelle cose esterne, modo che è presente nell'opera d'arte. E l'uomo si comporta in questo modo non soltanto con le cose esterne, ma anche con se stesso.

L'arte, quindi, è un'attività: al contrario della religione fondata sull'interiorità della rappresentazione e del sentimento e della filosofia che conclude al puro pensiero, essa si fonda su un fare e un produrre; ma in questo fare e produrre egli mette in atto il suo bisogno di raddoppiamento e riconoscimento "formando" se stesso.

La riflessione hegeliana sull'arte coglie proprio uno dei momenti cruciali di tale esperienza vissuta dalla coscienza nel suo farsi e possiamo evidenziare ciò a partire da quella che è la analisi condotta da Hegel intorno alla natura e alla finalità del "bello" in arte.

La famosa definizione hegeliana secondo la quale "il bello si determina come parvenza sensibile dell'idea"²¹ va molto oltre la concezione classica di una sostanza ontologica oggettuale, che è ciò che rende tale un'opera d'arte. Essa conduce Hegel a evidenziare il primato del "bello artistico" e a vedere nel "bello naturale" soltanto "l'eco", "il riflesso" del bello artistico.

Il cosiddetto "bello naturale", al centro della riflessione settecentesca almeno fino a Kant, viene da Hegel escluso dall'ambito peculiare dell'estetica (anche se ad esso vengono comunque riservate valutazioni attente e analisi approfondite). Rispetto al bello artistico il bello di natura è considerato alla stregua di un semplice riflesso privo di autonoma consistenza ontologica e ancora troppo legato all'arbitrio della soggettività²².

Il bello è sempre, per Hegel, creazione umana che emana da una interiore necessità spirituale. A parere di Hegel, non è possibile postulare la bellezza indipendentemente da una coscienza che la intenzioni, e per questo egli parla di opera d'arte come "domanda"²³.

La considerazione che il bello sia l'idea espressa nella forma dell'immediatezza sensibile esprime innanzitutto quella che forse è la questione di fondo di ogni estetica: il problema cioè di un materiale sensibile che, restando tale (senza venir trascorso in pensiero discorsivo), assume un significato e si fa valore, diventa un insostituibile modo che l'uomo ha a disposizione per esprimersi e per prender coscienza della realtà in cui vive.

Ora, proprio questo focalizzarsi dell'attenzione da un mondo di cose che sarebbero belle in sé a una realtà bella solo in quanto prodotta dall'uomo

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Estetica*, p. 44.

²² Cfr., Vecchi G., *L'estetica di Hegel*, cit., p. 46.

²³ *Ibid.*, p. 45.

per l'uomo, costituisce uno degli aspetti pedagogicamente più significativi dell'estetica di Hegel.

Questa istanza "poietica" della coscienza umana, questo suo "farsi", conferisce all'esperienza estetica un preciso significato pedagogico-educativo. Vi è, nella esperienza estetica che la coscienza sperimenta, una precisa intenzionalità auto educativa che va ben oltre e si oppone all'idea di una "naturalità" o spontaneità espressiva che l'arte si troverebbe a suscitare. L'educazione-formazione, la *Bildung* in sostanza, non è qualcosa di supplementare, che si aggiungerebbe allo stato di natura, snaturandolo, come nella critica di Rousseau alla civiltà, e neppure è un mero mezzo per uno scopo diverso; essa è proprio dell'essenza dell'uomo, poiché l'uomo, secondo la sua natura, vive e pensa in modo autocosciente, cioè si allontana, si estranea e si astrae dalla sua stessa "naturalità". Per dirla nel linguaggio di Hegel, egli non è immediatamente ciò che è, ma completamente mediato e mediante. L'educazione-formazione è il "duro" lavoro dello spirito contro l'immediatezza dell'appetito naturale.

L'uomo, nella concezione hegeliana, è caratterizzato dalla rottura con l'immediato e il naturale, rottura che gli è imposta dalla parte spirituale, razionale, della sua essenza. Sotto questo aspetto, egli non è per natura ciò che deve essere, e perciò gli occorre la cultura. Ciò che Hegel chiama l'essenza formale della cultura consiste nella sua universalità. Proprio in base a questo concetto di innalzamento all'universalità Hegel poté abbracciare in un unico concetto quello che la sua epoca intendeva per cultura. Innalzamento all'universalità non è limitato alla cultura teorica e non significa in generale solo un comportamento teoretico in opposizione al comportamento pratico, ma designa la determinazione essenziale della razionalità umana nel suo insieme²⁴.

L'educazione, la formazione del soggetto devono dunque alimentarsi attraverso lo sviluppo di interessi teoretici. La cultura teoretica conduce al di là di ciò che l'uomo sa e sperimenta immediatamente. Essa consiste nella capacità di far valere anche ciò che all'immediatezza non si riduce, nel trovare punti di vista generali per capire la cosa di là dai propri interessi. In questa idea di *Bildung* che Hegel esprime è facile vedere la determinazione fondamentale dello spirito inteso come qualcosa di storico, e cioè il suo conciliarsi con sé stesso, il riconoscersi nell'altro. Il comportamento teoretico, infatti, è già di per sé alienazione, ossia lo sforzo di occuparsi di qualcosa di non immediato, di estraneo, che appartiene al ricordo, alla memoria e al pensiero. In una parola, alla Storia. Ed è proprio la storicità un elemento pedagogicamente significativo²⁵.

²⁴ Vedi, su tale aspetto: Löwith K., *Il concetto hegeliano di Bildung* in AA.VV., *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, (a cura di Gennari M-Kaiser A.), Milano, Bompiani, 1995, pp. 297-315.

²⁵ Cfr., Löwith K., *Da Hegel a Nietzsche*, cit., pp. 432-455.

3. Conclusioni: l'esperienza estetica come umanizzazione e coscienza storica.

Nelle *Lezioni di Estetica* è possibile cogliere, a nostro avviso, una precisa intenzionalità pedagogica da parte di Hegel: esse sono destinate a formare una coscienza storica. I suoi lettori devono imparare a riconoscere gli oggetti delle differenti civiltà artistiche, a coglierne il senso e a capire per quali motivi di profonda insoddisfazione, per quali contraddizioni sempre rinnovate, l'umanità è stata costretta a attraversare tanti differenti cicli di esperienza estetica. La esperienza dell'arte non si arresta dunque in Hegel alla determinazione astratta di un univoco concetto di arte: l'idea del bello è principio in grado di render ragione dello sviluppo dell'arte (nel suo cercare, trovare e oltrepassare se stessa), come del suo differenziarsi nella molteplicità delle arti, dei generi e delle opere. Vengono così tracciate le linee di una vera e propria fenomenologia dell'arte, in cui la ricerca di costanti strutturali del mondo estetico non è invalidata dalla discutibilità, oggi, di alcune schematizzazioni o di particolari giudizi hegeliani.

Criteri generali del differenziarsi dell'esperienza artistica nelle sue varie forme temporali e nelle sue diverse modalità di esistenza concreta (le arti, i generi) sono dati dal diverso mediarsi, con accentuazioni variabili e diverse sfumature, della soggettività e dell'oggettività estetiche (soggettività e oggettività che non sussistono separate, ma solo l'una in rapporto all'altra, nei diversi contesti).

Il cammino dell'arte, nel suo senso generale già perfettamente configurato nelle pagine sulla *Kunstreligion* della *Fenomenologia*, segna il lento emergere della soggettività estetica dalla durezza di un'oggettività esterna all'uomo: da un'arte-sostanza si va a un'arte-soggetto, e di qui a una soggettività umana liberata.

In un processo di costante riappropriazione di senso del reale, di continua riattivazione del significato dell'arte e di progressiva interiorizzazione del suo valore²⁶.

Del resto, la *Bildung* che emerge da tale esperienza dell'arte, esige che l'uomo si faccia "altro da sé", immergendosi nella vita dell'oggettività storica dell'arte e delle sue forme,

L'arte (insieme alla religione e alla filosofia) risulta essere una tappa cruciale di tale processo di educazione-formazione che è, soprattutto, uscita dalla chiusura della coscienza verso la conquista di un'autocoscienza che viene a configurarsi come consapevolezza della profonda unità dell'io e del mondo storico-sociale.

In generale la pedagogia hegeliana si caratterizza come un "umanesimo integrale" che interpreta l'uomo come uno svolgimento dialettico²⁷. Lo sviluppo della coscienza passa dalla naturalità alla oggettività dello spirito attraverso un sempre più ricco ed esteso contatto con la realtà storico-sociale che diviene gradatamente una seconda natura dell'uomo. In tale processo il punto di

²⁶ Vedi: Vercellone F., *L'estetica dell'idealismo tedesco: Schelling e Hegel* in Vercellone F., *L'estetica dell'Ottocento*, cit., pp. 26-34.

²⁷ Vedi, in merito, Bras G., *Hegel et l'art*, cit., p. 56.

arrivo è costituito dalla realizzazione di una sintesi armonica tra io e mondo storico che viene raggiunta attraverso l'impegno della volontà a collegarsi al piano dell'eticità sociale, attraverso la partecipazione alla vita della cultura (estetica e religiosa, giuridica e filosofica).

L'uomo, di cui Hegel viene tracciando le forme e le tappe di una formazione integrale (*Bidung*), non è più l'individuo etico di Kant, dominato dall'imperativo categorico che parla direttamente alla coscienza, né l'uomo di natura rousseauiano che pare contrapporsi alla società in maniera astratta e utopistica, ma un uomo che riconosce se stesso solo nel legame con la realtà storico-sociale, intesa nel suo più genuino significato spirituale, cioè come cultura e civiltà²⁸.

Come infatti Hegel scrive nella *Prefazione alla Fenomenologia dello spirito*: "Il singolo deve ripercorrere i gradi di formazione dello spirito universale, anche secondo il contenuto, ma come figure dello spirito già deposte, come gradi di una via già tracciata e spianata. Similmente noi [...] riconosceremo nel progresso pedagogico quasi in proiezione, la storia della civiltà"²⁹.

E proprio alla luce del problematizzarsi del ruolo e della funzione dell'arte nella modernità la questione da lui posta diventa allora quello di comprendere il ruolo che l'estetico possiede nella coscienza moderna ai fini della formazione del soggetto-persona che da una sorta di "eticità naturale" accede a una eticità spirituale pienamente realizzata.

²⁸ *Ibid.*, p. 77.

²⁹ *Fenomenologia dello spirito*, op. cit., p. 22.

Una poetica per l'inclusione della disabilita

William Grandi

1. *Una breve premessa*

Nonostante gli sforzi della politica, in particolare in ambito europeo, per promuovere strategie finalizzate all'inclusione sociale delle persone diversamente abili, la nostra cultura continua a rimuovere la disabilità dai contesti immaginativi ricorrenti, relegandola, nella migliore delle ipotesi, in situazioni ben circoscritte. Anche le migliori strategie politiche, quando sono avulse da opportuni e puntuali riferimenti educativi ed immaginativi, sono destinate a rimanere sterili e a lasciare inalterata la percezione comune rispetto agli obiettivi di riferimento. Pertanto una politica, così come una pedagogia dell'inclusione, non può per molti versi prescindere da una precisa poetica dell'inclusione. Una poetica che riguarda non solo i testi che parlano esplicitamente di disabilità, di disagio, di «bisogni speciali»¹, ma che attraverso un linguaggio ricco di metafore e di rimandi riesce a dialogare con ciascuno, senza «barriere narrative» che finiscono, spesso, col costruire ghetti di senso.

La letteratura, infatti, è un immenso specchio nel quale si riflettono non solo i desideri, le aspettative, i sogni, ma anche le paure, le ansie, le inquietudini e il disagio personale di ciascun lettore. Ma è uno specchio speciale che consente – come quello dell'Alice carrolliana – di superare il proprio qui e ora per affrontare in maniera traslata, grazie ai protagonisti delle storie, anche le proprie difficoltà.

Inoltre la letteratura per l'infanzia con i suoi personaggi «mondo» con le sue icone riconoscibili, ma sommamente aperte, con i suoi *topoi* immaginativi, permette al lettore di guardare oltre la propria reale condizione fisica, intellettuale o psichica e di aprirsi al possibile e di esplorare, attraverso le finzioni, ogni direzione di senso, senza pregiudizi di appartenenza, di genere, di «abilità». E questo accade in ogni situazione immaginativa: i protagonisti delle storie hanno, infatti, la straordinaria prerogativa e capacità di poter diventare simbolo e metafora di qualunque esperienza e circostanza, offrendo a ciascuno un'immedesimazione unica e irripetibile.

¹ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (disabili inclusi)*, Gardolo (TN), Centro Studi Erickson, 2006.

2. Raccontare l'inenarrabile

La letteratura spesso, offre parole all'inenarrabile, a ciò che altri strumenti e registri comunicativi non hanno il coraggio o la possibilità di raccontare. Le storie narrate, o almeno quelle migliori, permettono a chi si appresta ad ascoltarle, ma anche a leggerle, a guardarle, a giocarle, di percepire l'alterità e al tempo stesso la vicinanza di un mondo che sa essere contemporaneamente «finzionale» e autentico. Come scrive Milena Bernardi, infatti, «la trama riordina, riannoda, ricuce e inventa una costruzione metaforica in cui sia possibile raffigurare un dramma (il proprio dramma visto da lontano, suggeriva Calvino) circoscritto nei confini della narrazione; ponendo così il tempo 'sotto controllo' e il tempo/spazio nella dimensione simbolica dell'altrove, le storie sembrano potersi distaccare in una loro levità che consente la narrazione del dolore nelle sue articolazioni, fornendo visibilità e parole a sentimenti, vissuti e ferite troppo spesso inenarrabili, soprattutto da parte dei bambini [...] Ciò che la letteratura per l'infanzia, nelle sue produzioni più autentiche ed alte, può fare ed ha sempre fatto nei confronti delle declinazioni del dolore bambino, non consiste nel proporre soluzioni e aggiustamenti mirati soprattutto a facili consolazioni o ancor peggio alla negazione o al travestimento della sofferenza, bensì, al contrario, consiste nel costruire metafore in parole e immagini capaci di avvicinarsi alla possibilità di esprimere, nominare, e perfino decifrare le pieghe, le fragili faglie delle profonde sfumature del dolore»².

E proprio all'interno di quelle sfumature, che le parole descrivono e le immagini commentano, ci conduce Jimmy Liao nell'albo *La voce dei colori*³. Seguendo un itinerario particolarissimo, fatto di un intreccio sapiente di figure e testo, l'autore taiwanese ci porta ad esplorare il mondo interiore di una ragazzina che, nonostante abbia gradualmente, ma irreparabilmente, perso la vista, ritrova i colori nascosti nella memoria della sua infanzia, e con quelli ridipinge la realtà. Jimmy Liao per descrivere la cecità pare utilizzare un ossimoro: al posto del buio nel suo racconto dominano i colori. Colori chiari, scuri, pastellati, vivaci, tenui. Colori in grado di esprimere un'interiorità vitale, energica, nella quale passioni, emozioni, sentimenti e umori si intrecciano restituendo alla protagonista un'esistenza piena e autentica, non ripiegata in se stessa, ma proiettata al futuro.

Al di là di ogni possibile appiattimento e banalizzazione interpretativa, il meraviglioso libro di Jimmi Liao può essere contestualizzato all'interno dell'esperienza descritta da Jella Lepman, fondatrice di IBBY (International Board on Books for Young People) e della *Jugendbibliothek* di Monaco. Jella Lepman, a proposito di una visita guidata a una mostra ospitata all'interno

² M. Bernardi, *Da grande diventerò felice. Declinazioni e rappresentazioni del dolore infantile nella letteratura per l'infanzia e nella dimensione poetica dei linguaggi narranti*, in "Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6", 4, 2010.

³ J. Liao, *La voce dei colori*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011.

della «sua» biblioteca, scrive: «In un primo pomeriggio d'inverno un gruppo di ragazze apparve con il loro insegnante nella sala mostre. Le ragazze erano cieche ma si muovevano comunque da un quadro all'altro e ascoltavano senza respiro la descrizione che la loro accompagnatrice vedente faceva di ogni quadro. Era emozionante guardarle ed essere testimone dell'interpretazione dei quadri dell'insegnante e del modo in cui usava la lingua come se stesse realizzando una scultura. Nero e bianco, rosso e verde, per lei significavano molto di più di quanto noi avremmo immaginato normalmente. 'Le bambine vorrebbero iscriversi alla sua biblioteca mentre siamo qui', mi disse l'insegnante. Fui presa da un panico momentaneo. Così domandai alle bambine: 'Quali libri preferite?'. 'Gli stessi preferiti dalle altre bambine', rispose una ragazzina. 'Non storie di santi o di bravi bambini'. Queste bambine cieche, con la loro capacità straordinaria di fare esperienza, divennero presto delle frequentatrici regolari»⁴.

Inserita all'interno di questa cornice esperienziale, *La voce dei colori* di Jimmi Liao non solo si apre ad una pluralità di letture e significazioni, ma diviene metafora viva e palpitante di una situazione esistenziale – la cecità – che ciascuno, a suo modo, grazie alla lettura, è in grado di comprendere e interpretare. Una metafora che indica l'apparenza come un confine meramente superficiale oltre il quale occorre spingersi per trovare se stessi e gli altri.

3. Osservare l'infanzia

A volte è necessario un rovesciamento di prospettive e di sguardi per comprendere il proprio qui e ora, per sottrarsi ai facili giudizi e alle scelte di comodo: la letteratura per l'infanzia si muove proprio in quella direzione, consentendo al lettore di esplorare alternative. Ma non solo la letteratura: tutti i «media narranti» hanno questa prerogativa.

D'altra parte, osservando con attenzione i bambini, si nota subito il bisogno quasi fisico che l'infanzia ha di incrociare sul proprio cammino altre esperienze, altri vissuti, altri modi di essere e di apparire. Talvolta si rimane addirittura sconcertati di fronte alla capacità di immedesimazione nell'altro, di adottare con varie strategie punti di vista insoliti, di interpretare in maniera autonoma e originale ciò che i bambini non conoscono direttamente. Per esigenze conoscitive, legate ai loro processi di crescita, i bambini si avvicinano alle storie in maniera diversa da quella degli adulti: ascoltare e riascoltare, guardare e riguardare, leggere e rileggere una stessa storia permette al bambino non solo, come sostiene Bettelheim⁵, di comprenderne a pieno i contenuti, ma anche di immedesimarsi in tutti i personaggi narrati, nessuno escluso; del resto, chiunque abbia osservato da vicino i giochi dei bambini, sa che nel

⁴ J. Lepman, *La strada di Jella*, Roma, Sinnos, 2009, p. 58.

⁵ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2000.

gioco di ruolo libero dell'infanzia la disabilità non è affatto assente: infatti non è insolito che un personaggio disabile presente in una storia udita, vista o letta dai bambini compaia anche nei loro giochi. E così molto spesso tanto le fragilità di Clara – amica di Heidi – quanto le deformità fisiche dei personaggi fiabeschi o le difficili e a volte dolorose metamorfosi descritte negli *anime* nipponici sono riprese e rivisitate dall'infanzia nei propri giochi con intensa partecipazione. Del resto, come da molto tempo riconosce la ricerca pedagogica, quando un bambino ha la possibilità di gestire un gioco con i coetanei entra in una situazione di confronto tra se stesso, gli altri e gli eventi circostanti: e infatti nella situazione ludica tra pari il bambino sperimenta e si appropria di una sorta di “metodologia di lavoro” trasferibile ad altre situazioni e ad altre difficoltà⁶. Si tratta, per così dire, di rielaborazioni ludiche di esperienze – anche narrative – che, in questo caso, sono rivisitazioni di metafore di disabilità attraverso un codice espressivo – quello del gioco – molto caro ai bambini. Un codice espressivo che può consentire loro di interiorizzare nel proprio immaginario le diverse rappresentazioni del disagio psico-fisico. La narrazione che si fa gioco, dunque, può rivelarsi un supporto straordinario per quanto riguarda i processi di inclusione e di integrazione. L'incontro con l'altro da sé, infatti, richiede una messa in discussione dei propri punti fermi, delle proprie certezze, di ciò che si considera universalmente valido: attraverso le storie e il rapporto ludico-empatico che i bambini intrattengono con i loro protagonisti si può prendere confidenza e in qualche modo sperimentare l'alterità.

4. *Inventori di sogni*

Libri come *La voce dei colori* di Jimmy Liao, o come quelli indicati nel prezioso volume *La differenza non è una sottrazione*⁷, sono fondamentali perché non sono e non possono essere considerate una letteratura ‘dedicata’ a chi è diversamente abile, ma sono storie belle, toccanti, poetiche, ‘vere’ in grado di parlare a tutti i lettori, qualunque sia la loro condizione. D'altra parte da sempre le fiabe tradizionali, quelle d'autore e la migliore letteratura per l'infanzia propongono tra i loro protagonisti personaggi che, per motivi diversi, sperimentano su di sé difficoltà che in qualche modo e in maniera più o meno esplicita, richiamano la disabilità, in ogni possibile declinazione.

Mi piace cominciare con *L'inventore di sogni* di Ian McEwan⁸. Peter Fortune, il protagonista, è considerato un bambino «difficile» per la tendenza che ha ad isolarsi, a restarsene da solo, in disparte, in silenzio. Mentre già gli adulti ragionano sull'eventualità di inserirlo in un contesto educativo più idoneo, nel quale possa meglio integrarsi, Peter continua a «pensare i suoi pensieri»;

⁶ A. Biagini, *Un libro di giochi raccolti o inventati*, in A. Canevaro (a cura di), *Handicap, ricerca e sperimentazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 139.

⁷ M. Terrusi, S. Sola (a cura di), *La differenza non è una sottrazione*, Roma, Lapis, 2009.

⁸ I. McEwan, *L'inventore di sogni*, Torino, Einaudi, 2002.

egli viene poi inserito in un gruppo di bambini che hanno enormi difficoltà a sommare anche cifre piccole come quattro e sei. Al protagonista non gli ci vuole molto ad annoiarsi e a trovare ancora più impossibile fare attenzione. Col risultato che gli insegnanti incominciano così a pensare che lui è troppo scarso di aritmetica anche per quel gruppo speciale di recupero. Gli adulti non comprendono il suo modo di stare al mondo e tanto meno quella distrazione – considerata in tutto e per tutto patologica – che non lo abbandona mai, neppure per un istante. Il fatto è che Peter ha attivato un modo originalissimo per sperimentare le cose della vita. La sua palestra è il sogno e attraverso quello, così reale e concreto nella sua mente bambina, ricrea situazioni, indaga misteri, vive avventure e scopre emozioni. Il guaio è che ‘i grandi’ si illudono di sapere che cosa succede dentro la testa di un bambino di dodici anni come Peter. Ma è impossibile sapere di una persona che cosa pensa, se quella persona non lo dice. E così Peter, da parte sua, impara che «siccome la gente non riesce a vedere che cosa ti sta passando nel cervello, la cosa migliore per farsi capire, è dirglielo. E così comincio a scrivere...».

Il narrare nel romanzo di McEwan diviene l'espedito per fare partecipi gli adulti della complessità del mondo interiore dei bambini, in particolare di quelli che appaiono più silenziosi e «difficili». Ma non solo. Superata la soglia dell'incomunicabilità, si scopre assieme a Peter Fortune come attraverso le storie la realtà possa cedere il posto ad un Altrove ricco di infinite possibilità e di stupefacenti alternative nel quale le differenze, anche quelle più scomode e difficili da accettare, sono fonte inesauribile di senso e di conoscenza; per sé e per gli altri.

E la sperimentazione di altre possibilità rispetto a quella consueta, porta nella narrazione, a saggiare tutta la gamma delle esperienze umane, anche l'impossibilità di movimento. In una variante popolare della Bella Addormentata⁹, una fata madrina per punire i comportamenti eccessivi di tre principesse sgarbate e insolenti, induce in loro una forzata immobilità: «Voi, con le vostre tre teste balzane, avete perso trecento perle a testa, delle più belle che esistano. Adesso, per punizione, rimarrete lì dove siete come tre statue, finché non verrà qualcuno che troverà le novecento perle, e in più, dato che io adesso vi chiuderò a chiave dentro questa stanza e getterò la chiave nel laghetto, lui dovrà pescare la chiave, e dopo, tra voi tre, dovrà indicare colei che ha mangiato il miele; e finché non verrà colui che sarà in grado di fare quanto ho detto, voi resterete delle statue; capirete, vedrete, sentirete, ma non potrete muovere neppure un capello, né parlare, neppure sospirare».

L'incantesimo della fata madrina induce le sorelle, e il lettore con loro, a sperimentare l'immobilità, l'impossibilità di compiere autonomamente anche le azioni più elementari, lasciando ben deste, però, emozioni, sentimenti e ogni tipo di percezione sensoriale. Lo stato nel quale si trovano catapultate le

⁹ E. Baldini, A. Foschi (a cura di), *Fiabe di Romagna raccolte da Ermanno Silvestroni*, vol. 3, Ravenna, Longo, 1995, pp. 295-299.

protagoniste è, dunque, una sorta di totale isolamento comunicativo che non permette loro nessuna interazione con il mondo esterno. Certo, la situazione delle principesse non è permanente, ma forse, quella parentesi narrativa può permettere al lettore di prendere una pausa dal proprio qui ed ora e di immedesimarsi nel destino di immobilità delle protagoniste. Un destino che si fa ancora più drammatico e doloroso nel romanzo fantasy *Reckless* di Cornelia Funke¹⁰ dove Will, uno dei protagonisti, viene infettato da uno strano morbo che trasforma la carne in pietra. È una lotta impari quella di Will contro l'avanzare della malattia, della inesorabile trasformazione del suo corpo: la sua pelle lotta per non cedere alla pietra e lui, continuamente assalito da nuovi atroci dolori, «si piegava in due per le fitte provocategli dalla roccia che gli cresceva dentro».

Poco importa, in questo contesto, quale sia l'esito della storia, interessa più come attraverso un apparato metaforico solido ed efficace, Cornelia Funke riesca a raccontare la pluralità di emozioni e di situazioni che accompagnano quel racconto. L'autrice, infatti, non si limita a narrare il dramma di Will nel vedere trasformato il proprio corpo in uno strumento passivo e a mettere in scena la paura, l'indifferenza, l'ostilità, addirittura l'odio di chi osserva e percepisce quel cambiamento senza conoscerlo e comprenderlo: «in quel mondo i padri uccidevano i figli non appena sotto la loro pelle compariva la pietra». L'autrice mescola a quelle esperienze dolorose e drammatiche altre possibilità che comprendono la cura, la solidarietà, la caparbieta nella ricerca di una soluzione positiva.

Accanto a storie che narrano in maniera metaforica, come abbiamo visto, ipovisione, difficoltà di attenzione, disabilità motorie, ve ne sono altre che parlano di isolamento percettivo¹¹, di disagio psichico¹² ed emotivo¹³ e del pregiudizio che spesso li accompagna. Con modalità sempre diverse la letteratura per l'infanzia tende a cancellare quel velo di censura sulla sofferenza, sulla diversità, sull'alterità operata dalla pubblicità e dai media generalisti; ma non si limita a dire che l'umano comprende un'infinita varietà di declinazioni, bensì aiuta il lettore a percepire come sia sempre possibile volgere lo sguardo altrove e scorgere, al di là delle apparenze e delle facili conclusioni, alternative di senso e insospettate possibilità. Anche, e soprattutto, quando i protagonisti si trovano ad affrontare difficoltà esistenziali estreme.

Bibliografia

L. H. Anderson, *Speak: le parole non dette*, Firenze, Giunti, 2010.

E. Baldini, A. Foschi (a cura di), *Fiabe di Romagna raccolte da Ermanno Silve-*

¹⁰ C. Funke, *Reckless. Lo specchio dei mondi*, Milano, Mondadori, 2010.

¹¹ E. Spagnoli Fritze, *Il mondo è anche di Tobias*, Roma, Lapis, 2009.

¹² Si veda in proposito il romanzo di M.G. Bauer *L'uomo che corre* di Firenze, Giunti, 2008.

¹³ H. Laurie, *Speak: le parole non dette*, Firenze, Giunti, 2010.

- stroni, vol. 3, Ravenna, Longo, 1995, pp. 295-299.
- M. G. Bauer, *L'uomo che corre*, Firenze, Giunti, 2008.
- M. Bernardi, *Da grande diventerò felice. Declinazioni e rappresentazioni del dolore infantile nella letteratura per l'infanzia e nella dimensione poetica dei linguaggi narranti*, in "Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6", n. 4, 2010.
- E. Beseghi (a cura di), *Specchi delle diversità*, Milano, Mondadori, 1997.
- B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- A. Canevaro (a cura di), *Handicap, ricerca e sperimentazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (disabili inclusi)*, Gardolo (TN), Centro Studi Erickson, 2006.
- C. Funke, *Reckless. Lo specchio dei mondi*, Milano, Mondadori, 2010.
- J. Lepman, *La strada di Jella*, Roma, Sinnos, 2009.
- J. Liao, *La voce dei colori*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011.
- I. McEwan, *L'inventore di sogni*, Torino, Einaudi, 2002.
- E. Spagnoli Fritze, *Il mondo è anche di Tobias*, Roma, Lapis, 2009.
- M. Terrusi, S. Sola (a cura di), *La differenza non è una sottrazione*, Roma, Lapis, 2009.

Emergenza e marginalità: la nostra barbarie. Responsabilità educative

Maria Vittoria Isidori

Wagner: «E il mondo? E il cuore? E lo spirito dell'uomo?

Tutti ne vorrebbero ben sapere qualche cosa!»

Faust: «Eh già: quando si dice sapere! Ma a chi verrebbe mai permesso di chiamare pane il pane? Quei pochi che n'hanno fatto una qualche esperienza; che sono stati abbastanza ingenui per non trattenere la piena del loro cuore, ed hanno rivelato alla folla il loro modo di vedere e di sentire, sono sempre finiti, da poi che mondo è mondo, o sulla croce o sul rogo».

J.W.Goethe, Faust

Il regere fines della normalità

Per introdurre le riflessioni in merito al tema della possibile relazione tra il verificarsi di condizioni di emergenza e l'insorgenza di situazioni di marginalità, pongo il seguente interrogativo: «Si può dire che l'utilizzazione del concetto di "normalità" può diventare pericolosa nelle mani di chi detiene l'autorità medica o politica, sociale o culturale, economica o filosofica, morale, giuridica o estetica, e anche intellettuale?»¹. È Bergeret a formulare questa domanda cui tenta, d'altra parte, di fornire una risposta a mio parere illuminante: «La storia antica o recente delle comunità così come delle ideologie grandi o piccole ce ne offre esempi crudeli [...]. Se la "normalità" si stabilisce sulla base di una *percentuale* maggioritaria di comportamenti o di punti di vista, infelici coloro che appartengono a una minoranza. Se, d'altra parte, la "normalità" diviene funzione di un *ideale* collettivo, sappiamo quali sono i rischi corsi perfino dalle maggioranze, che si trovano ridotte al silenzio da coloro che credono di potersi attribuire la vocazione di difendere con la forza il cosiddetto ideale [...]»². L'Autore dopo aver per così dire 'messo in guardia' il lettore rispetto ai pericoli sopra indicati, passa ad analizzare l'origine e lo sviluppo nell'individuo della rappresentazione mentale del concetto di normalità. Egli sottolinea l'importanza, in questa direzione, dell'identificazione con gli altri affettivamente significativi e l'importanza dell'introduzione delle regole socialmente definite. Al termine di tali considerazioni racco-

¹ J.Bergeret, *La personalità normale e patologica. Le strutture mentali, il carattere, i sintomi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1984, p. 11.

² *Id.*, p. 11.

manda, però, la necessità di non ignorare, nella formulazione del concetto di normalità stessa, il buon funzionamento e l'equilibrio interiore del soggetto. J.Bergeret continua, quindi, il discorso proposto dicendo: «Di fatto la “normalità” è spesso considerata in funzione degli altri, dell'ideale o della regola. Per cercare di rimanere o diventare “normale” il bambino si identifica con i “grandi” e l'ansioso li imita. Nei due casi la domanda che si pone è: “Cosa fanno gli altri?” e sottintende: “Cosa fanno i grandi?” Ma forse il problema reale posto dall'eventuale riconoscimento di una “normalità” non si situa a questo livello, tra questi due falsi aspetti oggettivi: gli altri e l'ideale. [...] Se invece di formulare (o di temere) giudizi di valore *in rapporto agli altri* per quanto riguarda un'eventuale “normalità” concepita, troppo spesso purtroppo in questo senso, mettessimo prima di tutto l'accento sulla valutazione di buon funzionamento interiore che può essere implicata da questa nozione mi sembra che potremmo considerare le cose in modo diverso»³.

Il concetto di normalità può avere, dunque, differenti modi di definizione, che si intravedono nelle varie formulazioni teoriche; ma come afferma R.Carli: «[...] ad un consuntivo critico si può anche rilevare che i risultati di questi tentativi di definizione sono il più delle volte insoddisfacenti. Penso che si possa, al proposito, fare riferimento a tre ordini concettuali, spesso in confusa embricazione tra loro, data la relativa ma costante evidenza dei limiti di ciascuna concezione manifesta»⁴. Gli ordini concettuali di cui parla l'Autore si riferiscono ad una *normalità intesa in senso psicologico/educativo*, in seguito proverò a parlare di normalità all'interno di una cornice concettuale di carattere invece *socio/educativo*. Un primo modo di concepire la normalità si riferisce al funzionamento mentale. La mente, come il soma, sarebbe dotata di meccanismi o processi che possono essere individuati nella loro dimensione invariante, nella loro regolarità, per poi valutarne di volta in volta le alterazioni, o scarti nei confronti del modello funzionale assunto. L'ambiente, in questa concezione, ha un duplice ruolo: da un lato funziona da stimolo nei confronti dell'individuo – quindi devono essere studiate le risposte individuali agli stimoli ambientali – dall'altro l'ambiente è anche il luogo in cui si svolge la vita delle persone e, quindi, deve essere studiato il modo in cui l'individuo si adatta all'ambiente. L'adattamento è concepibile soltanto come processo di cambiamento che considera necessariamente il rapporto con gli altri, con tutto ciò che è sociale, come luogo di avvenimento. Vi è poi una concezione evolutiva della normalità che la considera in una dimensione per così dire di *sviluppo*. Questa concezione è inserita *nel tempo*, è quindi diacronica, e tenta di evidenziare il funzionamento mentale come articolazione di processi o meccanismi di evoluzione. In questo caso è l'esperienza – con le stimolazioni ambientali che agiscono sulle potenzialità insite

³ *Id.*, p. 12.

⁴ R.Carli, *Psicologia clinica. Introduzione alla teoria e alla tecnica*, Utet Libreria, Torino 1987, p. 212.

nella mente stessa - che orienta lo sviluppo mentale. Le nozioni piagetiane di assimilazione e accomodamento possono ben rappresentare la concezione della mente qui considerata⁵. Sempre R.Carli afferma: «Se la cultura (ruoli e istituzioni in senso lato) è il mezzo più potente di cui l'uomo dispone come adattamento all'ambiente, l'educabilità è il più potente mezzo di adattamento biologico dell'uomo alla cultura»⁶.

Ma quando il modo di pensare e di rapportarsi alla realtà, tanto da parte del singolo che dei gruppi, rientra nell'ambito e nei confini della cosiddetta normalità? E da dove ha origine il concetto di norma? Esso affonda le proprie radici, come spesso accade, nel mondo antico. In quelle che R. Frasca definisce le *origini magico sacrali dell'agrimensura* a Roma. Proverò a spiegare che cosa intendo dire attraverso quanto scritto dall'Autrice: «In origine prima di iniziare la costruzione di una città, e l'edificazione di uno spazio collettivo (cui seguiva subito dopo la separazione al suo interno degli spazi spettanti all'umano e di quelli spettanti al divino) si compiva un atto che aveva insieme del materiale e del simbolico-rituale: se ne segnava il perimetro; questo atto solenne spettava al *rex*, figura autoritaria in campo religioso. Egli nel "tracciare le frontiere in linea retta" (regere fines) intendeva fissare anche simbolicamente le linee di comportamento da seguire per dimensionarsi in modo corretto nella costituenda comunità. Più avanti, la sostituzione dell'autorità religiosa con l'autorità politica, il console, nel compito di delimitare l'area di una nuova città, non tolse alla cerimonia la sua importanza simbolica, né la impoverì sul piano rituale. Costui per l'occasione legava in vita il *cinctus Gabinus*, prendeva in mano l'aratro e lo guidava in modo che esso, tracciando il solco, facesse cadere la terra all'interno; laddove voleva che sorgessero le porte, li sollevava l'aratro [...]»⁷. Forse, continua l'Autrice «proprio la concezione ampia della geometria, che le conferiva una fisionomia più variegata rispetto a quella moderna, decisamente tecnico-scientifica (secondo i nostri parametri odierni) la faceva classificare da molti *ars liberalis*». Un altro discorso è dare per scontato che la conoscenza, da parte dell'uomo, dei confini/limiti entro i quali agire le proprie condotte, assicuri/coincida con l'espressione di comportamenti ispirati, come si suol dire, a rettitudine. Interessanti, a questo proposito, le parole di Seneca – citato da R. Frasca in merito all'attività del geometra – che afferma: «Oh, che arte egregia! Tu sai misurare un circolo, sai fare la quadratura di ogni figura che ti si presenti, calcoli la distanza tra due stelle, non c'è niente che sfugga alla tua capacità di misurare: se sei un vero esperto, misura l'animo dell'uomo, dicci quanto sia grande, dicci a quanta meschinità giunga. Tu sai cosa sia una retta. Ma a che ti serve, se non sai che cosa sia la rettitudine della vita?»⁸.

⁵ R.Canestrari, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Editrice Clueb Bologna, Bologna 1984.

⁶ R.Carli, *Op. cit.*, pp. 215-216.

⁷ R.Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Edizioni Dedalo, Bari 1996, p. 389

⁸ Seneca, *Epistulae*, 88, 10-13, *Ibidem*, p. 399.

Le brevi considerazioni su una delle possibili fonti d'origine e d'interpretazione del concetto di normalità evidenziano come la *marginalità* ponga le proprie radici nella definizione e nell'interpretazione errata del concetto stesso di *normalità* che comporta il sentire, il vivere e l'esistere dell'uomo entro *confini* ben delineati e condivisi. Pur essendo difficile fornire una definizione astratta e valida in senso generale del fenomeno della marginalità in quanto essa si connota e si identifica attraverso coloro che la interpretano e la portano con sé appare, però, evidente come sia possibile individuare una costante tra le varie forme di essa che risiede, come afferma S.Ulivieri, in una sorta di dialettica attivata tra *centro* e *marginie*. Una dialettica che oggi come nel passato produce il complesso fenomeno della marginalità⁹.

Inoltre c'è da dire che, come afferma L.Trisciuzzi: «In una società, come l'attuale, pur riscontrando una forte centralità culturale, sociale ed economica, il rapporto tra centro e margine si è fluidificato, uno sconfinando nell'altro con facilità»¹⁰. Anche se – dando ancora voce all'Autore – :«Il quadro di riferimento in cui si inserisce l'educazione vale sia per l'antichità che per i tempi moderni. Ciò che cambia è il modo diverso di considerare l'uomo e la sua attitudine a divenire sociale. Si può quindi affermare che l'educazione è la parte operativa di una società, di una cultura di una comunità o di un gruppo. Si potrebbe configurarla come una *cinghia di trasmissione di nozioni, modelli, simboli, comportamenti, idee e ideologie*. Ma anche di *valori* relativi a quella determinata cultura in cui si svolge l'atto educativo. Si tratta di un quadro di valori utili e utilizzati a far perdurare quella determinata cultura e società»¹¹.

Fragilità e marginalità

Nella vita quotidiana assistiamo, in modo preoccupante, al costante emergere di nuove forme, accanto al sussistere delle vecchie, di marginalità, di criminalità e di disagi psicologici. A tale proposito all'interno di quello che definisce 'il grembo della miseria' A. Giallongo colloca molti di coloro che vivono 'nell'epoca delle passioni tristi': un'epoca in cui i legami tra le persone sono fragili, debolissimi per l'aumentato, negli ultimi dieci anni, livello di competizione, incertezza, depressione, ansietà, solitudine e aggressività.¹² Espressione quella 'passioni tristi' usata da Spinoza – citato da M. Benasajag e E. Schmit in un recente saggio su questo tema – per riferirsi non alla tristezza del pianto ma all'impotenza e alla disgregazione legata alla perdi-

⁹ S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, S.Ulivieri (a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1997.

¹⁰ L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, *Ibidem*, p. 43.

¹¹ *Id.*, p. 50.

¹² A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia e educazione*, Guerini scientifica, Milano 2008. Sempre su questi temi *Cfr.*, U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

ta di fiducia da parte dell'uomo nei confronti del progresso scientifico e alla delusione nei confronti di quello scientismo positivista per il quale: libero è colui che domina la natura, il reale, il proprio corpo, il tempo.¹³ Il sintomo più evidente di questa malattia sociale, che ha gettato l'uomo in una costante condizione di incertezza, è la scarsa capacità immaginativa nei confronti degli anni a venire, il ripiegamento sul presente e la rinuncia a costruire una società migliore. Ad alimentare tale condizione di disagio si aggiunge quella che possiamo definire una tendenza difensiva e non adattiva, da parte dell'uomo, ad agire e, alternativamente subire, processi di *discriminazione* verso tutto ciò che viene percepito diverso o anche semplicemente distante da se stesso. Un meccanismo, quello della discriminazione, per il quale le persone e i gruppi non colpiscono mai, attraverso il rifiuto, coloro con i quali si identificano ma coloro che vengono percepiti come diversi. Soprattutto se ciò che è diverso assume una connotazione negativa, pericolosa. La tendenza a discriminare tra chi è *in-group*, dentro il gruppo di propria appartenenza, e chi è *out-group*, *fuori dal cerchio!* trova spiegazione in un tipo di pensiero, la cui origine è in parte psicologica e in parte educativo-culturale, che tende alla semplificazione dogmatica tra alternative dicotomiche (bene/male, giusto/ingiusto, bianco/nero) senza possibilità di sfumature. Un pensiero che non tollera le ambiguità. Il naturale sviluppo della spirale della *discriminazione* prevede che una volta interiorizzati i confini tra gruppo interno/proprio – vissuto naturalmente come buono, giusto, vero, superiore – e gruppo esterno/altro – cattivo, ingiusto, falso, inferiore, pericoloso –, ci si ritiene degli eletti degni di appartenere al proprio gruppo convincendosi e mostrando, istrionicamente di non avere nulla a che fare, nulla in comune col gruppo esterno e differente. Questo ultimo diventa oggetto di proiezione simbolica delle proprie ansie, frustrazioni, della propria aggressività. Tutti meccanismi, quelli indicati, segno di una grave fragilità esistenziale.

In questa direzione A.Stevens, parlando in termini psicologici/culturali/educativi dello sviluppo dell'archetipo del nemico afferma: «Nel corso dello sviluppo ontogenetico si verifica, tra l'altro, qualcosa di molto interessante: l'archetipo del nemico prende la forma, all'interno della psiche personale, di un complesso, cioè di un insieme di idee associate e legate tra loro da una comune carica emozionale»¹⁴. L'Autore poi, ed è qui che subentra l'interesse educativo per il concetto sopra proposto, aggiunge: «Le due principali sorgenti di tale complesso sono: *l'indottrinamento culturale e la repressione familiare*. [...] La componente culturale comprende tutto ciò che ci è stato insegnato circa le caratteristiche di quei gruppi considerati ostili alla nostra nazione, tribù o al nostro gruppo familiare allargato. Essa include anche i concetti di natura teologica, come il Male, il Diavolo, Satana e l'Inferno. La componente fami-

¹³ M.Benasajag-E.Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2007.

¹⁴ A.Stevens, *L'inconscio e l'archetipo del nemico*, in G.Attili-F.Farabbollini-P.Messeri, *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Giunti, Firenze 1996, p. 102.

liare deriva dalla proibizione parentale nei confronti di quelle caratteristiche e di quei comportamenti, considerati inaccettabili e riprovevoli nell'ambito familiare»¹⁵. La situazione si articola ulteriormente a causa di quello che A. Stevens definisce un *tropismo morale* che ci spinge ad avvicinare figure e oggetti familiari e ad evitare gli estranei. I primi sono portatori di valori buoni mentre i secondi di valori cattivi. Almeno questo è quello che spesso ci insegnano! Il problema è che nel secondo gruppo vengono relegati tutti coloro che, dal nostro punto di vista, non hanno ragione, che sono nel torto, che sono falliti affinché, attraverso un primordiale meccanismo di differenziazione e scissione proiettiva, il gruppo interno a noi stessi, introiettato attraverso l'educazione, possa costruire la propria ragione, il successo, l'appartenenza elitaria. L'emarginazione, in questo senso, rappresenta anche una vera e propria forma di controllo sociale in quanto lo sviluppo e la promozione del giudizio discriminante verso/contro gli altri, i diversi, è fondamentale per incentivare un maggiore consenso nei confronti di indispensabili norme di ordine pubblico, per giustificare l'esistenza di organizzazioni repressive, per incanalare la conflittualità che rischia di minacciare la solidità del gruppo di maggioranza. Una volta che il diverso è stato stigmatizzato tale etichetta nega e maschera la violenza di cui il diverso stesso è oggetto e assolve il sistema sociale da ogni responsabilità. In questo modo si realizza il controllo sociale di chi è scomodo perché eversivo o debole o non produttivo.

Quando l'emergenza diventa marginalità

Dal discorso sin qui sviluppato credo risulti evidente che il tema della *marginalità* – intesa come condizione esistenziale di sostanziale estraneità e di esclusione delle persone dai processi sociali, culturali, politici e produttivi delle cosiddette società organizzate – naturalmente acquista sempre maggiore rilievo nel dibattito pedagogico contemporaneo. Nelle riflessioni che seguiranno mi accosterò a tale tema ponendo attenzione particolare al *rischio del dilagare di una cultura della marginalità in situazioni di emergenza e post emergenza*.

Il concetto di marginalità indica una sostanziale ineguaglianza esistente *di fatto* tra gli uomini e, in senso figurato, può essere indicato come una linea di demarcazione tra la teorizzazione e l'espressione di principi, spesso solo teorici, di uguaglianza e le reali condizioni di vita presenti nella società occidentale. A livello culturale questo concetto svela l'esistenza e la permanenza di una dialettica dell'esclusione antitetica al fondamento pedagogico che legittima e, purtroppo sempre più astrattamente, garantisce l'emancipazione e l'umanizzazione dell'uomo. A prescindere dall'ovvia considerazione per la quale la pedagogia tutta deve: interrogarsi sulle reali condizioni dell'esistenza dell'uomo nella società; mettere in luce quali sono le circostanze che produco-

¹⁵ *Id.*, p.103.

no emarginazione; smontare quei palcoscenici sui quali vengono rappresentati spettacoli apparentemente ispirati ai principi di giustizia e equità sociale ma che di fatto reificano condizioni di estraneazione e di alienazione se non di umiliazione della dignità umana; a prescindere dicevo da tutto ciò è sempre più urgente interpretare correttamente il concetto di marginalità individuando spesso insospettiti nuovi luoghi e nuovi soggetti di essa.

Proprio in riferimento al rischio di marginalità insito nell'emergenza, su cui focalizzerò l'attenzione più avanti parlando della devastazione dei territori a seguito di catastrofi ambientali, mi sembrano illuminanti le parole di S. Ulivieri quando afferma che: «Il campo dell'emarginazione si va quindi allargando anche verso ceti o situazioni fino a ieri protette e tutelate; la complessità delle risorse, i nuovi profitti, anziché valorizzare le potenzialità umane e del territorio, sembrano invece creare 'nuove povertà', depauperando nello stesso tempo sempre di più l'ambiente e la natura. A livello sociale la 'nuova povertà' produce condizioni di vita disagiate o ai limiti della sopravvivenza per disoccupati e cassintegrati, per anziani soli, per l'infanzia abbandonata o privatizzata, per gli handicappati e le loro famiglie; a livello territoriale le aree maggiormente a rischio sono rappresentate da zone abitative urbane progettate senza verde e senza luoghi educativi, associativi e ricreativi; quartieri ghetto ad alta concentrazione di immigrazione interna o straniera, zone montane o comunque improduttive ad economia assistita»¹⁶.

In tale direzione, ad esempio, la tanto diffusa odierna espressione *fasce deboli* - che indica quella fascia di popolazione in posizione *borderline* di esclusione sociale - si riferisce ad una categoria sempre più ampia di gruppi che subiscono il rischio continuo di trovarsi in condizioni di povertà, intesa nel senso più ampio del termine. In questo caso, ad un primo sguardo, il rischio di esclusione sociale è fondato sul fatto che ancora oggi, come nel passato, la possibilità di occupazione lavorativa è il mezzo indispensabile di costruzione dello status sociale e lo strumento per il riconoscimento e la dignità di qualunque attore sociale. Ma questa considerazione rischia di essere una semplificazione se non si considera il problema delle nuove esigenze di ipercompetitività che possono rendere un soggetto non funzionale allo sviluppo dell'attuale sistema economico nonostante possieda un lavoro. Quanto sinora detto significa che l'area concettuale di fragilità e debolezza sociale non può essere definita una volta per tutte e in maniera univoca ma solo nell'ambito della particolare dinamica di esclusione in atto nel campo sociale di riferimento. La debolezza, perciò, non è solo economica ma può essere anche legata a deficit relazionali, normativi e culturali del soggetto. La condizione di fragilità sociale insita, come dicevo all'inizio, nelle situazioni di emergenza e di post emergenza - legate a catastrofi ambientali sempre più frequenti nel nostro paese - contempla tanto un aspetto di carattere strettamente economico, connesso alle condizioni di grave crisi che si vengono a creare - si veda

¹⁶ S. Ulivieri, *Op. cit.*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 34.

la perdita di beni mobili, immobili, la perdita del lavoro, la riduzione della capacità produttiva dei territori devastati e letteralmente abbattuti, per non parlare dei costi della ristrutturazione/ricostruzione edilizia di essi – quanto il configurarsi di criticità sociali e relazionali che rientrano nella sopra indicata accezione più ampia e sfumata del concetto di marginalità¹⁷. Criticità sociali e relazionali che Sen definisce di disuguaglianza orizzontale¹⁸. Questo significa che per porci al riparo del rischio di emarginazione, non è sufficiente avere a disposizione determinate risorse ma è necessario avere la capacità di convertirle in funzioni/funzionamenti ritenuti importanti all'interno del contesto in cui si vive. Lo stato di fragilità è rappresentato non solo dalla scarsità di mezzi economici ma anche dall'inadeguatezza di certe capacità. Intendo dire che entrano in campo differenze e caratteristiche di tipo personale che danno forma a diseguaglianze significative nelle opportunità di raggiungimento di certi obiettivi. La macro incapacità di poter realizzare e scegliere tra più possibilità può essere delineata individuando una serie di sotto incapacità significative come: incapacità di soddisfare le proprie necessità economiche, quella che viene comunemente indicata come debolezza economica; incapacità di manipolare, maneggiare l'universo simbolico che caratterizza la modernità in costante e veloce avanzamento¹⁹.

Un altro tipo di sotto incapacità, rispetto a quelle sopra indicate, è rappresentata dalla impossibilità di fruire del sostegno di reti sociali primarie

¹⁷ Con particolare riferimento alle condizioni di fragilità e di criticità sociale -legate a situazioni di emergenza e post emergenza conseguenti a una delle più grandi catastrofi ambientali verificatesi, molto di recente, nel nostro Paese- tra gli altri Cfr., L.Calandra, *Per una geografia sociale dell'Aquila post-sisma comunicazione visuale e nuove forme di democrazia*. Atti del convegno 'Geografia sociale e democrazia. Opportunità e rischi della comunicazione non convenzionale'. IV Colloquio italo-francese di geografia sociale 30 marzo/1 aprile 2011. Roma. In merito a una definizione in chiave pedagogico educativa delle condizioni di emergenza e di post emergenza e a un possibile modello pedagogico e didattico sviluppato in maniera particolare per tali situazioni Cfr., M. V. Isidori, *Se una città muore. Per una pedagogia dell'emergenza*. Bollettino CIRSE anno 2010- N.1; M. V. Isidori, *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, "Studi sulla formazione", Anno XIII-2010, Firenze 2010; M. V. Isidori, *Educatamente con l'emergenza*, Monolite, Roma 2011. E. Puglielli, *Educare nel «cratere»*. *L'Aquila scenari della formazione*, IRES Abruzzo, L'Aquila 2010. A. Vaccarelli (a cura di), *Immigrati e italiani dopo il terremoto nel territorio aquilano*. Rapporto di ricerca sui bisogni sociali, educativi e sullo stato di convivenza, Ricostruire insieme, L'Aquila 2010.

¹⁸ A. K. Sen, *Risorse, valori e sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

¹⁹ Un discorso a parte e di enorme interesse nell'odierno dibattito educativo/culturale è, invece, la condizione di crisi riferita alla crescita, alla vita degli adolescenti nella così detta era della globalizzazione Cfr. C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2002. In riferimento, invece, al tema della discriminazione nelle opportunità di inserimento socio/culturale a causa dell'appartenenza, dei soggetti in gioco, a modelli culturali/valoriali minoritari e marginali -che rifiutano l'adesione ai valori espressi dalle logiche competitive- si veda il concetto di *acculturazione brutale* e la conseguente *deculturazione massiccia*. Cfr., F. Sironi, *Violenze collettive*, Feltrinelli, Milano 2010.

e secondarie. La cosiddetta debolezza relazionale. Può esistere, infine, una incapacità di vedere riconosciuta, ad esempio dal punto di vista normativo, la propria debolezza economica e il proprio diritto di interlocuzione politica (debolezza politico-istituzionale). Il sopra indicato elenco di fattori non deve essere considerato in senso gerarchico ma deve rappresentare una sorta di bussola per l'analisi della fragilità che non può essere 'misurata' solo in base al reddito di una persona o al possesso alla presenza/assenza di beni primari. Una bussola che potrebbe guidare interventi mirati e personalizzati. I soggetti deboli sono accomunati da condizioni la cui riconoscibilità sociale non è ancora molto elevata e per i quali le normative non prevedono ancora meccanismi di protezione sociale. Emblematico, anche in questa direzione, il caso di coloro che si trovano a vivere in territori disastriati. Il loro grado di rischio dipende, poi, dalla particolare combinazione di incapacità economiche, relazionali, culturali e politico-istituzionali.

La spiegazione, invece, di come gli emarginati si adeguino all'immagine deformata con cui vengono stigmatizzati e di che cosa li spinga ad accettare la violenza discriminante richiede, tra gli altri, il ricorso al concetto di *autoemarginazione*. Meccanismo quest'ultimo anch'esso facilmente attivato nelle condizioni di criticità esistenziale, come quelle legate alle esperienze traumatiche di vario genere, in quanto al trauma fa da corollario il senso di impotenza, di fallimento conseguente al vissuto per il quale le persone traumatizzate possono sentirsi danneggiate in modo permanente quando i sintomi del trauma stesso non spariscono e quando smettono di credere che la loro situazione migliorerà. Questo può portare a sentimenti di disperazione, perdita di autostima e spesso alla depressione. Se aspetti importanti della persona sono stati violati, la persona può porre la propria identità in discussione e può arrivare a delle vere e proprie forme di ritiro e di evitamento sociale.

Inoltre, per spiegare l'*autoemarginazione* è necessario considerare come l'assunzione della propria identità sia fortemente condizionata dall'*assegnazione sociale dell'identità*. La propria identità dipende in gran parte dall'identità che gli altri ci attribuiscono (fosse anche solo quella di persone sfortunate alle quali, se pur per cause di forza maggiore o per una serie di circostanze 'sfortunate', è sfuggito di mano il corso della propria vita). Infine, il modo in cui percepiamo le caratteristiche/qualità degli altri porta, questi ultimi, ad adeguarsi alle nostre attribuzioni determinando un circolo vizioso che condiziona, fortemente, le persone nella definizione di se stessi. Pur senza entrare in ben più ampie dissertazioni sull'argomento è però imprescindibile qualche breve precisazione su tale tema. In realtà come afferma G.Jervis: «Il chiarimento della tematica soggettiva della identità della (propria) persona si fonda ancora oggi sulla prima consapevole trattazione psicologica della soggettività, che fu opera di William James. La persona viene considerata da James esperienzialmente, cioè come sé (*self*). A parte gli aspetti fisici, materiali del sé (*material self*) legati alla soggettività corporea, e a parte l'identità sociale del soggetto (*social self*), il sé è soprattutto l'essere interiore e soggettivo dell'uo-

mo (*inner and subjective being*)»²⁰. E' inoltre opportuno distinguere tra l'identità di un essere umano e l'identità di una persona: «L'identità di un essere umano-non di una persona- è per definizione sempre la stessa dalla sua nascita alla sua morte: quel corpo vivo può essere seguito nella continuità dei suoi spostamenti attraverso abitazioni, posti di lavoro, mutamenti di stato civile; la fisonomia, il colore degli occhi e dei capelli, il timbro di voce e le impronte digitali testimoniano della stabilità delle caratterizzazioni biologiche che definiscono l'individuo e lo rendono distinguibile dagli altri [...] sono suoi per tutta la vita. Non così per l'identità della persona [...] può considerarsi, ed essere considerato, due persone diverse all'età di venti anni e di cinquanta. Si può mutare l'identità di persona nel corso della vita. [...] Noi riconosciamo oggi empiricamente che l'identificazione della persona ha due versanti: uno oggettivo, uno soggettivo. Da un punto di vista oggettivo, o esterno, la continuità della persona è riconoscibile dallo stile di comportamento sociale [...] dall'insieme più complesso e strutturato di proporsi al mondo [...] che riguarda quell'immagine socio-morale che parenti, amici, conoscenti e vicini hanno di un certo individuo, per cui questo viene stabilmente definito come persona di un certo tipo. Il criterio soggettivo dell'identità di persona riguarda invece il modo con cui un individuo percepisce se stesso come persona, si definisce come persona di un certo tipo, e rintraccia una propria continuativa identità di persona attraverso il tempo e lo spazio. L'aspetto soggettivo dell'identità di persona riguarda fra l'altro le conseguenze dei riconoscimenti reciproci tra l'individuo e il suo ambiente sociale: ciascuno, per sapere chi è, ha bisogno di interiorizzare fin dall'infanzia l'immagine che gli viene rimandata da parte degli altri, di ritrovare questa immagine in ogni momento in se stesso, e di accettarla come valida»²¹. Le esperienze di grave criticità esistenziale – che agiscono da vero e proprio spartiacque tra prima/dopo evento critico – se pur non intaccano l'identità di essere umano finiscono per modificare o, nella migliore delle ipotesi, per minacciare l'identità persona, come sopra intesa, a causa del completo stravolgimento delle proprie condizioni esistenziali. Si pensi, ancora una volta, alla perdita della propria abitazione, del posto di lavoro, della propria città, delle amicizie ecc. nel caso di emergenze e di catastrofi già menzionate. La persona all'indomani dell'evento traumatizzante – e nel corso dell'esperienza traumatica, di durata variabile, si percepisce come un *Altro* rispetto al periodo precedente – di cui parla come se si trattasse di un'*altra vita* –, si sente e viene esperito dagli Altri, che non hanno condiviso la stessa esperienza traumatica, come un *diverso*. Quanto detto deve, inoltre, essere letto alla luce del fatto che la nozione di *differenza* si riferisce a un insieme di concettualizzazioni che sfumano l'una nell'altra quali quelle di diversità, alterità, devianza, estraneità, margine²². Per concludere, la riflessione in

²⁰ G.Jervis, *Presenza e identità. Lezioni di psicologia*, Garzanti, Milano 1984, p. 45.

²¹ *Id.*, pp. 43-45.

²² Il *diverso* che, implicitamente e archetipicamente, assume una connotazione negativa

termini di operatività educativa attorno alle matrici di senso di cui ho sinora parlato – e attraverso le quali è possibile leggere sia la storia esistenziale di ciascuno di noi sia i modelli di orientamento e di approccio alla realtà circostante da parte della collettività – diventa, ai nostri giorni, di importanza fondamentale. Come nel caso della pedagogia della marginalità anche la *pedagogia dell'emergenza* deve richiamare l'attenzione di *tutti* coloro che si occupano di educazione, e *tutte le persone*, che semplicemente in quanto tali, rivestono ruoli di importante responsabilità sociale all'interno delle comunità d'appartenenza. Tra le motivazioni non ultime quelle di carattere *etico* che devono coinvolgere tutti – anche coloro che non sono minacciati o non stati colpiti da situazioni di emergenza – senza lasciare nessuno indifferente.

Bibliografia

- J. Bergeret, *La personalità normale e patologica. Le strutture mentali, il carattere, i sintomi*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 1984.
- M. Benasajag, E. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002.
- L. Calandra, *Per una geografia sociale dell'Aquila post-sisma comunicazione visuale e nuove forme di democrazia*. Atti del convegno 'Geografia sociale e democrazia. Opportunità e rischi della comunicazione non convenzionale'. IV Colloquio italo-francese di geografia sociale 30 marzo/1 aprile 2011, Roma.
- R. Canestrari, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Editrice Clueb Bologna, 1984.
- R. Carli, *Psicologia clinica. Introduzione alla teoria e alla tecnica*, Torino, Utet Libreria, 1987.
- M. Fiorucci, *Incontri*, Roma, Armando Editore, 2004.
- R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Bari, Edizioni Dedalo, 1996.
- U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia e educazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008.
- A. Gramigna, *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Roma, Aracne, 2005.
- M. V. Isidori, *Se una città muore. Per una pedagogia dell'emergenza*. "Bollettino CIRSE" anno 2010- N.1.
- Ead., *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, "Stu-

è percepito come più pericoloso del *differente* viene spesso associato all'*estraneo* colui che appartiene ad un altro ambiente, che anche qualora ci vivesse accanto lo fa in condizioni di marginalità. Cfr., M. Fiorucci, *Incontri*, Armando Editore, Roma 2004, p. 12. A. Gramigna, *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Aracne, Roma 2005.

- di sulla formazione”, Anno XIII-2010, Firenze, 2010.
- Ead., *Educatamente con l'emergenza*, Roma, Monolite, 2011.
- G. Jervis, *Presenza e identità. Lezioni di psicologia*, Milano, Garzanti, 1984.
- E. Puglielli, *Educare nel «cratere». L'Aquila scenari della formazione*, L'Aquila, IRES Abruzzo, 2010.
- Seneca, *Epistulae*, 88, 10-13, in R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Bari, Edizioni Dedalo, 1996.
- F. Sironi, *Violenze collettive*, Milano, Feltrinelli, 2010.
- A. Stevens, *L'inconscio e l'archetipo del nemico*, in G. Attili, F. Farabbollini, P. Messeri, *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Firenze, Giunti, 1996.
- L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- A. Vaccarelli (a cura di), *Immigrati e italiani dopo il terremoto nel territorio aquilano*, Rapporto di ricerca sui bisogni sociali, educativi e sullo stato di convivenza, L'Aquila, Ricostruire insieme, 2010.

Come costruire un dialogo tra *cyber* alunni e letto scrittori. Una riflessione critica sui meccanismi di funzionamento dei media gutenberghiani e post gutenberghiani¹

Valentina Mayrhofer

Introduzione: la crisi dei modelli comunicativi lineari

Se riflettere sul ruolo insegnante può costituire, in ogni momento, uno stimolo significativo per la crescita professionale, culturale e umana del docente, questa riflessione appare oggi, in una società in perenne mutazione, più che mai, necessaria. Essa non solo è necessaria ma anche urgente se si considerano il quadro preoccupante che emerge dalle recenti indagini nazionali ed internazionali sugli apprendimenti degli alunni² e le ormai evidenti difficoltà che i ragazzi incontrano nello studio³.

¹ Il lavoro nasce da una serie di riflessioni, suggestioni, spunti maturati nel corso del master “*Trasformare gli ambienti di apprendimento. Ruolo, strategie e competenze del Tutor per la formazione in servizio degli insegnanti*”, realizzato nell’anno 2010/2011 presso la IUL University di Firenze e dalla sperimentazione di un percorso di ricerca-azione volto a promuovere una conoscenza critica delle strutture e dei meccanismi di funzionamento dei *media*, includendo tra essi anche il *media*-libro, seppure esso, per la sua natura panottica, tenda a fare ignorare la sua matrice tecnologica. Il percorso di ricerca-azione, realizzato con alunni del II anno del Liceo scientifico, è stato oggetto di ulteriori riflessioni con i docenti della IUL University, e con i docenti del Giscel Campania, gruppo di intervento e studio nel campo dell’educazione linguistica che ha ospitato lo stage, previsto dal master, condividendo e arricchendo le riflessioni nate dalla sperimentazione.

² Ci riferiamo alle indagini INVALSI, che, nell’ambito del Servizio Nazionale di Valutazione, realizza la rilevazione degli apprendimenti degli studenti nelle classi II e V della scuola primaria, nella classe I della scuola secondaria di I grado, nella classe seconda della scuola secondaria di secondo grado mediante prove oggettive standardizzate e PISA (*Programme for International Student Assessment*) un’indagine promossa dall’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) con l’obiettivo di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e problem solving. Per analizzare le rilevazioni degli apprendimenti INVALSI e OCSE PISA consulta il sito <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.

³ Sul perché i ragazzi incontrano difficoltà nello studio è possibile consultare R. Maragliano, *Perché è difficile apprendere a scuola*, in *Tecnologie per l’insegnamento*. Corso di perfezionamento a Distanza. Dispensa 3. Terza università di Roma, anno 1995-96.

Di fronte a questo stato di cose appare opportuno domandarsi come mai pratiche didattiche consolidate, che per anni hanno dimostrato la loro efficacia, sembrano, oggi, nella società ipermoderna, non riuscire più a produrre risultati positivi. A tale domanda spesso, in maniera semplicistica, si tende a rispondere dando la colpa agli allievi, alla poca volontà, allo scarso impegno, non adeguato ad affrontare la complessità del sapere scolastico senza tenere in dovuta considerazione l'incidenza che i nuovi modelli e paradigmi elaborati nell'ambito delle teorie della comunicazione possono aver determinato nella formazione⁴.

È facile, allora, di fronte una non sempre fondata diagnosi proporre una cura inefficace. Si finisce, così, per cadere nello stesso errore del medico che, pur lamentandosi del paziente che non ha risposto positivamente alla cura, continua a proporgli sempre la stessa medicina. Anche la scuola, non diversamente da quel medico, continua, sebbene la cura si sia dimostrata inefficace, a proporre saperi certi secondo logiche lineari, sequenziali, trasmissive.

L'ipotesi da cui muove il mio intervento è che la causa di gran parte degli insuccessi scolastici, così frequenti nella realtà odierna, risieda proprio nell'inefficacia della cura, ovvero nel continuare ad affrontare l'incertezza e la complessità del mondo odierno con la logica della certezza e gli strumenti della elementarizzazione e della linearizzazione, logiche e strumenti che sembrano non appartenere più al mondo in cui viviamo. Le categorie che ieri funzionavano, *tout court* realtà, oggettività, analisi, scomposizione, linearizzazione, ristrutturazione sembrano nella tecnologicizzata, pluralistica, irrazionale realtà contemporanea non funzionare più. Il passaggio a quella che Simone ha definito "terza fase"⁵ della storia della conoscenza ha prodotto, infatti, grandi cambiamenti che non possono essere ignorati anche perché essi hanno avuto un' influenza determinante sulla mente e sul modo in cui questa riceve ed elabora le informazioni. I *media*, con cui i ragazzi di oggi sono costantemente in contatto, non sono, infatti, meri strumenti neutri rispetto ai contenuti che veicolano e il loro stesso modo di veicolare le conoscenze ha profondamente modificato il modo di comunicare ed apprendere.

⁴ Nella società attuale il processo formativo è diventato multiforme e complesso, si è dovuto confrontare con lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione con l'affermarsi di nuove agenzie formative che hanno preso il sopravvento sulle due istituzioni (famiglia e scuola) storicamente deputate alla formazione. Non è quindi più possibile oggi ragionare di formazione senza prendere in considerazione modelli e paradigmi elaborati nell'ambito delle teorie della comunicazione. In una logica di incontro tra comunicazione e formazione cfr F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006.

⁵ R. Simone, *La terza fase*, Roma-Bari, Laterza, 2000 pp.13 ss. Raffaele Simone ha parlato di 3 fasi: la prima fase della scrittura alfabetica, corrispondente alla Grecia del X secolo, che ha avuto il pregio di liberare la memoria da tanti dati, la seconda fase segnata dall'invenzione della stampa che ha fatto del libro una base progressivamente popolare, la terza fase o fase telematica caratterizzata da strumenti tecnologici sin dalla prima infanzia.

Il peso delle tecnologie nel riconfigurare il mentale

Le tecnologie e la cultura, avrebbero, come sostiene De Kerckhove⁶, un'influenza molto forte sul cervello al punto da rimodellarlo costantemente. L'uso dell'alfabeto fonetico, adottato in occidente, in luogo dell'alfabeto pittografico, adoperato in altre civiltà, avrebbe, ad esempio, modellato il nostro cervello in modo da determinare il prevalere, nel mondo occidentale, delle attività di sequenzializzazione, scomposizione, razionalizzazione. L'uso quasi indiscusso per moltissimo tempo della stampa, come unica forma di tecnologia, la sua organizzazione rigidamente prefissata, la sua natura panottica avrebbero, poi, portato ad amplificare le caratteristiche lineari, sequenziali della scrittura. Se questo è vero, oggi, in quella che Simone ha definito "terza fase" o "fase digitale", si assisterebbe, invece, ad una inversione di tendenza dovuta proprio all'incidenza che l'uso multimediale nella società potrebbe aver determinato sulla struttura del cervello favorendo lo sviluppo, questa volta, di modalità apprenditive reticolari, sincroniche, di stili cognitivi prevalentemente visualizzatori in luogo dei prima più diffusi stili verbalizzatori⁷.

Le nuove tecnologie avrebbero quindi portato le nuove generazioni a sviluppare maggiormente l'emisfero destro del cervello, intuitivo-olistico, predisposto a cogliere nel loro insieme configurazioni di segni e, quindi, il procedere sintetico, globalizzante, induttivo in luogo dell'emisfero sinistro logico-razionale specializzato nell'analisi di sequenze di segni poste in serie lineari, secondo un procedere lineare, sequenziale, analitico, deduttivo, seriale⁸.

Se le tecnologie elettroniche e digitali della comunicazione hanno finito col modificare le *formae mentis*, allora il modello di insegnamento tradiziona-

⁶ D. De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993, p.10. L'autore sottolinea lo stretto rapporto tra le tecnologie ed il cervello e definisce il cervello un ecosistema biologico in costante dialogo con la tecnologia e la cultura.

⁷ Con l'espressione stile cognitivo si intende una modalità di elaborazione dell'informazione che si manifesta in compiti diversi e in settori diversi del comportamento. Bruner definisce gli stili cognitivi "schemi di presa di decisioni" attraverso cui gli individui identificano i concetti., Gardner "principi di controllo cognitivo" ovvero strutture psicologiche per adattarsi all'ambiente che variano da individuo ad individuo.. Cfr. J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 2005; H. Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla Pluralità dell'Intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2002. Sebbene tutti ci avvaliamo di più di un sistema di codifica tendiamo, comunque, a preferire un certo modo di apprendere; indipendentemente dalle caratteristiche specifiche del compito: presentiamo, cioè, un nostro stile di apprendimento preferenziale. Sebbene vari gli stili di apprendimento essi possono essere ricondotti fondamentalmente a due tipologie: uno stile apprenditivo di tipo verbale, uno stile apprenditivo per immagini.

⁸ Pask definisce "strategia seriale" la strategia che si basa su ipotesi circoscritte secondo la tendenza ad affrontare il compito *step by step*, per segmenti limitati successivi, laddove, invece, la strategia olistica procede per ipotesi generali secondo un approccio complessivo al compito che porta a costruirsi uno schema generale di esso. Cfr. G. Pask, *Conversation theory: Applications in education and epistemology*, Elsevier, Amsterdam, 1976.

le, erogativo-trasmissivo⁹, basato sui principi di linearità, sequenzializzazione, gerarchizzazione potrebbe non essere più in grado di attivare conoscenze in *formae mentis* che seguono logiche di organizzazione dell'informazione e comunicazione diverse.

Se quindi i criteri di linearizzazione, sequenzializzazione con cui tanti docenti si sforzano ancora di tradurre l'irriducibile complessità dei saperi non rispondono più ai criteri ordinatori del mondo ipermoderno e al modo in cui gli alunni, lettori sullo schermo prima ancora che sulla pagina scritta, organizzano le conoscenze, allora non è attraverso queste modalità di insegnamento-apprendimento, attraverso un loro potenziamento che potremmo raggiungere i risultati sperati.

Di qui l'esigenza di superare il modello di insegnamento erogativo-trasmissivo e di promuovere moduli di insegnamento-apprendimento capaci di sollecitare una interazione tra *formae mentis* diverse e la promozione di menti creative¹⁰, plurali, capaci di riconoscere le tante identità di cui si compongono, di riappropriarsene e riarticularle in una visione unitaria connessa che metta il soggetto in condizione di monitorare i propri stili cognitivi, di adoperare

⁹ R. Farnè, *Da Comenio al computer, successo e alienazione della didattica* (in P. Bartolini, M. Dallari, *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988), descrive le caratteristiche del metodo di insegnamento oggettivo basandosi sulla storica opera di Comenio *Didactica Magna*. Questo metodo, come evidenzia Comenio, coglie le potenzialità della stampa nella diffusione e nella trasformazione della cultura, e ne adotta le modalità. Non è un caso che Comenio alludendo esplicitamente alla tipografia chiami questa didattica "didacografia" coniato un termine adatto a rappresentare la pregnanza di questa metafora e il senso stesso del suo metodo. Nella didacografia le menti degli alunni rappresentano la carta che si appresta ad essere impressa con i caratteri delle scienze, i libri scolastici i caratteri tipografici per mezzo dei quali le materie da imparare si imprinono, la viva voce dell'insegnante l'inchiostro, la disciplina scolastica il torchio che costringe tutti ad assorbire gli insegnamenti. Alla fine si producono esemplari completi e privi di difetti come in un processo produttivo seriale. Il metodo didacografico è, quindi, quello lineare, sequenziale del libro stampato, la modalità comunicativa dell'insegnante "oggettivo" la stessa modalità con cui la sua disciplina di insegnamento viene riproposta nei manuali scolastici a stampa.

¹⁰ H. Gardner suggerisce di promuovere cinque tipi di mente: tre correlati alla sfera cognitiva, due a quella umana. Per quanto concerne la sfera cognitiva accanto ad una mente disciplinata capace di padroneggiare le conoscenze e le procedure chiave associate alle discipline e ad una mente sintetizzante capace di isolare i dati essenziali dalla massa di informazioni e di incorporarli nel proprio sapere di base organizzandoli in modo che abbiano significato per sé e per gli altri Gardner propone una mente creativa, capace di andare al di là di ciò che è noto, *outside the box* attraverso l'abitudine a porsi nuove domande e a trovare soluzioni inattese ma appropriate, capaci di influire sulla realtà in modo permanente. Gardner propone anche la mente rispettosa capace di mostrare interesse attivo e simpatetico verso coloro che appaiono diversi, una mente capace di saper lavorare efficacemente e agevolmente con gli altri qualunque sia il loro *back ground* e la mente etica che riflette sul proprio ruolo e agisce in modo responsabile e appropriato. È a queste capacità umane e abilità che tutti dovremo dare priorità nel futuro e verso cui noi docenti dovremmo, credo, indirizzare la nostra azione educativa affinché i nostri studenti possano entrare da protagonisti nel mondo globalizzato, ipertecnologico, in continua evoluzione. Cfr. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2007.

strategicamente e in modo non stereotipato anche approcci altrimenti poco utilizzati, secondo una “visione stereoscopica”, funzionale a dominare il senso di vuoto, a possedere un orientamento di senso¹¹ in quella generale assenza di certezze epistemologiche¹² che contraddistingue il mondo odierno onde essere in grado di trasformare la deriva dell’essere nell’“essere” nella deriva¹³.

Verso la costruzione di una mente plurale

Il modello comunicativo erogativo, efficace nella società moderna gutenberghiana, quando anche le menti degli alunni privilegiavano una strutturazione dell’informazione lineare, sequenziale propria del libro a stampa, non risulta più, oggi, in un’epoca in cui prevalgono forme mentali diverse, un “buon” modello. Di qui l’esigenza dell’insegnante della società ipermoderna di mettersi costantemente in discussione, di riflettere sul proprio operato e di modificare le proprie strategie di intervento in relazione ai bisogni comunicativi e formativi dei discenti e di una società in continua mutazione¹⁴.

¹¹ U. Eco ci fa riflettere sul senso e la direzione da dare al nostro insegnamento, sul modo in cui dovremmo ri-definire il nostro essere nella scuola ipermoderna. Piuttosto che insegnare agli alunni a seguire una strada prestabilita è oggi opportuno insegnare loro ad orientarsi nel bosco, come ci suggerisce l’autore in U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Harvard University, Norton Lectures 1992-1993, Edizione Bompiani, Milano, 1994, p. 33. Se si tende ad insegnare un percorso predefinito si finisce con l’escludere il proposito di costruire volontariamente la capacità di sapersi orientare che è, invece, proprio quello di cui i nostri allievi, immersi in un mondo in continua evoluzione, avrebbero bisogno; se invece si abitua gli allievi ad esplorare il bosco, ad orientarsi in esso si potrebbe promuovere la capacità autonoma e consapevole di sapersi orientare e ri-orientare nella vita. È questo tipo di insegnamento che può aiutare i nostri alunni ad orientarsi nella molteplice magmatica realtà, a interpretare le trasformazioni che stanno sconvolgendo il mondo in cui viviamo, a trovare in modo consapevole, autonomo e personale la strada da seguire in quella che oggi appare solo negativamente come la deriva dell’essere. Piuttosto, quindi, che insegnare ai nostri alunni la strada per uscire dal bosco, una strada prefissata, prestabilita, sempre uguale dovremmo aiutare loro ad orientarsi nel bosco, ad acquisire competenze per orientarsi in altri boschi.

¹² Cfr. J. Lotman, *La cultura e l’esplosione, prevedibilità e imprevedibilità*, Milano, Feltrinelli, 1992, il quale afferma che una grande e imprevedibile rivoluzione dei fondamenti scientifici, dei paradigmi filosofici, dei linguaggi artistici ha scosso la realtà odierna.

¹³ L’irrazionale e magmatica realtà priva di certezze epistemologiche, da cui spesso tendiamo a fuggire, ancorandoci ad un’astorica realtà, potrebbe, invece essere, come dice Toschi, una “cosa meravigliosa”, una grande energia che aspetta solo di essere guidata. Cfr. L. Toschi, *La comunicazione generativa*, Milano, Apogeo, 2011, pp. 1 ss., ove Toschi suggerisce di dare una svolta, un progetto a quell’essere informe, magmatico, fluido che tanto ci spaventa e che in realtà, per la sua flessibilità, malleabilità, plasticità si presta meravigliosamente ad essere trasformato e ridefinito. Si tratta, in un certo senso, di riscoprire il valore positivo del proteismo come ricerca di autenticità come suggerisce anche T. Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Milano, Feltrinelli, 1999, pp. 42-92, riprendendo il pensiero di Lifton. L’uomo, quindi, multiforme e vario come Proteo, divinità marina della mitologia, può ritrovare se stesso proprio in quel suo non essere più uno ma molteplice, in quella sua capacità di trasformarsi e rigenerarsi continuamente.

¹⁴ Sulla logica educativa non più centrata sulla mera trasmissione di contenuti ma

Di qui l'esigenza di superare, attraverso l'uso delle tecnologie a scuola, la lontananza tra modalità comunicative-formative dei docenti e modalità di apprendimento dei discenti, tra due lingue, quella dei docenti trasmissiva, sequenziale, lineare espressione della civiltà gutenberghiana e quella degli alunni, espressione di una civiltà diversa dal libro, reticolare, non gerarchica, basata su relazioni multiple e sincroniche, più vicina al linguaggio dell'oralità che non a quello della scrittura, tra sistemi diversi di codifica/decodifica dell'informazione, sistemi, logiche, modelli comunicativi che rischiano di non incontrarsi più.

Se è fondato il paragone che Comenio nella *Didactica Magna*¹⁵ instaurava tra la didattica tradizionale incentrata sul modello trasmissivo e la tipografia allora potremmo ipotizzare che l'introduzione dei nuovi media postgutenberghiani nella didattica possa sollecitare un nuovo modo di fare didattica basato sulla cooperazione e interazione di più soggetti simultaneamente.

Senza dubbio le nuove tecnologie, avendo una fattura e una articolazione diversa da quella sequenziale del libro stampato, si prestano alla ridefinizione delle pratiche del fare scuola¹⁶, tuttavia l'uso dei nuovi *media* non è di per sé elemento sufficiente per passare da una didattica di tipo erogativo ad una di tipo collaborativo. Non basta, infatti, fagocitare nelle aule scolastiche computer, *lim* e altri strumenti per modificare la sostanza del fare scuola¹⁷ che, sebbene in chiave tecnologicamente avanzata continua spesso a nascondere la consuetudinaria logica trasmissiva del sapere¹⁸.

Aprirsi ai nuovi *media* vuol dire qualcosa di più che il semplice utilizzare le tecnologie, vuol dire smettere di pensarsi esclusivamente come libro, privilegiando solo l'articolazione lineare della conoscenza, la sua divisione in blocchi autonomi e

sull'apprendimento, sulla formazione dell'alunno, sulla promozione di quella *cura sui* che vuol dire fare riconoscere agli alunni le tante identità che sono dentro di loro per aiutarli a scoprire punti di forza e di debolezza in modo da pervenire ad una mediazione-integrazione, in modo da riappropriarsene e riarticolargli, attraverso un processo metacognitivo, in una visione unitaria, connessa cfr. A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, CLUEB, 2006 pp. 7-15.

¹⁵ R. Farnè, *Da Comenio al computer, successo e alienazione della didattica* (in P. Bartolini, M. Dallari, *Pedagogia al limite*, cit.

¹⁶ Se pensiamo alle reti telematiche possiamo renderci conto quanto l'interattività a esse collegata possa permettere il passaggio da una tipologia comunicativa uno a uno, uno a molti a una comunicazione molti a molti, in cui non solo il discente può interagire più rapidamente col docente ma può anche stabilire interazioni e rapporti cooperativi con tutti gli altri partecipanti. Ne scaturisce una forte interattività in cui i diversi soggetti in formazione interagiscono tra loro, condividono, cooperano, co-costruiscono il sapere e generano un ambiente emotivamente significativo. Le attività di insegnamento apprendimento per alunni diventano così attività tra alunni, acquista rilievo la metodologia del *cooperative learning*, della ricerca scoperta, del *problem solving*. A tal proposito cfr. G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo, 2007, p. 42.

¹⁷ L'informatica, come evidenziato in T. Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Milano, Feltrinelli, 1999 pp. 42-92, non è una cornucopia traboccante di frutti miracolosi. Non è, infatti, lo strumento tecnologico di per sé a modificare la didattica ma il modo in cui viene utilizzato.

¹⁸ G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, cit., p. 47.

aprirsi alle “psicotecnologie”, a quelle tecnologie che si interfacciano direttamente con i sentimenti, l’immaginazione, il pensiero, che attivano altre forme di conoscenza. È in quello smettere di pensarsi esclusivamente come libro che passa il significato profondo della trasformazione da una scuola mediale a una multimediale. È un processo mentale profondo. Si tratta di concepire le tecnologie non in una dimensione meramente strumentale ma secondo una logica in grado di determinare un cambiamento profondo degli insegnanti e del modo di educare.

Una sperimentazione didattica

In quest’ottica si inserisce il percorso di sperimentazione “Viaggio nel *Media-evo*”, condotto con i miei alunni del II anno del Liceo scientifico Caccioppoli di Napoli e con i docenti del Giscel Campania, una sorta di viaggio immaginario nell’universo dei *media* per promuovere una conoscenza critica riflessiva¹⁹ delle strutture e dei meccanismi di funzionamento dei *media*.

Il primo *step* di questo viaggio “L’incursione dei barbari”, è stato volto a promuovere negli alunni una metariflessione sulla mutazione di cui, spesso inconsapevolmente, i ragazzi sono protagonisti.

La lettura del testo di Alessandro Baricco, *I Barbari. Saggio sulla mutazione* ha fatto da sfondo alla sperimentazione e ci ha guidati nella comprensione di come l’incursione dei “barbari” abbia determinato un vero e proprio *restyling* mentale²⁰. I ragazzi, sollecitati a comprendere chi fossero i barbari e in cosa consistesse il *restyling* mentale da loro operato, sono stati invitati a scegliere tra alcune coppie di immagini, quella maggiormente rispondente alla loro visione della lettura in senso lato e a motivarne la scelta. Dal *test* effettuato gli alunni hanno tradito subito la loro intima essenza barbara scegliendo l’immagine del surfista che corre veloce sulle onde del mare in luogo del borghese, intento a sottolineare un libro, mentre lo legge, le nuvole spinte dal vento, leggere, soffici, piacevoli, in continuo movimento in luogo del cavallo stramazzato al suolo, espressione di pesantezza e stabilità, la linea orizzontale, capace di attraversare vasti orizzonti senza mai scendere in profondità, in luogo della linea verticale che scava sotto la superficie²¹. Lo stesso *test*, sottoposto a un gruppo di docenti, ha dato risultati

¹⁹ Col termine pensiero critico-riflessivo intendo rifarmi alla definizione di Cambi che colloca il pensiero critico riflessivo oltre il pensiero metacognitivo elaborato dal cognitivismo ad una quota superiore di lettura e di controllo dei processi e dei percorsi cognitivi perché li decostruisce attraverso usi, stili, logiche multiple e didattiche in modo da innovarle, capovolgerle, forzarne le strutture. Cfr. A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, cit, p. 23.

²⁰ A. Baricco, *I Barbari, Saggio sulla mutazione*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 7.

²¹ Ventotto alunni su quarantotto hanno scelto l’immagine del surfista. Il surfista ha richiamato nella mente degli allievi l’idea del movimento, della velocità, del correre in superficie sulle onde, lasciandosi guidare dal vento senza dover seguire una traiettoria prestabilita mentre il borghese che legge ha fatto emergere concetti quali la stasi, la tendenza a far convergere tutte le energie verso un centro, il seguire una traiettoria lineare, sequenziale, che scava in profondità. Quarantasette alunni su quarantotto hanno scelto le nuvole spinte

molto diversi. Sono prevalse nettamente le immagini del borghese che legge, del cavallo ancorato al suolo, della linea verticale che scende in profondità a conferma del fatto che docenti ed alunni hanno, spesso, differenti approcci al sapere e diverse modalità di organizzazione del pensiero. La predilizione da parte delle generazioni più giovani, maggiormente immerse nella tecnologia, per il surfista, le nuvole, la linea orizzontale potrebbe essere espressione della tendenza ad accumulare esperienze senza gerarchizzarle, a ricercare il senso delle cose nel movimento continuo, costante, senza seguire una traiettoria precisa, pre-stabilita come è, invece, quella lineare, sequenziale della pagina scritta. Questa meta riflessione insieme a docenti ed alunni ha posto le basi per cominciare a riflettere sull'altro da sé: la civiltà delle psicotecnologie per i docenti, portatori soprattutto di un sapere epistemico-gutenberghiano, la civiltà epistemica per gli alunni, portatori, invece, di un sapere soprattutto psicologico.

Il secondo *step* si è configurato come una visita guidata all'accampamento dei barbari, *tout court* al mondo di *google* con lo scopo di riflettere insieme su cos'è, quando è nato, perché si chiama così²², e soprattutto come funziona. È, infatti, proprio nel funzionamento di Google che è possibile scorgere il "trailer della mutazione in atto"²³. Gli alunni invitati a riflettere su cosa rende *Google* diverso da un semplice catalogo di informazioni hanno assunto consapevolezza del fatto che la novità consiste proprio nell'ordinare le informazioni in base al sistema dei *links*²⁴ secondo un processo analogo a quanto accade nel sistema delle citazioni di un saggio scientifico, per cui si può valutare il valore di una ricerca dal numero di citazioni che ne fanno altre ricerche.

Gli alunni hanno riflettuto sulle conseguenze che questo modo di ordinare le informazioni ha avuto nel determinare un nuovo modo di pensare e nuovi criteri per stabilire ciò che è importante e ciò che non lo è. Le traiettorie suggerite da milioni di *links* hanno, infatti, fatto sì che il Senso delle cose non sia oggi più da ricercare in ciò che è ma in ciò che è narrato, nelle forme stesse della narrazione in un mondo dove i segni delle cose contano più delle cose stesse.

Per verificare come il Senso oggi non consista più in un ideale di permanenza, solida e compiuta, ma sia tornato ad essere, traiettoria aperta e infinita,

dal vento; venticinque su quarantotto la linea orizzontale.

²² Significativa la riflessione sul fatto che il nome *google* sia una metafora per rappresentare l'immensa quantità di informazioni disponibili sul *Web* e derivi da *Googol*, termine coniato dal nipote del matematico statunitense Edward Kasner nel 1938 per riferirsi al numero 1 seguito da 100 zeri. Essendo poi il dominio *Googol* già utilizzato, si optò per la parola *Google* che tutti, oggi, conosciamo e che viene associata con un doppio gioco di parole in inglese, a goggle binocolo, appunto perché il motore permette di esplorare la rete fino a "guardarla da vicino" e to *google*, strabuzzare gli occhi, in senso di sorpresa per quanto si riesce a trovare.

²³ A. Baricco, *I Barbari*, cit., p. 90.

²⁴ Come ci ricorda Baricco "i *links* non erano", nella mente degli inventori di *Google*, "un utile *optional* della rete: erano il senso stesso della rete, il suo compimento definitivo. Senza *links*, Internet sarebbe rimasto un catalogo, nuovo nella forma, ma tradizionale nella sostanza. Coi *links* diventava qualcosa che avrebbe cambiato il modo di pensare" A. Baricco, *I Barbari*, cit., p. 88.

sistema passante²⁵ abbiamo, nel terzo *step*, analizzato alcuni simboli totemici del mondo dei barbari: il cinema e il telegiornale odierno.

Per quanto concerne il cinema e la sua “tendenza ad inanellare scene madri, ad abbreviarle, semplificarle, metterle in riga mortificando le profondità insondabili del testo”²⁶ abbiamo analizzato il film “8½” di Fellini del 1963. Abbiamo visto come la profondità dell’immaginario di Guido Anselmi, regista che si sforza di tradurre in *film* le sue fantasie, venga mortificata, deformata, tradotta in un inanellarsi di provini, in un puro accumulo di frammenti privi di costruzione, in un sistema passante.

È risultato molto difficile per i ragazzi, chiamati a ricostruire la storia, tracciare una sintesi del *film*. Il contenuto del *film* è apparso sfuggente, frammentario, volatile, un accumularsi di sequenze, accostate le une alle altre secondo un procedimento paratattico, senza una gerarchia narrativa²⁷.

La trama del film, lungi dall’aver una consistenza ontologica, una sua oggettività, ha dimostrato di coincidere con quello che ognuno racconta, coi modi stessi del raccontare, non più comunicazione atta a rappresentare una storia, ma “comunicazione della comunicazione” come la definisce Casetti²⁸.

Anche i telegiornali odierni, come i film, registrano questo processo di progressiva frantumazione del reale e narrativizzazione della narrazione. Alla funzione classica del telegiornale di dare notizie si è sostituita quella di creare notizie,

²⁵ Il valore di un’informazione, come dice Baricco, non è più legato principalmente alle sue caratteristiche intrinseche ma alla sua storia (A. Baricco, *I Barbari*, cit., p. 92).

²⁶ A. Baricco, *I Barbari*, cit., p. 14.

²⁷ Gli elementi della narrazione, *tout court* esposizione, esordio, intrigo, *spannung* e scioglimento, sono risultati, ad una analisi narratologica del testo, essi stessi labili e sfuggenti. Manca, infatti, in “8 e ½” una vera esposizione da parte dell’autore e la narrazione comincia *ex abrupto*, *in medias res*; manca altresì l’esordio cioè il momento in cui un avvenimento o un personaggio mettono in moto la vicenda; le tante richieste degli attori scritturati di conoscere la loro parte nel film- richieste che avrebbero potuto mettere in moto la storia- restano disattese perché, in fondo, non c’è nessuna storia che aspetta di cominciare. Manca anche l’intrigo ovvero lo scontro tra personaggi e le proteste di Conocchia, collaboratore del regista, che avrebbero potuto configurarsi come tali restano senza seguito; anche l’incontro tra la moglie e l’amante del regista, che avrebbe potuto portare ad un vero scontro, viene, invece, trasfigurato, nell’immaginazione del regista, in un piacevole incontro tra amiche che civettano. Lo *spannung* cioè il punto culminante della tensione del racconto è rappresentato dalla conferenza di presentazione ufficiale del film dove Guido, non sapendo cosa dire, non sapendo come rispondere alle domande dei giornalisti che gli chiedono di parlare del suo film, si nasconde sotto al tavolo e immagina uno sparo, metaforicamente la fine, la fine del suo essere artista creativo, del suo essere regista di un film, la fine del film da farsi. Quando ormai tutto sembra perduto, quando ormai il *set* dello spettacolo è stato smontato, Guido sente rinascere dentro di sé un’insolita felicità e ritrova la sua strada. Lo scioglimento del film, quindi, arriva inatteso ed è diverso da quello che lo spettatore aveva immaginato. Guido decide di voler fare il film e che il film sarà proprio la rappresentazione di quella confusione, della sua soggettiva e sfuggente visione della vita. Alla fine del film l’autore riferisce che la storia da lui raccontata è quella che lui ha vista, non più dunque la storia oggettiva che tutti vedono, ma quella che il narratore personalmente ha visto, nei modi in cui l’ha vista.

²⁸ F. Casetti, *L'autoreferenzialità del cinema: 8 ½ di Fellini*, “Versus”, n 65/66 1993, pp. 95-106.

quella cioè che, facendo leva più sulla sfera emotiva che su quella razionale, non intende creare un mondo che abbia un contenuto referenziale ma intende fornire, attraverso un processo di affabulazione, una sorta di narrazione della narrazione²⁹.

La nuova idea di rappresentazione consiste proprio nelle forme della narrazione, dove i segni delle cose sono divenuti cose essi stessi³⁰, dove ciò che conta non è rappresentare i fatti in modo oggettivo ma seguire le traiettorie dei fatti e “scorgere l’esatto punto in cui esse incrociano un ascolto collettivo”³¹.

Facendo confrontare agli alunni due telegiornali, uno del 1986 relativo al disastro di Chernobyl, uno del 2012 relativo al disastro della nave Concordia, subito essi hanno riconosciuto chiaramente differenze evidenti. Mentre nel primo telegiornale il giornalista, narratore distaccato, seguendo un ordine cronologico scrupoloso, concentrava la sua attenzione sui fatti, supportati dal ricorso esplicito alle fonti e si sforzava di mostrare la realtà oggettivamente, evitando cioè di fornire punti di vista parziali, il telegiornale contemporaneo, sul disastro della nave Concordia, ha spostato l’attenzione dai fatti alle conseguenze di essi tanto che i ragazzi hanno affermato che, se essi fossero stati all’oscuro dell’evento, non avrebbero da quel telegiornale compreso cosa era accaduto. Il giornalista, lungi dal proporre ai telespettatori la verità documentale sui fatti, si è limitato a proporre “una verità” su quei fatti: la verità secondo cui la tragedia è tutta italiana e la compagnia americana, in grado di assicurare un modo di viaggiare economico e sicuro, non ha colpe. È una verità tuttavia che non viene dimostrata ma solo esibita, resa ancor più spettacolare dall’uso delle immagini che accompagnano il telegiornale: immagini con navi da crociera luccicanti che, lungi dal porsi al servizio delle cose, prendono il sopravvento su esse finendo per far passare in secondo piano la tragica realtà.

L’analisi di telegiornali odierni e antichi evidenzia, dunque, la tendenza dei telegiornali contemporanei a sfruttare a pieno le caratteristiche del mezzo audiovisivo privilegiando suoni, scritte immagini, tratti paralinguistici e prossemico spaziali in un processo di progressiva spettacolarizzazione e “creazione” di notizie che finiscono per prendere il sopravvento sulla realtà.

Se i nuovi *media* in quanto mezzi audiovisivi, tendono, come abbiamo visto, a privilegiare la funzione comunicativa del linguaggio, a loro maggiormente connaturata, il libro, invece, dovrebbe, per la sua natura panottica, privilegiare la componente rappresentativa, ad esso maggiormente legata.

²⁹ P. Mancini, A. Mucchi Faina, F. Orletti, V. Rovigati, *La distinzione tra notizia e commento nel telegiornale*, Rai, Vpt, n 38, Roma 1981; M. Buscema, *Analisi semiotica del telegiornale*, Rai, Vpt, n 45, Roma 1982, p. 15; O. Calabrese, U. Volli, *I Telegiornali. Istruzioni per l’uso*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

³⁰ Se un certo fatto viene presentato nudo e crudo non fa notizia, a nessuno interessa, se, però di un certo fatto ne parla un personaggio noto dello spettacolo, se esso entra in sequenza con altri fatti, personaggi, eventi allora esso diventa notizia. Chi racconta, i modi in cui racconta finiscono per diventare più importante dei fatti che racconta.

³¹ A. Baricco, *I Barbari*, cit., pp. 154-155.

In un mondo dominato da *cyber* lettori accade, però, sempre più frequentemente che anche il libro cambi natura, sviluppando la sua componente relazionale. È quanto abbiamo visto nel quarto *step*: “L’assedio dei barbari al mondo dei libri” durante il quale gli alunni sono stati invitati a guardare le classifiche dei libri più venduti e a formulare ipotesi sul perché del loro successo.

Da quest’attività di *problem solving* è venuto fuori che i libri più letti non sono quelli che hanno la struttura chiusa del libro ma quelli che si offrono come tessere di esperienze più ampie³² come “*Amore, zucchero e cannella*” di Amy Bratley che rappresenta una quotidianità in cui molti sentono di riconoscersi, nodi passanti di sequenze come “*La carta più alta*” di Marco Malvaldi che racconta le vicende di quattro vecchietti, già protagonisti di altri suoi libri, storie originate altrove, fuori dal libro come “*Il diavolo, certamente*” di Andrea Camilleri, autore teatrale e televisivo, “*Il museo immaginato*” di Philippe Daverio, conduttore televisivo e collaboratore di diverse rubriche sull’arte e “*Uscita di sicurezza*” di Giulio Tremonti, politico e giurista italiano, noto a tutti per essere stato più volte Ministro dell’Economia e delle Finanze della Repubblica. Non è dunque l’ “egli”, il contenuto referenziale del libro ad aver determinato il successo di queste opere ma la loro capacità di relazionarsi con gli interlocutori, di “comunicare”, il loro configurarsi come sistemi passanti di esperienze. Un *excursus* da Manzoni a Verga a Pirandello, attraverso l’analisi laboratoriale dei loro testi, ha fatto percepire agli alunni la progressiva evoluzione del *media* libro dalla rappresentazione delle cose, alle cose rappresentate, alle forme della rappresentazione, *tout court* da una maggiore consistenza della funzione rappresentativa alla prevalenza della funzione comunicativa³³ fino a spiegare l’odierna perdita di interesse per il libro inte-

³² A. Baricco, *I Barbari*, cit., pp. 68-74

³³ Attraverso la lettura di vari testi di Manzoni gli alunni hanno potuto scorgere la compresenza di funzione rappresentativa (data dal vero storico e dal vero umano) e funzione comunicativa data dai continui interventi diretti ed indiretti di Manzoni nel testo, funzionali ad esprimere il desiderio, religioso, morale, politico, sociale del narratore onnisciente di cambiare la realtà. Nei testi di Verga gli alunni hanno, invece, riscontrato la tendenza della narrazione a piegarsi sulla rappresentazione delle cose, la rinuncia del narratore, pessimista ed incredulo nella possibilità di un mutamento sociale, di intervenire nel testo fino a far sembrare la storia essersi fatta da sola. Nei testi di Pirandello gli alunni hanno verificato come l’autore non solo abbia perso la sua onniscienza, le sue fedi certe - donde la sua rinuncia, come Verga, a intervenire nella realtà - ma soprattutto come abbia anche perso la capacità di ritrarre il reale, sfuggente, privo di una sua consistenza ontologica, obiettiva, uguale per tutti. Se la realtà non ha più i suoi connotati oggettivi, e appare caotica, sfuggente, fluida, incapace di fissarsi in una forma stabile, perenne, uguale per tutti, l’unico modo che resta per guardarla è quello di vederla dall’interno. L’autore, che già ha depresso il suo mandato etico-civile, depone, a partire da Pirandello, anche le sue pretese di avere una conoscenza totalitaria del reale e lascia che la realtà parli di se, si autoracconti nelle molteplici immagini che gli uomini possono avere di essa. Proprio perché non c’è una realtà univoca, essa non può che essere variamente interpretata. Al narratore onnisciente subentrano molteplici narratori che guardano alla realtà dal loro interno, ognuno in un modo diverso. Il moltiplicarsi di realtà è causa-effetto del moltiplicarsi di narratori. L’effetto finale è una generale frantumazione, simbolo della crisi del reale, della fallacia e relatività dei criteri comuni di valutazione, della mancanza di una consistenza ontologica del reale. La realtà diviene espressione di ciò che si crede tale.

so nella sua tradizionale struttura chiusa, epistemica, razionale, rappresentativa.

È così dimostrato che anche il libro ha, nella società ipermoderna, assunto alcune peculiarità che sono proprie dei mezzi audiovisivi, fino a modificare la sua stessa struttura intrinseca, privilegiando la componente comunicativa su quella rappresentativa, divenendo esso stesso un sistema passante, aperto in cui ciò che conta non è ciò che è, dal momento che non esiste qualcosa di valido per tutti, ma ciò che si narra, i modi stessi in cui si narra.

Se il libro, per sua natura prevalentemente epistemico ha, nella società dei *media* postguttenberghiani assunto una forma aperta, fluida, reticolare, anche il cinema e il telegiornale, in epoche diverse, hanno saputo fare perno più sulla loro componente epistemica razionale che non su quella intuitiva, relazionale. Per il telegiornale ciò è già emerso dal confronto con i telegiornali odierni; per il cinema è quanto abbiamo avuto modo di indagare nel quinto *step* “Navigando a ritroso nella corrente” attraverso la visione ed analisi del film neorealista “La terra trema” di Visconti³⁴. Si tratta per l'appunto di un film che naviga contro corrente perché non ha le caratteristiche consuete che caratterizzano i nuovi linguaggi mediali come hanno potuto constatare gli alunni che facilmente hanno rintracciato tutti gli elementi della narrazione, ovvero esposizione, esordio, intrigo, *spannung*, scioglimento e hanno agevolmente effettuato una sintesi del film³⁵ sebbene esso fosse in dialetto.

Nel film di Visconti, infatti, come nelle opere letterarie di Verga, il senso delle cose appare ancora risiedere nelle cose, la funzione rappresentativa risulta prevalente, la scrittura cinematografica, seppure mai sostanzialmente neutra, al servizio della rappresentazione³⁶, piegata a dimostrare che il Senso delle cose consiste proprio nelle cose.

³⁴ F. Casetti, *Per una analisi testuale*, in L. Miccicchè, *La Terra trema*, Torino, Lindau, 1993, pp. 99-115.

³⁵ Facilmente individuabile è risultata essere l'esposizione del film, cioè l'introduzione al racconto, fatta da una lunga didascalia, composta da sei enunciati nei quali il regista ha sottolineato la sua volontà di rappresentare il mondo di Acitrezza così com'è nella realtà, una storia di sfruttamento che si rinnova da anni e la sua volontà di volerla raccontare attraverso i suoi personaggi, la sua gente, la loro lingua, *tout court* il siciliano. Altrettanto chiaro è risultato essere l'esordio, rintracciabile nella voglia del giovane 'Ntoni di evitare la sopraffazione e nella sua ribellione ai grossisti approfittatori e prepotenti. Di lì l'“intrigo”, ovvero lo scontro tra gruppi di personaggi, tra i familiari di 'Ntoni, i Valastro e i grossisti arroganti, spacconi e senza scrupoli. Gli alunni hanno rintracciato facilmente anche lo *spannung* ovvero il momento di massima tensione in cui i Valastro, ormai liberi professionisti, sono stati travolti da una tempesta e hanno perso, in un momento, tutto quanto avevano faticosamente guadagnato. Lo scioglimento della vicenda e la ricomposizione dell'ordine è stato rintracciato nell'episodio in cui 'Ntoni, ormai disperato, è stato costretto nuovamente a chiedere l'imbarco proprio agli sfruttatori che aveva cercato inutilmente di sfidare.

³⁶ La fase iniziale dell'integrazione è espressa, ad esempio, attraverso la ritualità dei comportamenti, la consuetudine delle azioni, e la presentazione del ritratto fotografico di tutti i Valastro (inq. 8 che chiude la seq. IV). Il conflitto è espresso invece da una contrapposizione teatrale, dal vestirsi a festa della famiglia Valastro e dal loro attraversare il paese in evidente antitesi con quanti indossano gli abiti da lavoro, simbolo della consuetudine. La scrittura cinematografica appare dissociarsi dalla diegesi solo quando deve rappresentare il conflitto quasi, io credo, che il narratore voglia egli stesso esprimere il suo dissociarsi, nella consapevolezza che ogni tentativo di ribellione è destinato al fallimento e che la realtà è imm modificabile. La dissociazione si esprime attraverso una serie di inquadrature che respingono 'Ntoni sullo sfondo, quasi a voler porre le distanze da quell'atteggiamento di ribellione destinato in partenza alla sconfitta. L'immagine conclusiva con

Conclusioni

Da quanto emerso in questo viaggio nel “*Media-evo*” risulta chiaro come i *media* gutenberghiani, il linguaggio cioè dei *cives* non sia, nonostante la sua natura prevalentemente epistemica, privo di una sua componente psicologica-comunicativa e come il linguaggio barbarico postgutenberghiano, cinematografico e non, non sia, nonostante la sua natura prevalentemente psicologico-comunicativa privo di una componente epistemica.

È solo riscoprendo il valore epistemico delle psicotecnologie e il valore psicologico delle tecnologie epistemiche, che *cyber*-lettori e letto-scrittori, barbari e *cives*, alunni e docenti, potranno tornare a dialogare per fondare un nuovo modo di essere che non è solo epistemico ma neppure solo psicologico, che non è solo rappresentativo ma neppure solo comunicativo, una nuova *forma mentis* capace di integrare insieme cose rappresentate e forme della rappresentazione, capace di ritrovare il senso nella permanenza e nella traiettoria, nello stare e nel viaggiare.

Credo, dunque, che non abbia senso per la scuola chiudere le porte alla mutazione. “Ciò che si salverà non sarà mai quel che abbiamo tenuto al riparo dai tempi ma ciò che abbiamo lasciato mutare, perché ridiventasse se stesso in un tempo nuovo”. È dunque opportuno, come dice Baricco, mettersi in salvo non “dalla mutazione”, bensì “nella mutazione”. Si tratta di decidere “cosa del mondo vecchio vogliamo portare fino al mondo nuovo. Cosa vogliamo che si mantenga intatto pur nell’incertezza di un viaggio oscuro. [...] È un lavoro raffinato. Una cura. Nella grande corrente mettere in salvo ciò che ci è caro³⁷”.

Si tratta di ritrovare insieme letto-scrittori e *cyber* alunni il “senso”, la “direzione” da dare alla scuola.

Solo così potremo realmente trasformare la deriva dell’essere nell’ “essere” nella deriva, ritrovare l’identità perduta della scuola. facendo di essa il luogo in cui la pagina del libro e lo spazio dello schermo cominciano a dialogare, si incontrano e cercano di produrre una nuova logica, diversa da quella del libro, diversa da quella dello schermo ma capace di integrare entrambe, di pervenire ad una mediazione-integrazione in grado di essere fondativa di una nuova epistemologia della trasversalità.

Bibliografia

- A.Baricco, *I Barbari, Saggio sulla mutazione*, Milano, Feltrinelli, 2008 .
 G.Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo, 2007.
 J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2005
 H.Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla Pluralità dell’Intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2002.

le grida dei pescatori sulle barche ci riporta, infatti, alla consuetudine di un mondo senza sbocco. La scrittura cinematografica torna cioè a registrare “passivamente” la storia.

³⁷ A. Baricco, *I Barbari*, cit., p. 180.

- M. Buscema, *Analisi semiotica del telegiornale*, Rai, Vpt, n 45, Roma, 1982.
- O. Calabrese, U. Volli, *I Telegiornali. Istruzioni per l'uso*, Bari-Roma, Laterza, 1995.
- F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006.
- F. Casetti, *L'autoreferenzialità del cinema: 8 ½ di Fellini*, "Versus", n 65/66 1993.
- F. Casetti, *Per una analisi testuale*, in L. Micciché, *La Terra trema. Analisi di un capolavoro*, Torino, Lindau, 1993.
- D. De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993.
- U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Harvard University, Norton Lectures 1992-1993, Bompiani, Milano, 1994.
- H. R. Farnè, *Da Comenio al computer, successo e alienazione della didattica* in P. Bartolini, M. Dallari, *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- J. Lotman, *La cultura e l'esplosione, prevedibilità e imprevedibilità*, Milano, Feltrinelli, 1992 .
- T. Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- P. Mancini, A. Mucchi Faina, F. Orletti, V. Rovigati, *La distinzione tra notizia e commento nel telegiornale*, Rai, Vpt, n 38, Roma, 1981.
- A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, CLUEB, 2006.
- R. Maragliano, *Il territorio dei media*, in Dispensa n 1 del Corso di Perfezionamento in tecnologie per l'insegnamento, Terza Università di Roma, 1995-96.
- G. Pask, *Conversation theory: Applications in education and epistemology*, Elsevier, Amsterdam, 1976.
- L. Toschi, *La comunicazione generativa*, Milano, Apogeo, 2011.
- R. Simone, *La terza fase*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

Filmografia

- L. Visconti, *La terra trema*, 1948.
- F. Fellini, *8 1/2*, 1963.

Sitografia

<http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente

Rosario Mérida Serrano, Elena González Alfaya y Ángeles Olivares García

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) propone profundas transformaciones en la docencia universitaria europea. En el caso de la formación de futuros docentes es especialmente relevante la posibilidad que ofrece en relación a la práctica de metodologías participativas (De Miguel, 2005). En este sentido, el EEES sugiere que el alumnado universitario se sitúe en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un papel activo en la construcción de sus conocimientos y en la adquisición de competencias (Ruiz, 2005, Ruiz y Molero, 2005, López, Martínez y Julián, 2007, Molina *et al.*, 2008, y Caurcel *et al.*, 2009).

En este contexto, y con la intención de aplicar metodologías activas que sirvan como referencias educativas para su posterior ejercicio profesional, introducimos el método de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT) (Domínguez, 2003 y Hernández, 2000 y 2002) en la formación inicial de los futuros maestros de Educación Infantil, vinculando las asignaturas de Didáctica General de 2º curso y el Prácticum II. El trabajo por proyectos les permite experimentar una metodología activa y cooperativa (Katz, & Chard, 2000). El diseño, aplicación y evaluación de los PT en escenarios educativos reales se constituye como una fuente de motivación y una oportunidad para desarrollar, investigar y reflexionar sobre un currículum abierto y flexible (Dodge, Colker & Heroman, 2002).

El propósito final de la experiencia de innovación que presentamos es que el alumnado adquiera competencias profesionales que les permita diseñar ambientes educativos estimulantes, globales y activos (Pérez Gómez, 2008). De este modo, podrán ir construyendo una identidad profesional comprometida con la mejora educativa, sustentada no solo en sus experiencias educativas como alumnos, sino basadas en nuevas formas de hacer escuela.

El modelo de formación a través de la indagación. Cuando teoría y práctica se dan la mano

Hace décadas que la investigación educativa muestra la ineficacia de la formación del profesorado cuando se centra en la aplicación de teorías científicas

para la resolución de problemas técnicos que se producen en contextos ajenos a la realidad de la institución universitaria (Imbernón, 2010).

La brecha y lejanía existente entre los análisis teóricos propios de la academia y las ambigüedades, necesidades, incertidumbres y complejidades que se producen en los escenarios sociales donde tiene lugar la relación educativa, supone el principal escollo. Es imprescindible contextualizar la formación docente para dotarla de sentido, y para generar el transvase necesario entre la teoría y la práctica (Carbonell, 2010). Los estudiantes de Magisterio difícilmente pueden establecer puentes y conexiones entre las teorías curriculares estudiadas en su formación académica y las interacciones simbólicas y sociales que se producen en los contextos reales donde se desarrolla la acción pedagógica. Es la mediación de las experiencias formativas ofrecidas en la universidad la que debe facilitar las conexiones y flujos entre la teoría proclamada y los modos de actuar en el aula, o teoría en uso (Korthagen, 2011).

Para facilitar el pensamiento práctico del profesorado (Pérez Gómez, 2010) optamos por un modelo de formación basado en la investigación del currículum (Imbernón, 2010). Es decir, tratamos de formar a profesorado investigador a través de la acción colaborativa o cooperativa para que analice, proponga y evalúe situaciones problemáticas y tome decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa.

Para ello, necesitamos trascender los espacios de la universidad y adentrarnos en contextos de aprendizaje reales, donde el alumnado tenga la posibilidad de vivenciar ambientes educativos liderados por profesionales de calidad, que realmente se preocupan y están comprometidos con la innovación y mejora educativa. Como señala Imbernón (2010) el profesorado se forma cuando adquiere un mayor conocimiento de la situación compleja en la que tiene lugar su enseñanza, aprendiendo a balancear entre teoría y práctica, saber y experiencia, reflexión, acción y pensamiento, tomando decisiones dilemáticas que contribuyen a su desarrollo personal y profesional.

Pretendemos formar al alumnado de Magisterio, futuros docentes de la etapa infantil, en una interacción permanente entre teoría y práctica. Para ello le ofrecemos experiencias educativas reales que les permitan confrontar la teoría con situaciones de enseñanza contextualizadas. De este modo, le damos la oportunidad de que tomen decisiones fundamentadas reflexionando mediante procesos de investigación-acción colaborativos.

Pensamiento práctico y competencias profesionales

Las actuaciones docentes, según las aportaciones más recientes de la investigación educativa (Korthagen, 2010, Perrenoud, 2010 y Zeichner, 2010), se sustentan no sólo en el conocimiento declarativo y teórico que los profesionales de la educación adquieren en las diversas agencias de formación. Por el contrario, los patrones de actuación que ponen en marcha en el aula responden a su experiencia humana (Contreras, 2010), es decir a la adquisición de

un conocimiento holístico y global que van asimilando a través de múltiples vivencias en contextos formales e informales.

Los profesionales de la educación cuando comienzan su formación no parten de una situación de desconocimiento del hecho educativo. Llegan al aula impregnados de una cultura, que integra de forma indisoluble pero compleja, elementos lógicos y racionales junto a elementos emocionales, constituyendo las teorías implícitas, creencias o conocimientos tácitos, que se constituyen como la base de sus sistemas de interpretación y acción.

Se trata de repertorios de imágenes, mapas o artefactos que incluyen informaciones, valores, actitudes y sentimientos que, en muchas ocasiones, operan a nivel inconsciente y suelen ser conservadores y resistentes al cambio. Como señalan Bargh & Fergusson (2000) en muchos procesos de intercambio y actuación personal, social y profesional el alumnado universitario activa respuestas automáticas e inconscientes que parecen divergir, e incluso contradecir, su conocimiento racional y consciente.

Es por ello, que el punto de partida de la formación inicial docente debe hacer emerger esos significados y esquemas interpretativos ocultos que operan de forma subyacente, creando grandes brechas entre el decir y el hacer de los futuros docentes. A menudo nuestro alumnado expresa un discurso teórico lleno de conceptos y afirmaciones teóricas que conectan con una concepción sociocultural de la educación, sin embargo sus actuaciones en las aulas dista mucho de ajustarse a estos principios proclamados.

Para aminorar esta divergencia entre las teorías proclamadas y teorías en uso propuestas por Korthagen (2005) es necesario reconstruir las teorías subjetivas de cada persona, recalando en el nivel más primitivo de su identidad subjetiva. No es suficiente, por tanto, tratar de modificar desde la mera teorización el pensamiento práctico de los futuros docentes.

Como alternativa asumimos el concepto de teorización práctica que propone Hagger & Hazel (2006), la cual aconseja, como estrategia privilegiada para la formación de docentes novatos, implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir procesos y programas de investigación-acción colaborativa en los contextos de formación.

En este contexto la asunción por parte del alumnado de competencias profesionales, entendidas como esquemas globales y holísticos de interpretación y acción que integran conocimientos, procedimientos, emociones y actitudes para actuar de forma eficaz en diversos escenarios laborales, se convierte en la finalidad prioritaria de nuestro quehacer docente. No es nuestra pretensión que los estudiantes acumulen y reproduzcan mucha información, sino que construyan ideas, actitudes, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan intervenir de la mejor manera en las diversas realidades educativas.

Los Proyectos de Trabajo

Al hilo del discurso suscrito en los epígrafes previos, y siempre con la intención de poner en marcha procesos de formación que apunten hacia

un profesional docente autónomo, investigador y reflexivo, optamos por el método de PT. Siguiendo las directrices que nos proponen Domínguez (2003) y Early *et al.* (2007) lo entendemos como una propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente. Esta práctica educativa se fundamenta en los principios que proceden de la teoría constructivista (Coll *et al.*, 1999) y del enfoque globalizador del conocimiento escolar (Torres, 1996 y Zabala, 1993). Es un método que nos permite desarrollar nuestra docencia universitaria desde una perspectiva de “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción”, porque facilita que los estudiantes planifiquen, practiquen y evalúen una situación de docencia real para reflexionar sobre ella.

Los requisitos y condiciones que se tienen que respetar para aplicar la metodología de aprendizaje centrada en Proyectos de Trabajo son: (1) Que estén centrados en el interés del alumnado, partiendo de sus preguntas y exploraciones; (2) Que la actividad posea valor intrínseco, es decir que sean propuestas que contribuyan al desarrollo integral de las capacidades de los niños y niñas de Educación Infantil, y (3) Que faciliten un tipo de aprendizaje activo, que se construye por su indagación personal y colectiva, que se fortalece con la coparticipación de toda la comunidad educativa, siendo especialmente relevante el papel de las familias.

Los PT (Bencke, 2000) hacen posible el desarrollo de un currículo flexible y abierto que integra y se ajusta a la diversidad de intereses y experiencias socioculturales de las personas que comparten el aula. Son facilitadores de la autonomía del docente, al no sustentarse en un currículo rígido, prescrito formalmente y ajeno a la singularidad de cada escenario. Promueven la participación de la comunidad y se apoyan en procesos dialógicos de intercambio e indagación colaborativa.

La formación docente inicial y continua colaboran a través de RIECU: Red de Infantil Escuela-CEP-Universidad

Un constructo relevante que utilizamos para diseñar esta innovación es la comunidad de práctica (Wells, 2001, Hildreth & Kimble, 2004 y Kimble, Hildreth & Bourdon, 2008), considerada como un grupo social constituido con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, que construye aprendizajes dialógicos (Aubert, García y Racionero, 2009) basados en la reflexión compartida y en la participación conjunta en experiencias prácticas.

Consideramos un elemento formativo de máxima utilidad la conexión entre los escenarios reales prácticos y la formación inicial de los futuros maestros y maestras. Además, la posibilidad de aprender de referentes

profesionales, caracterizados por su trayectoria de innovación y de implicación en la mejora, supone el aprendizaje práctico de modelos profesionales fundamentales para nuestros estudiantes de la Facultad, quienes no siempre gozan de experiencias formativas óptimas en su estancia de prácticas en los centros.

El aproximar la realidad de la escuela, sus necesidades, dificultades, posibilidades y demandas actuales supone una manera de conceder realismo a la formación que recibe nuestro alumnado en la universidad, ofreciéndoles múltiples posibilidades de contrastar la teoría y la práctica, de poner a prueba sus competencias personales y profesionales para su desempeño laboral, de ofrecerles la oportunidad de interactuar con niños y niñas en contextos educativos, experimentando la dificultad de tener que tomar decisiones múltiples, imprevisibles e inciertas, propias de escenarios multidimensionales, cambiantes y complejos.

Deseamos que su actuación en escenarios reales de aprendizaje les permita adquirir las destrezas necesarias para diseñar propuestas educativas, concretamente Proyectos de Trabajo, centradas en la investigación de los niños y niñas. Creemos que el intervenir en contextos educativos liderados por maestras de reconocido prestigio en el ámbito de la innovación, y expertas en la implementación del método de Proyectos de Trabajo en sus aulas, les permitirá poner en práctica propuestas didácticas diseñadas en el aula universitaria, al tiempo que les reportará un valioso aprendizaje emanado de modelos profesionales de excelencia.

Narración de la experiencia de innovación docente

La innovación se ha desarrollado durante el segundo cuatrimestre del curso, y han estado implicadas tres instituciones: las escuelas infantiles, el Centro de Profesorado (en adelante, CEP) y la Facultad de Ciencias de la Educación. A veces de forma simultánea, hemos ido recorriendo una serie de fases que a continuación exponemos:

Conocimiento del método de Proyectos de Trabajo por parte de los y las estudiantes de Magisterio. Recibimos una visita al aula universitaria de una de las maestras participantes, la cual posee una trayectoria amplia de innovación trabajando con PT. Nos impartió el seminario ‘*Los Proyectos de Trabajo, otra forma de vivir la escuela*’. Dicho seminario, junto con la lectura del libro de Domínguez (2003), supuso el primer contacto del alumnado con este método de aprendizaje y les aportó un bagaje teórico suficiente para implicarse en la aplicación práctica de un PT.

Selección de los colegios y las maestras que han participado en la experiencia de innovación. El CEP se ha encargado de realizar la selección de las maestras que, de forma voluntaria, han mostrado su interés por colaborar. Han utilizado como criterios de selección la formación previa de las docentes en el método de PT.

Reunión con las maestras de Infantil seleccionadas para participar en el proyecto, las asesoras, el profesorado y el alumnado universitario. Se realizó una adscripción al azar de cada uno de los grupos en los que se había dividido el alumnado de la asignatura de Didáctica General a una de las dieciséis maestras de Infantil que fueron seleccionadas. Cada grupo se reunió con la maestra que le fue asignada para intercambiar información sobre el contexto del centro, el tipo de alumnado, la dinámica de aula, el proceso formativo que estaban desarrollando, y como cometido prioritario se abordó la selección del tema sobre el que se desarrollaría el PT. Las temáticas fueron propuestas por las maestras en función de los intereses manifestados por los niños y niñas de las dieciséis aulas infantiles participantes, abordando temas como: La Edad Media, Los dragones, El Sol, Los Volcanes, Las aves, El río Guadalquivir, El Circo...

Primera sesión de trabajo en los centros infantiles. El alumnado universitario, organizado en grupos, acudió a desarrollar su proyecto correspondiente en las aulas de los niños y niñas, cuyas edades oscilaban entre los 4 y 6 años. La primera sesión se dedicó a recoger las ideas iniciales y las hipótesis provisionales que los niños poseían respecto al tema del PT seleccionado, las cuales fueron expresadas en la asamblea y mediante dibujos. En esta jornada también se solicitó la aportación de documentación por parte de las familias enviándoles una carta. Se abordó la fase de documentación de los PT.

La transcripción de las asambleas, así como los dibujos recogidos constituyeron las evidencias que fueron analizadas de forma colaborativa por cada uno de los grupos universitarios en las clases de Didáctica General. Para ello el aula universitaria se convertía en una especie de taller de planificación y diseño de PT, a partir de la reflexión y análisis de los materiales aportados por los pequeños. Igualmente, tras cada sesión en los centros, se establecía un diálogo en el que participaban todos los estudiantes universitarios, y cada equipo iba exponiendo sus experiencias y comentando las anotaciones recogidas en su diario de investigación. Durante la semana, que era el tiempo establecido entre una sesión y otra, el alumnado universitario y las maestras estaban en contacto vía telefónica o por e-mail, para ir perfilando las situaciones de aprendizaje diseñadas e incorporando las aportaciones de documentación y materiales que ofrecían las familias. Esta planificación era consensuada con la profesora de Didáctica General y recogía las actividades más relevantes que se desarrollarían en la siguiente sesión en los centros.

Segunda sesión de trabajo en los centros infantiles. La segunda sesión se dedicó a realizar diferentes actividades y experiencias que daban respuesta a las preguntas e inquietudes que los niños y niñas manifestaron durante la primera sesión, así como a trabajar y analizar los materiales aportados por las madres y padres. Fue una sesión muy intensa donde se desarrolló la fase de producción de los PT.

La semana que transcurrió entre la segunda y la tercera sesión se dedicó en el aula universitaria, siguiendo el mismo procedimiento descrito anteriormente, a planificar la *tercera y última sesión en los centros.*

Tercera sesión de trabajo en los centros infantiles. Esta última sesión en las aulas infantiles se dedicó a continuar desarrollando experiencias y actividades para dar respuesta a los interrogantes iniciales, además de realizar la evaluación del alumnado. Actividades como mapas mentales, dossier de documentación, exposición de materiales, realización de murales, fiestas, disfraces... sirvieron para conocer el nivel de conocimientos que habían adquirido los pequeños, y para compartir los resultados obtenidos con las familias y con diferentes agentes de la comunidad educativa.

La última sesión del proyecto fue celebrada en el CEP, y asistieron todas las maestras participantes, dos representantes del alumnado universitario, las dos asesoras implicadas y tres profesoras universitarias. Se celebró un grupo focal en el que se analizaron las limitaciones y fortalezas del proyecto. Además se planteó la posibilidad de continuar con la experiencia en cursos venideros, mostrándose todos los colectivos de acuerdo con esta propuesta.

Investigación del nivel de adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio al participar en la red RIECU

Contexto

Se trata de una experiencia de innovación educativa desarrollada a través de un Proyecto de Mejora de la Calidad Docente, financiado en convocatoria competitiva, por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Córdoba (España).

Se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en segundo curso de la titulación de Magisterio de Educación Infantil, y se vincula a las asignaturas de Didáctica General y Prácticum II.

Por otro lado, colaboran voluntariamente maestras que son expertas o han recibido formación sobre PT y han tenido la oportunidad de desarrollarlos en aulas infantiles de 3 a 6 años.

Participantes

Las personas implicadas en esta experiencia son siete profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación pertenecientes a diversos departamentos, 16 maestras de Educación Infantil que desempeñan su trabajo en centros educativos de Córdoba capital y provincia (concretamente, han intervenido 12 colegios de infantil y primaria), 80 estudiantes de Magisterio, 320 niños y niñas de 4 y 5 años y dos asesoras de Educación Infantil del centro de formación permanente del profesorado.

Método

Se ha puesto en marcha un proceso de investigación-acción colaborativa, que se basa en una planificación conjunta de la intervención por parte de la red RIECU, el desarrollo de la experiencia mediante la aplicación de PT en las aulas infantiles y, finalmente, una evaluación del proceso por parte de la red, en la que se incluyen sugerencias de mejora para continuar en cursos sucesivos.

En la parte de la experiencia que evaluamos en este trabajo realizamos un estudio descriptivo basado en un diseño pre-post de un solo grupo.

Objetivos

Aunque el desarrollo global de la experiencia es más amplia, en este trabajo nos centramos en analizar la adquisición de competencias profesionales que ha experimentado el alumnado de Magisterio, focalizando nuestra indagación en:

- Identificar el nivel de dominio competencial que, según su percepción, poseen antes de comenzar la experiencia de innovación.
- Identificar el nivel de dominio competencial que, según su percepción, poseen una vez concluida la experiencia de innovación.
- Identificar las competencias en las que, según su percepción, se ha producido un mayor y menor incremento.

Instrumentos

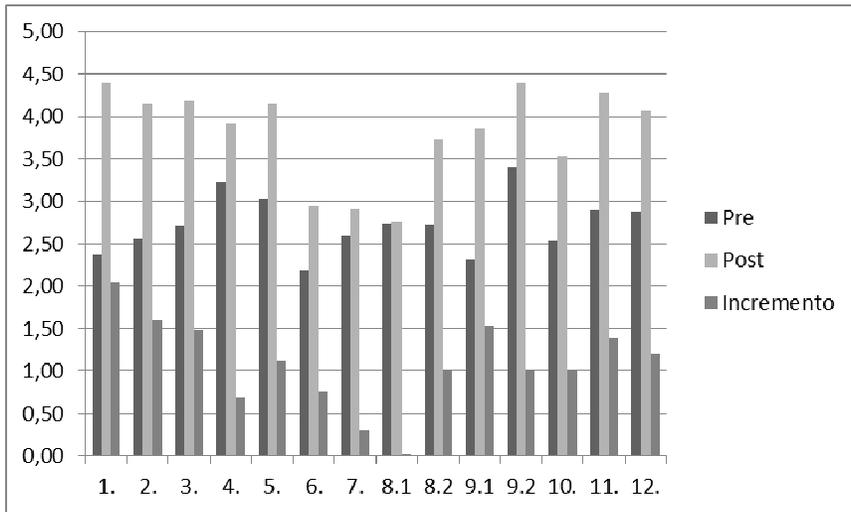
Utilizamos una escala Likert numérica de elaboración propia, con 5 opciones de respuesta, para ajustarnos al máximo a la especificidad de nuestro contexto. Integra ítems y ha sido diseñada siguiendo las pertinentes adaptaciones sobre la base de la Orden ECI/3854/2007 en la que se señalan las competencias profesionales específicas establecidas para Magisterio de Educación Infantil. La validación del cuestionario ha sido realizada a través del juicio de expertos en la materia de Didáctica General y la realización de un estudio piloto. En el proceso de depuración del cuestionario hemos prestado especial atención a los siguientes aspectos: evitar la ambigüedad y no interrogar sobre más de un tema en la misma pregunta.

El análisis de la consistencia interna, para contrastar la fiabilidad de la escala se ha realizado a través del Alpha de Cronbach (.901), pudiendo considerarse, según las indicaciones de Nunnally y Bernstein (1994), que tiene un alto nivel de consistencia interna.

Como puede observarse en el gráfico 1, las competencias que han obtenido una puntuación más alta en el cuestionario pretest, o sea aquellas que son percibidas como más adquiridas inicialmente, resultan: 9.2. *Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente*, 4. *Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles* y 5. *Reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia*.

Por el contrario, las competencias que han obtenido una puntuación más baja en el cuestionario pretest, o sea aquellas que son percibidas con menos adquiridas inicialmente, resultan: 6. *Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües*, 9.1. *Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles*, 1. *Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil* y 10. *Saber orientar a las familias del alumnado infantil*.

Resultados:



-
1. Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil

 2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva global e integral

 3. Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad y diversidad del alumnado infantil

 4. Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles

 5. Reflexionar grupalmente sobre la necesidad de potenciar una educación emocional y de valores en la infancia

 6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües

 7. Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia

 - 8.1. Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia

 - 8.2. Conocer los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia

 - 9.1. Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles

 - 9.2. Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente

 10. Saber orientar a las familias del alumnado infantil

 11. Saber reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorarlas e innovarlas

 12. Conocer la función y el papel de las escuelas infantiles en la mejora de la sociedad actual

GRÁFICO 1. Percepción del incremento en las competencias profesionales

Asimismo en el gráfico 1 puede observarse como posteriormente al transcurso de la experiencia, a través de la aplicación del cuestionario postest, hemos conocido que las competencias que tuvieron una puntuación más alta en

el POSTEST, o sea aquellas que finalmente han sido percibidas como las más adquiridas son: la 1. *Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil*, la 9.2 *Valorar la necesidad de continuar perfeccionando a lo largo de la vida la formación docente*, la 11. *Saber reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorarlas e innovarlas* y la 3. *Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad y diversidad del alumnado infantil*

Las competencias que son percibidas con una adquisición menor una vez finalizada la experiencia son: la 8.1. *Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia*, la 7. *Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia*, la 6. *Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües* y la 10. *Saber orientar a las familias del alumnado infantil*

Por último, también en este mismo gráfico 1, pueden observarse las competencias en las que se han producido un mayor y un menor incremento. Estas son, respectivamente, por una parte la 1. *Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil*, la 2. *Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva global e integral*, la 9.1. *Conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles* y la 3. *Diseñar espacios de aprendizaje que atiendan la individualidad y diversidad del alumnado infantil* y por otra parte la 8.1. *Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia*, la 7. *Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia*, la 4. *Saber fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos que se producen en los escenarios infantiles* y la 6. *Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y diseñar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües*.

Existen diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de signos, en todas las variables a excepción de la 8.1. *Conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia* (p. 1) y de la 7. *Conocer las implicaciones educativas de las TICs (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia* (p. 296).

Discusión y conclusiones

La vinculación de la formación inicial de nuestro alumnado a procesos de investigación-acción colaborativa, desarrollados en contextos de enseñanza reales, se revela como una metodología eficaz para conocer y comprender la complejidad de las escuelas infantiles.

Así, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, constatamos un incremento significativo en la adquisición de la amplia mayoría de las competencias profesionales analizadas en este trabajo.

Debemos destacar una de las competencias profesionales percibidas por el alumnado como adquirida en mayor medida, en concreto, *saber reflexionar sobre las prácticas de aula para mejorarlas e innovarlas*. Esta valoración

refuerza positivamente el eje que sustenta nuestro proyecto de comunidad de práctica que, como ya indicamos, pretende implicar a los aprendices en teorizaciones sobre su propia acción (Hagger & Hazel, 2006). Junto a estas competencias, el alumnado señala igualmente un nivel elevado de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales docentes establecidas para la etapa de Educación Infantil, entre ellas, conocer los elementos curriculares de esta etapa educativa, promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva global e integral y diseñar espacios de aprendizaje que atiendan a la individualidad y diversidad del alumnado infantil.

De igual modo, es interesante el incremento percibido por el alumnado en relación con la competencia *conocer la diversidad de acciones que comprende la organización de las escuelas infantiles* puesto que, como apunta Imbernón (2010), tomar conciencia de la complejidad del proceso educativo garantiza la formación de los docentes. Comprobamos, por tanto, que la participación de las y los estudiantes en un centro de educación infantil, además de permitirles conocer en mayor profundidad el diseño del currículum de esta etapa, al tener que realizar la planificación de actividades y propuestas de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las capacidades y contextos infantiles, les aporta una visión global de la importancia de estas instituciones en el desarrollo de la sociedad.

En las únicas competencias que el incremento no es significativo son las referidas a *conocer las implicaciones educativas de las TICs* (en particular de la TV) en el desarrollo de la infancia y la relativa a *conocer las necesidades dietéticas, de nutrición y de atención temprana de la infancia*. Ambas competencias resultan muy específicas y no han sido abordadas de modo concreto ni en el diseño de la experiencia de innovación, ni en el diseño de la asignatura de Didáctica general, a la cual este proyecto de innovación va asociado.

Por último, cabe valorar la riqueza y complejidad de esta experiencia. La creación y consolidación de una Red Escuela Infantil-Centro de Profesorado-Universidad promueve y facilita la contextualización de la formación docente, la conexión entre teoría y práctica y el desarrollo profesional de las y los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- A. Aubert, C. García, S. Racionero *El aprendizaje dialógico*, in «Cultura y Educación», 21 (2), 2009
- J.A. Bargh, M.J. Ferguson, *Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes*, in «Psychological Bulletin», 126 (6), 2000
- S. Beneke, *Implementing the project approach in part-time early childhood education programs*, in «Early Childhood Research & Practice», 2(1), 2000 (<http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/beneke.html> última consultación 23 gennaio, 2012)
- J. Carbonell, Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas. in J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 588-603. Madrid, Morata, 2010

- M. J. Caurcel Cara, A. García Guzmán, A. Rodríguez Fuentes, M.A. Romero López, *¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?* in «Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado», 13 (1), 2009
- C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1999
- J. Contreras Domingo, Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, in A. Pérez (coord.), *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre* in «RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68 (24, II), 61-82. 2010
- M. De Miguel Díaz, *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva* in «Cuadernos de Integración Europea», 2, 2005
- D. Dodge, L. Colker, C. Heroman, *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies, 2002⁴.
- G. Domínguez, *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.
- G. Domínguez, *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, Madrid, La Muralla, 2003.
- D. M. Early, K.L. Maxwell, M. Burchinal, S. Alva, R.H. Bender, D. Bryant, K. Cai, R.M. Clifford, C. Ebanks, J.A. Griffin, G. T. Henry, C. Howes, J. Iriondo-Perez, H. Jeon, A.J. Mashburn, E. Peisner-Feinberg, R.C. Pianta, N. Vandergrift, N. Zill, *Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs*, in «Child Development», 78 (2), 2007.
- H. Hagger, .H. Hazel, *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. Buckingham, GBR, Open University Press, 2006.
- F. Hernández, *Los Proyectos de Trabajo: la necesidad de nuevas formas de racionalidad* in «Educar», 26, 2000.
- F. Hernández, *Los proyectos de trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre* in «Cuadernos de Pedagogía», 310, 2002.
- P. Hildreth, C. Kimble, (eds.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, London, Idea Group Inc, 2004.
- F. Imbernón, La formación del profesorado y el desarrollo del currículum, in J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 588-603, Madrid, Morata, 2010.
- L.G. Katz, S.C. Chard, *Engaging Children's Minds: The Project Approach. Second Edition*. Stamford, Connecticut, Ablex Publishing Corp, 2000.
- C. Kimble, P. Hildreth, I. Bourdon (eds.), *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, NC, Information Age, 2008.
- F. A. J. Korthagen, *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development*, in «Teachers and Teaching: theory and practice», 11 (1), 2005.

- F. A. J. Korthagen, La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, in A. Pérez (coord.), *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre* in «RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68 (24, II), 83-102., 2010
- F. A. J. Korthagen, *Principios para una formación eficaz*, in «Cuadernos de Pedagogía», 417, 2011.
- V. M. López, L.F. Martínez, J.A. Julián, *La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados* in «Revista de Docencia Universitaria. Red-U.Revista de Docencia Universitaria», 2 (1), 2007.
- E. Molina, P. Iranzo, M.C. López, M.A. Molina, *Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica*. «Revista de Educación», 346, 2008.
- J.C.Nunnally, I.H. Bernstein, I.H. *Psychometric theory*, Nueva York, McGraw-Hill, 1994.
- A. Pérez Gómez ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. In J. Gimeno (ed). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, 59-103. Madrid, Morata, 2008.
- A. Pérez Gómez, *La naturaleza del pensamiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes*, in «Infancia y Aprendizaje», 33 (2), 2010.
- P. Perrenoud, La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. En A. Pérez (coord.), *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*, in «RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68 (24, II), 103-122, 2010.
- J. Ruiz, *La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad*, in «Educación XXI», 8, 2005.
- J. Ruíz, D. Moleró, *La valoración de la docencia universitaria en función del sexo y del centro de los estudiantes encuestado* in «REOP», 16 (2), 2005.
- J. Torres, *Sin muros en las aulas: el currículo integrado* in «Kikiriki, Cooperación Educativa», 39, 1996.
- G. Wells, *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- A. Zabala, *Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador*, in «Aula de Innovación», 11, 1993.
- K. Zeichner, *Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad*, in «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 68, 2010.

La ripresa gramsciana e il principio educativo

Vincenzo Orsomarso

Nelle pagine che seguono ci proponiamo di cogliere il senso della ricerca gramsciana intorno ad un nuovo principio educativo, nel quadro di una interpretazione della filosofia della praxis come moderna riforma intellettuale e morale. Il che richiede di indicare, sebbene sinteticamente, i passaggi caratterizzanti la ripresa, altra, di un marxismo che si chiama fuori dalle rigidità e dagli schematismi culturali che hanno segnato la sua storia e hanno pesato sugli esiti politici della parte sociale rappresentata.

Ebbene, in merito alla ricerca, maturata nei primi decenni del Novecento, intorno all'“asse culturale” inerente all'istruzione secondaria, è stato sottolineato come Gramsci operi una storicizzazione del problema, lo ponga in relazione ai processi di industrializzazione e “alla democrazia che l'Occidente ha posto in essere, in modo radicale, col nuovo secolo”¹.

Si tratta di una innovazione culturale fondamentale, di cui si può cogliere tutta la portata se viene posta in relazione alla discontinuità che il pensiero gramsciano rappresenta nella storia della riflessione marxista in ordine ai problemi politici, culturali e pedagogici.

Proprio volendo iniziare con il ragionare intorno ad alcuni dei termini della discontinuità gramsciana è utile ritornare, seppure brevemente, sulle distanze che separano l'elaborazione del Labriola, come maggiore esponente del primo socialismo italiano, dall'autore dei *Quaderni*. Ed è proprio sul piano pedagogico che le distanze sono ben evidenti: per Labriola l'educazione è “accomodazione sociale”², di fatto adeguazione degli uomini alla “*storia*” che “tra scienza e ideologia (tra “tempi lunghi degli accadimenti” e “fatale andare delle cose”) determina politicamente i propositi e le scadenze, le decisioni e gli interventi tecnici dell'educativo”³; per Gramsci l'attività pedagogica si caratterizza alla luce dell'affermazione della *Tesi su Feuerbach* dell' “educatore che deve essere educato”, del “rapporto necessario di reazione attiva dell'uomo sulla struttura”, dell'“unità del processo reale”. Il fattore educativo è assunto a elemento di saldatura tra la struttura e la sfera superstrutturale, tra la riforma economica e la riforma intel-

¹ F. Cambi, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Milano, Unicopli, 2010, p. 189.

² Cfr. V. Orsomarso, *L'educazione come «accomodazione sociale»*, in N. Siciliani de Cumis, *Antonio Labriola e la sua università*, Roma, Aracne, 2005, pp. 271-272.

³ N. Siciliani de Cumis, *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattiche*, con *Postfazione* di G. Mastroianni, Pisa, Edizioni ETS, 2011, p. 70.

lettuale e morale, consente la realizzazione del soreliano “blocco storico”, quale rappresentazione dell’“unità sostenuta dalla filosofia della praxis”⁴.

Se Gramsci si propone di fare i conti, necessariamente anche sul piano pedagogico, con quello “che aveva scoperto” essere “il vero vizio del (vecchio) marxismo”, che risiedeva nella “mancata pratica, nella strategia e nella tattica, della nozione di necessità storica, relativa e non assoluta”⁵, Labriola rimane all’autore de *La fenomenologia dello spirito*, con tutto ciò che significa politicamente e pedagogicamente⁶.

D’altronde la dialettica di Hegel, secondo lo scrittore dei *Saggi*, viene semplicemente “arrovesciata” da Marx, “il che vuol dire in prosa corrente, che alla semovenza ritmica d’un pensiero per sé stante (la *generatio aequivoca* delle idee!) rimane sostituita la semovenza delle cose, delle quali il pensiero è da ultimo un prodotto”⁷.

Quel “movimento storico, che era parso passaggio di una in altra forma di idee, per la prima volta [Marx ed Engels] intesero come transizione da una in altra forma della sottostante anatomia sociale, ossia da una in altra forma della produzione economica”⁸. Transizione che non si emancipa dalla necessità insita nella dialettica hegeliana⁹: la “morte” dell’attuale formazione economico-sociale è “fisiologica”, “si dissolverà per la dinamica progressiva delle sue forze immanenti”¹⁰.

La filosofia della praxis come storicismo assoluto

Anche per Gramsci, sebbene “relativamente”, tra i “moti del filosofare” di Marx, l’“hegelismo” risulta “il più importante”, “specialmente perché [...] ha tentato di superare le concezioni tradizionali di idealismo e di materialismo in una nuova sintesi”¹¹. Hegel “ha dialettizzato i due momenti della vita del pensiero, materialismo e spiritualismo, ma la sintesi fu “un uomo che cammina sulla testa”¹². Quindi, “in un certo senso”, la “filosofia della prassi è una riforma e uno sviluppo dello hegelismo, è una filosofia liberata (o che cerca di liberarsi) da ogni elemento ideologico unilaterale e fanatico”¹³.

⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1300.

⁵ G. Mastroianni, *Gramsci, l’edizione nazionale ed altri grandi lavori*, in «Giornale critico della filosofia italiana», settima serie, volume VII, Anno LXXXX (XCII), fasc. I, Firenze, Le Lettere, pp. 188-189.

⁶ Cfr. Id., *Postfazione* a N. Siciliani de Cumis, *op. cit.*, pp. 391-392.

⁷ A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, con *Introduzione* di E. Garin, Bari, Laterza, 1965, p. 216.

⁸ Ivi, p. 17.

⁹ Cfr. N. Siciliani de Cumis, *Il criterio del “morfologico”, secondo Labriola*, in Id., *op. cit.*, pp. 73-97.

¹⁰ A. Labriola, *op. cit.*, pp. 20-21.

¹¹ A. Gramsci, *op. cit.*, p. 1437.

¹² Ivi, p. 1861.

¹³ Ivi, p. 1487.

Ma non è esatto affermare che nella filosofia della praxis l'“idea” hegeliana sia stata sostituita con il “concetto” di struttura, come afferma il Croce. “L'“idea” hegeliana è risolta tanto nella struttura che nelle supestrutture”, nella loro unità dialettica, “e tutto il modo di concepire la filosofia è stato ‘storicizzato’, cioè si è iniziato il nascere di un nuovo modo di filosofare più concreto e storico di quello precedente”¹⁴.

Ma si tratta di un territorio di lotta politico-culturale, visto che, come i continuatori di Hegel hanno distrutto l'unità conseguita nel sistema hegeliano, ritornando ai sistemi materialistici da una parte e a quelli spiritualistici dall'altra, così nella filosofia della praxis, si è ripetuto il “laceramento avvenuto per l'hegelismo”. Cioè dall'unità dialettica si è “ritornati da una parte al materialismo filosofico, mentre l'alta cultura moderna idealistica ha cercato di incorporare ciò che della filosofia della praxis le era indispensabile per trovare qualche nuovo elisir”¹⁵.

La filosofia della praxis è per Gramsci un cantiere aperto ed Hegel viene corretto con Davide Ricardo: “la filosofia della praxis è uguale a Hegel + Ricardo”. I quesiti che seguono riguardano “i nuovi canoni metodologici introdotti dal Ricardo nella scienza economica”: se non hanno avuto “un significato di innovazione filosofica”, se “la scoperta del principio logico formale della “legge di tendenza” non è “stata una scoperta anche di valore gnoseologico”, se non implica “una nuova immanenza¹⁶, una nuova concezione della “necessità” e della “libertà”. Per arrivare poi alla conclusione che la filosofia della praxis ha universalizzato quanto formulato da Ricardo in tema di legge di tendenza, estendendolo a tutta la storia, “ricavandone una nuova concezione del mondo”¹⁷.

¹⁴ Ivi, p. 1420.

¹⁵ Ivi, p. 1861. A tale proposito Gramsci nelle pagine immediatamente precedenti dichiara che «alcuni elementi [propri della filosofia della praxis], in modo esplicito o implicito, sono stati assorbiti e incorporati da alcune correnti idealistiche» (ivi, p. 1854). «L'assorbimento esplicito [...] non è difficile [da rintracciare]», un «esempio classico è quello rappresentato dalla riduzione crociana della filosofia della praxis a canone empirico di ricerca storica, concetto che è penetrato anche fra i cattolici (cfr. libro di mons Olgiati), che ha contribuito a creare la scuola storiografica economico-giuridica italiana che si è diffusa anche fuori d'Italia. Ma la ricerca più difficile e delicata è quella degli assorbimenti “impliciti”, non confessati, avvenuti appunto perché la filosofia della praxis è stata un momento della cultura moderna, un'atmosfera diffusa [...]. Lo studio del Sorel è specialmente interessante da questo punto di vista [...] così dicasi del Croce», ma soprattutto della filosofia bergsoniana e del pragmatismo. «Un altro aspetto della questione è l'insegnamento pratico di scienza politica che la filosofia della praxis ha dato agli stessi avversari», «sarebbe da vedere se nell'intimo della loro coscienza gli industriali più intelligenti non siano persuasi che l'Economia Critica non abbia visto molto bene nelle cose loro e non si servano degli insegnamenti così appresi» (ivi, pp. 1856-1857).

¹⁶ Il nuovo concetto di immanenza non si esprime nello svolgimento automatico delle contraddizioni materiali inerenti al modo di produzione capitalistico, ma in una tendenzialità che si concretizza storicamente in relazione a processi di ordine politico e culturale.

¹⁷ Ivi, p. 1247.

Le “leggi di tendenza” sono “espressioni quantitative dei fenomeni”, in quanto tali studiate dall’economia, ma “nel passaggio dall’economia alla storia in generale il concetto di quantità è integrato da quello di qualità e dalla dialettica quantità che diventa qualità”¹⁸.

Ed è quello che sembra suggerire proprio Ricardo quando scrive che “poste queste condizioni”, la “premessa che dà una certa conseguenza”¹⁹, si “avranno queste conseguenze in economia”; e ciò in quanto osservava “che posta l’attività solidale e coordinata di un gruppo sociale, che opera secondo certi principi accolti per convinzione (liberamente) in vista di determinati fini, si ha uno sviluppo che si può chiamare automatico e si può assumere come sviluppo di certe leggi riconoscibili e isolabili col metodo delle scienze esatte”²⁰.

Il risultato non è dato semplicemente da fattori di natura economica, bensì politici (“attività solidale e coordinata”), intellettuali (“opera secondo certi principi”), ancora politici visto che i principi vanno accolti “per convinzione (liberamente)”, infine morali, “in vista di certi fini”.

Pertanto

Esiste necessità quando esiste una *premessa* efficiente e attiva, la cui consapevolezza negli uomini, sia diventata operosa ponendo dei fini concreti alla coscienza collettiva, e costituendo un complesso di convinzioni e di credenze potentemente agente come le “credenze popolari”. Nella *premessa* devono essere contenute, già sviluppate o in via di sviluppo, le condizioni materiali necessarie e sufficienti per la realizzazione dell’impulso di volontà collettiva, ma è chiaro che da questa premessa “materiale”, calcolabile quantitativamente, non può essere disgiunto un certo livello di cultura, un complesso di atti intellettuali e da questi (come loro prodotto e conseguenza) un certo complesso di passioni e sentimenti imperiosi, cioè che abbiano la forza di indurre all’azione “a tutti i costi”²¹.

È evidente che solo la relazione dialettica tra struttura e superstrutture, tra “condizioni materiali” e “volontà collettiva”, “cultura”, “atti intellettuali”, “passioni e sentimenti imperiosi” può consentire di operare in direzione degli esiti proposti.

Mentre le obiezioni di Georges Sorel, puntualmente registrate da Gramsci, secondo cui il fondatore della filosofia della praxis, non si è mai liberato completamente dall’“idea hegeliana della storia, secondo la quale diverse ere si succedono nell’umanità, seguendo l’ordine di sviluppo dello spirito, che cerca di raggiungere la perfetta realizzazione della ragione universale”²², ben s’attagliano al Labriola in tema di colonialismo e di educazione del “papuano”²³.

¹⁸ Ivi, p. 1248.

¹⁹ Ivi, p. 1479.

²⁰ Ivi, pp. 1245-1246.

²¹ Ivi, pp. 1479-1480.

²² Ivi, pp. 1495.

²³ Cfr. ivi, pp. 1366-1368.

Tanto il socialismo come “ritrovamento dell’*autocritica* che è nelle cose stesse”²⁴, che è ciò in cui, per il Cassinate, “consiste la *dialettica della storia*”²⁵, quanto la riduzione in schiavitù del papuano, per educarlo moralmente, non sono che l’espressione “di uno pseudo-storicismo, di un meccanicismo abbastanza empirico e molto vicino al più volgare evoluzionismo”²⁶.

Creare l’uomo “attuale” alla sua epoca”

Mentre la questione per Gramsci è se il rapporto tra popoli e gruppi sociali di diverso grado di civiltà non sia da porre in termini ben diversi da quelli proposti dal Labriola. Quindi c’è da chiedersi se “una nazione o un gruppo sociale che è giunto ad un grado superiore di civiltà non possa (e quindi debba) “accelerare” il processo di educazione dei popoli e dei gruppi sociali più arretrati, universalizzando e traducendo in modo adeguato la sua nuova esperienza”. Per Gramsci non ci sono dubbi, d’altronde il “modo di pensare implicito nella risposta del Labriola²⁷ non pare [...] dialettico e progressivo, ma piuttosto meccanico e retrivo”²⁸ che è poi un modo per rinunciare ad educare a “creare l’uomo ‘attuale’ alla sua epoca”²⁹.

Che un popolo o un gruppo sociale arretrato abbia bisogno di una disciplina esteriore coercitiva, per essere educato civilmente, non significa che debba essere ridotto in schiavitù, a meno che non si pensi che ogni coercizione statale è schiavitù. C’è una coercizione di tipo militare anche per il lavoro, che si può applicare anche alla classe dominante, e che non è “schiavitù”, ma l’espressione adeguata della Pedagogia moderna rivolta ad educare un elemento immaturo (che è immaturo, ma è tale vicino ad elementi già maturi, mentre la schiavitù organicamente è l’espressione di condizioni universalmente immature)³⁰.

Parlando della “coercizione di tipo militare anche per il lavoro”, applicabile “anche alla classe dominante”, Gramsci allude agli esperimenti degli eserciti del lavoro realizzati nei primi anni della Russia sovietica, verso la fine della guerra civile e del “comunismo di guerra”. Una scelta che “consisteva nella “troppo” risoluta (quindi non razionalizzata) volontà di dare supremazia nella

²⁴ A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, cit., p. 105. «La critica vera della società è la società stessa, che per le condizioni antitetichette dei contrasti su i quali poggia, genera da sé stessa la contraddizione, e questa poi vince per trapasso in una nuova forma. Il risolvete delle presenti antitesi è il proletariato; che lo sappiano o non lo sappiano i proletarii stessi» (*ibidem*).

²⁵ Ivi, p. 106.

²⁶ A. Gramsci, *op.cit.*, p. 1367.

²⁷ «Provvisoriamente [...] lo farei schiavo; e questa sarebbe la pedagogia del caso, salvo a vedere se pei suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad adoperare qualcosa della pedagogia nostra» (A. Gramsci, *op. cit.* p. 1367).

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Ivi, p. 114.

³⁰ Ivi, p. 1368.

vita nazionale, all'industria e ai metodi industriali, di accelerare" ma "con mezzi coercitivi esteriori, la disciplina e l'ordine nella produzione, di adeguare i costumi alle necessità del lavoro".

Le "preoccupazioni erano giuste, ma le soluzioni pratiche erano profondamente errate": il "principio della coercizione, diretta e indiretta, nell'ordinamento della produzione e del lavoro è giusto", d'altra parte la razionalizzazione della produzione e del lavoro, "i nuovi metodi di lavoro sono indissolubili da un determinato modo di vivere, di pensare e di sentire la vita: non si possono ottenere successi in un campo senza ottenere risultati tangibili nell'altro"³¹. Ma l'"equilibrio psico-fisico" richiesto, perché non sia "puramente esteriore e meccanico" ma "interiore", non potrà che essere prodotto "dal lavoratore stesso e non imposto dal di fuori, da una nuova forma di società, con mezzi appropriati e originali"³². Tra questi la scuola che "col suo insegnamento lotta contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna".

In questa prospettiva, attraverso il "concetto e il fatto del lavoro (dell'attività teorico-pratica)", la scuola crea fin dalla fase elementare "i primi elementi di una intuizione del mondo, liberata da ogni magia e stregoneria, e dà l'apiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo, a comprendere il movimento e il divenire", a "valutare la somma di sforzi e di sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente, a concepire l'attualità come sintesi del passato, di tutte le generazioni passate, che si proietta nel futuro"³³.

Una nuova scuola in grado di conseguire la diffusione della capacità di "criticare e inquadrare le 'idee scientifiche' e le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo e [...] promuovere il principio pedagogico-didattico della "storia della scienza e della tecnica come base dell'educazione formativa-storica"³⁴.

Si va configurando un nuovo principio educativo che si precisa, nel quaderno 12, nell'assunzione dell'educazione tecnica, "strettamente legata al lavoro industriale", a "base del nuovo tipo di intellettuale", nella messa in serie della tecnica-lavoro, tecnica-scienza e concezione umanistica-storica, che consente l'acquisizione di una competenza politica e dirigente, quindi non solo tecnico -specialistica³⁵.

È evidente l'esigenza di misurarsi sul piano educativo e formativo con la nuova fase industriale nella prospettiva, già sostenuta dal gruppo dell'"Ordine Nuovo", di "un americanismo" accetto "alle masse operaie"³⁶. Accettazione che non va interpretata come consenso passivo ai processi di razionalizzazione

³¹ Ivi, p. 2164.

³² Ivi, p. 2166.

³³ Ivi, pp. 1540-1541.

³⁴ Ivi, p. 516.

³⁵ Cfr. ivi, p. 1551.

³⁶ Ivi, p. 2146.

industriale se un'“analisi accurata della storia italiana prima del '22 e anche prima del '26” non può non giungere alla “conclusione obiettiva che proprio gli operai sono stati i portatori delle nuove e più moderne esigenze industriali e a modo loro le affermarono strenuamente”³⁷. È alla luce di questi richiami all'esperienza del movimento consiliare torinese che “l'esigenza tecnica può essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe dominante, [...] ma unita con gli interessi della classe ancora subalterna”³⁸.

Un proposito politico ma anche educativo ereditato dall'esperienza ordinovista, dall'intenso dibattito che circola sulle pagine della “Rassegna settimanale di cultura socialista” su scuola, istruzione e autogoverno operaio. A tale proposito va tra l'altro ricordato il tentativo di creare, nell'immediato, una scuola dell'Ordine Nuovo³⁹, un istituto che andava combinato con la lotta per la riduzione dell'orario di lavoro⁴⁰; questione che richiama alcuni passi della leniniana *Variante iniziale dell'articolo “I compiti immediati del potere sovietico”*⁴¹.

Nel passaggio ai *Quaderni*, nel quadro di quella rivisitazione complessiva della filosofia della praxis a cui facevamo riferimento, il tema della scuola viene affrontato nella sua complessità e posto in relazione alla diffusione delle competenze necessarie per realizzare quella che Gramsci chiama “tendenza democratica”, che si concretizza nel “far coincidere governanti e governati [...], assicurando a ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità tecnica generale necessarie al fine”⁴².

Si tratta di affermazioni non a caso collocate nelle ultime pagine delle note su *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*. Mentre in quelle precedenti definisce il concetto di “scuola unica iniziale di cultura generale,

³⁷ Ivi, p. 2156.

³⁸ Ivi, p. 1138.

³⁹ Cfr. *Creare una scuola*, in «L'Ordine Nuovo», anno I, n. 26, 15 novembre 1919, pp. 199-200. Nello stesso numero del settimanale viene pubblicato il secondo dei cinque interventi dell'anarchico Carlo Petri, ovvero Pietro Mosso, dedicati a *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*. Ed è nell'ultimo articolo che si sofferma sulla scuola, sulla «necessità per la società dei Consigli dei produttori», in ragione, l'altro, tra dello sviluppo industriale, di «riunire la scuola» alla «produzione», di integrare il lavoro manuale con il lavoro intellettuale a partire dai 16 anni (Cfr. C. Petri, *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori V. La scuola*, in «L'Ordine Nuovo», anno I, n. 27, 22 novembre 1919, pp. 209-210).

⁴⁰ Cfr. A. Gramsci, *L'Ordine Nuovo 1919-1920*, a cura di V. Gerratana e A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987, pp. 125-125.

⁴¹ Un testo che Gramsci non può conoscere ma parte dei contenuti, facciamo riferimento al rapporto tra taylorismo e sovietismo, tra crescita della produttività del lavoro e incremento della cultura operaia e popolare, erano stati esposti sui primi tre numeri de «L'Ordine Nuovo» dal direttore della rivista americana «Liberator», Max Eastman, *Uno statista dell'Ordine Nuovo*. Un testo che Gramsci ben conosceva e che aveva tentato di pubblicare nel 1918 sul «Grido del popolo», ma la censura glielo aveva impedito (Cfr. V. Orsomarso, *Motivi sovietici nel Gramsci di “L'Ordine Nuovo”* in N. Siciliani de Cumis (a cura di), *Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984 - 2001*. Con la collaborazione di V. Cannas, E. Medolla, V. Orsomarso, D. Scalzo, T. Tomassetti, Roma, Quaderni di “Slavia/1”, 2001, pp. 299- 327).

⁴² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 1547-1548.

umanistica formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale⁴³. Sebbene nel periodo considerato, dai 6 ai 15-16 anni, lo “studio o la parte maggiore dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere scopi pratici immediati o troppo immediati”⁴⁴.

Il processo educativo si deve proporre il passaggio dal “conformismo dinamico”, dal disciplinare, dal socializzare, ad una fase creativa, propria di una personalità autonoma intellettualmente e moralmente. È la scuola dove prevale il sapere acquisito attraverso l’attività di ricerca, laboratoriale, seminariale⁴⁵.

Nella “prima fase” della scuola unica pertanto “si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una specie di ‘conformismo’ che si può chiamare ‘dinamico’; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di ‘collettivizzazione’ del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea”⁴⁶.

Considerando l’organizzazione della scuola unitaria e le finalità che si propone di conseguire è evidente che il suo compito fondamentale consiste “nell’accelerare e nel disciplinare la formazione del fanciullo conforme al tipo superiore in lotta col tipo inferiore”⁴⁷, affermazioni che rendono netta la distanza con l’educazione come “accomodazione sociale”⁴⁸, come adeguamento e adattamento degli uomini “vissuti dalla storia” che è “sola e reale signora di noi [...] tutti”⁴⁹.

Al marxismo hegeliano del Labriola Gramsci va opponendo una filosofia della praxis che non si definisce in termini di inversione dialettica, come capovolgimento “per scoprire il nocciolo razionale dentro il guscio mistico”⁵⁰, ma che risolve l’“idea” hegeliana [...] tanto nella struttura che nelle superstrutture”, connettendo dialetticamente quantità e qualità, affermando l’operare di una volontà collettiva, su una concreta “premesse” materiale, in direzione di un nuovo sistema di relazioni sociali e culturali.

La nuova formazione umana

Su questa base, in virtù della dialettica quantità/qualità, necessità/libertà che la filosofia della praxis assume i caratteri di una “grande riforma dei tempi moderni”, di una “riforma intellettuale e morale”⁵¹ che “non può non essere

⁴³ Ivi, p. 1531.

⁴⁴ Ivi, p. 1546.

⁴⁵ Ivi, p. 1537.

⁴⁶ Ivi, p. 1537.

⁴⁷ Ivi, p. 1542.

⁴⁸ A. Labriola, *op. cit.*, p. 136.

⁴⁹ Id., *Scritti pedagogici*, a cura di N. Siciliani de Cumis, Torino, Utet, 1981, p. 604.

⁵⁰ K. Marx, *Poscritto alla seconda edizione*, a Id., *Il capitale*, Roma, Editori Riuniti, 1994, pp. 44-45.

⁵¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1292.

legata a un programma di riforma economica, anzi il programma di riforma economica è appunto il modo concreto con cui si presenta ogni riforma intellettuale e morale⁵², quale manifestazione culturale dei rapporti sociali e di produzione che si stanno e si intendono realizzare. Un'unità necessaria⁵³ che richiede una volontà e una direzione politica e la scuola è assunta a elemento di saldatura tra riforma intellettuale e morale e riforma economica, per la sua aspirazione a ricomporre lavoro intellettuale e lavoro industriale, ma è tutto un sistema di istruzione e formazione che opera in direzione di un punto di incontro tra ricerca e produzione, tra lavoratori industriali e intellettuali posti in una relazione tesa alla ricomposizione del lavoro.

Si tratta di unificare i vari tipi di organizzazione culturale esistenti: "Accademie, Istituti di cultura, circoli filologici ecc., integrando il lavoro accademico tradizionale, che si esplica prevalentemente nella sistemazione del sapere passato o nel cercare di fissare una media del pensiero nazionale come guida dell'attività intellettuale, con attività collegate alla vita collettiva, al mondo della produzione e del lavoro". Va stabilita una stretta collaborazione tra i diversi organismi culturali e le "Università [...], così come con tutte le scuole superiori", con lo scopo "di ottenere una centralizzazione e un impulso della cultura nazionale", per "fare avanzare le capacità individuali della massa popolare".

Inoltre lo "schema di organizzazione del lavoro culturale secondo i principi della scuola unitaria"⁵⁴, dovrebbe essere sviluppato in tutte le sue parti accuratamente e servire di guida nella costituzione anche del più elementare e primitivo centro di cultura, che dovrebbe essere concepito come un embrione e una molecola di tutta la più massiccia struttura⁵⁵.

È in questi termini il marxismo si propone come filosofia "nata per superare la più alta manifestazione culturale del tempo [...] e per suscitare un gruppo di intellettuali proprii del nuovo gruppo sociale di cui era la concezione del mondo"⁵⁶; un esito direttamente dipendente dal "balzo" della "massa dei semplici" verso "livelli superiori di cultura"⁵⁷. Mentre la cultura moderna, specialmente idealistica, non "riesce ad elaborare una cultura popolare, non riesce a dare contenuto morale e scientifico ai propri programmi scolastici, che rimangono schemi astratti e teorici; essa rimane la cultura di una ristretta aristocrazia intellettuale"⁵⁸.

⁵² Ivi, p. 1561.

⁵³ Non può esserci «riforma culturale e cioè elevamento civile degli strati depressi della società, senza una precedente riforma economica e un mutamento nella posizione sociale e nel mondo economico» (ivi, p. 1561).

⁵⁴ Gramsci fa riferimento al fine della scuola unitaria, quello di «sviluppare la capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente)» e intellettualmente (cfr. ivi, p. 1531); inoltre, a favorire il passaggio dalla «collettivizzazione» del tipo sociale» all'«apprendimento [...] per uno sforzo spontaneo e autonomo del discente» (ivi, p. 1537).

⁵⁵ Ivi pp. 1538-1539.

⁵⁶ Ivi, p. 1858.

⁵⁷ Ivi, p. 1386.

⁵⁸ Ivi, p. 1858. Un esempio simile si ritrova nella modernità con il Rinascimento in Italia;

Se Croce, per un largo gruppo di intellettuali italiani ed europei, ha espresso con la sua filosofia, “specialmente nelle sue manifestazioni meno sistematiche [...] una vera e propria riforma intellettuale e morale di tipo ‘Rinascimento’” (“Vivere senza religione”, “senza confessione religiosa” è “stato il succo che il Sorel ha tratto dalla lettura del Croce”), è altrettanto vero che il Croce, al pari degli uomini del Rinascimento, “non è ‘andato al popolo’”, non è voluto diventare un elemento ‘nazionale’; “non ha voluto creare una schiera di discepoli che [...] potessero popolarizzare la sua filosofia, tentando di farla diventare un elemento educativo fin dalle scuole elementari. Forse ciò era impossibile, ma valeva la pena che fosse tentato e il non averlo tentato ha pure un significato” che Gramsci rileva nell’affermazione del Croce secondo cui “Non si può togliere la religione all’uomo del popolo, senza subito sostituirla con qualcosa che soddisfi le stesse esigenze per cui la religione è nata e ancora permane”⁵⁹. Una tesi che affiancata all’affermazione attribuita al Croce che “l’uomo moderno può e deve vivere senza religione e s’intende senza religione rivelata o positiva o mitologica”⁶⁰, rende evidente la riproposizione del vecchio principio che “la religione è necessaria per il popolo”⁶¹; che è poi quanto Gentile, sulla base della “concezione hegeliana della religione come filosofia dell’infanzia dell’umanità”, ha tradotto pedagogicamente reintroducendo l’insegnamento della religione nelle scuole elementari.

Una delle maggiori debolezze delle filosofie immanentistiche in generale – scrive Gramsci – consiste [...] nel non aver saputo creare una unità ideologica tra il basso e l’alto, tra i “semplici” e gli intellettuali. [...]. Questa debolezza si manifesta nella questione scolastica, in quanto dalle filosofie immanentistiche non è stato neppure tentato di costruire una concezione che potesse sostituire la religione nell’educazione infantile, quindi il sofisma pseudo – storicistico per cui pedagogisti areligiosi (aconfessionali), e in realtà atei, concedono l’insegnamento della religione, perché la religione è la filosofia dell’infanzia dell’umanità che si rinnova in ogni infanzia non metaforica⁶².

a tale proposito, riprendendo le affermazioni del Croce, presenti in *Storia dell’età Barocca in Italia*, Gramsci sottolinea come il movimento del Rinascimento sia rimasto aristocratico diversamente dalla Riforma che «ebbe [...] efficacia di penetrazione popolare che pagò con un ritardo del suo intrinseco sviluppo, con la lenta e più volta interrotta maturazione del suo germe vitale». La riforma luterana e il calvinismo «suscitarono un vasto movimento popolare-nazionale dove si diffusero e solo in periodi successivi una cultura superiore» che assunse però «i modi della Rinascita» (ivi, pp. 1860-1861).

⁵⁹ Ivi, p. 1294

⁶⁰ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, vol. II, a cura di A. A. Santucci, Palermo, Sellerio editore, 1996, pp. 446-447.

⁶¹ È «da vedere il programma scolastico del Croce, caduto per le vicende parlamentari del governo Giolitti 1920-1921, ma che per rispetto alla religione non era molto diverso da quello che fu il programma Gentile se ben ricordo» (ivi, p. 1295). Cfr., B. Croce, *Discorsi parlamentari*, Bardi, Roma, 1966, pp. 26-44.

⁶² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1381.

A tale proposito, Gramsci aveva precisato in alcune pagine precedenti, che il modo di pensare in ordine all'aspetto "pedagogico-religioso" del Gentile [...] non è altro che una derivazione del concetto che la 'religione è buona per il popolo' (popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione ecc.) cioè rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo⁶³.

D'altra parte l'idealismo

si è anche mostrato avverso ai movimenti culturali di "andata verso il popolo" che si manifestarono nelle così dette Università popolari e istituzioni simili e non solo per i suoi aspetti deteriori, perché in tal caso avrebbero solo dovuto cercare di fare meglio. Tuttavia questi movimenti erano degni di interesse e meritavano di essere studiati: essi ebbero fortuna nel senso che dimostrarono da parte dei "semplici" un entusiasmo sincero e una forte volontà di innalzarsi a una superiore forma di cultura e di concezione del mondo. Mancava però in essi ogni organicità sia di pensiero filosofico, sia di saldezza organizzativa e di centralizzazione culturale [...]. D'altronde l'organicità di pensiero e la saldezza culturale poteva aversi solo se tra gli intellettuali e i semplici ci fosse stata la stessa unità che deve esserci tra teoria e pratica; se cioè gli intellettuali fossero stati organicamente gli intellettuali di quelle masse, se avessero cioè elaborato e reso coerente i principi e i problemi che quelle masse ponevano con la loro attività pratica, costituendo così un blocco culturale e sociale⁶⁴.

Solo per il contatto tra "intellettuali e semplici" una "filosofia diventa "storica", si depura dagli elementi intellettualistici di natura individuale e si fa "vita". Un movimento filosofico è tale in quanto "nel lavoro di elaborazione di un pensiero superiore al senso comune e scientificamente coerente non dimentica mai di rimanere a contatto coi "semplici" e anzi in questo contatto trova la sorgente dei problemi da studiare e da risolvere"⁶⁵.

In questa prospettiva la filosofia della praxis non può che presentarsi inizialmente in atteggiamento polemico e critico, come superamento del modo di pensare precedente e del concreto pensiero esistente o mondo culturale esistente; quindi critica tanto del senso comune quanto della filosofia degli intellettuali, che ha dato luogo alla storia della filosofia⁶⁶.

A tale fine è necessario favorire tra le masse popolari la critica "della propria concezione del mondo" per "renderla unitaria e coerente e innalzarla fino al punto in cui è giunto il pensiero mondiale più progredito". Ma anche "criticare tutta la filosofia finora esistita, in quanto essa ha lasciato stratificazioni consolidate nella filosofia popolare [...]. L'inizio di una elaborazione critica è [...] un "conosci te stesso" come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza beneficio di inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario"⁶⁷.

⁶³ Ivi, p. 1367.

⁶⁴ Ivi, p. 1382.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Cfr. ivi, p. 1383.

⁶⁷ Ivi, p. 1376.

Pertanto la filosofia della praxis non tende a mantenere i “semplici” nella loro filosofia primitiva del senso comune ma invece condurli a una concezione superiore della vita” a partire dalla concretezza della storia vissuta. Per questa strada “costruire un blocco intellettuale e morale che renda politicamente possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi intellettuali”⁶⁸.

L’aver accettato, invece, da parte dell’idealismo, “il dogmatismo religioso [...], vuol dire aver affidato l’educazione alle influenze dell’ambiente tradizionale”⁶⁹ che è poi vuol dire rinunciare ad educare, a creare l’uomo ““attuale” alla sua epoca”. Mentre tradurre lo storicismo assoluto in un programma scolastico implica fin dalla scuola elementare rendere evidente la reciprocità del rapporto uomo-ambiente, tradurre pedagogicamente fin dai primi gradi dell’istruzione la terza tesi su Feuerbach (“se l’ambiente è l’educatore, esso deve essere educato a sua volta”⁷⁰) cogliendo la centralità del lavoro, della storia come storia del lavoro.

Spezzare la trama della riforma gentiliana tesa a perpetuare la suddivisione in funzioni direttive e strumentali è possibile attraverso la realizzazione di un “tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige”⁷¹, realizzando in sostanza quella che Gramsci definisce “tendenza democratica” ma che ha bisogno, come abbiamo sottolineato, oltre che della scuola unitaria di una ben più ampia e articolata rete formativa e autoformativa⁷².

Scuola unitaria “o di formazione umanistica (intesa [...] in senso largo e non solo nel senso tradizionale)”, capace di portare i giovani “a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica”⁷³, perché scuola che tende alla ricomposizione tra lavoro manuale e intellettuale. Su questa base “l’inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e industriale non solo nella scuola, ma in tutta la società”⁷⁴, ma, nel corso della scuola unitaria, lo studio non deve avere “scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se “istruttivo”, cioè ricco di nozioni concrete”⁷⁵.

Accelerare “artificialmente l’orientamento professionale” falsifica “le inclinazioni dei fanciulli, facendo perdere di vista lo scopo della scuola unica di condurre i fanciulli ad uno sviluppo armonico di tutte le attività, fino a quan-

⁶⁸ Ivi, pp. 1384- 1385.

⁶⁹ M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, Armando Armando Editore, 1970, p. 238.

⁷⁰ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1426.

⁷¹ Ivi, p. 1547.

⁷² Cfr. ivi, pp. 1538- 1540.

⁷³ Ivi, p. 1534.

⁷⁴ Ivi, p. 1538.

⁷⁵ Ivi, p. 1546.

do la personalità formata metta in rilievo le inclinazioni più profonde e permanenti perché nate ad un livello più alto di sviluppo di tutte le forze vitali”⁷⁶.

Il che rende evidente “come sia necessario definire esattamente il concetto di scuola unitaria in cui il lavoro e la teoria sono strettamente riuniti” per ripercorrere storicamente la relazione reciproca che si stabilisce tra l’ordine naturale e quello sociale. L’“accostamento meccanico delle due attività [manuale-industriale e intellettuale] può essere uno snobismo [...] che non ha niente a che vedere [...] con la questione di creare un tipo di scuola che educi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui”⁷⁷.

Continuando a proposito del principio educativo Gramsci non può certo esimersi dal confrontarsi con la questione del latino, ma non certo assumendone la difesa.

Nella vecchia scuola lo studio grammaticale delle lingue latina e greca, unito allo studio delle letterature e storie politiche rispettive, era un principio educativo in quanto l’ideale umanistico [...] diffuso in tutta la società, era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale. Anche la meccanicità dello studio grammaticale era avviata nella prospettiva culturale. Le singole nozioni non venivano apprese per uno scopo immediato pratico-professionale: esso appariva disinteressato, perché l’interesse era lo sviluppo interiore della personalità, la formazione del carattere attraverso l’assorbimento e l’assimilazione di tutto il passato culturale della moderna civiltà europea. [...]. Si imparava [il latino e il greco] per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente. [...]. Il latino non si studia per imparare il latino; il latino [...] si studia come elemento di un ideale programma scolastico, elemento che riassume e soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche; si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompone in vita, per abituarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci dall’astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l’individuo. [...]. Si studia la storia letteraria, dei libri scritti in quella lingua, la storia politica, le gesta di quegli uomini che hanno parlato quella lingua. Da tutto questo complesso organico è determinata l’educazione del giovinetto, dal fatto che anche solo materialmente ha percorso tutto quell’itinerario con quelle tappe ecc. Si è tuffato nella storia, ha acquistato una intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità, perché non pedantesca inculcata per “volontà” estrinsecamente educativa⁷⁸.

L’“industrialismo”, lo sviluppo tecnico-scientifico hanno posto in crisi la tradizionale intuizione della cultura, con essa la scuola e lo studio del latino e del greco che diventa necessario sostituire “come fulcro della scuola formati-

⁷⁶ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., p. 510.

⁷⁷ Id., *Quaderni del carcere*, cit., p. 1183.

⁷⁸ Ivi, pp. 1543-1546.

va”; “ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità”⁷⁹.

Ma proprio in relazione al nuovo ordine industriale e a quella che Gramsci definisce, come abbiamo già detto, “tendenza democratica”⁸⁰, che la nuova scuola è chiamata a contemperare lo “sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo del lavoro intellettuale”; a promuovere “il principio pedagogico-didattico della “storia della scienza e della tecnica come base dell’educazione formativa storica della nuova scuola”, che vuol dire “esporre, criticare e inquadrare le “idee scientifiche” e le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo”⁸¹.

La scienza “è una categoria storica, è un movimento in continuo sviluppo” per la quale la “non conoscenza” è condizionata dallo sviluppo “degli elementi fisici strumentali e dallo sviluppo dell’intelligenza storica dei singoli scienziati”. Si concentra “sui metodi di ricerca che rettifica continuamente”, “sugli strumenti materiali che rafforzano gli organi sensori e gli strumenti logici (incluse le matematiche) di discriminazione e di accertamento, cioè la cultura, la concezione del mondo, cioè il rapporto tra l’uomo e la realtà con la mediazione della tecnologia”⁸².

Ma la scienza rimane una superstruttura che occupa un posto privilegiato per il fatto che “la sua reazione sulla struttura ha un carattere [...] di maggiore estensione e continuità di sviluppo”⁸³. Tra scienza e struttura si stabilisce un complesso rapporto dialettico, quindi tra scienza e rapporti sociali, considerando che per Gramsci il concetto di struttura va concepito “storicamente come l’insieme dei rapporti sociali in cui gli uomini reali si muovono e operano”⁸⁴ in ragione del “rapporto necessario di reazione attiva dell’uomo sulla struttura”⁸⁵, di conseguenza la storia della scienza e della tecnica non può non essere posta in relazione all’evolversi dei rapporti sociali, politici e culturali che si stabiliscono tra gli individui e i gruppi sociali.

Così il lavoro “educativo-formativo” non può limitarsi “alla semplice enunciazione teorica di principi ‘chiari di metodo’, il lavoro “necessario è complesso e deve essere articolato e graduato: ci deve essere la deduzione e l’induzione combinate, la logica formale e la dialettica, l’identificazione e la distinzione”⁸⁶, la dimostrazione positiva e la distruzione del vecchio. Ma non in

⁷⁹ Ivi, p. 1546.

⁸⁰ Sul tema «tendenza democratica» cfr. F. Cambi, *op. cit.*, pp. 184-185.

⁸¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 516.

⁸² Ivi, pp. 1456-1457.

⁸³ Ivi, pp. 1457-1458

⁸⁴ Ivi, p. 1226

⁸⁵ Ivi, p. 1300

⁸⁶ Quindi, a quest’ultimo proposito, «la “filologia” come l’espressione metodologica dell’importanza che i fatti particolari siano accertati e precisati nella loro inconfondibile “individualità”» (ivi, p. 1429).

astratto, ma in concreto, sulla base del reale e dell'esperienza effettiva"⁸⁷. Il che si combina ad una scuola che "nella prima fase tende a disciplinare", ad "ottenere una certa specie di "conformismo [...] dinamico", mentre nella "fase creativa, sul fondamento raggiunto di "collettivizzazione" del tipo sociale, [...] tende a spandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea". In questa fase della scuola unitaria ciò che va fatto prevalere è un "metodo di ricerca", sebbene quest'ultimo non sia trascurato nella fase precedente"⁸⁸; un apprendimento "per sforzo spontaneo e autonomo del discente" che si "svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei laboratori sperimentali", e nel corso di queste attività "il maestro esercita [...] una funzione di guida", il compito che il giovane Gramsci aveva affidato a se stesso nel Club di vita morale nel lontano 1918.

Ricomposizione di lavoro manuale e intellettuale, di ricerca e produzione, di cultura tecnico-scientifica e storia, autodisciplina intellettuale e autonomia morale, nuovi rapporti tra scuola e vita, sono gli elementi che orientano la ricerca di un nuovo principio educativo e allo stesso tempo il tessuto culturale e pedagogico di sostegno ad una democrazia radicale interessata all'insieme dei processi tecnico-politici.

Sono le premesse perché l'esigenza tecnica possa "essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe dominante, non solo ma unita con gli interessi della classe subalterna"⁸⁹ e lo Stato "esaurentesi mano a mano che si affermano elementi sempre più cospicui di società regolata"⁹⁰.

Tema quest'ultimo che richiama ulteriori approfondimenti sul rapporto tra educazione e politica nonché in merito alla formazione di quella componente di cui Gramsci continua a sentirsi parte, dal cui sviluppo dipende la costituzione, nell'involucro di una nuova società politica, di una "complessa e articolata società civile"⁹¹; che, ponendosi in un rapporto dialettico con la stessa società politica, segna il passaggio alla "fase di Stato-guardiano notturno, cioè di un'organizzazione coercitiva che tutelerà lo sviluppo degli elementi di società regolata in continuo incremento e pertanto riducenti i suoi interventi autoritari e coattivi", il che rappresenta per Gramsci l'"inizio di un'era di libertà organica"⁹².

⁸⁷ Ivi, p. 2268.

⁸⁸ «Tutta la scuola unitaria è scuola attiva» e quella «creativa è il coronamento della scuola attiva» (ivi, p. 1537).

⁸⁹ Ivi, p. 1138.

⁹⁰ Ivi, p. 764.

⁹¹ Ivi, p. 1020

⁹² Ivi, p. 764

OSSERVATORIO

Tensioni su Pier Paolo Pasolini: e la pedagogia?

Franco Cambi

1. Pasolini continua ad essere “nostro contemporaneo”. Le inquietudini del suo fare-romanzo sono ancora le nostre (oscillando tra tradizione e avanguardia e con l’attenzione alla scrittura: si pensi alla riscrittura di *Amado mio*). Il suo saggismo, provocatorio e sottile, è ancora un modello, inattinto però. E saggismo culturale e politico e sociale. La sua stessa “mitografia” è ancora d’oggi: la “scomparsa delle lucciole” (se pure, oggi, più senza nostalgia) e “processo” al potere politico (allora la DC, oggi i “partiti”), l’“io so” (come atto di denuncia personale, esponendosi fisicamente: cosa che oggi si continua a fare), l’“omosessualità” (=diversità: come punto-di-vista utile per “stare fuori” dal sistema e giudicarlo). Oggi si torna a parlare dell’ultimo Pasolini (’74-’75), con i suoi legami con il Sud, con le sue polemiche contro i neofascisti, col suo saggismo smascheratore, col suo mutamento nella visione dell’eros (dopo la “trilogia della vita” su su fino a *Salò* e a *Petrolio*) e la sua patologizzazione in senso sado-masochistico, che c’è ma è soprattutto denuncia e del sesso-commercato, della strumentalizzazione del corpo e del degrado complessivo di una cultura/società. E si torna a parlare anche della sua morte: incontro con l’angelo, si disse, soluzione sado-maso di un’esistenza vissuta nell’antinomia, dimenticando però il complotto che intorno a quella morte ci fu e prima e dopo e che solo ora sta nettamente emergendo, se pure “intuito” e codificato da subito (per le contraddizioni dell’evento, per la ferocia esercitata sul suo corpo, etc.).

Allora a 37 anni dalla morte Pasolini ci parla ancora di sé ed è bene che continui a parlarci. Provocandoci. Insegnandoci un modo di “essere intellettuali”. Di essere *educatori* soprattutto.

2. Questo della pedagogia/educazione in Pasolini è rimasto (anche dopo il saggio di Golino del 1985 e altri contributi di “richiamo” a quel tema) un discorso ai margini. Ma è lì che il pensiero del letterato/saggista/giornalista/poeta/regista etc. Pasolini trova la sua identità profonda. Il proprio baricentro. C’è in Pasolini una “passione socratica”. C’è l’attenzione al risveglio delle coscienze. C’è un’ottica di profezia: denuncia e risveglio. C’è una attitudine

a farsi maestro e in molte forme (e luoghi): la scuola, il giornalismo, il saggismo (e sulla carta e al cinema). L'ultimo Pasolini poi, se trascuriamo questo aspetto, viene frainteso e deformato (come accade a leggerlo nel *Sesso* o nel dialogo coi *neofascisti*), poiché è lì che questa vocazione pedagogica di farsi maestro e maestro di vita raggiunge la sua forma più esplicita e più alta. Tutti i saggi degli *Scritti corsari* o delle *Lettere luterane* (ma anche i piani diversi che alimentano la narrazione di *Petrolio*, pur confusa – spesso – che sia, come pure incompiuta; anche il saggio-*Salò*) sono rivolti a ri-educare: a risvegliare coscienze, a illuminare menti, a offrire un metodo di lettura, del reale sociale e politico, critico-radicalmente, a tessere un'etica della responsabilità che si nutre di dissenso, che si carica di profetismo, che si sviluppa come sfida e in nome di una "verità" che emerge dalla difesa dell'uomo e dalla demistificazione del potere, economico o ideologico-politico che sia.

3. Che dire? Una pedagogia così radicale e audace e consapevole del suo star-contro e guardare-oltre è necessaria anche nel nostro tempo, nazionale e non solo. Tempo di una crisi e etica e cultural-politica, prima che istituzionale e/o economica. Tipicamente italiana, prima che europea e mondiale. Legata proprio a quell'*identikit* dell'"italiano attuale" che Pasolini radiografò con esattezza e con spirito di denuncia proprio nel suo ultimo percorso di vita e di operatività intellettuale. Allora: *quel* Pasolini è ancora attuale. E lo è proprio in quanto – anche e soprattutto – pedagogista educatore.

La valutazione del lavoro intellettuale in area umanistica

Franco Cambi

Nelle discipline umanistiche (storia, letteratura, filosofia più le varie scienze umane: tutte) non c'è un canone metodologico o uno *standard* di qualità dell'opera che regoli il tipo di ricerca che lì si esercita e si deve esercitare. Lì si fa ricerca in modo plurale, differenziato, dialettico anche. Oppure non c'è ricerca. Lì la qualità sta nel confrontarsi con temi, autori, testi, con posizioni, modelli, stili cognitivi acclarati e che fanno *auctoritas*. E un confrontarsi *argomentato e libero*. Allora come fissare, per questa comunità di ricerca, i suoi *fattori-di-qualità*? È arduo, più arduo, ma non impossibile. Ed è una ricognizione di regole da far valere *in alto e in basso*. Ma autonoma e diversa da quella in uso nelle cosiddette scienze forti.

In alto. È l'autore stesso che indica la qualità del suo argomentare. Con gli *auctores* con cui si confronta, si misura, interloquisce. Con la coscienza metodologica che mette in gioco nel suo lavoro. Con lo spirito autocritico (già caro a S. Agostino) che tiene aperto nel suo *iter* d'indagine. Sono tutti segnali efficaci, che ogni *buon* valutatore d'area (che deve essere *molto* esperto e , a sua volta, *studioso* di alta qualità) può ben riconoscere. Da qui la necessità di un'etica-del-valutatore che guardi sì al "risultato" (ma qui sempre provvisorio e interlocutorio), ma anche all'argomentare, che si fa struttura portante del fare ricerca, in settori così fluidi (e necessariamente, costitutivamente) del ricercare "scientifico" in senso di rigoroso e organico e consapevole. Se un canone c'è è quello *critico*: di discussione costante di fini e di mezzi, di modelli e di metodi, sempre. E discussione aperta e sempre riaperta. Cosa sta al di sotto di questo canone? Il testo solo riassuntivo, di tipo "scolastico", quello informativo (che si dirige *erga omnes*), quello "controversiale" (che difende o accusa, senza fare-ricerca, anche se può sollecitarla in forme nuove e per metodo e per tema).

In basso (o più in basso). Qui si tratta di dare garanzie oggettive: poche ma chiare. *Le riviste*: in cui fa aggio il comitato scientifico e l'azione dei *referee*, che controllano *prima* e sollecitano ri-qualificazioni varie e accettano "secondo competenza". Ed è l'azione che in tutte le riviste *serie* è ormai uno *standard*. Da tutelare meglio? Anche. Con i rifiuti espletati? No. C'è, invece, la correzione, l'integrazione, il miglioramento come comportamento aureo. Che educa alla ricerca, oltre che selezionare. *Le collane*: anche qui comitato scientifico e *referee* e le stesse regole dette di sopra. Con un di più: le collane

di Dipartimento e di Ateneo che dovrebbero essere ben guidate con regole di ricerca *critica*, accogliendo lavori di alta qualità scientifica e tenendo ferma questa loro specializzazione. Altri criteri, come le citazioni ricevute, sono falsi e inutili. Ci si può accordare per citarsi. Si cita spesso solo chi sta nell'area ideologica di appartenenza o in quella di schieramento culturale (l'“ismo” di appartenenza). E i principi di internazionalizzazione? Tipo IF, Isi, Scopus? Sono significativi ma non vincolanti. In un'area dove è la *criticità* dei “prodotti” che va tutelata, giudicata e valutata. Talvolta come nel caso delle citazioni, sono ridicoli e fuorvianti, come già detto.

Si dice: “la cultura della valutazione” è un traguardo dell'università (e del paese in generale). Ed è vero. Ma va delineata tenendo fermo il carattere delle “due culture” e gestendole con canoni diversi, che salvaguardino la specificità e, anche (perchè no?), la complessità che le differenzia.

Il “dono” nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle

Franco Cambi

1. Il dono è atto gratuito, che sta antropologicamente alla base dello scambio sociale. Come ebbe a ricordarci Mauss. Da lì ha subito una lunga e complessa metamorfosi. Si è fatto gesto simbolico e atto privato. Gesto simbolico nei riti pubblici e atto privato circoscritto al momento della festa. Sociologicamente si è “rattrappito” e specializzato al tempo stesso. Ma psicologicamente si è affinato nel suo ruolo specifico. È atto che lega un io e un tu, che salda un soggetto a un gruppo, che lo integra e lo fortifica, che lo rappresenta nel suo bisogno amicale, riconfermando quell’atto gratuito come sigillo di una relazione libera e gratificante tra soggetti. Pedagogicamente poi è gesto costitutivo del fare-educazione. Socrate stesso “dona” il suo esser-*partner* (ironico e dialettico e formativo) ai giovani. Si fa maestro in un atto libero e disinteressato: radicato appunto sul donare (a differenza dei sofisti). Anche in Rousseau il pedagogo è un istruttore che “dona” il suo sguardo e il suo agire di legislatore all’autoformazione di Emilio. Poi in Pestalozzi si fa attore di un “codice materno” alla luce di un “amore pensoso” che si dona, si mette al servizio dell’altro-da-sé e agisce, anche nelle istituzioni, secondo il modello-Gertrude. L’attuale riflessione sulla cura, poi, decanta la prossemica, la tecnica di incontro, la logica emotiva e discorsiva dell’atto-di-educare, che è, sempre, se vuole essere autentico, aver-cura e prendere-in-cura e, quindi, assumere-in-sé e disporsi in direzione dei bisogni dell’educando al tempo stesso. La prossemica è esser-sostegno. La tecnica di incontro è ascolto e dialogo. La logica è quella empatica e conversazionale, che agisce in profondità ma senza vincolare, senza dominare. La cura implica, allora, il donare. Anche se un donare che non è più solo gesto, bensì ottica etica e cognitiva, bensì modello di relazione, progetto di scambio gratuito nell’*iter* formativo.

Fissare, allora, il “donare” come momento-chiave dell’atto di educare permettere di leggere *ab imis* la cura e di salvaguardarla nella sua qualità di incontro libero tra soggetti e di relazione empatica che non cancella i conflitti, ma li attraversa e tende a dar loro soluzione, tramite le tecniche di incontro e collaborazione. Così il *dono* tiene vivo il senso (primario e ultimo) della cura e la rende volano dell’educare, come pure fissa nell’esperienza vissuta di tutti un *tipo* di relazione libera, empatica, costruttiva nel suo essere, appunto, gratuita: un incontro, appunto.

2. Ma ciò vale anche là dove l’educare si istituzionalizza? Si fa atto regolato e, anche, formalizzato? Sì, poiché anche dentro i luoghi e le forme dell’istituzionalizzazione educativa sono sempre, alla fine, dei soggetti (due, semplificando) che si avvicinano in (e animano) ogni atto educativo (in famiglia, a

scuola) e ne detengono le chiavi più intime. Soggetti che si legano nella cura (data o ricevuta) e che di essa vivono proprio la gratuità, proprio nel senso del far-dono e di proiettarsi-secondo-il-donare.

Tutto ciò appare limpidamente nell'esperienza dei grandi educatori. Dai più antichi ai più attuali. Per restare ai più vicini: in Lodi, in Don Milani, o, regredendo, in Makarenko. Lodi e la classe come comunità attiva che si anima secondo un progetto di cura (di bisogni, di potenzialità, di capacità) di cui il maestro è interprete *libero per tutti*, che agisce nella logica del donare: più conoscenze, più comunicazione, più benessere scolastico. Don Milani è sì l'intellettuale che guida, ma anche che sta-al-servizio, che anima la "classe", tutela ciascuno in un processo di crescita, in modo attente e partecipato: empatico anche quando si fa più brusco e direttivo. Makarenko poi vive una pedagogia del recupero, ha sì al centro un progetto pedagogico-politico, ma lo anima secondo un *iter* comunicativo intenso e rivolto a costruire-empatia, tramite anche un progetto sociale comune, ma che fa del gruppo un collettivo-vissuto in cui la collaborazione si fa amicizia e si regola secondo un principio assai prossimo al donare-reciproco. E lì l'insegnante è il regolatore e della logica del dono e degli atti stessi del donare, per fare comunità come unità-coesa.

3. Ma c'è di più. Il dono/donare è una chiave di volta anche dell'autoformazione, dei processi di *cura sui*. E una frontiera interna dell'io: della coscienza-di-sé, della sua "progettazione esistenziale", del suo stile comunicativo. Qui donare significa stare-vicino, ascoltare/interagire con l'altro e in noi allo stesso modo. È relazione empatica e amicale. Che va riconosciuta e voluta e organizzata. Come? Fissando l'altro come "volto" (come un sé che è come me e mi guarda e mi parla, facendosi proiezione di me e specchio del mio sentire, etc.) e fissandolo come tale nel mio "circuitto interiore". Per cui: sta con me in sinergia e pertanto abita me stesso, in me è coinvolto e in me vive: dentro di me. Senza simbiosi, certo. Come altro. Ma altro che "mi scambia" e mi nutre. Ciò fa empatia: sentire insieme e sentirsi insieme. Aspetto che produce amicizia: un essere-prossimi nella unità/distinzione. Senza identificazione, ma pronti a proiettarsi l'uno sull'altro, per far comprensione, per far sostegno, ma anche per far dialogo. Per crescere insieme nel donarsi libero, disinteressato, reciproco.

L'amicizia come dono e come prima regola di comunicazione (se pure poco realizzata, spesso insidiata, etc.) è *arte* difficile. Mai generalizzabile (se no è altro: cameratismo, far-gruppo, etc.). Ma che può e deve agire come disposizione interiore e stile di relazione sociale. Anche se poi non si evolve in amicizia autentica. Stabilisce però – secondo l'etica e la psicologia del donare – uno stile soggettivo che sfida le comunicazioni opache, bloccate etc., le socializzazioni funzionali a..., i rischi di de-personalizzazione, di gregarismo, di prevaricazione etc. sempre presenti nella socializzazione. L'atteggiamento amicale illumina queste "trappole" e le sfida. Come pure allude a un *altro* modo di stare-insieme, di comunicare, di fare-relazione. Tiene viva una fiaccola-di-utopia? Sia pure, ma anche per non irretirci sul comunicare strumentale e strumentalizzato e nella socializzazione impersonale e gregaria. E non è affatto poco.

Una riforma scolastica...europea?

Franco Cambi

“Questa riforma ce la chiede l’Europa della cultura e del lavoro” ha detto il ministro Profumo per lanciare la sua riforma scolastica. Che riforma non è. Che guarda da una parte sola (la “competitività” e l’“eccellenza” notava “la Repubblica” del 3 giugno: e la competitività è un ben strano criterio per organizzare la formazione di “tutti” per il “bene” della nazione, come recita la Carta Costituzionale; qui ignorata). Che risponde a criteri, forse, economici e non di cittadinanza. Un pasticcio. E bello e buono.

C’è alla base il principio e il mito del “merito”, che non è un dato stabile, infuso per DNA, ma casomai un elemento in progress, dovuto a impegno, che reclama motivazione e una scuola che dia a tutti pari opportunità e concreta emancipazione, stimolando tutti a raggiungerla. Il “merito” viene dopo. Così ai “bravi” meno tasse e posti di lavoro e premi vari, in una logica che oscilla tra l’Azienda e il College (dove le tasse d’iscrizione selezionano in partenza e rendono omogenei gli allievi: così non è nella scuola pubblica! né deve essere!), è un non-senso.

Ma c’è un merito anche per i docenti la cui didattica sarà “pregevole”, soprattutto nell’Università. Pregevole come? Se appiattita sui desiderata studenteschi (lezioni piane, prove elementarissime, voti elevati?) o in quelli di una élite esterofila (lezioni in inglese? è uno standard europeo? non risulta!) o per una selezione, anche qui, più ideologica (neoliberista) che culturale (legata alla qualità della ricerca e al suo correlato non solo produttivo, ma anche – e soprattutto – teorico e critico).

E poi, come è stato subito sottolineato, il deficit europeo dell’Italia scolastica è sì sui dati OCSE-Pisa (uso della lingua, conoscenze matematiche e logica del problem solving sono inferiori alla media europea: ma qui il problema è quello di innovare l’insegnamento, con docenti più qualificati – e in campo disciplinare e in quello comunicativo-relazionale-didattico – e sempre via via più aggiornati: e tutto ciò manca e da tempo, da troppo tempo, nella nostra scuola...e università), ma soprattutto sul fenomeno-dispersione, questo sì endemico e non trattato al di là delle denunce e delle sperimentazioni: anzi lasciato ai margini, spesso, perfino come problema. E qui l’Italia sta fuori dall’Europa. Si pensi all’esperienza della Finlandia: lì, il problema è sentito e affrontato per tempo e con strategie diverse, monitorate e valutate. Qui invece è lasciato a se stesso.

Allora che dire di queste pseudo-riforma Profumo? Che sta ben in linea

con le sue precedenti: Moratti e Gelmini. Anzi, rispetto ad esse “getta la maschera” e fa emergere l’ideologia che ha sorretto i tre interventi (2003, 2011, 2012): un neoliberismo che fu paradigma d’epoca, purtroppo, tra Reagan e la Thatcher), ma che nell’Europa perfino della Merkel non ha troppo credito e in quella di Hollande meno ancora. La nuova tecnocrazia di Monti vuole anche per la scuola procedere en arrière? Speriamo vivamente di no. E per la scuola e... per la nazione.

RECENSIONI

Marialuisa Bianchi, *Vie di fuga: storie di e per adolescenti* (con prefazione di D. Maraini), Milano, FrancoAngeli, 2005

Il volume raccoglie testi di ragazzi e riflessioni di un'insegnante sulla lettura nell'adolescenza a scuola. Un problema sempre aperto e didatticamente inquieto. Che va radicato nell' "atto di lettura" come ormai lo conosciamo e possiamo coltivarlo. Da Calvino a Pennac ne conosciamo le regole, precise in particolare sul leggere-in-adolescenza, fatte di concentrazione, selezione e partecipazione attiva. Ma ne conosciamo anche la funzione: di apertura su..., di conoscenza di sé tramite altre esperienze, di affinamento della propria coscienza, di crescita del sé...Una funzione plurale e primaria insieme, centrale sull'età inquieta e complessa e contraddittoria dell'adolescenza.

Età che oggi conosciamo meglio nei suoi mutamenti sì, ma anche nelle sue strutture e che la densissima bibliografia maturatasi nel corso del Novecento (dal quel 1904 in cui Stanley Hall pubblica il suo testo "generativo" *Adolescence*, a New York) e oggi resasi sempre più complicata per i molti aspetti che la animano: sociologici, psicologici, pedagogici, ma anche narrativi e filosofici. Aspetti sempre più attivi e presenti nel dibattito educativo e di cui l'insegnante deve essere consapevole. La lettura può essere un ottimo viatico per capire e costruire una "buona adolescenza". E una lettura sì spontanea, ma capace di approfondire la testualità, sì anche sul piano formale (strutturale, semiologico, funzionale), ma soprattutto *personale*: di nutrimento di sé, di ri-lettura dell'io, di apertura sul diverso e il possibile, che pur è il vettore su cui si colloca l'adolescenza nella sua più vera intimità.

Partendo di qui il volume presenta scritture di ragazzi, nate in classe, nutrite di letture e di tecniche di scrittura, che ora si "calano" in testi di varia lunghezza e di stile vario, ma sempre nati da esigenze narrative e da esperienze proprie, poi narrativamente esaltate. Segue poi una serie di pagine riflessive. Sì sul leggere, ma anche sullo scrivere: che è tecnica che si matura, si affina, si fa personale. Poi sul raccontare/raccontarsi: che coltiva la mente "a più dimensioni" e affina la capacità cognitiva, e lo fa rispetto a emozioni, a sentimenti, a problemi di esistenza, etc. Infine sulla didattica dell'italiano: né solo storicistica né solo formalistica, bensì anche e soprattutto formativa. Formativa dell'io come sé e del suo processo autoformativo, in cui la lettura/scrittura occupa uno spazio e un ruolo fondamentale: di "tecnologia del sé" (alla Foucault) e di "ermeneutica del soggetto" (ancora Foucault), che proprio gli insegnanti devono partecipare agli alunni e che devono porre come centrale nel "lavoro scolastico". Specialmente nella scuola dell'adolescenza.

Questo è un testo nato *nella* scuola, e che riflette *sulla* scuola. E la richiama a svolgere quella "sfida formativa" che sta al centro, da sempre, del rapporto educativo (di tutti i rapporti educativi) e della stessa istituzione-scuola come agenzia formativa di cultura, anche dove si fissa come riproduttrice di competenze

tecniche. Poiché rivolta sempre a soggetti che crescono, evolvono, si cercano. E a questo *iter* (sempre complesso e anche drammatico) deve dare una risposta. La lettura/scrittura è una di queste risposte. E radicale.

Franco Cambi

Mario Gennari, *Cinque amori alle Cinque Terre*, Genova, Il melangolo, 2010

Il lavoro letterario che Gennari qui ci presenta offre il destro ad un fascio di osservazioni: 1° sull'intellettuale oggi; 2° sul "gusto letterario" da coltivare ancora oggi; 3° sul tema dell'amore che è al centro delle narrazioni e delle loro implicazioni teoriche; 4° sul tessuto di quelle narrazioni; 5° sulla funzione del narrare. E sono tutti aspetti di vera attualità che emergono dalla lettura e dalla contestualizzazione di tale opera. La prima contestualizzazione è nell'autore. Filosofo dell'educazione, di forte coscienza teoretica legato a figure importanti quali Heidegger e Ricoeur, che della pedagogia ha declamato l'orizzonte semiologico, la curvatura ermeneutica e il *focus* antropologico, connesso ad un uomo posto in condizione, sempre, di coltivazione e cura del proprio "umano": da ritrovare, da sviluppare, da salvare (da regressioni e/o perdizioni, anche radicali). Gennari è un vero intellettuale della pedagogia, come scienza principe dell'uomo in quanto ne regola la sua formazione come tale. Allora: perché si è fatto scrittore di racconti? Sì, forse, proprio per sondare quell'umano a cui tiene fisso lo sguardo. Per non perderlo di vista nella sua concretezza/interessa/immediatezza che fa trasparire senso e valore. E la via letteraria si colloca più specificamente su questa frontiera, dando corpo ad una scrittura che non media (troppo) il vissuto, ma lo fa parlare più direttamente. La letteratura sfuma e integra il pensiero astratto ed essa si lega alla vita, la interpreta, se ne nutre: non la dimentica bensì ad essa ritorna e su di essa si incardina. E non è una *lectio* secondaria, affatto.

Lì, poi, in quei racconti c'è un più diretto disvelamento del senso/valore più proprio dell'uomo: l'amore. Quel comunicare duale/unitario che fonde ed esalta, che si pone come "assoluto" nei cinque racconti e viene presentato nella sua forza rivelatrice e nel suo vincolo antropologico originario che oltrepassa il tempo, il dolore, la degradazione. E Gennari lo dice con parole precise e dense e inequivoche (si leggano ad esempio le pagine 40-42; 67-68 e altre ancora), indicando in un *eros* sublimato, spiritualizzato, resosi *dono e comunione* insieme, il *semeion* stesso della vita vissuta. E questo è un richiamo esistenzialmente e fenomenologicamente assai attuale e pregnante. Se pure, forse negli amori correnti questo *telos* resta impigliato nelle ali del sogno e si perde tra i meandri del cuore e del vivere. Ma pur resta un *telos* ontologico, demarcato da una Isotta, da una Eloisa, da una Julie e di cui l'analisi fenomenologico-culturale ci ha dato precisa testimonianza.

Tutto questo però va narrato, va mostrato-nel-suo-vissuto perché possa farsi categoria: struttura categoriale orientativa *nel* vivere e nella sua progettazione: interpretativa e proiettiva. Infatti solo il narrare ci porta *dentro* quel vissuto, ce lo partecipa, ce lo fa "rivivere" e "ricordare" e fissare sul piano del simbolico e del significante. Allora pensiero vissuto, funzione categoriale e narrazione si saldano reciprocamente e dialetticamente. Ponendoci di fronte al nucleo e al senso più originario della nostra *humanitas*: l'amore appunto. Se pur interpretato al di là delle sue miserie e delle sue derive. Un amore quasi "teologizzato"? Forse. Ma su questo sarebbe opportuno fare un discorso a parte. A cui io stesso ho accennato in un breve fine trafiletto nel numero 208 di "Studi sulla Formazione".

Al di là di questi aspetti interpretativi ci sono poi i cinque racconti. Tutti godibili. Scritti con incisività. Ricchi di analisi interiore. Netti nel revocare quel “cantuccio” d’Italia (le Cinque Terre) già caro a Montale e ancora oggi esemplare per bellezza e per tutela ecologica. Racconti di fine scrittura, ora più densa ora più frantumata, ma sempre capace di parlarci dentro una esperienza vissuta. Di farci ad essa partecipare. Attraverso una “pedagogia del racconto” che andrebbe, anch’essa, meglio delineata in strutture e potenzialità. Seguendo le orme di Ricouer e procedendo al tempo stesso, più nel dettaglio: dentro un’esperienza di narrazione di sé e in molte forme, che viene a trasciversi dalla “legge” al “caso”, in una pratica narrativa che, insieme, salva e *forma* il soggetto. E lo fa (o lo può fare). per tutto l’arco della vita

Franco Cambi

Mario Gennari, *L'eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.

L’ampio, anzi ampiissimo saggio (quasi 900 pagine, ma anche denso di letture, richiami teorici, analisi culturali e storiche: quindi ampio in un duplice senso) di Gennari si offre come una rilettura teoretico-critica della formazione (“umana dell’uomo”) sia in senso “metafisico” (fondativo, costitutivo) sia in quanto storico (connesso all’attualità). Qui il complesso pensiero del pedagogista-filosofo genovese si dispone nella sua forma più ricca e più creativa. Un pensiero che ha ruotato intorno alla categoria della *Bildung* e, insieme, intorno ai suoi saperi (semiotico-ermeneutici) che ci permettono, oggi, di tutelarne l’identità e l’articolazione. Su su fino a *Filosofia della formazione dell’uomo*, uscito, sempre per Bompiani, nel 2001.

Qui il tema del nesso uomo-cultura (poiché “l’uomo è un fattore di storia, un generatore di essenza e un formatore di forme”, p. 46.) si dilata mettendo al centro l’*eidos* come forma/ forme del Mondo e come idea di sé, in quanto *anthropos*. Che sono, però, due nozioni biunivoche: l’uomo è sempre nel Mondo e lì fa se stesso, come sé e come idea (universale, se pure storica) di sé. Ed è su questo fragile e complesso terreno che il volume si costruisce, con mosse precise.

1°. Farsi un’idea del mondo, tramite le cosmologie sempre più scientifiche e vitali al tempo stesso. Poi tramite le poetiche che ce ne rivelano il pluralismo di forme e di significati. Infine le enciclopedie che ne ordinano le forme secondo criteri razionali. E qui è l’oggettività del mondo che ci parla come nostro orizzonte. 2°. Leggere il Mondo come storia. Ora destino (regolato da un *fatum* e per noi “fatale”: imposto dal reale), ora coscienza del tempo (nella sua articolata fenomenologia, fino al tempo interpretato nell’io e per l’io), ora senso del tempo (con le filosofie della storia, sempre più inquiete, drammatiche, senza sicuri approdi). E qui l’Occidente si fa, sempre più, segnale efficace. 3°. Volere la metafisica come volontà di essenza, da comprendere come progetto e come possibilità, come autenticità, in modo più critico e moderno. Oltrepassando il Fondamento. Ed è nel nihilismo attuale che tale metafisica critica può e deve farsi traiettoria di pensiero e modello critico. 4°. Ma tale “radice” (sempre da recuperare, attivare, sviluppare) va riportata nelle “ontologie sociali”, di ieri ma soprattutto di oggi, e lì deve trovare il proprio *habitat* deontologico e progettuale, la propria autenticità. Oggi nella Tecnica e nei Media che ci governano, nella Globalizzazione come orizzonte, nella Nevrosi collettiva come “forma di vita”, nel Fanatismo che rinasce, nei Disastri ecologici, nel Neoliberismo economico che tutto sacrifica a Mercati e Finanza: qui, in questo contesto, dinamico e inquietante, va ricollocata la metafisica dell’*anthropos* come sua formazione, costante e aperta,

autogestita e responsabile, nutrita di un aggiornamento della *Bildung* che si incardina, ora, sulla libertà e sulla critica, come fattori di costruzione di una forma che si fa problema, ma per essere più forma, nel tempo delle metamorfosi e delle aperture. E per darsi lì proprio come possibilità.

Allora, e siamo all'ultima mossa, è a una pedagogia dell'umano che dobbiamo guardare oggi, nella consapevolezza dell'"*eidos* del mondo", cogliendo l'intrinsecità antropologica della formazione e caricandola dei significati, molteplici e complessi, del Mondo stesso, riconquistato nel suo *eidos* "evolutivo" (per così dire) e approdando a una metafisica (critica e meta-critica) dell'*anthropos* che si costruisce, nettamente, sulla sua problematicità e sulla sua stessa progettualità.

Nel XXI secolo *l'abitare* il Mondo, secondo *eidos*, è e sarà sempre più uno stare-nella-formazione, che è, oggi più di ieri, il modello ideale del mondo e la condizione aperta dell'*anthropos*. Così "la formazione è il modo d'essere dell'uomo: il suo contenuto (*Gehalt*), il suo portamento (*Haltung*), la sua azione (*Handlung*), ovvero sia la *Gehalteinet* che assume il mondo come 'sostegno' [...] delle proprie idee, della propria essenza e della propria forma" (p. 801) gestita nella libertà. E qui si colloca quell'"umanesimo del futuro", inquieto e aperto, ma saldato all'uomo-come-formazione, a cui Gennari lega, con decisione e ansia profetica, il suo messaggio (filosofico, antropologico, educativo: di *civiltà*, possiamo riassumere).

La lettura complessa e nutriente del saggio di Gennari, andare per i molti fili che allaccia, finissimo nelle analisi culturali affrontate, ha un preciso *memento*: ancora la *Bildung*, ma qui dilatata a "metafisica" critica dell'*anthropos* e disposta sulla frontiera inquietissima e radicalmente problematica del presente. Indicandoci qui e un Senso e un Valore da tutelare, da coltivare, da continuare a pensare.

Franco Cambi

Fabio Minazzi, *Suppositio pro significato non ultimato. Giulio Preti neorealista logico*, Milano, Mimesis, 2011; "Il Protagora", gennaio-giugno 2011; Giulio Preti, *Philosophical Essays*, Bruxelles, etc., Peter Lang, 2011; Fabio Minazzi, *Giulio Preti: le opere e i giorni*, Milano, Mimesis, 2011

In occasione della celebrazione dei cento anni dalla nascita di Giulio Preti Fabio Minazzi, a Varese, ha dato vita a un ricchissimo convegno di studi (e di ricordi) sul filosofo pavese ma – al tempo stesso – ha dato alle stampe e ha fatto circolare nelle giornate del convegno i testi sopra citati. Testi niente affatto d'occasione. Bensì di *studio* e di *informazione* intorno a un filosofo di cui Minazzi è attivo cultore e uno degli interpreti più fini di un tale filosofo che, a quasi quarant'anni dalla morte, continua ad essere una delle voci più complesse, articolate, originali del panorama italiano e – pertanto – ancora e molto attuale. Il testo che presenta in inglese alcuni articoli pretiani si colloca, in pieno e significativamente, in questa strategia di attenzione su Preti, da sollecitare e coltivare; come già fece in Francia Scarantino. Ora Minazzi lo fa nella più internazionale lingua inglese sottolineando, già nel sottotitolo, la posizione teoretica di Preti: "razionalistico-critica e trascendentalistico-storico-oggettiva" che si sviluppa saldando insieme i fronti plurali del modello pretiano, di cui si vuole attuare una "*Revaluation*". E lo si fa con i suoi "*essays*" più legati all'empirismo logico, sottolineandone così proprio l'originalità e la posizione critica (alla luce del trascendentalismo e di un punto di vista empiristico non dogmatico). L'introduzione di Minazzi mostra bene questo "congegno" empirico-sofisticato, co-

struito sulle orme di Kant (e il Kant di Banfi), e alla luce di una “ontologia critica” che è, forse, il lascito più alto del filosofo lombardo. Introduzione che culmina nel fissare un modello di pensiero “problematizzante e creativo”, disteso tra “rigore e dimensione critica”, intersoggettivo e pertanto democratico. Sono linee sì pretiane ma anche di forte attualità. Speriamo che l’operazione internazionalizzazione di Preti, anche con questo testo, prenda quota! Il Maestro la merita.

I contributi raccolti ne “Il Protagora” e quelli raccolti ne *Le opere e i giorni*, testi di Preti e su Preti, arricchiscono e sfumano la nostra informazione sulla vita e le opere (appunto) del filosofo. Sono “autopresentazioni” redatte per concorsi, ma fini, e carteggi: significativi quelli con Garin e con Dal Pra. 1953-1958 il primo carteggio. Dal 51’ al 71’ il secondo e per questo assai significativo: di un isolamento a Firenze (e non solo), di una crescente inquietudine rispetto ai “costumi di teorici e storici” dell’indagine filosofica in Italia, assumendo rispetto ad essa il ruolo di “fustigatore”; ma rivelativo anche di inquietudine esistenziale: fatta di “accidia”, di “problemi”, di non-lavoro (idea *falsa* però: come testimoniano i materiali stessi del Fondo Preti).

Il carteggio con Garin si sviluppa nel tempo della chiamata di Preti a Firenze e prima ancora del concorso in cui fu vincitore: con osservazioni accademiche e “vissuti” penosi (il freddo di Firenze, da ricordare “fin che campo”; il suo “terrore della noia”) e ringraziamenti a Garin per l’aiuto datogli per l’arrivo a Firenze e l’uscita da quella Milano banfiana che ormai gli risulta troppo stretta e “traditrice” nei suoi confronti (il rapporto con la Milano filosofica sarà, in Preti, assai complesso: classico caso di rifiuto e di ansia di ritorno, come ben nota Minazzi). Sono testi che affinano la nostra conoscenza del Preti-uomo e del Preti-accademico e che ce lo rendono, per la nostra attuale sensibilità filosofica, più vicino. Immerso in una temperie storico filosofica e in essa anche umanamente attivo, secondo quel suo paradigma di “cacodemone”.

Il testo su “le opere i giorni” informa sul *Centro Internazionale C.Cattaneo e G.Preti* e sull’ *Archivio dei Manoscritti autografi pretiani* e sull’impegno a diffondere il suo “neorealismo-logico” come modello filosofico avanzato e attuale. Poi si interroga sull’esigenza di una filosofia teoretica e ci rimanda sì alla sua storicità ma vissuta e interpretata nell’ottica del teoretico (dal pensare secondo verità) in un intreccio costante e dinamico.

Infine ripercorre con ordine e con una ricchissima messe di informazioni la vita di Preti dalla nascita alla cerchia familiare, agli studi elementari e medi, (per diventare maestro, poi quelli liceali e da audidatta), a quelli universitari (dal 29’ al 33’), alle prime ricerche personali attuate nel “gruppo banfiano” e all’attività svolta dal 33’-34’ come insegnante nel “corso superiore magistrale” a Stradella. Vinto il concorso a professore di filosofia nei licei insegna al Magistrale di Crema. Intanto sviluppa la sua ricerca filosofica: in modo ricco, organico e sempre rigoroso, passando da Hegel a Leibniz a Husserl. In quegli anni insegnerà anche alla GIL, usufruendo di “congedi di studio” e nei primi anni Quaranta pubblicherà le sue prime opere originali e di preciso impegno teoretico: *Fenomenologia del valore* (1942) e *Idealismo e positivismo* (1943). Poi l’esperienza della guerra vissuta a Milano lo porta su posizioni antifasciste e svolge anche “attività clandestina”. Poi, gli anni 1945, 1947 e 1949 saranno decisivi: il primo in senso politico-ideologico; il secondo per la collaborazione a “Il Politecnico” di Vittorini; il terzo per il suo rapporto con Banfi che si fa più problematico. Gli anni successivi sono scanditi dal suo lavoro filosofico, su su fino alla morte, e dal suo insegnamento secondario e universitario tra Pavia, Milano e poi Firenze. Dalla ricostruzione di Minazzi emerge con precisione l’*iter* di un intellettuale italiano tra prima e dopo-guerra, con un suo “lungo viaggio” attraverso il fascismo e la

Resistenza e nell'Italia centrista, e di un filosofo occidentale europeo che nel Novecento ha elaborato una riflessione di "grana fine" e carica di suggerimenti per l'oggi e nel *metodo* e nel *messaggio*, nella quale (e su su fino agli inediti) si "può rintracciare molteplici e originali spunti di riflessione e anche molti filoni *auriferi*" (p.91).

E proprio agli inediti dell'ultimo periodo della vita di Preti è dedicato il volume uscito da Mimesis. Sono testi che Minazzi è venuto elaborando nel corso degli anni 2004-2009 e che ripercorrono l'avventura di pensiero pretiana ma soprattutto: 1) fissano nel neorealismo-logico l'*identikit* definitivo (e più alto e attuale) del suo pensiero; 2) sviluppano una lettura delle ultime indagini pretiane, anche quelle inconcluse per meglio definire l'apertura e la complessità di quel neorealismo logico. Due *itinerari* assai significativi e per capire meglio Preti (e lo stemma aureo del suo pensiero) e l'ultimo Preti, in particolare.

Al di là dei "momenti topici" della "biografia intellettuale", quali la "formazione banfiana", "l'empirismo critico", il neokantismo e il pragmatismo, sono gli anni della "solitudine fiorentina", dalla seconda metà degli anni Sessanta fino alla morte, che vengono radiografati e come "ripensamento critico articolato" nel suo *identikit* filosofico e l'individuazione di un "nuovo programma di ricerca basato, strategicamente, su di un ontologismo critico" (p.15). Nasce un "nuovo" Preti? Non proprio. Si aprono prospettive nuove e di sintesi e di analisi, come è stato rilevato anche da altri. Per Minazzi è il neorealismo logico il nuovo punto d'arrivo o di partenza.

Ed è una prospettiva che gli inediti vengono a confermare. Ed è da questa angolazione che il pensiero di Preti va oggi riletto, alla luce di un *biòs theoretikòs* più mobile, dinamico, aperto e ancora tutto attuale: strategicamente fecondo. Proprio dall'inedito *Il neorealismo logico. Saggi di ontologia filosofica* emerge la novità di questa posizione pretiana, in cui la teoresi è rivolta a una ragione senza dogmi e senza fini olimpico-sistemiche (alla Hegel), bensì problematica e attiva *nell'esperienza*, in cui costruisce "ontologie regionali" e saperi e li raccorda tanto al trascendentalismo (di categorie, *formae mentis*, prospettive semantiche) quanto al realismo (critico sì, ma realismo che nella datità real-vissuta deve sempre agire e ad essa ritornare). È allora la logica che viene a governare tutta la strategia della civiltà umana, anche se è una logica che si fa articolata e via via, sempre più complessa: tra i volumi del 68' (*Retorica e logica*) e del 73' (*Umanismo e strutturalismo*) e gli inediti stessi.

Minazzi, alla ricostruzione di questo ultimo percorso teoretico pretiano, dedica il capitolo V del volume: *Prolegomeni per una storia carsica del neorealismo logico: il contributo critico-teoretico pretiano*. Un capitolo-chiave: che dipana sia il modello teoretico dell'ontologismo (critico e trascendentale, risolto in ontologie regionali) e del realismo non dogmatico (empiristico ma antropologico e sociale) sia la sua attualità nella complessità del pensiero contemporaneo, come pure il suo essere "risorgiva" nella filosofia occidentale e quindi, forse, sua forma destinale e qualificante insieme.

Il capitolo VII poi, (*Neorealismo logico, trascendentalismo storico-oggettivo ed ontologismo critico negli scritti inediti del programma di una ricerca filosofica di Giulio Preti*), rilancia questo "focus teoretico" in modo ancora più netto saldandolo anche all'antropologia pretiana secondo la quale siamo "animali dotati, simmelianamente, di una razionalità teoretico-pragmatica nati, comunque, per morire nella contingenza, problematica, di un mondo storico delimitato, finito e relativo" (p.285).

Ed è questa una dizione perfetta di quell'antropologia che è, sempre, *l'a quo* da cui il pensiero pretiano si muove e per il quale si muove e si sostiene. Seguono, nel volume, altri studi pretiani che tendono a sfumare, confermare e articolare proprio l'orizzonte del neorealismo logico dell'ultimo Preti e la stessa antropologia da cui prende corpo.

Uno studio, questo di Minazzi sull'ultimo Preti, prezioso: sia per capire meglio Preti stesso (e la sua teoresi e il suo ruolo storico) sia per affinare la teoreticità attuale con una *lectio* filosofica di una complessità e di una criticità veramente esemplari.

Franco Cambi

Hans-Georg Gadamer, *Bildung e umanesimo* (a cura di Giancarla Sola), Genova, Il Melangolo, 2012.

La raccolta di testi pedagogici di Gadamer, realizzata da Giancarla Sola, vuole essere un contributo filologico e critico all'ermeneutica, di cui il filosofo tedesco è stato *magna pars*, ponendone in luce la costitutiva pedagogicità, raccolta intorno alla categoria di *Bildung* che ha, in tale modello filosofico, un ruolo centrale. Anzi primario, assolutamente. E in Gadamer tale connessione è pienamente esplicitata e asserita come "fulcro" di tutto il suo *iter* filosofico. Già a partire da *Verità e metodo*. Dove la verità come *aletheia* si lega al vissuto che è processo e processo di un io che si fa sé, nutrendosi di *Kultur*, di *ethos* e di *polis*, cioè delle "forme simboliche" che lo storicismo tedesco da Dilthey a Simmel teorizzò come il vero *habitat* dell'uomo e della sua formazione umana, appunto. Tale nozione di *Bildung* ha accompagnato sempre (dal 1944 al 1994, in relazione ai testi qui presentati) il cammino del pensiero gadameriano, mettendone in luce il *telos* educativo e antropologico che lo origina e lo attraversa. *Antropologico*: l'uomo è storia, è attivo nella storia, che si dà forma. E questa è, a sua volta, sintesi culturale resa sì personale, ma sempre posta in stretto dialogo con l'oggettività storica. L'uomo è formazione (*Bildung*) come processo spirituale aperto e sempre riaperto. *Educativo*: ogni soggetto va formato a questo compito, con una scuola e una università in cui la tradizione dell'*Humanismus* significa non solo nesso tra le "due culture" e nesso *critico*, ma anche coltivazione di una riflessività personale e divenuta forma della coscienza e del pensiero che proprio nel tempo delle tecnoscienze vincenti diviene più strettamente necessaria come modello formativo e universale e individuale.

I sette saggi raccolti, allora, ci illuminano su Gadamer e la *Bildung* ma anche sull'attualità della *Bildung* stessa, come pure sul "posto" che tale categoria ha nella filosofia ermeneutica e deve avere. Quanto all'attualità della *Bildung* Gadamer è ben netto: in un mondo sempre più weberiano (che si burocratizza, si razionalizza in senso strumentale, governato dalla "prestazione sociale") solo la vita riattivata dalla *Bildung* ci "può salvare". E va riattivata per tutti e per ciascuno e con una idea di forma che si rilanci sempre come problema e come tale sempre si viva. Ed è questo un aspetto finissimo, relativo a una *Bildung* "neo" che nel Postmoderno viene chiamata a costruirsi. Gadamer lo fa anche provenendo da quell'*habitat* tedesco connesso a un'idea di forma meno classica e sempre più "post". Quanto poi all'ermeneutica, che mette al centro un pensiero radicato nell'*Erlebnis*, non può che fissarsi come pedagogia, in quanto il "circolo ermeneutico" è processo interiore, in quanto la tensione alla forma è sempre sintesi personale inquieta, in quanto il comprendere è sempre più attivo e capillarmente: qui e ora, in un io che si fa sé. Sì, poi è anche un modello del pensare, alla Heidegger-Nietzsche. Ma forma è anche un *modus essendi* del soggetto che è poi l'atto in cui e per cui il reale si dà. E un *modus* proiettivo, problematico, sempre *in fieri*, nel soggetto e nel suo *habitat* attuale.

Allora il fine lavoro della Sola ci permette di capire meglio e Gadamer e l'ermeneutica e un modello alto e organico e maturo di pedagogia: forse il più significativo per leggere il pensare/fare educazione/formazione oggi. Anche e soprattutto oggi, in

un' Età della Tecnica pur attraversata da inquietanti aporie, di cui la pedagogista genovese esterna con precisione i problemi e la centralità di un formarsi/trasformarsi (*Bildung + Umbildung*) regolato da un *Humanismus* senza retorica, bensì problematico e sempre "diveniente". Ma c'è di più. Nelle pagine della Sola (e anche in quelle di Gadamer) emerge la consapevolezza di un'evoluzione storica e teorica della *Bildung* che dalla sua fase "classica" (da Schiller a Thomas Mann) che lavora con la categoria di Spirito (*Geist*), passa a quella dell' *Historismus* tedesco (e non solo: anche italiano - Banfi - e spagnolo - Ortega) che mette al centro la categoria di "vita" (*vidalidad*, dice Ortega o "più vita", dice Simmel), per arrivare a quella più attuale (postmoderna? anche) di cui Gadamer è un maestro (sia pure radicato nella tradizione) insieme ai francofortesi, alla Zambrano e - perché no?- a Rorty e alla Nussbaum, soprattutto. E anche questo è un altro punto d'onore della ricerca di Giancarla Sola, ben orientata alla teorizzazione della *Umbildung* e della ricostruzione heideggeriana (e post) della pedagogia della *Bildung*. Decantandone, sulle orme di Gennari, la piena formatività attuale. Anche sempre più attuale. Nell'inquieto e radicale "tempo storico" che "abitiamo", e necessariamente.

Franco Cambi

Franco Cambi, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Milano, Apogeo, 2012

Numerosi, gravi, inquietanti: ogni giorno le notizie di cronaca ci riportano episodi di incuria e di violenza nei confronti di bambini e bambine che pure, nel nostro contesto socioculturale, sembrerebbero tutelati, accuditi, ritenuti "preziosi": a differenza degli "altri", quelli lasciati morire nell'indifferenza generale, per banali malattie o per fame. Per questo, per il perdurare nella specie umana della componente *demens* che le impedisce di empatizzare profondamente con l'infanzia, accolgo con soddisfazione ogni contributo di riflessione e di operatività diretto ad alfabetizzare gli adulti in genere, gli educatori in particolare, intorno alle rappresentazioni sociali dei bambini e delle bambine, alla storia che la categoria infanzia ha nella nostra cultura, alla sua mitizzazione - altra faccia della medaglia di una "pedagogia nera" che ha visto gli adulti complici omertosi nel mortificare, sfruttare e violare i propri piccoli. La soddisfazione si accentua se si tratta del contributo di studiosi che sapientemente ripercorrono il lungo itinerario (non concluso) della scoperta/comprendimento dell'infanzia in vista di una sua cura in termini educativi, come nel testo *Il mondo dell'infanzia* di Franco Cambi, Cosimo Di Bari e Daniela Sarsini (Apogeo, Milano, 2012).

I tre Autori, all'interno di una comune cornice tematica - "l'infanzia nella cultura del Novecento" - sviluppano ciascuno un segmento di indagine privilegiato.

Franco Cambi, partendo dall'eredità culturale del Moderno, sottolinea il contributo offerto alla "scoperta dell'infanzia" dal pensiero filosofico - divenuto più attento ai significati dell'esperienza sensibile, corporea, affettiva - dalla rivoluzione pedagogica operata da Rousseau con la sua concezione dell'infanzia e dell'educazione; dall'evolvere delle Carte e Dichiarazioni internazionali dei diritti pur riferiti ancora solamente all'uomo e non al bambino (tanto meno alla bambina!). Sono, comunque, le premesse al XX secolo, definito già ai suoi albori, da Ellen Key il "secolo del bambino": gli studi delle scienze psicologiche e socio-antropologiche, la psicoanalisi, la letteratura e perfino le neuroscienze hanno contribuito, nel corso del '900, a far maturare una conoscenza vasta e approfondita del mondo complesso dell'infanzia,

richiedendo e promuovendo nuove acquisizioni nel sapere pedagogico e nelle pratiche educative, di cui testimoniano, primi fra tutti, Dewey e Montessori. L'analisi di Cambi, riferita al nostro tempo, si esprime in termini problematici e attenti alle molte contraddizioni che connotano le infanzie al plurale nei diversi luoghi del mondo o all'interno di diverse condizioni socioeconomiche; denuncia la cattura massmediatica dell'infanzia e la sua esposizione alle leggi del mercato; richiama il monito di Postman che prefigura il rischio della scomparsa dell'infanzia, con la scomparsa della sua tutela e della sua cura da parte di un'umanità adulta che non sa assumere fino in fondo la radicale responsabilità della "asimmetria" educativa. Proprio ora... quando abbiamo finalmente capito quanto è preziosa l'infanzia e come può indicarci modelli esistenziali all'insegna della lievità di cui parlava Nietzsche alludendo al gioco, al riso, alla capacità di "danza e di volo".

La riflessione di Cosimo Di Bari prende spunto dal "bambino mitizzato" per rendere conto della difficoltà che lo sguardo dell'adulto incontra quando si rivolge ai piccoli che gli appaiono di volta in volta estranei, distanti, eccentrici, impenetrabili, selvaggi. L'autore procede a una rassegna storica, considera prospettive e studiosi che hanno contribuito a quella mitizzazione assegnando all'età dell'infanzia un ruolo fondamentale e decisivo per tutta l'esistenza, si pensi a Freud ma anche a Proust e perfino Benjamin, e ci ricorda come sia comune la tentazione di idealizzare i bambini e le bambine: soprattutto quando la loro complessità ostacola il nostro conoscere! Anche Di Bari si sofferma a lungo sul positivo avanzamento degli studi e delle ricerche in ambito pedagogico e delle scienze umane nel Novecento: *"sociologia, psicologia, biologia e, in primis, pedagogia hanno portato non soltanto il bambino al centro della ricerca scientifica, ma anche a individuarlo come attivo protagonista del processo educativo"* (p. 45). Ne derivano conseguenze apprezzabili anche in merito alle "reali condizioni" dell'infanzia di oggi, certamente meno "terribili" di quelle del passato eppure sempre esposte al riemergere di oppressioni, magari apparentemente meno violente ma ugualmente dannose e mortificanti per l'orizzonte di possibilità esistenziali dei bambini.

La relazione è l'elemento innovativo individuato da Daniela Sarsini nella lettura dell'infanzia operata nel Novecento: non si considera più il bambino come un "polo ricevente" ma come *"costruttore di relazioni socio emotive e competente nella condivisione delle situazioni comunicative..."* (p. 58). È un cambiamento di prospettiva di grande rilievo che induce a studiare i bambini e le bambine all'interno delle relazioni importanti in cui vivono – il contesto familiare e quello dei servizi educativi e scolastici, innanzi tutto – per comprendere risorse e criticità, per cercare e sperimentare vie di superamento alla problematicità, quando si presenta. In questo sono diventate operatrici di grande competenza le educatrici dei nidi, osserva Sarsini, riferendosi alle punte più avanzate di intervento educativo realizzate nel nostro Paese all'interno dei nidi e soffermandosi sulle pratiche – e teorie – di cura educativa elaborate da studiosi come Fadda, Cambi, Mariani.

Ma per comprendere la capacità relazionale infantile è importante conoscere anche i risultati di ricerche che in passato risultavano lontane, separate dall'ambito pedagogico e che ora contribuiscono a illuminare. Si tratta delle neuroscienze e degli studi sulla mente dai quali Daniela Sarsini ricava spunti di grande interesse per soffermarsi sui processi della *mentalizzazione* – capacità del soggetto di rendersi conto dei propri e degli altrui pensieri ed emozioni – collegandola con il comportamento di attaccamento teorizzato da Bowlby. In particolare, vengono richiamati gli studi di Vasudevi Reddy che *"localizza lo sviluppo del sé psicologico – e della mente – nelle percezioni corporee e nella comunicazione emozionale"* (p. 72), rifiutando la distin-

zione/contrapposizione fra mente e corpo e aprando a una concezione di cura educativa rivolta alla globalità del soggetto-bambino nella sua dimensione cognitivo/affettiva, relazionale, intersoggettiva.

“Nutriti” dalle riflessioni dei tre capitoli iniziali di cui si è detto, si procede con tre capitoli antologici in cui sono riportate parti di opere richiamate precedentemente o, comunque, funzionali a un approfondimento dei temi trattati: anche per questo il volume si presenta come importante contributo di conoscenza e di studio per tutti coloro che, a diverso titolo, sono impegnati nell’educazione dei bambini e delle bambine.

Mariagrazia Contini

Romina Nesti, *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*, Milano, Unicopli, 2012

La letteratura sul gioco è ormai vastissima e numerosi sono i testi che affrontano questo tema secondo più prospettive disciplinari, tuttavia quest’ultima fatica di Romina Nesti riesce ad essere innovativa e preziosa sia per il taglio assunto - storico, critico, sperimentale, problematico - che per gli argomenti trattati, relativi cioè agli aspetti sociali, culturali, materiali e tecnologici con i quali viene messa in risalto la natura del gioco. Il volume, infatti, *Frontiere attuali del gioco*, edito nel 2012 dalla Casa Editrice Unicopli, vuole essere - ed è - uno strumento indispensabile per tutti coloro che a vario titolo operano nei contesti educativi e una “guida” fondamentale per riflettere attorno ad una problematica così ampia, complessa e sfuggente come quella ludica che costituisce il tratto essenziale e fondativo di ogni processo umano di sviluppo e di crescita culturale e formativa.

La prospettiva pedagogica rappresenta, poi, il filo rosso attorno al quale si articola il volume che affronta l’evolversi del concetto di gioco secondo un percorso diacronico e teorico per evidenziarne i tratti caratterizzanti - come le funzioni, i ruoli, i significati - e per favorire la riflessione attorno alla sua natura polimorfa come dimostrano le diverse interpretazioni storiche e culturali.

Questa pluralità semantica, non offusca però l’essenza più profonda del gioco, quella, cioè, di essere, il paradigma specifico della formazione umana dell’uomo per il fatto che la sua attuazione, sia nelle forme spontanee dei bambini che in quelle guidate dall’adulto, interessa tutti gli aspetti del soggetto: dal cognitivo e all’emozionale, dal linguaggio alla comunicazione, dalla fantasia all’immaginazione. Inoltre, gli approcci letterari, filosofici e pedagogici al gioco mettono in luce un’altra sua caratteristica centrale ed eminentemente educativa, quella connessa alla forte carica autotelica e utopica che l’esperienza ludica produce, annunciando un modello di società, di individualità e di convivenza civile “altro” rispetto a quello vissuto dai soggetti.

Critica è la posizione dell’autrice nei confronti delle letture più comuni sul gioco, espressione spesso di pregiudizi e di riduzionismi, come l’idea che il gioco sia limitato all’età infantile o che sia di natura improvvisata e indefinita o che, ancora, possa essere usato quale strumento per apprendimenti disciplinari. Queste interpretazioni sono sbagliate e limitanti perché ne disconoscono la logica complessa e plurale, negano il suo potenziale estraniante ed eversivo che lo smarca da ogni forma di conoscenza acritica e conformistica e lo depotenziano ad un uso semplicemente facilitatore del serio e dell’impegnativo senza esaltarne il valore ideale e la forza formativa.

Vorrei ancora sottolineare tre momenti a mio avviso molto significativi contenuti nel testo che riguardano il rapporto tra gioco ed educazione estetica, l'analisi critica dei videogiochi come percorsi di educazione ai media e la prospettiva metodologica/didattica, qui intesa come esperienza intensamente attiva, partecipativa ed empatica alla realtà, se coltivata con una progettazione ludica equilibrata, rigorosa e flessibile: "progettare il gioco non significa snaturarlo ma significa trovare un equilibrio tra la libertà e l'autonomia del soggetto e la necessità di "indirizzare" le attività ludiche" (pag. 119).

Questo testo per la ricchezza dei temi affrontati e per le proposte didattiche presentate, si rivolge sia ai pedagogisti che agli operatori scolastici e formativi, ricordando a tutti la necessità di costruire una cultura del gioco - come più volte sottolinea l'autrice - fondata sulla capacità di sperimentare i molti volti del ludico e di fissarne i nuclei centrali che vanno dall'instabilità alla leggerezza, dall'impegno allo sforzo, dalla gratificazione all'invenzione regolata e disciplinata.

A ciascun educatore e formatore, poi, il testo, suggerisce l'opportunità di coinvolgere nel gioco tutte le età della vita - dai piccolissimi agli anziani - attraverso l'attivazione di laboratori e spazi ludici nei quali si possono attivare una miriade di tecniche ludiche più o meno raffinate ma tutte ugualmente attraversate dal bisogno di ricerca, di comunanza e di idealità.

Così questa ricerca di sintesi, ma informata e disposta sulla sottile frontiera tra educazione e didattica, con precisione, si fa particolarmente preziosa per la formazione dei docenti sia della scuola dell'infanzia che della primaria. Ad essi, in particolare, il volume ricorda che non basta limitarsi a far giocare i bambini perché il gioco svolga le sue funzioni; è necessario sempre mettere in atto un'intenzionalità educativa partendo dalla conoscenza della grammatica del gioco che si vuol far "giocare" come dei suoi scopi e motivazioni. Ed anche, suggerisce il volume, attivare uno stile riflessivo sul giocare, che diviene *modus operandi* per tutte le varie attività e, anche, *modus comunicandi* della stessa comunità-di-classe. Con effetti formativi di crescita culturale e di maturazione personale. E con effetti positivi anche nella didattica perché esalta il lavoro di gruppo, la problematizzazione nei confronti della realtà e si prende cura delle percezioni profonde e delicate di ogni soggetto.

Daniela Sarsini

Gianfranco Staccioli, Penny Ritscher, *Facciamo il giro dell'albero*, Faenza, Kaleidos, 2011.

Ancora un contributo prezioso sulla centralità del gioco nell'infanzia ci viene da autori, come Staccioli e Ritscher, che da decenni propongono una ricca gamma di tipologie e di metodologie ludiche, nella convinzione che è proprio su questa ricchezza di esperienze che si costruisce un percorso formativo integrale e significativo per i bambini. Il testo, *Facciamo il giro dell'albero*, è suggestivo ed efficace non solo per i significati che veicola che ma anche per la struttura con cui è stato costruito, suddivisa in due parti: la prima, più generale e teorica, dove si richiamano le valenze educative e formative del gioco, redatta in forma chiara e sintetica; la seconda, dedicata alla raccolta dei giochi cantati che appartengono alla tradizione occidentale - Italia, Francia, Inghilterra, Germania, Svizzera, Spagna e Stati Uniti - è divisa per "famiglie" ludiche e per stadi di sviluppo. Il fatto che si ponga attenzione alle diverse tipologie di gioco - e di gioco cantato in particolare - costituisce, oggi, una *sfida* e una *scommessa*, come sottolineano gli autori, contro il modello dominante di in-

fanzia che la duplica, miniaturizzandola, rispetto al mondo adulto e la relega nell'isolamento dagli altri e dalla memoria collettiva. I giochi, infatti, hanno il potere di evocare immagini e consuetudini appartenenti ad una sapere condiviso di umanità lontane, reso, però, attuale attraverso i vissuti emozionali e fantastici dei bambini, i quali, mentre sperimentano mondi "altri", nutriti di creatività e immaginazione, si confrontano con la realtà e con i compagni con i quali condividono regole, ansie, emozioni, gioia e divertimento. E' proprio questo potere unificante e collaborativo del gioco – si ribadisce nel testo – che può fare da antidoto alla vita frammentata e omologante della "modernità liquida", attivando quel 'giusto' protagonismo dei bambini, fondato su quell'equilibrio complesso di libertà e restrizioni, di autonomia e regole, di conservazione e innovazione. Gli autori sottolineano, infatti, con forza, la natura paradossale e ambigua del *gioco di regole* che, mentre educa alla diversità e all'iniziativa personale, sensibilizza al rispetto delle norme e alla loro interiorizzazione, senza, però, far ricorso ad attività precostituite o conformative perché qui – nel gioco infantile – le regole sono frutto di accordi e di scelte condivise che possono subire continue trasformazioni, essere rifondate integralmente sulla base delle interpretazioni dei partecipanti al gioco.

Daniela Sarsini

Penny Ritscher, *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Firenze, Giunti, 2011.

Di fronte all'uso sempre più frequente del modello *slow* di essere e di atteggiarsi nei confronti della vita – *slow food*, *slow smoke*, *slow medicine*, *slow tourism* – anche la scuola si ispira ad una diversa prospettiva educativa come viene testimoniato in questo testo di Penny Ritscher, *Slow school* che costituisce un monito contro il potere manipolante della pubblicità e dei massa media che veicolano, più o meno esplicitamente, messaggi improntati alla fretta, all'immediatezza, al conformismo e al possesso indiscriminato di oggetti. L'orientamento del testo è rivolto a sottolineare, appunto, l'importanza di dare valore al quotidiano e di "curare" tutti gli eventi che accadono, anche quelli apparentemente semplici, banali o inutili perché possono costituire occasioni per apprendimenti significativi se improntati alla riflessività, alla consapevolezza e alla creatività. La scuola dell'infanzia, qui prefigurata, non pretende di essere innovativa ma di rilanciare quelle buone pratiche presenti nelle case montessoriane o nel gioco lento froebeliano o nell'attenzione rivolta dall'Agazzi alla ricchezza del quotidiano, come antidoti preziosi contro la cultura della velocità, della prestazione e dell'eccezionalità che contrassegnano il mondo contemporaneo. Dare importanza ad ogni momento del quotidiano significa, infatti, fare attenzione alla realtà, favorire l'autonomia e la curiosità del bambino, sollecitare il divertimento e la cooperazione, rifiutare ogni forma di conoscenza stereotipata, certa e statica per il fatto che si dà ascolto ai bisogni infantili di manipolazione, di sperimentazione e alla voglia, così evidente nell'infanzia, di fermarsi a guardare "che cosa succede se...". Il viatico di riferimento per questa "ecologia dell'educazione" può essere, sottolinea l'autrice, *Festina lente* o *Ogni momento del quotidiano ha una straordinaria potenza drammatica* perché permettono di ridare valore al modo di procedere piuttosto che al solo risultato e di attribuire a ciò che si fa (e alle persone che l'accompagnano) affetto, rispetto e considerazione. Si crea così un circuito virtuoso che connette il pensiero con le emozioni, l'esperienza con la riflessione, riequilibrando la frammen-

tazione e l'accelerazione dell'esperienza che i bambini vivono fuori della scuola, portandoli a riconoscere la ricchezza del quotidiano; il quotidiano così valorizzato permette, anche, di legare "le dimensioni affettive e quelle cognitive, quelle relazionali e quelle psichiche" (pag. 24).

La proposta di una scuola "controvento" prefigurata nel testo, è legittimata sia dalla società attuale che reclama un soggetto con la *testa ben fatta* e che ragiona criticamente, che dalla lunga pratica educativa sperimentata dall'autrice sul campo per ridare alla scuola quel valore laboratoriale e comunitario, come ci aveva indicato Dewey, e per pensare la conoscenza come un complesso e articolato cammino costruito insieme, fra adulti e bambini, senza codificazioni precostituite.

Daniela Sarsini

Sandro Montanari, *Riflessi nello schermo. Prospettive di tutela dei minori nell'era digitale*, Roma, Aracne, 2007.

Il rapporto tra infanzia, media ed educazione, a partire dalla seconda metà del '900, è diventato sempre più attuale ed è stato affrontato da molti autori, che, utilizzando varie prospettive disciplinari, hanno dato vita ad un acceso dibattito, sostenendo la necessità di una costante riflessione pedagogica sul tema: al di là delle differenti – e talvolta discordanti – conclusioni alle quali tali autori sono giunti in base al loro punto di vista, tutti convergono sulla necessità di non lasciare l'infanzia sola di fronte alla capillare diffusione degli strumenti di informazione e di comunicazione. Tra gli aspetti meno esplorati in questo settore di studio vi è sicuramente quello scelto da Sandro Montanari, che nel suo testo, piuttosto che partire dagli effetti dei media (anzi, del medium televisivo) o dalle strategie didattiche (della scuola o della società) per insegnare ad usare i media, propone una ricostruzione delle normative elaborate affinché i diritti dei minori fossero tutelati anche durante la fruizione da parte dell'infanzia del medium televisivo. L'indagine è rilevante, in quanto non soltanto propone una ricostruzione diacronica e internazionale sulle misure adottate a partire dal secondo dopoguerra, ma anche perché si nutre di una documentata e ricca bibliografia, che traendo spunti da vari campi disciplinari, traccia le linee di una futura normativa e tenta di fondare basi teoriche solide per far sì che la normativa sia sempre al passo dell'evoluzione tecnologica.

Psicologo presso l'Università La Sapienza a Roma, ma anche professionista impegnato presso l'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni, Montanari promuove una prospettiva interdisciplinare (passando dalla chiarificazione sui termini giuridici, alla *communication research*, dalla psicologia alla sociologia), la quale, coordinando e organizzando i dati provenienti dalle varie "fonti" delle scienze dell'educazione, è in grado di mettere bene a fuoco il problema e di suggerire strategie di intervento efficaci. Dalle norme sulla pubblicità, al chiarimento che la responsabilità educativa dei genitori debba essere affiancata anche la responsabilità sociale dell'emittente, le strategie di tutela sono vagliate e inserite in un percorso che, se da un lato mostra i notevoli progressi compiuti nei passati decenni, dall'altro fa emergere anche varie criticità. La ricca ricostruzione storica del lungo percorso giuridico-normativo fatta da Montanari mette in luce, ad esempio, come spesso, soprattutto in Italia, gli interventi siano arrivati in ritardo e siano risultati inefficaci: la normativa ha infatti incontrato molte difficoltà a trovare misure condivise e ha lasciato ampi spazi all'interpretazione e, dunque, al "tradimento" delle finalità originarie. Inoltre, soltanto

raramente sono state applicate sanzioni rilevanti a coloro che contravvenivano alle norme e, dunque, anche a fronte di una rigida regolamentazione, spesso le emittenti televisive hanno continuato a proporre contenuti poco adatti all'infanzia e poco sensibili rispetto alla sua specificità.

Il volume, edito nel 2007, risulta comunque fortemente attuale: la ricostruzione storica, infatti, non ha soltanto il merito di denunciare gli errori commessi e di registrare le principali criticità dei modelli adottati, ma anche quello di proporre una serie di ricette per progettare le future normative. Nel quarto capitolo, inoltre, Montanari offre una sintesi dei temi trattati e propone uno strumento di rilevazione che sottoponga a controllo i fattori soggettivi che intervengono nella valutazione dei contenuti televisivi: l'esperienza di garante e di ricercatore accademico consente all'autore di servirsi di una metodologia rigorosa di rilevazione, capace di imperniarsi su un approccio interdisciplinare e dialogico al rapporto tra minori e televisione. A più di cinque anni dalla pubblicazione del volume, ovviamente, il tema e lo strumento proposto dovrebbero essere aggiornati e ricontestualizzati alla luce degli ultimi sviluppi del medium televisivo (col passaggio al digitale) e di tutte le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Se è vero – come sostiene l'autore, citando numerose ricerche – che il medium televisivo è ancora il principale, oggi ve ne sono di nuovi che se non sostituiscono la Tv, sicuramente la affiancano e, rispetto ad essa, hanno la capacità di essere sempre alla portata del soggetto, in quasi ogni contesto di vita quotidiana. I temi che questi *new media* impongono sono sì legati ad aspetti pedagogici, sociologici e culturali, ma anche normativi-giuridici legati all'infanzia. Dai profili Facebook per l'infanzia, dai filtri genitoriali per la navigazione sul web a tanti altri problemi che non riguardano soltanto la protezione da minacce, ma anche la piena valorizzazione dell'infanzia per le sue caratteristiche specifiche.

Tra le strategie più attuali per garantire la tutela dei minori anche nell'era digitale, Montanari propone la valorizzazione del concetto di co-regolamentazione: ovvero non è più sufficiente soltanto una regolamentazione che proceda dall'alto verso il basso, né sono efficaci forme di autoregolamentazione che, affidate alla gestione diretta delle emittenti, rischiano – anzi “hanno dimostrato” – di essere inefficaci. Occorre invece una sinergia tra queste due strategie, che, attraverso la formazione di canali di comunicazioni tra tutte le parti interessate (autorità pubbliche, emittenti e agenzie socio-educative), porti ad elaborare norme condivise da tutti gli attori coinvolti. Norme che, lungi dal semplice prescrivere, arrivino a radicarsi nelle *mission* dei vari produttori televisivi.

Accanto all'idea della co-regolamentazione Montanari individua altri “passi” culturali che i media (e con essi anche la società, le istituzioni, la famiglia, ecc.) dovrebbero compiere: tra questi, *in primis* occorre promuovere a tutti i livelli la consapevolezza che per una piena “tutela” dell'infanzia sia sufficiente garantirle forme di “protezione” e di difesa, ma anche, in linea con la Convenzione dei Diritti dell'Infanzia del 1989 (e con gli altri documenti promulgati a livello internazionale), una “promozione”. Dunque, anziché puntare sulla repressione, occorre porre le fondamenta di una “cultura della comunicazione”, che, sensibilizzando sul tema tutti gli attori sociali e le agenzie socio-educative coinvolte, sappia al tempo stesso proteggere e promuovere. Per rispondere a questa finalità Montanari individua in particolare tre parole chiave: “sensibilizzazione”, “prevenzione” e “alfabetizzazione”. Se da un lato, per far sì che si diffonda una certa “padronanza” di questi nuovi “alfabeti del sapere” la *Media Education* è una strategia fondamentale, l'autore fa notare come sia necessario che essa non sia l'unica: essa, infatti, rischia di non essere sufficiente se il mercato continua a dominare le logiche di produzione televisiva e se gli organi competenti

(le Authority, i garanti e tutti gli altri organi preposti) non vigilano efficacemente per la tutela dei minori e, più in generale, di tutti i soggetti esposti ai media. Al tempo stesso, “sensibilizzare” e “prevenire” significa impostare una programmazione dei contenuti televisivi (e mediatici) che tenga conto dello sviluppo morale, emotivo e cognitivo dei soggetti. Le tre parole chiave citate possono diventare tre cardini di una visione puerocentrica, la quale considera il bambino alla luce della sua vulnerabilità e dei suoi bisogni, ma anche delle sue competenze e potenzialità: considerando lo sviluppo morale dell’individuo come un processo estremamente complesso e valorizzando il bambino per le peculiarità viene inteso come una persona che partecipa con le sue specificità alle dinamiche relazionali.

Cosimo Di Bari

LIBRI RICEVUTI

- Accademia Olimpica Nazionale Italiana, *150° anniversario dell'Italia unita*, XX Sessione dell'Accademia Olimpica Nazionale Italiana, Roma, I quaderni dell'AONI, 2012.
- A. Anichini (a cura di), *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson, 2012.
- M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011.
- M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.
- F. Bracci, *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*, Bari, Ed Insieme, 2012.
- E. Becchi, *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, Pisa, ETS, 2011
- V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus Book Farm, 2012
- M. Buccolo, S. Mongili, E. Tonon, *Teatro e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- R. Buono, *Conoscenza e inclusione formativa*, Pescara, Edizioni Scientifiche Abruzzesi, 2010.
- R. Buono, *Scuol@ 2.0. Nuove architetture formative*, Pescara, Edizioni Scientifiche Abruzzesi, 2010.
- F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Milano, Apogeo, 2012.
- L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- E. Catarsi, J.-P. Pourtois, *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*, Firenze, FUP, 2011.
- L. Collacchioni, *Come tessere di un mosaico infinito*, Roma, Aracne, 2012.
- D. Comencini, *Epistemologia dell'intercultura*, Roma, Carocci, 2011.
- E. Corbi, F.M. Sirignano, *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2011.
- A. Cosentino, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori, 2011.
- G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Pisa, ETS, 2010.
- G. D'Aprile, *Ricerca educativa e formazione integrata*, Catania, CUECM, 2010. "Educational Reflective Practices", Milano, FrancoAngeli, 1-2, 2011.
- M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

- N. Filograsso, *La società iniqua*, Pisa, ETS, 2011.
- A. Gargiulo Labriola, *Adulti e lavoro. Una prospettiva pedagogica*, Bari, Ed insieme, 2011.
- G. Genovesi, L. Bellatalla, *L'educazione e la sua scienza nel 'Discorso del metodo' di René Descartes*, Roma, Anicia, 2011.
- M. Gennari, *Leidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- M. Giosi, *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*, Roma, Anicia, 2011.
- P. Maltese, *Letture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010.
- M. Manno, *Lettere a Francesco. Responsio (nunc) brevis di Francesco Mattei*, Roma, Anicia, 2012.
- F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Roma, Anicia, 2012.
- R. Nesti, *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*, Milano, Unicopli, 2012.
- “Nuovo Bollettino CIRSE”, 2011, 1-2.
- “Pedagogia oggi”, 2012, 1, *Intercultura e cittadinanza*
- F. Pinto Minerva, M. Vinella, *La creatività a scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2012.
- A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Brescia, La Scuola, 2011.
- “Rassegna di Pedagogia”, 2011, 3-4.
- S. Righetti, *Letture su Michel Foucault*, Napoli, Liguori, 2011.
- L. Vanni, *Iconografie d'infanzia. Momenti, modelli, metamorfosi*, Roma, Anicia, 2012.
- L. Vanni, *Per un'archeologia della scuola. Le “lunghe durate” e “il palinsesto”*, Bologna, CLUEB, 2011.
- S. Olivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, FUP, 2010.
- D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

ABSTRACT

Giacomo Cives, Giacomo Santucci democratic educator

Cives makes an autobiographical reflection to remember Giacomo Santucci. The paper offers a reconstruction of Santucci's cultural roots, who during his life pledged to build a freer and more just society: from his interest for Maria Montessori, to his work for printing school, from his experience of teacher to his engagement in the pedagogical associations.

Franco Frabboni, The pedagogical problematicism

The essay proposes a reflection on Giovanni Maria Bertin and identifies the conceptual cores of the pedagogical problematicism. Frabboni indicates in this – epistemic and empirical – model two directions: the role of the theoretical reflection (to be aware of multiplicity of models to organize the educational life) and the role of existential design (that feed the utopian tension of pedagogy).

Alberto Peruzzi, A coda to farewell-to-farewell

The present paper collects some entries excluded from the original 1998 pamphlet titled ³commiato dal Commiato² (a small farewell to the Great Farewell to ³modernity² in philosophy), thus it tackles – often with sarcastic flavour – topics such as relativism, hermeneutics, fragmented knowledge, which mainly concern the debate between analytic and continental philosophy. The entries are related to each other in a sort of hypertextual structure rather than in a linear order.

Daniela Sarsini, Childhood and cartoons: some pedagogical reflections

The paper speaks about cartoons for first childhood (from zero to six years) to identify the educational aspects and to understand if they can promote the cognitive, intuitive, emotional and relational development in this age.

Elena Mignosi, The educational experience as an opportunity for school's organizational learning

What are the most appropriate ways to activate changes in educational services in order to optimally answer to their institutional mandate in a complex society? This paper answers this question by adopting an organizational perspective that covers interconnected and coordinated learning processes, with all the actors of the educational system (pupils, teachers, parents, managers, administrative staff...) and, in a meta-level, of the system itself. After an excursus on the theories of the organization, useful information for making choices and conscious operational design in a systemic and ecological perspective are given.

Alberto Binazzi, Logical cognition and mental models

The aim of this paper is to investigate mental model theory, introduced by Philip Johnson-Laird to describe a ground level of logical cognition, concerning propositional logic and the fragment of predicate logic covering syllogisms. In order to appreciate the philosophical implications of the theory, the nature of mental models and the resulting picture of human rationality are discussed, by considering recent developments of the theory as well. We examine the issues concerning deductive competence and its computational implementation and argue that the notion of mental model calls for embodied cognitive architecture out of which 'reasoners' can construct models. Finally, we highlight the need of updating the concept of mental model through embodied cognition, with reference to spatial and perceptual abilities in reasoning.

Daniele Branca, The importance of Music Education: pedagogical implications of make good music together

Due to the limitations and the secular stagnation of traditional Musical Education, as well as the systematic neglect of Music in the Italian school, the article quotes scholars and summarizes the most advanced theories of the twentieth century, and traces the borders of today's trial. This reveals that the important educational implications of making music together are: socialization, independence, creativity, identity, complexity. The music, far from being just technical practice, is configured as a universal tool of choice for an integrated learning.

Emanuela Caione, The citizenship competence: polls on Dewey

The article exposes the relationship between the current debate on the key-skills of citizenship, as mean and aim of contemporary citizen's education, and John Dewey's theories about education and society, bound together by purpose of participatory democracy and active citizenship. Research, scientific attitude and democracy are the most significant and central points of Dewey's thought. These issues and problems are today found in the delineation of the key-skills of citizenship through scholastic subjects as a teaching/learning practice.

Cosimo Di Bari, Neil Postman's actuality: the ecological model between sociology, pedagogy and philosophy of education

Neil Postman has offered valuable contributions to the reflection about the relationship between media and education. His analyzes, capable to establish a dialogue between some disciplines (linguistics, sociology, history, psychology, pedagogy, etc.), were not enough considered in the theoretical model of Media Education. The aim of the text is to decline the Postman's investigation considering the role of Media Ecology as a current and necessary strategy, also today with the new medias.

Sabina Falconi, Discomfort in adolescence: between disenchantment and school failure

Early in adolescence, biological changes in brain structure and connectivity within the brain interact with increased experience, knowledge, and changing social demands to produce rapid cognitive growth.

The cognitive developments result in greater self-awareness, greater awareness of others and their thoughts and judgments, the ability to think about abstract,

future possibilities, and the ability to consider multiple possibilities at once. The text shows why adolescence is a time of “thinking in a new key”, and how young people need the secondary school to resulting problems range from common alienation to self-destructive behavior.

Marco Giosi, Hegel's aesthetics and the Bildung

This article examines the topic related to the value and meaning of the Hegel's aesthetics. In particular, looking at what are the educational and pedagogical implications regarding the education of man. In this sense, particular emphasis has the notion of Bildung, that just takes a crucial role in the aesthetic experience.

William Grandi, A poetics for the inclusion of disability

The article investigates recent Children's Literature, in order to find out metaphors and references about disabled people. This research shows that Children's Literature can enable children and grown-up people not only to know disabilities, but also to start up social integration of disabled person. Ultimately Children's Literature can be an effective tool to know and help disabled childhood.

Maria Vittoria Isidori, Emergency and marginality: our barbarism. Educational responsibilities

The theme of marginality - understood as an existential condition of substantial alienation and exclusion of people from the social, cultural, political and productive process of so-called organized societies - is becoming more prominent in the contemporary pedagogical debate. Particular attention should be paid to the risk of disseminating a widespread culture of marginality in emergency and post-emergency situations, by their very nature subject to phenomena of brutal acculturation and massive deculturation.

Valentina Mayrhofer, A dialogue with cyber students through a critical reflection about media used before and after Gutenberg

Starting from the students' difficulties and frequent failures in their learning process, the following study discusses the mental restyling caused by the development of new technologies. The advent of new technologies led us to consider how important is the complexity of knowledge no more restricted to traditional linear criteria of sequencing, through which teachers still translate the complex knowledge, and how important is to take into account the advent of new technologies to introduce different strategies in the organization of information and in the learning process, developing a new critical attitude towards the study of modern media. In the paper there is the description of an experimentation in a classroom. It is similar to an imaginary voyage in the universe of media aiming at promoting a critical thoughtful thinking about the way in which the media work. It's a way to discover the epistemic value of the psycho-technologies and the psychological value of the epistemic technologies so that the school becomes the space in which the pages of the book can dialogue with the pictures of the screen meeting and building a new logic, different from the book and different from the screen, but capable to integrate both and to create a new epistemology of transversality.

Rosario Mérida Serrano, Elena González Alfaya e Angeles Olivares García, Work projects as a strategy for action research in teacher education

In the following paper we will present a teaching innovation experience called RIECU (Spanish acronym for Network of Childhood Education: school - continuing education - university). This experience aims to build bridges between the initial and the lifelong learning, the theory and the practice, and the school and the University, through collaborative work and using the Work Projects as conductive thread. We will also show what the university students' perception was of the increase in their acquisition of professional skills after participating in this experience.

Vincenzo Orsomarso, Recovery of Gramsci and the education principle

The essay wants to point out the purposes of Gramsci's research of a new educational principle and more generally of educational processes, interpreting the "praxis" philosophy as a modern moral and intellectual reform. That required to outline briefly the transitions characterizing the theoretical and cultural elaboration of the communist intellectual, far from the stiffness and the cultural schematism that marked the history of most of the twentieth century Marxism.

I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

FRANCO CAMBI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

GIACOMO CIVES

Ordinario di storia della pedagogia, Università La Sapienza Roma

FRANCO FRABBONI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Bologna

ALBERTO PERUZZI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

DANIELA SARSINI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

ELENA MIGNOSI

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Palermo

FRANCO CAMBI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

MARIAGRAZIA CONTINI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Bologna

ALBERTO BINAZZI

Esperto di filosofia, Università di Firenze

DANIELE BRANCA

Esperto di educazione musicale

EMANUELA CAIONE

Dottoranda di ricerca, Università di Firenze

COSIMO DI BARI
Assegnista di ricerca, Università di Firenze

SABINA FALCONI
Assegnista di ricerca, Università di Firenze

MARCO GIOSI
Assegnista di ricerca, Università di Firenze

WILLIAM GRANDI
Esperto di pedagogia, Università di Bologna

MARIA VITTORIA ISIDORI
Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di L'Aquila

VALEBNTINA MAYRHOFER
Esperto di materie pedagogiche

ROSARIO MÉRIDA SERRANO
Ordinario di pedagogia generale, Università di Cordoba

ELENA GONZÀLEZ ALFAYA
Dottorando di ricerca, Università di Firenze

ANGELES OLIVARES GARCÌA
Dottoranda di ricerca, Università di Firenze

VINCENZO ORSOMARSO
Docente di pedagogia, Università di Roma La Sapienza

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi per e-mail al seguente indirizzo: cambi@unifi.it

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazioni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....?.....?.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. CAMBI, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. BETTI, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore.

Es.: L. TRISCIUZZI, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. FEDERICI VESCOVINI, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. ULIVIERI, *Storia della pedagogia*, in F. CAMBI, P. OREFICE, D. RAGAZZINI (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. CATARSI, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.