



eLEARNIG INITIATIVE

PRAISE:

Peer Review Network Applying Intelligence to Social Work Education

Grant agreement number: 2003 - 4724 / 001 - 001 EDU - ELEARN

**Analysis of experimentation and comparison of
formative plans based on case studies**

(Italian version)

Vito Di Chio

**Meeting in Bielefeld
Public Event**

12.11.2004

CABLE-/PRAISE-Meeting in Bethel
Venerdì, 12. November 2004, 11:00 - 13:00 Uhr

Prassi educativa e socio-pedagogica in Europa a confronto Diritto alle differenze od omologazione?

Vito Di Chio

Cent. le Signora van den Hövel, cari colleghe e colleghi, cari Istruttori di tirocinio pratico, cari studenti,, cari partecipanti ai progetti Cable e Praise,

ho vissuto e lavorato in Germania più di 30 anni. Riflettendoci, anche dopo 3 anni di distanza e lontananza, mi sento riconoscente per le *esperienze di scambio interculturale* che ho potuto fare, soprattutto a Bielefeld. *L'incontro con una realtà straniera, con l'alterità e la differenza* segnalatami ed avvertita nei riguardi dei miei modi di pensare ed al mio orientamento mentale continuo a sentirlo produttivo e creativo - in particolare ho avvertito come sfida continua i momenti di contrasto nei riguardi di una identità fino allora vissuta pacificamente: la conoscenza di altre persone, l'apertura a modi di pensare e di vivere diversi, il dover mettere in discussione i miei quadri di pensiero e di orientamento, di tollerare e rispettare le differenze, senza che io abbia dovuto automaticamente sacrificare la mia identità, al contrario sentirla in questo processo rafforzata e chiarificata. Elemento catalizzatore decisivo di questa dinamica integrativa è stato certamente lo scambio formativo e il dibattito costante con i giovani nella scuola, con i tirocinanti ed i loro istruttori nei diversi ambiti della prassi sociopedagogica, come pure la mia simpatia per la vita culturale della città e la decisione a fare cultura in Bielefeld... Naturalmente tutto questo rese possibile un coinvolgimento attivo in quella logica della intercultura, che contribuisce a rendere, a livello umano e professionale, più ricche le persone. Per tutto questo mi sento riconoscente: l'estreaneo e la dimensione estranea della realtà, l'altro e l'alterità constatata al di fuori di me stesso sono "mio fratello" e, contemporaneamente, il mio secondo volto, con cui devo convivere e con cui convivo in una comunità di tensione. Non l'omologazione, ma le differenze, l'alterità percepisco come realtà produttiva in me.

In questo sta la mia simpatia personale per la questione così formulata: *Prassi educativa e sociopedagogica in Europa: diritto alle differenze od omologazione?*

La riflessione su questo tema è stata avviata dal progetto Cable ed è partendo da questa prospettiva che questo problema viene ad avere la giusta rilevanza. *Il progetto CABLE intende costruire, sperimentare e valutare nuove metodologie aperte di insegnamento basate su classificazione semantica dei contenuti dei corsi, e basate su un approccio aperto che si affida alla raccolta collaborativa di casi di studio e all'interazione attraverso circoli virtuali.*

Il primo entusiasmo per il tema scomparve però abbastanza presto non appena ebbi letto attentamente le 50 descrizioni di casi, già raccolti nel progetto... In primo luogo, perché gli studi dei casi tradiscono nella loro attuale strutturazione una fase intermedia del progetto. E poi perché gli strumenti per una analisi di questi mi sembrano ancora non chiari, dal momento che questi dovrebbero affrontare la prova decisiva: giungere ad orientamenti condivisibili per una formazione a distanza di educatori professionali in Europa.

Le domande a me poste dal team di Bethel mi sono apparse tuttavia assai stimolanti: arrivare cioè a delineare sulla base degli esempi di buona prassi

- a) che cosa significhi all'interno di essi "buona prassi";
- b) quali impulsi nuovi ricaviamo da questi esempi per la nostra prassi pedagogica;
- c) quali sono i presupposti dei quadri culturali tipici, presente nei diversi esempi.

Dopo una *Introduzione* tenterò di focalizzare gli aspetti seguenti:

1. Sopravalutata e sottovalutata: *la capacità di raccontare*

Perché una pedagogia narrativa?

2. Un *quadro ermeneutico interpretativo*

3. Che cosa significa buona prassi sociopedagogica negli "esempi di buona prassi"? Alcuni indicatori.

4. *Diritto alle differenze - la dimensione europea nell'educazione e nella formazione e la sfida dello scambio interculturale.*

INTRODUZIONE: *La favola del riccio e della lepre*

*... col fiato grosso a correr dietro a sempre nuovi compiti educativi: il destino di insegnanti e di educatori in Europa?*¹

Tutti la conoscono fin dall'infanzia, la favola del riccio e della lepre. Nella gara tra riccio e lepre nel lungo solco appena arato la lepre correva dall'uno all'altro capo del solco con quanto fiato aveva, ma... il riccio era là seduto che l'aspettava, e tuttavia questi non si muoveva affatto, perché ad un capo del solco c'era sua moglie ed all'altro lui stesso ad aspettare la lepre.

Questo evento semplicissimo, con cui ogni narratore riesce ad incantare i bambini, può essere letto ed interpretato in diverse direzioni - non solo naturalmente nel senso della morale che ne ricavano gli autori della favola.

"La morale di questa storia - scrive l'autore originario di essa, Wilhelm Schröder - è innanzitutto che a nessuno, per quanto possa sentirsi superiore, deve venire in mente di prendere in giro e deridere una persona umile, anche se questa fosse solo un riccio. Secondo poi, è bene, se uno si sposa, che si prenda come moglie una del suo stesso rango, che gli rassomigli in tutto. Chi è dunque un riccio, deve stare attento che anche sua moglie sia un riccio." - in realtà ci troviamo davanti a due insegnamenti che si contraddicono: da una parte l'apertura e il rispetto per ogni persona e per ogni creatura e, dall'altra, l'esortazione a non rischiare proprio nulla nella vita: riccio resta riccio.

Il racconto resta per me però una storia costellata di diverse immagini significative, allegra e triste contemporaneamente, che fotografa bene il rapporto tra noi educatori, tra i continui sforzi socio-pedagogici e i veri bisogni, le attese e le speranze di ragazzi, giovani e pazienti affidati alle nostre cure. Non abbiamo spesso il sentore di correre dietro a sempre nuovi itinerari didattici, teorie, compiti ed al contempo di fare l'esperienza che il problema, di cui ci occupiamo, ce lo ritroviamo non ancora neppure scalfito sotto nuova veste all'altro capo del solco - e questo per anni, per generazioni? Questo ci fa male e potrebbe portarci a rassegnarci.

Penso per es. al problema dell'identità come progetto giovanile. Parlando con i giovani e riflettendo sulla problematica giovanile oggi mi è venuto in mente questa gara tra riccio e lepre. Non avevamo imparato a guardare nell'ambito della psicologia evolutiva al problema della identità giovanile e della sua formazione come ad "una questione strategica del nostro tempo" (Erikson)? Non è forse stata la identità come progetto di sé ad essere premessa e obiettivo dei nostri interventi educativi? Quanto entusiasmante lavoro vi abbiamo investito? Quante idee, quanti percorsi educativi abbiamo promosso per dare un sostegno ai giovani in questa fase della vita che, secondo Rousseau, è una "seconda nascita", per motivarli nel loro compito di sviluppo della identità...eppure, come se non avessimo progettato e fatto nulla, il problema ci aspetta oggi all'altro capo del solco irrisolto. Quando oggi parliamo con i giovani sui pericoli di una cultura di massa o di una subcultura, che non li aiuta a crescere, e tentiamo di motivarli a porsi in una maniera più critica di fronte a questo fenomeno, ci fanno capire che per molti di loro oggi è impossibile stare lì a pensare alla propria identità, alla propria personalità, a darsi un profilo proprio, a vivere la propria storia ed il proprio destino - come noi adulti ce lo augureremmo. La società, in cui vivono, li porta ad essere semplici consumatori e che a loro non resta altro che comportarsi al massimo come "consumatori intelligenti - prendere in mano le redini della propria vita, è diventato oggi impossibile. Vivono in una società, che divide le persone in due gruppi: protagonisti del multimedia-show, in cui si è ridotta questa società, ed in consumatori passivi - una società che funziona quindi secondo una sua propria logica dominante: "chi è dentro è dentro e chi è fuori è fuori per sempre".²

Anche altri ambiti del nostro impegno educativo ci rimandano a questa "gara" perduta in anticipo: pensiamo solo alla discussione degli stili di educazione negli ultimi 30 anni: autoritario, democratico, emancipato, liberale - ed oggi? "Crediamo, scrive Iris Mainka nel settimanale "Die Zeit" del 21 ottobre scorso che uno stile di educazione autoritaria-partecipativa possa tirar fuori genitori ed educatori dalla via senza uscita, in cui si sono ficcati"³ Sarebbe veramente bello!

E chi è ancora in grado di stupirsi del fantasmagorico carosello di approcci didattici al fenomeno dell'insegnamento nella scuola? Si parla di progetti, di obiettivi, di percorsi, di recuperi, di Pof (Piani offerta formativa), di debiti, di itinerari paralleli, di verifica sommativa, di moduli coordinati, di percorso formativo, di testi regolativi...di llianificazione dell'offerta e di processi consapevoli...⁴ Non ci proponevamo di suscitare, con l'aiuto di tali procedimenti, la "passione per il sapere", guidare i nostri ragazzi ed i nostri

giovani a "sentirsi individui umani ed etici, capaci di comprendere la bellezza"?...Il panorama educativo scolastico di oggi rende gli educatori al contrario insicuri, dà loro la sensazione di essere lasciati soli, pur venendo sommersi da una massa di orientamenti ministeriali, con cui tocca loro vivere giorno dopo giorno.

... E tuttavia l'esperienza di insicurezza che stiamo facendo non è del tutto negativa. Questa potrebbe rivelarsi un valore, se si pensa che l'evoluzione - come ci stanno dimostrando le scienze biologiche e l'analisi del Dna - non privilegia l'organizzazione perfetta in assoluto. Premia invece la capacità di generare soluzioni alternative od intermedie.⁵ Mi sembra di poter leggere da questa prospettiva gli "esempi di buona prassi" del progetto CABLE provenienti da contesti europei diversi, di percepirli cioè come una soluzione intermedia al bisogno che sentiamo di una dimensione europea di formazione.

Un'ultima prospettiva vorrei mettere in evidenza, ritornando alla nostra favola: *la mancanza di senso della gara nel lavoro socio-pedagogico*. Se ci mettiamo in quest'ordine di idee rischiamo di restare mortalmente sfiniti in una gara che non è gara, di voler cioè sorpassare ciò che ci ha già sorpassato. Questo correre per "risolvere" problemi degli altri ci lascia invischiare in una curiosa aporia: ci proponiamo di lavorare per gli altri, di poterli "toccare", di entrare in dialogo con loro, in fin dei conti però arriviamo a noi stessi, alla nostra sponda di adulti. Solo interiorizzando da educatori *la dinamica del ricevere e del proporre*, viene alla luce *una nuova prospettiva di comportamento pedagogico: al posto di gareggiare si cercano margini più ampi di tempo per stare assieme, tempo per discutere, per festeggiare, per approfondire un incontro, per fare cultura - si mobilita così una dinamica di partnership e di partecipazione*. Negli studi di casi del progetto CABLE è variamente presente questa idea della partecipazione e del partnership, che viene declinata in diversi contesti educativi: nell'ambito di una pedagogia differenziale, nelle strategie di animazione dei centri giovanili, nel coinvolgimento responsabile di genitori ed adulti nel processo educativo...Si tratta di organizzare in una maniera nuova l'apprendimento: sta qui la quintessenza della favola del riccio e della lepre.

1. Sopravalutata e sottovalutata: *la capacità di raccontare* Perché una pedagogia narrativa?

Gli individui si incontrano, raccontandosi spesso le loro reciproche storie - storie di vita, storie d'amore, storie di conquiste e di delusione, storie di malattie e di guarigione, storie di accoglienze e storie con al centro processi di apprendimento...

I "casi di studio" del progetto Cable racchiudono in sé un nucleo narrativo, abbozzano scenari di vita all'interno del territorio e nelle istituzioni socio-pedagogiche, in cui ragazzi e giovani sono alla ricerca di se stessi e della propria identità, ad esplorare la "via giusta" per crescere, svilupparsi, impegnati a trovare un più equilibrato rapporto con il mondo che li circonda e con le persone, con cui hanno a che fare.

(Cfr. ALLEGATO 1: Esposizione degli esempi di buona prassi socio-pedagogica in Europa).

(1.)
Il perché della opzione narrativa nell' "e-Learning-project".

È da riportare a W. Dilthey(1833-1911) la distinzione tra scienze con un *orientamento nomotetico* - come le scienze naturali, il cui obiettivo è la formulazione di regole esatte (*nomos*) e scienze con un *orientamento idiografico* - come filosofia, arte, letteratura, poesia, favole e il racconto, - il cui obiettivo è da una parte la raffigurazione simbolica di soggettività ed individualità (*idios*) e dall'altra il tentativo, per altro costantemente rinnovato, di tradurre e trasformare in immagini la molteplicità, l'unicità e il differenziarsi dei fenomeni umani. E qui si intravede subito che *l'analisi idiografica* delle forme umane è indifferente ad ogni tentativo di confronto: *la sua dinamica interna e la sua intenzione mira piuttosto a rendere possibile e a stimolare la autoriflessione e l'autocomprensione*. Nella nostra realtà quotidiana e lavorativa, in cui il nostro io, sotto l'accattivante motivazione di variegate offerte di identificazione e con una soggettività spesso anestetizzata ed oscurata, si fa sempre

più labile, le storie, da raccogliere, da scrivere e da raccontare rappresentano "esercizi di autoidentificazione e di autoriconoscimento", alla ricerca della verità del cuore.⁶ - verità che spesso è racchiusa nella memoria delle cose fatte e nel desiderio di trovare un ordine ed un senso nella propria vita.

Il racconto in pedagogia non è un semplice ornamento di una prassi documentata. All'interno di una lunga tradizione di indagine qualitativa della realtà socio-pedagogica il raccontare si autocomprende come un processo di apprendimento che rende possibile raccogliere esperienze, vissuti, accadimenti, nei quali il singolo od il gruppo vengono ad essere coinvolti. Si tratta di una prassi che permette di chiarire alla luce di un vaglio critico e nel dialogo ciò che è avvenuto ed i contesti di decisioni prese, facilitando sulla base del processo stesso di narrazione la percezione dei "segnali dei tempi", cioè di quei germi che provocano il cambiamento e che spesso sfuggono ad un'analisi nomotetica.⁷

Negli ultimi anni si avverte un interesse sempre più accentuato per il racconto, d'altra parte però si nota una enfaticizzazione del metodo narrativo nella educazione e nella ricerca pedagogica: come se il semplice raccontare concretizzi un'azione pedagogica fondata e giustificata - non avvertendo il bisogno di un riferimento ad un punto di vista valutativo. Si procede in maniera tale che si ha l'impressione che basti raccontare perché l'evento educativo si autorealizzi.⁸

Per questo mi sembra importante inquadrare la concezione narrativa in un contesto teorico. *Tre aspetti mi sembrano per questo decisivi:*

- Un contrassegno costitutivo di ogni racconto sta nel fatto che questi rappresenta, come la cinematografia ha messo in evidenza, *un campo totale con un orizzonte ben delineato*. Il raccontare è un mezzo per la costruzione di *una rete di correlazioni coerenti e che si concatenano fra di loro*.

- Il racconto - e questa seconda caratteristica si può osservare anche nei "casi di studi" del cable-project - è anche una forma di interpretare la realtà e di prognosticarne gli sviluppi. In ogni "esempio di buona prassi" ci sono *contemporaneamente fatti, ma anche è presente un sapere esplicativo*.

- Il racconto non trasporta automaticamente "teorie", non tende a giustificare teoricamente decisioni prese o valori qui affermati e vissuti.⁹ Il raccontare però viene strutturandosi partendo da individui liberi che agiscono e da situazioni concrete, così che esso non ci offre soltanto una illustrazione degli eventi, *ma traduce nelle immagini e nel processo narrativo stesso una coerente connessione di teoria e prassi*.

(2.)

Qual è l'approccio narrativo presente nei nostri "esempi di buona prassi"?

a) Prendendo lo spunto da teorie di analisi del linguaggio l'approccio narrativo nel "e-Learning-project" è di tipo *scenografico*, sommariamente abbozzato nel quadro che si riporta come allegato (vedi ALLEGATO 2).

b) L'atteggiamento di fondo, che anima o dovrebbe animare una pedagogia narrativa:

Un tale atteggiamento rappresenta anche una delle più importanti premesse per discernere e valutare i contenuti dei testi narrati in maniera tale che da questi possano scaturire processi di apprendimento didattico e pedagogico.

In una delle 18 tesi di W. Benjamin "Sul concetto della storia" del 1940¹⁰ trovo un'indicazione stimolante per accostarsi in una maniera critica e consapevole a storie e racconti, e cioè a ciò che è accaduto o sta avvenendo, alle esperienze che noi, come individui e come gruppo andiamo facendo.

W. Benjamin parla di un "Raccoglitore di stracci" (*Lumpensammler*), che "raccatta e conserva i cocci sul ciglio della strada". Raccontare storie significa dunque continuare a raccogliere gli indizi che vanno cancellandosi e affievolendosi, i resti ed i frammenti della vita *di coloro che non hanno voce, dei più deboli* nella nostra società, di quelli che, come afferma Klaus Dörner, noi dovremmo privilegiare nella nostra prassi socio-pedagogica di servizio agli altri, perché nulla, fin che è possibile, vada perduto.¹¹

Che cosa ha dunque secondo di W. Benjamin valore narrativo?

Non ciò che, nel corso degli eventi, palesemente si impone, e neppure tutto ciò che appare eccellente, quasi un grande salto in avanti, dal momento che il progresso stesso, anche in pedagogia, ha quasi sempre un significato doppio: da un lato si aprono nuove strade, contemporaneamente però si distruggono terreni coltivabili, di grande valore. La verità profonda delle cose e delle persone si trova nascosta, non è appariscente, si rivela spesso come "stracci", e cioè come "frammento" o rottame, che in una società "usa e getta" ed a causa del nostro stress quotidiano buttiamo via. In molte storie viene normalmente alla luce la facciata delle cose, si racconta delle strutture più superficiali del potere... Al contrario il "raccoglitore di frammenti" ("Brockensammler"). Non troviamo scritto nel Vangelo di Giovanni: "*Colligite quae superaverunt fragmenta, ne pereant*" : raccogliete i frammenti rimasti, i pezzi avanzati, le briciole, perché nulla vada perduto?¹²

Si tratta di raccogliere l'oggi nei solchi del passato che viene raccontato. Le storie non raccontano eventi a noi estranei, esse sono al contempo racconti del nostro io che si è messo alla ricerca. Trovo un esempio molto bello di questo procedere nel racconto del "ragazzo difficile" di Torino: si veda per es. la maniera con cui il ragazzo fa esperienza di accoglienza e di come questa viene delineata e strutturata dagli educatori e dai servizi, - ciò che appunto apre alla comprensione del problema stesso che il ragazzo ha, senza predefinarlo.¹³

c) Le implicazioni didattiche a partire dalla posizione di Benjamin

- Gli esempi di buona prassi ci spingono a riscoprire *il valore dell'attenzione pedagogica* : attenzione a singole realtà, a dettagli, che si trovano sepolti sotto la crosta della luminosità quotidiana; perder tempo nella raccolta di dettagli e di immagini - cosa che forse ci libererebbe per un po' dallo stress quotidiano e che ci sottoporrebbe ad una specie di igiene dello spirito, dal momento che diventiamo più svegli e intuitivi. Ed è proprio questa chiarezza che ci permette di approfondire la esperienza di noi stessi, - esperienza che consiste appunto nella scoperta di cose, che erano già a diretto contatto con noi, quasi a portata di mano, e che noi neppure registravamo.¹⁴ Siamo più disposti ad orientare la nostra attenzione là dove la realtà - anche quella educativa - ci appare nella sua fragilità, nei suoi nodi, nelle palesi contraddizioni.

Raccogliere storie, la prassi stessa del racconto esige un modo di procedere lento, in netto contrasto con lo spirito del tempo: - il contrassegno principale del nostro tempo è, come scrive Nietzsche, il "*prestissimo*", la velocità, che non porta da nessuna parte.

- Il racconto di esperienze di prassi educativa ci apre a nuove conoscenze, nel momento in cui non ci accostiamo alla realtà quotidiana, non consideriamo queste "piccole storie" in una maniera utilitaristica, non le usiamo frettolosamente da un punto di vista pedagogico strumentale.

- Naturalmente anche nella presentazione dei casi di studi in esame il racconto ed il raccontare non è neutrale, anche quando questo è una pura enumerazione di fatti, una cronaca di eventi educativi, come si presentano in effetti alcuni "esempi di buona prassi". In ogni racconto è evidente la presa di posizione per qualcuno, e i particolari, che vengono fissati, tradiscono la posizione che gli attori del racconto

stanno assumendo. Per cui è necessario che si riesca a far cristallizzare, all'interno di una interpretazione, il *Point-of-view*, il quadro di valutazione, che ha permesso lo strutturarsi del racconto e a cui vengono rapportati fatti ed eventi pedagogici.

- Non solo l'attenzione, ma anche la *dis-attenzione* è un elemento importante del procedimento narrativo. Perché? Normalmente è l'attenzione la premessa fondamentale di ogni processo d'apprendimento e di elaborazione di informazioni. Una attenzione estenuante, continuamente tesa come una corda può portare però ad effetti contrari. Freud parla di "*attenzione fluttuante*", in base alla quale siamo meglio in grado di ascoltare. In questa maniera percepiamo meglio il nuovo, siamo più aperti all'inatteso, interiormente più disposti a non interrompere in anticipo quel processo di comunicazione, in cui i racconti ci coinvolgono. Ci è così più facile prendere sul serio non solo le parole degli individui, ma anche il linguaggio silenzioso delle cose, più disposti a tradurre il silenzio, a rendere visibile ciò che in un primo momento non ha volto. Naturalmente in questo passaggio dall'oscurità alla luce, soprattutto quando cose e situazioni ci appaiono senza spiegazione, bisogna mettere in calcolo un momento di abbagliamento. Sguardo attento e sguardo fluttuante - tutte e due sono decisivi all'interno di un contesto narrativo.

2.

Strutture di orientamento negli "esempi di buona prassi"

Punti di riferimento per una interpretazione

Leggiamo gli "esempi di buona prassi" come resoconti e racconti di una prassi socio-pedagogica vissuta. L'impostazione stessa di questo progetto ci stimola a tentare un tipo di interpretazione, che si colloca nella tradizione ermeneutica e nella ricerca di strutture di orientamento.

Chi sono gli "interpreti nati" di questi esempi?

- Naturalmente non sono esperti che vengono dal di fuori, ma i partecipanti stessi dei *Virtuous Circles* / "circoli virtuosi", gli educatori dei servizi ed i partecipanti a questo progetto.

a) *Quale tipo di teoria potrebbe contribuire ad una interpretazione significativa degli "esempi di buona prassi"?*

- Riassunta in una formula breve questa si potrebbe così definire: prendiamo a guida di ogni interpretazione una teoria che "*chiarisce le cose e stabilizza gli individui*"

- Una teoria che intende chiarire le cose non in una maniera "cartesiana", ossia facendo a meno del contesto di spazio e di tempo.

- Una teoria che chiarisce le cose, mettendo dunque in luce il contesto culturale e storico, diverso per ogni nazione, in cui vengono prese le decisioni pedagogiche. Per cui un principio didattico fondamentale è il rilevamento e la comprensione di standard, non tanto il confronto di risultati, con i quali spesso si mette in moto lo scambio culturale.

- Una teoria, che anima la prassi pedagogica, partendo da una prospettiva di "stabilizzazione esistenziale e psichica" delle persone - nel senso che essa stimola ad attivarne le proprie risorse, ad appoggiarle, ad animarle al confronto, a coinvolgerle in un processo d'apprendimento, a mobilitare nei ragazzi e nei giovani forze di auto-risanamento...In alcuni "esempi di buona prassi" è possibile constatare questo momento catalizzatore di una teoria della prassi qui appena accennata: non solo nell'ambito dei progetti, ma anche nel tipo di rapporto educativo che qui viene alla luce. Gli educatori non tentano di bloccare con la propria precomprensione del problema la ricerca di soluzioni da parte dei giovani e dei ragazzi, anzi

promuovono le risorse stessi di questi, perché possano loro uscire dalle difficoltà in cui si trovano (vedi per es. il racconto "La ragazza anoressica" o il resoconto del progetto "Partecipazione di giovani in un centro giovanile").

- Una teoria che chiarisce la prassi nel senso che l'educatore stesso, l'operatore sociale, lo psicologo organizza consapevolmente il "processo di chiarificazione" della sua azione pedagogica. Ciò presuppone che egli diventi un ricercatore critico della sua azione pratico-pedagogica: non solo con l'osservazione, ma con il suo coinvolgimento attivo in esso.¹⁶

b) Un quadro di interpretazione
Cfr. ALLEGATO 3.

3.

Cosa significa "buona prassi" socio-pedagogica negli "esempi di buona prassi"?
Indicatori socio-pedagogici:

a) Buona prassi come contributo all'autoidentificazione e all'autoorientamento.

In alcuni esempi (cfr. i progetti dei "circoli virtuosi" di Bielefeld) diventa chiara la preoccupazione di mettersi alla ricerca con i giovani di ciò che essi hanno veramente bisogno: sostegno e di orientamento. Il resoconto di questi progetti concretizza alcune strategie educative che mirano ad appoggiare i giovani in maniera tale che essi stessi siano in grado di strutturare il problema, a cui intendono lavorare. I racconti mettono in evidenza un *procedimento pedagogico articolato e strutturato* (Partecipazione / Progetto delle ragazze / Progetto multimedia) - ciò che appunto stimola i giovani ed i ragazzi, non soltanto a vedere in questi progetti un modo di occupare il tempo libero all'interno di istituzioni educative, ma di sviluppare qui la passione per un sapere più riflessivo, sperimentando nuovi metodi di ricerca, di riflessione e di autoriconoscimento. Come avviene questo concretamente? Attraverso l'esercizio di regole democratiche in un centro giovanile, attraverso la scoperta ludica di nuove risorse (le ragazze e la moda), attraverso l'esercizio di nuovi linguaggi, attraverso un nuovo uso dei massmedia...

b) Buona prassi come attenzione empatica ai "più deboli" nella nostra società.

Attenzione per ragazzi con problemi di apprendimento, con disturbi psicomotori, comportamentali, con insicurezze sociali, per giovani con problemi di aggressività, con problemi di droga e con problemi esistenziali...I servizi, a cui accedono questi ragazzi sono caratterizzati dall'approccio medico e psicologico. (Vedi "esempi di buona prassi" della Romania). La maniera però di raccontare le singole storie di intervento socio-pedagogico tradisce qualcosa di più di un semplice rapporto medico o psicologico: vengono percepite con grande delicatezza le *ferite* che questi giovani hanno riportato; essi stessi vengono accolti nel servizio sociale con grande amore: un servizio che coinvolge la famiglia, i professori e gli insegnanti dei ragazzi e dei giovani nel processo di guarigione. Questo intervento "corale" viene incontro all domanda implicita di questi giovani, che si chiedono: "Che cosa sta succedendo in me" (vedi anche per questo gli esempi di Barcellona).

c) Buona prassi è quella che contribuisce ad allargare l'ambito ristretto delle singole istituzioni, al cui riparo il singolo educatore propende ad organizzare il suo lavoro, e ad inserirle in una organizzazione dei servizi a livello di territorio e comunale. Questa esigenza è sentita un po' dappertutto¹⁷ e viene documentata negli esempi di buona prassi di Torino (Vedi: "La ragazza anoressica e la sua famiglia", "La famiglia straniera e la diffidenza", "Un bambino difficile"). Alla ricerca di una via d'uscita dalle difficoltà, in cui si trovano coinvolte le singole persone o tutta la famiglia, diventano importanti in questi racconti le seguenti strategie socio-pedagogiche: il singolo operatore sociale nel suo ruolo di ricercatore e nella sua tensione a comprendere la persona ed il problema che la porta a rivolgersi ai

servizi¹⁸ il team degli educatori con il coinvolgimento di specialisti, della famiglia stessa e della rete di aiuti che il territorio offre. Anche all'interno di questi esempi si nota che il servizio sociale è animato da empatia e dedizione alla persona ed al problema, di cui questa è portatrice, e meno orientato a salvaguardare gli interessi del servizio sociale stesso: si veda, per es. nel resoconto sulla ragazza anoressica il tipo di procedimento didattico: non sulla base di atti che si raccolgono, ma di un rapporto che si instaura e che diventa autochiarificatore, focalizzando le cause del disturbo a partire dalle persone e non da una visione astratta.

d) Buona prassi ha da fare con l'animazione pedagogica. Riguardo a questa ci sembra che negli esempi di buona prassi siano presenti due modelli concettuali di animazione: un tipo di animazione che fa leva su centri giovanili ben organizzati, con linee ed ordinamenti ben chiari all'interno di istituzioni con una lunga e garantita tradizione di progettazione giovanile - animazione però, di cui i resoconti mettono bene in luce la difficoltà a risolvere conflitti e problemi che affiorano da un contesto giovanile dinamico e non facilmente controllabile (Vedi esempi CEMEA: Violence des Jeunes, Incivilté des Jeunes, Étude de cas 2, 3, 5). C'è un altro tipo di animazione che definirei "animazione in autogestione giovanile" (vedi gli esempi di Bielefeld: "Partecipazione di giovani alla organizzazione di un centro giovanile"): non solo è evidente qui la forte identificazione dei giovani con il centro giovanile, che non si autopercepiscono soltanto come consumatori dei servizi del centro, ma sembra che con questa impostazione si renda possibile la soluzione di un tipico problema dell'animazione giovanile: il dover tener conto di interessi diversi dei gruppi giovanili all'interno di un quadro di comprensione democratica dell'autogestione.

4.

Diritto alle differenze - La dimensione europea nell'educazione e nella formazione e la sfida di uno scambio interculturale

La condivisione di storie e racconti di interventi socio-pedagogici in Europa contribuisce in una maniera incisiva ad uno scambio interculturale su cui non pesano preventivamente pregiudizi e modelli concettuali.

Il progetto CABLE parte dal presupposto che gli educatori, gli operatori sociali possano giocare un ruolo importante e decisivo per quanto riguarda la integrazione della dimensione europea nella formazione, nella qualificazione e nell'aggiornamento dei futuri educatori. Naturalmente i passi fatti in questa direzione sulla base degli "esempi di buona prassi", dei "Virtuous Circle" - e questo è chiaro agli organizzatori del progetto - non sono che tentativi, piccoli assaggi di un dialogo più ampio che potrebbe svilupparsi. Gli esempi di buona prassi ne mettono in evidenza i seguenti:

a) L'esistenza del progetto e l'attività dei gruppi e dei circoli qui attivi presuppone *una mobilità ed una flessibilità spirituale* e che è la condizione fondamentale per l'apprendimento e per una prassi pedagogica comune in Europa.

L'impostazione delle strategie dell'"e-Learning" contribuisce o contribuirà a che, chiunque vorrà impegnarsi in questo progetto, *possa confrontarsi con sempre nuovi contenuti vitali e con contesti d'apprendimento sempre più differenziati.*

Il tipo di interazione tra coloro che vorranno trovare nell'ambito dell'"e-Learning" i moduli in vista di una formazione o di un aggiornamento pedagogico (educatori, operatori sociali, studenti, ecc.) stimola ed esige *l'apprendimento autonomo* e lo scambio con *tutori* - molto meno che con "istruttori" del sapere. Questo contribuisce a sviluppare un alto grado di autocompetenza.

b) Già ora una lettura senza pregiudizi degli *esempi di buona prassi in Europa* esige una grande empatia, per trovare un approccio che non sia caratterizzato dalla tipica attenzione diagnostica. La pluralità delle culture, che qui è tangibile, nonostante la insicurezza iniziale, richiede comprensione, tolleranza e solidarietà.

c) Un punto di vista importante, che ci aiuta a concretizzare la dimensione europea dell'educazione, presente in questi resoconti mi piace definirlo con la prospettiva che viene alla luce nel già citato articolo di Klaus Dörner "Haltung bewahren" ("Mantenere il contegno"). In questo contributo egli è riuscito a mettere in evidenza il tema più importante di un'autocomprensione europea. Citando il filosofo E. Levinas afferma: Dobbiamo cercare di tradurre le due sorgenti della cultura europea - e cioè i Greci e la Bibbia - in una maniera armonica nella nostra prassi. Mentre infatti per i greci al centro sta l'uomo, e cioè io, per la Bibbia è l'Altro. "Soltanto un campo di tensione tra questi due elementi contribuisce alla vivacità sociale e comunale". È interessante seguire negli esempi di buona prassi questa dinamica, e cioè "la dimensione soggettiva ed oggettiva asimmetrica" del rapporto tra educatori, operatori sociali e ragazzi, giovani ed utenti dei nostri servizi. In questo processo di apprendimento, in questa capacità di ascolto e di scambio con i soggetti della prassi socio-pedagogica l'educatore recupera una prospettiva di autochiarificazione, come pure i giovani arrivano a diventare protagonisti del processo stesso di guarigione e di animazione.

d) Nella sua storia l'Europa è segnata dal fatto di dover venire a capo dei molteplici conflitti, senza trovare spesso una soluzione totale a questi, sviluppando dalla capacità di sopportare il conflitto una forza produttiva e creativa unica. In un articolo dal titolo "Perché l'Europa ha bisogno di una costituzione" il filosofo J. Habermas scrive: "Nel corso delle sue imprese tortuose e dolorose, che hanno segnato il suo destino, l'Europa ha imparato a confrontarsi e a venire a capo con la concorrenza di forze spirituali e secolari, con la rottura tra fede e scienza, con le lotte endemiche tra le confessioni, con l'antagonismo (dissidio) tra città e campagna, tra corte e città, ed infine anche con l'inimicizia e la rivalità tra stati nazionali e guerrafondai. Questo ci è riuscito, perché noi questi conflitti non li abbiamo risolti, ma attraverso una loro ritualizzazione li abbiamo fissati indefinitivamente e così li abbiamo fatti diventare sorgenti di energie innovative".¹⁹

Di qui possiamo ricavare una prospettiva che ci aiuti a vivere con conflitti e differenze in maniera tale che da questa sorgente scaturiscano fuori vere energie per una nuova pedagogia in Europa.

c) Questa sfida è anche un impulso *ad entrare in una prospettiva interculturale*. Gli esempi di buona prassi rappresentano un quadro incoraggiante sia quando questi descrivono il rapporto pedagogico tra le persone (Torino), sia quando ci offrono la programmazione di un progetto (Bielefeld). Si percepisce qui un invito pressante non solo a conoscersi meglio, a rendersi conto delle sorgenti della propria identità, ma anche a conoscere altri, a tollerare e a rispettare differenze, ad essere disposti ad accettare altri modelli culturali come produttivi per noi e di porre in discussione i nostri... tutto questo ci rende possibile *entrare in una logica interculturale*, che non ha come obiettivo la omologazione, ma la molteplicità e varietà delle culture e degli approcci culturali diversi e la possibilità della intercultura. *eine interkulturelle Perspektive hineinzusteigen*.

...
 Chiudo con una poesia di Goethe contenuta nella sua opera "West-Östlicher Divan"²⁰ che, nella lettura degli "esempi di buona prassi" e nelle mie riflessioni sull'apprendimento interculturale in Europa, mi ha stimolato e "consolato":
 Damit möchte ich diese Überlegungen abschließen:

*So der Westen wie der Osten
 Geben Reines dir zu kosten.
 Lass die Grillen, lass die Schale,
 Setze dich zum großen Mahle:
 Mögst auch im Vorübergehn
 Diese Schüssel nicht verschmäh'n.*

*Wer sich selbst und andre kennt,
 Wird auch hier erkennen:
 Orient und Okzident*

*«Sia l'Occidente che l'Oriente
 T'offrono purezza da gustare.
 Lascia i capricci, lascia il guscio
 Siediti al grande convito:
 Fossi tu solo di passaggio,
 Non puoi sdegnare questa coppa.*

*Chi sé conosce e gli altri conosce
 Anche qui deve riconoscere:
 Oriente e Occidente*

Sind nicht mehr zu trennen.

*Sinnig zwischen beiden Welten
Sich zu wiegen, lass' ich gelten;
Also zwischen Osten und Westen
Sich bewegen, sei's zum Besten!*

Più non si posson separare.

*Con sensi arcani fra i due mondi
Cullarsi è cosa che mi giova!
Così fra Oriente ed Occidente
Fare la spola, sia pel meglio!²¹*

Vito Di Chio v.dichio@libero.it

¹ La spinta a riflettere sulla "logica creativa", incastonata all'interno di questa deliziosa favola l'ho avuta leggendo un articolo di Klaus Hemmerle sulla percezione moderna del tempo "*neuzeitliche Zeiterfahrung*". nel suo articolo "Trinität und Zeit", in: M. Böhnke u. H. Heinz (Hg.), Festschrift zum 65. Geburtstag von Wilhelm Breuning, Düsseldorf 1985, S. 348.

² Vedi l'articolo di M. Lodoli: La vita bassa a quindici anni, in: La Repubblica 16. Oktober 2004: "Professore, ma non ha capito che oggi solo pochissimi possono permettersi di avere una personalità? I cantanti, i calciatori, le attrici...loro esistono veramente e fanno quello che vogliono, ma tutti gli altri non sono niente e non saranno mai niente. Io l'ho capito...La nostra sarà una vita inutile...Noi possiamo solo comprarci delle mutande uguali a quelle di tutti gli altri, non abbiamo nessuna speranza di distinguerci...".

³ Iris Mainka: *Erziehen üben!*, in: *Die Zeit*, 21.10.2004.

⁴ Cfr. l'articolo di Giovanni Pacchiano: *I prof nel bosco dei pof. Il naufragio del nostro sistema scolastico...*, in: *Il Sole 24 ore*, Domenica 31 ottobre, Nr. 301, pag. 24. È il trionfo del "pedagoghese", di una ipertrofia didattica e metodica: "Il metodo che strangola, precedendoli, i contenuti: gli umili, modesti, abbondanti, fondamentali contenuti che una volta si insegnavano. Le letture. I testi." Il variare continuo delle teorie sulla scuola e delle didattiche sta nel fatto, come sostiene l'autore di questo articolo, che oggi "cresce irrazionalmente l'ansia di giustificare ogni scelta contenutistica del passato, remoto o prossimo, riportandola ossessivamente al presente".

⁵ Cfr. l'articolo del genetista Marcello Buiatti dal titolo: "*Il Dna ci insegna che l'incertezza è un valore*", in: *Il Sole 24 ore*, Domenica 17 Ottobre 2004, Nr. 287, pag. 38.

⁶ Andrea Zanzotto: *Con Hölderlin, una leggenda*. In: *Friedrich Hölderlin. Tutte le liriche*. Ed. tradotta e commentata e revisione del testo critico tedesco a cura di Luigi Reitani. Milano: Mondadori 2001, p. XIII.

⁷ Illuminanti a questo proposito sono le osservazioni che un grande narratore, Henry James, fissa in una delle *Prefazioni* ai suoi romanzi e racconti: "Il germe ovunque raccolto, è stato sempre per me il germe d'un'buca 'storia', e la maggior parte delle storie che hanno cercato una forma nelle mie mani sono sbocciate da un solo piccolo seme, un seme tanto minuto e soffiato dal vento quanto quel casuale suggerimento di *Le spoglie di Poynton* fatto cadere incosciamente dalla mia vicina, una mera fluttuante particella nella corrente della conversazione. Ciò che soprattutto mi ritorna con questa reminiscenza è il senso dell'antiveterata piccolezza, in tali felici occasioni, della preziosa particella; ridotta, cioè, alla sua mera essenza fruttifera". Vedi: L. Sampietro: *Così la coscienza divenne realtà*, in: *Il Sole 24ore*, Domenica 31 Ottobre 2004, Nr. 301, pag. 33.

⁸ R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, Erna 2003, S. 160.

⁹ Vgl. dazu: C. Hof: *Gedanken zum Erzählen in der Bildungsarbeit*, in: *Grundlagen der Weiterbildung*, Zeitschrift, Heft 6, S. 305-308.

¹⁰ Walter Benjamin: *18 Thesen 'Über den Begriff der Geschichte' aus dem Jahr 1940*, in: *Werkausgabe*, Band 2, *Gesammelte Schriften* Band I. 2, Suhrkamp Verlag 1980.

Vgl. dazu: G. Amato: *Pedagogia critica e modello autobiografico. Un recupero di Walter Benjamin*, Acireale-Roma 2004, S. 26-60

¹¹ Vgl. R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, Roma, S. 48 f.

¹² *Giov.* 6,12.

¹³ In un splendido libretto di poesie dello psicologo e psicoterapeuta Luigi Miscioscia dal titolo "*L'enigma dell'arte - immagini e parole*", Schena Editore 2003, viene brillantemente illustrata questa tesi di Walter Benjamin. È possibile avvertire in queste poesie il tasto della condivisione della sofferenza, della finitudine umana - tasto che viene "toccato" frequentemente. Così come la realtà non viene abbellita, trasfigurata: essa viene "toccata"... "*La più piccola traccia di sofferenza senza senso nel mondo dell'esperienza sconfessa tutta la filosofia dell'identità [Hegel] - sofferenza che questa vorrebbe far scomparire, appiattendola la realtà. 'Fino a che c'è un mendicante, ci sono ancora miti'; per questo la filosofia dell'identità non è che mitologia sotto forma di pensiero*" (Th. W. Adorno: *Negative Dialektik*, Frankf. a.M. 1985⁴, pag. 203). "*Fino a che c'è un mendicante, ci sono ancora miti!*" - È una citazione di Walter Benjamin, che Adorno ha ripreso nella sua lucida analisi della realtà come dialettica della negatività. Io aggiungerei: "*Fino a che c'è un mendicante, ci sono ancora racconti!*"

Nella raccolta di poesie "L'enigma dell'Arte immagini e parole" viene più volte ripresa questa prospettiva di Benjamin.

- "La traccia dell'altro, / del folle e del bambino, / del perditempo. / Come il barbone / nella discarica delle menti occupate, / mi diverto orrori e stravolgimenti, / troppo tempo prigioniero dell'ordine / rinasco, / Nei rifiuti i segni migliori..." (XXI)

- "Cercai brandelli perduti, cercai, / piccoli scarti dell'essere, / nel fango / nelle tue mani distratte / nelle mie tasche sporche...(XXIV)La sofferenza di chi soffre non viene cancellata, sfumata, inglobata in una visione superiore. C'è nelle poesie una traccia di un processo di accostamento all'altro che chiamerei "memoria che attualizza". Questa prassi rassomiglia molto al "raccoltore di cenci", al "mendicante" che dirige la propria attenzione ai rifiuti, al periferico, ai disertori della marcia.

C'è un detto nel Vangelo di Giovanni, la cui traduzione latina mette questo aspetto luminosamente in evidenza: "Colligite quae superaverunt fragmenta / ne pereant": Raccogliete le briciole rimaste / i frammetri, perché nulla vada in rovina, nulla vada perduto" (Giov 6, 12).

¹⁴ Vgl. P. Jedlowski: *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, 2000, S. 111.

¹⁵ È la formula di un famoso pedagogista tedesco, Hartmut von Hentig: *Die Schule neu denken - Minima Paedagogica* 1993, S.204-222; vedi anche: *Aufgeräumte Erfahrungen. Texte zur eigenen Person*, Ullstein-V., Frankfurt a.M. 1985.

¹⁶ Tutto questo non è nuovo nella pedagogia. Basti ricordare la teoria della ricerca basata sui "temi generativi" messa brillantemente in luce nella "Pedagogia degli oppressi" di Paulo Freire degli anni 70.

¹⁷ Vedi sopra l'articolo citato di Klaus Dörner, che postula questo allargamento per la città di Bielefeld.

¹⁸ La tensione a "comprendere" mi appare la "prospettiva organizzatrice" di questi racconti e resoconti "torinesi". Ciò rende l'analisi di essi interessante e ricca di prospettive. Ripenso alle parole di E. Morin: *I sette saperi*, 2001: "Il problema della comprensione è diventato cruciale per gli umani. Insegnare la comprensione è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità."

¹⁹ J. Habermas: *Warum braucht Europa eine Verfassung?* In: *Die Zeit*, 26. Juni 2001.

²⁰ In: *Goethes Werke, Hamburger Ausgabe* 1994, Bd. II: *Gedichte und Epen II, Nachlass*.

²¹ J. W. GOETHE, *Divano occidentale-orientale*, tr. it. di F. Borio, Torino, Boringhieri 1959, p. 211.



e-Learning-project: ESEMPI DI BUONA PRASSI - AMBITI DEGLI INTERVENTI SOCIO-PEDAGOGICI
 Falldarstellungen sozialpädagogischer Interventionen in europäischen Ländern

ALLEGATO 1.	KINDER u. JUGENDLICHE mit psychosozialen Problemen (abweichendes /deviantes Verhalten)	FREIZEIT- PÄDAGOGIK JUGEND- PÄDAGOGIK	UMWELT- ERZIEHUNG	INTERKULTUR Integration	Körper- u. geistige BEHINDERUNG	Jugendliche LEBENS- PROBLEME	DROGEN ABHÄNGIGKEIT Befreiende Wege aus der Suchtabhängigkeit
1. TURIN - SFEF	1. Ein schwieriges Kind - Auf der Suche nach einem "Warum" - eine Geschichte 2. Ein Mädchen mit Magersucht und Roulette - Die Geschichte eines Perspektivenwechsels in insozialpädagogischen Dienst.	Bie 1 Partizipation von Jugendlichen in Jugendzentrum - Die Geschichte einer engagierten Animation von unten	Bie 4 Mode aus Müll- Mädchenprojekt Bie 5 www.biglevel.de Medienpädagog. Projekt	3. Die ausländische Familie und das (interkulturell bedingte) Fehlen an Vertrauen	Bie 6 MDas TEACC-Projekt (Kinder mit autistischen Störungen)		
2. BIELEFELD - BETHEL							
3. SPANIEN - BARCELONA	Sp 1 Relation among adolescents (Sexualitätsprobleme von Adoleszenten) Sp 2 Kinder mit Familien- und Schulproblemen						
4. FRANK- REICH - CEMEA	Fr 1 Violence des Jeunes Fr 2 Incivilté des jeunes	Fr 3 Probleme mit den amateurs Fr 4 und Fr 5 Probleme mit der ANIMATION in Jugendzentren					
5. RUMENIEN - PITESI	I. Pupils and problems (Lern-u. Leistungsblockade) III. Children in distress (K.mit psychomotorischen Störungen) V. Mother's love... (K.mit Verhaltensstörungen) II. Non-adaptation and violence of young persons (Aggressivität Anpassungsprobleme und soziale Unsicherheit von J.M.)				VIII. .A chance for kids with neuromotor handicap (K. mit neuromotorischen Störungen)	IX. Love that hurts (Bewältigung einer enttäuschten Liebe) VI. Painful truths (Probleme von Adiprivkindern: befreiende Wege aus einer Identitätsverwirrung)	V. Drugs are destroying lives VII. Drugs do not solve our problems! X. Substance pseudo- dependence

ALLEGATO 2

e-Learning-project: ESEMPI DI BUONA PRASSI

Quadro interpretativo di analisi del linguaggio

LA SCENA (La scenografia)	Le sequenze e lo zoom			Azioni e reazioni		CONTESTO
	TEMPO	SPAZIO	OBIETTIVI	AZIONI (Intervenzioni socio-pedagogiche)	Reaktionen (individueli / der Gruppe / innerhalb des Lernprozesses)	
<p>Il susseguirsi delle scene costituisce l'ossatura della narrazione e si traduce nella scansione dei tempi e dello zoom.</p>	<p>Lo zoom è il bifanciamento della relazione attore - ambiente, i cui relativi focus contribuiscono a creare immagini molto nitide o volutamente sfocate in alcune parti, a seconda delle scelte operate. Vengono a questo livello decise le priorità e i tempi in funzione degli scopi generali della narrazione.</p>			<p>Le azioni svolte vengono invece descritte utilizzando principalmente i verbi, la cui scelta presiede alle modalità comunicative utilizzate. Le forme verbali, i modi (indicativo, congiuntivo...) i tempi (presente, futuro...) la persona (io, noi, impersonale...) sono molto variabili rispetto alle abitudini linguistiche ed alle proprietà della lingua utilizzata, sarà questo, a mio avviso, lo scoglio più duro nella trasmissione e condivisione dei documenti</p>	<p>Reaktionen (individueli / der Gruppe / innerhalb des Lernprozesses)</p>	<p>Il contesto è ciò che sta dietro le quinte, spesso nascosto tra le righe del testo in aggettivi ed attributi che danno specificità all'impatto della narrazione. Purtroppo questi si prestano facilmente a stereotipi che condizionano l'autore senza che ne abbia reale consapevolezza. E questo secondo punto di criticità, che ci ha portato a pensare alla necessità di un piccolo percorso formativo specifico pedagogico-linguistico. Tutto questo costruito fa da veicolo comunicativo alle rappresentazioni mentali degli autori, alle loro concettualizzazioni e alle loro attribuzioni (e ricerche) di significato (nel confronto con gli altri...).</p>

