

<p style="text-align: center;"><b>INTECULTURA COME STRUMENTO DI FORMAZIONE</b> <b>Riflessioni sui presupposti interculturali dell'apprendimento a distanza</b> <b>Progetto CABLE</b></p>
--

*Lo sviluppo di un progetto di formazione a distanza come quello proposto da CABLE e PRAISE ha sollevato giustamente l'attenzione di alcuni esperti (Vito Di Chio, in particolare, 2004) sulla tematica interculturale. Non tanto e solo perché si tratta di un progetto internazionale per il quale appare normale strutturare modalità di lavoro e di comunicazione attente e rispettose di tale dimensione, quanto anche in relazione alla scelta pedagogica e metodologica di privilegiare una dinamica letteralmente "interculturale già a partire dal cuore del lavoro: i circoli virtuosi quali spazi privilegiati della formazione.*

*Una riflessione sulla dimensione dell'intercultura quale strumento di formazione trasversale ci pare essenziale.*

Il tema delle situazioni interculturali e della formazione della persona, o della formazione della persona in situazioni interculturali di scambio è molto vasto e molto è stato detto. Si tratta di un vero e proprio ginepraio: e mi limiterò a fornire qualche suggestione.

**"Educare"**: è un'azione esercitata dai maggiori sui minori, dagli adulti sui più giovani in vista del loro sviluppo fisico, intellettuale, morale e della loro integrazione nell'ambiente in cui si è destinati a vivere.

Credo che connettere l'educazione all'intercultura sia indispensabile per due motivi di fondo: 1. non c'è sviluppo senza pluralità di esperienze; 2. l'ambiente è sempre più caratterizzato da un intreccio complesso di fenomeni.

**L'educazione va intesa come un processo di trasformazioni e di ristrutturazioni che dovrebbero consentire una maggiore mobilità e reversibilità cognitiva.**

L'universo educativo diventa così necessariamente frastagliato in cui la proposta della ricerca di un significato condiviso (ma non identico) tra educatori ed educati ci sembra essere una ipotesi utile ad accogliere la complessità anziché a scotomizzarla. Ciò significa allora lavorare sulle differenze, sulle flessibilità, sulla varietà delle attribuzioni e proporre non contenitori omnicomprensivi o stereotipati, ma una pluralità di azioni, ipotesi e programmi in cui le fratture possano essere comprese esplicitandone il senso e la direzione.

Come vedete, stiamo già parlando del valore educativo degli scambi e dell'educazione intesa in chiave interculturale.

Ma che cosa è **l'intercultura**?

E', probabilmente, l'insieme di quei processi (psichici, relazionali, sociali, istituzionali) generati dalle interazioni tra diverse culture in un rapporto di scambio tra loro e nella prospettiva di arricchire appunto la propria cultura di riferimento.

Quindi si tratta di qualcosa che investe globalmente le relazioni tra soggetti diversi: pensate agli immigrati, agli handicappati, ma ovviamente tutte le realtà che sentiamo come "diverse".

Dando questo tipo di definizione di partenza si opera però una sorta di scelta di campo. Insomma si è felicemente "faziosi" e si appartiene ad una "cultura" che ritiene lo scambio con ciò che è diverso come essenziale per la vita stessa della propria cultura.

**"L'altro da me" non è qualcosa da superare, ignorare o peggio distruggere, ma qualcosa da trattare con rispetto, curiosità ed attenzione.**

Un primo contenuto, e valore, da affermare come prioritario nel settore educativo (e a maggior ragione nel campo degli scambi internazionali) è che l'educazione dovrebbe proporsi come teoria e pratica del **diritto alla differenza**, come educazione interculturale aperta e non certo come strumento più o meno consapevole di omogeneizzazione, o veicolo di valori astratti come ad esempio, la "fratellanza universale" che ci fanno sentire a posto con la nostra coscienza.

Nella dimensione interculturale c'è qualcosa di più: c'è l'apprendimento ad affrontare le contraddizioni in una logica di complessità che investe il nostro quotidiano così come la globalità delle relazioni intraumane.

### ***Apriamo una parentesi.***

C'è chi dice che ogni situazione di formazione è anche interculturale. E che ogni situazione di scambio interculturale apporta elementi di formazione culturale.

Questo è vero, ma non è sufficiente. Ed il rischio è quello di perdere di vista la dimensione pedagogica dello scambio.

Tutto può, certamente, essere educativo. La vita è di per se stessa un lungo percorso di formazione, ma non tutto è intenzionalmente educativo, e quindi organizzato pedagogicamente.

Può apparire, questa, come una distinzione istituzionale. In realtà è una distinzione concettuale importante che ci obbliga a pensare razionalmente le strategie, i dispositivi, le formule, le modalità di relazione, le attività che ci sembrano, magari in base a degli obiettivi, più adatte e pertinenti per quel dato gruppo di persone.

Distinguere tra esperienza educativa ed esperienza pedagogicamente orientata significa, nel caso degli scambi, **distinguere tra "auto-educazione puramente esperienziale"** (pedagogia della vita: Ortega Y Gasset : "noi siamo ciò che abbiamo incontrato". E' molto affascinante, ma carico di pericoli) ed **"educazione intenzionale attenta ai valori"** ad esempio, magari più ibrida dal punto di vista epistemologico, ma più lucidamente attenta ai processi, ai percorsi che determinano le acquisizioni, le trasformazioni della formazione.

Dal punto di vista pedagogico, il fenomeno degli scambi è interessante sotto il profilo della cosiddetta **"pedagogia sociale"** che, come sapete, è sostanzialmente attenta ai processi di socializzazione.

La pedagogia sociale è un campo di riflessione e di indagine che si occupa dei cambiamenti di natura sociale, gruppale, socio-organizzativi.

I destinatari non sono gli individui isolati, ma gli individui attraverso i gruppi: la classe, le comunità, le associazioni, le aggregazioni. E le categorie abitualmente utilizzate sono riconducibili a quelle di intenzionalità, che ho già citato, di comunicazione, di cambiamento, di relazione, ad esempio.

E si mira a comprendere temi, e valori, quali l'appartenenza, l'aggregazione, la coesione, la soluzione dei problemi che riguardano la collettività, lo scambio culturale, ecc.

Se, malgrado la crisi e le mutazioni della pedagogia sociale, tutto questo resta importante e, soprattutto utile allora la cura per i processi formativi della persona in situazione interculturale è indispensabile.

Chi oggi fa scambi interculturali, come chi fa pedagogia sociale in maniera più o meno formalizzata, si muove nella realtà turbolenta dei gruppi umani restando quindi a stretto contatto con la ricerca esperienziale e questo ha significato, oggi, accrescere **l'interesse per le soggettività e le individualità**.

La socializzazione è una dimensione fondamentale, ma anche ambigua: dipende da quale socializzazione si ha in mente. Perché si socializza? Per far la guerra, per la pace? Per picchiare i negri, per sprangare i milanisti? O per imparare a capire gli altri, coloro che sono diversi da me?

Qui torniamo al tema dell'intenzionalità, a quello dei valori. E a quello delle diverse soggettività. Se non si vuole fare pedagogia sociale astratta, così come se non si vogliono fare degli scambi solo formalmente educativi, allora dobbiamo essere attenti ai processi di formazione individuali.

***E qui chiudiamo la parentesi.***

Fare scambi è un modo per recuperare la propria soggettività e quella degli altri, per metterla in discussione, per elaborarla o rielaborarla. E questo implica, per gli adulti, per gli insegnanti, ma anche per i ragazzi, entrare in una dinamica che io definisco di **"continuità e rottura"**. Cosa significa?

Significa che il nostro sforzo, nell'attenzione per le diverse soggettività, sarà quello di proporre situazioni "pedagogicamente intenzionali" in continuità con le aspettative dei giovani e di introdurre elementi di scarto, di rottura con queste stesse aspettative.

Ma su di un piano più precisamente educativo ed interculturale ciò significa aver chiaro che l'intercultura è il risultato di una messa in moto di processi complessi di continuità e di rottura, appunto, molto significativi dal punto di vista didattico e pedagogico. Cerchiamo di **schematizzare questo processo**.

In una situazione di incontro e più in generale in un contesto educativo orientato verso la dimensione interculturale:

1. dapprima si tende ad **esprimersi nel proprio codice**: messi a confronto con codici diversi si tende a "restare sulle proprie posizioni" traducendo questo nuovo codice nel proprio.
2. poi ci si rende conto che il proprio codice non è adatto ad esprimere appieno l'altro e la complessità delle sfumature della sua cultura. Può intervenire **una crisi** che potrà assumere un significato positivo se ci si rende conto della inadeguatezza del proprio codice.
3. dal disequilibrio si può passare alla ricerca di **simboli di unione** tra i due codici tenendo ferma la consapevolezza della loro relatività. Può essere una fase di scontri ulteriori, ma che possono favorire l'analisi critica delle due culture.
4. infine ci si pone nella prospettiva di agire e comunicare all'interno di un **"terzo spazio"** che non appartiene integralmente ai due codici, ma che ne partecipa criticamente. L'aspetto interessante di questo punto d'arrivo è la possibilità e la capacità acquisita di passare da un codice all'altro e di incontrarsi in una zona nuova inedita e di poter rientrare nella propria senza distruggere il rapporto con gli altri.

### **Possiamo allora definire meglio una "SITUAZIONE INTERCULTURALE".**

Situazione in cui si incontrano ed interagiscono degli individui e dei gruppi che appartengono a comunità diverse, ad universi culturali differenti.

Attenzione. Non ci sono "Culture" che entrano in contatto, ma degli individui o dei gruppi portatori di culture diverse e complesse.

Lo scambio interculturale è lo scambio tra persone che a loro volta hanno interpretato "culturalmente" il proprio universo culturale e sociale. Certo gli individui non sono indipendenti da una forma di socializzazione determinata, ma restano al centro di una rete di comunicazione e di interpretazioni in cui la soggettività non può essere espunta.

In una stessa società coesistono culture molto diverse, che lo si voglia o no, e vi è rottura, discontinuità tra una cultura e l'altra.

Questa presa di coscienza ha fatto saltare, come detto, ogni idea di determinismo sociale di stampo positivisticò ed ha modificato l'approccio alla stessa pratica della formazione.

La dimensione interculturale obbliga ciascuna cultura :

a. ad interrogare il senso, l'orizzonte di senso che sta a fondamento delle proprie pratiche socio-culturali;

b. a ricercare quali interrelazioni vi siano con la pluralità delle altre dimensioni socio-culturali che compongono un dato universo;

c. e non si accontenta più di ragionare in termini di "istituzioni", ma di individui e gruppi, compresi quelli marginali, esterni ai codici culturali prevalenti.

La formazione della persona, all'interno di un orizzonte interculturale, è allora somigliante ad un **percorso iniziatico**.

La scoperta della relatività del proprio orizzonte culturale, la ricerca di strategie fondate sulla "disponibilità al possibile" , il passaggio da un sistema di valori chiuso ad un sistema di valori aperto non avviene senza traumi e senza, appunto, un percorso iniziatico

Questo intreccio di temi ha fatto sì che prendesse giustamente piede una riflessione specifica sulla "**pedagogia interculturale**".

### **Sinteticamente: di che si tratta? Quali sono le sue principali caratteristiche?**

#### **La pedagogia interculturale è una pedagogia sistemica:**

necessità di lavorare nella prospettiva dell'accoglienza della complessità dovuta all'allargamento antropologico del campo di relazioni;

#### **la pedagogia interculturale è una pedagogia paradossale:**

richiede l'accettazione di contraddizioni legate al riconoscimento ed alla presa in conto di differenze inconciliabili e non risolvibili completamente;

## **la pedagogia interculturale è una pedagogia della transizione:**

implica l'organizzazione di spazi in cui si possa instaurare una dinamica in grado di creare o ricreare dei codici di comunicazione interculturale (per questo occorre curare molto le "forme" del lavoro comune e della comunicazione di gruppo).

## **Pedagogia sistemica**

In una prospettiva monoculturale, il *décalage* inevitabile tra sistema di significazione (rapporto di reciprocità tra significato e significante, Saussure) individuale e sistema di significazione collettivo è considerato l'elemento "generatore di senso" (fenomeno psico-sociale che rinvia oltre ciò che è detto).

Il sistema di significazione sociale, di gruppo, ha il potere di **"guidare" il soggetto**. In tale situazione un processo di regolazione assicura l'equilibrio dei due sistemi: c'è un equilibrio omeostatico fondato da processi autocorrettivi, che in genere penalizzano il singolo, che assicurano stabilità

In una prospettiva interculturale viene salvaguardata l'eterogeneità dei sistemi di significato e vi può dunque essere rottura tra i sistemi dominanti e quelli dei sottogruppi o degli individui. Questa eterogeneità può essere negata o mascherata, ma può anche essere accolta come risorsa ed il sistema di regolazione che assicura stabilità diviene dinamico perchè aperto agli altri sistemi di significato, quelli, appunto, delle altre culture. Non c'è equilibrio omeostatico, ma compresenza di **pluralità di codici** diversificati che si intrecciano a diversi livelli e secondo tempi "soggettivi".

## **Pedagogia paradossale:**

la situazione interculturale è una tipica situazione a **"doppio legame"**, a "doppio vincolo" (Bateson): ci obbliga a conservare un sistema di significazioni ed al tempo stesso a trasformarlo.

Conservare un dato sistema di riferimento significa conservare la propria identità, ma equivale anche a "tagliarsi fuori" da una realtà decisamente più articolata.

Cercare di "tenere assieme" sistemi di significazione contraddittori e trasformare quindi il proprio codice di riferimento può implicare la perdita della propria unità.

L'identificazione, la tolleranza e l'assunzione dei paradossi deve far sì che l'unità sia mantenuta e che un legame tra contrari si stabilisca.

**Il livello del paradosso di cui ci stiamo occupando è per molti versi un livello intermedio del "salto logico ed esistenziale" che occorre operare per accogliere l'altro senza perdere se stessi.**

Questa non può essere un'operazione né puramente logica, né banalmente ideologica.

Deve essere un fatto concreto, sia a livello psicologico che sociale.

Occorre che, nella realtà delle cose, l'unità sia mantenuta nella rottura. E qui ci può essere d'aiuto il contributo fondamentale di **Winnicott**.

Lui ha studiato i "fenomeni transizionali" che si situano in un'area intermedia dell'esperienza, tra " il pollice e l'orsetto di peluche, tra l'eroticismo orale e la vera relazione con l'oggetto d'amore"...

Questi fenomeni intermedi hanno la funzione, per il bambino, di stabilire una continuità tra la madre ed il bambino, tra ciò che si può attribuire al sé e ciò che appartiene al mondo esterno.

Winnicott ci ha spiegato che l'uso di un oggetto transizionale simbolizza l'unione di due cose ormai separate, il bambino e la madre, e che da vita a nuove forme di relazione.

Anche il gioco, l'attività ludica viene interpretata da Winnicott in questa prospettiva con fecondi ed interessanti esiti.

Il paradosso dell'unione/separazione primordiale del bambino con la madre è superato, compensato, con l'investimento nei confronti di un oggetto o di un fenomeno che assume lo statuto di simbolo.

In situazione interculturale ciò significa:

- proporre situazioni e dinamiche che provochino dei transfert positivi e delle gratificazioni personali e di gruppo per attenuare i processi di rottura (accogliere le istanze delle minoranze, creare strutture in cui la maggior parte delle persone possano prendere la parola, curare i processi di decisione, valorizzare il lavoro di ciascuno, ascoltare le proposte divergenti, ecc.)

- non rimuovere, ma esplicitare i percorsi di rottura e confrontarsi sulle modalità dei vissuti e dei superamenti (ad esempio prendere coscienza del carattere ripetitivo e stereotipato di certi comportamenti anche di crisi...): i conflitti non vanno vissuti come catastrofi ma come possibilità di crescita e di comprensione dell'altro (Schleiermacher, padre dell'ermeneutica, diceva che "solo dall'incomprensione può nascere l'interpretazione")

- ricercare "simboli d'unione" di cui il soggetto si senta produttore e quindi "generatore di senso", evitando i "falsi simboli d'unione" (quelli subiti o quelli banalmente trasversali): dare dei compiti precisi da realizzare, condividere gli obiettivi di fondo, curare la relazione emotiva...

### **Pedagogia transizionale:**

Lo spazio transizionale di Winnicott è una zona intermedia di esperienze culturali in cui la persona confronta ed elabora in maniera creativa i propri codici culturali di riferimento.

Winnicott lo chiama anche "spazio potenziale" in possono, appunto, funzionare in maniera originale le potenzialità dell'individuo ed in cui avvengono delle esperienze, come il gioco, creative e compensative al tempo stesso. In questo spazio la persona **"organizza una esperienza di rottura in un contesto di continuità"**.

Per conto mio, in situazione interculturale, l'attenzione va rivolta sia alla dimensione personale del soggetto (agli spazi immaginari, per così dire), sia alla dimensione delle relazioni. In altri termini **sono le condizioni relazionali, gruppali che si identificano con lo spazio transizionale di Winnicott.**

Il gruppo e le sue relazioni sono uno spazio, né pieno né vuoto in permanenza, che lascia posto alla creatività del soggetto tra questi pieni e questi vuoti.

In questo senso il significato educativo dello scambio interculturale è enorme e richiede cura, attenzione e professionalità: il gruppo ha, infatti, funzione di **"quadro"**

**istituzionale** e l'istituzione è parte integrante della personalità. Ci evita le ansie psicotiche.

Ma in questo quadro possono avvenire fenomeni di intensificazione delle difese (proiezioni, ripiegamenti su se stessi, regressioni...), fughe, conflitti, ecc.

Interrogare la "funzione di quadro" del gruppo è un atto educativo essenziale.

Il gruppo ha anche una funzione di "**contenitore-mediatore**". Se il "quadro" è il supporto "immobile" della personalità, la funzione di contenimento/mediazione è il supporto attivo della personalità. Il gruppo può allora rendere sopportabili, possibili, fruttuose le proiezioni, più o meno gradevoli, di ciascuno e, soprattutto, può restituirle rielaborate, può ricollocarle.

Infine, il gruppo ha una funzione di "**transizione**" vera e propria.

Non basta un quadro istituzionale ed un buon meccanismo di contenimento mediativo per garantire lo scambio interculturale pieno e proficuo.

La capacità di creare una originale situazione di scambio e di educazione interculturale dipende dal posto e dallo spazio che il soggetto occupa nel sistema, dalla capacità di ciascuno ad assumersi le precedenti funzioni, dalla capacità di muoversi e di giocare dentro un sistema di strutture comunicanti. **Non basta che un sistema sia dinamico, occorre che s'instauri anche una dinamica dell'insieme dei singoli sistemi che interagiscono.**

Ed allora, davvero non basta mettere insieme due o più gruppi, ma dobbiamo allestire intenzionalmente percorsi e strategie differenziate che permettano ai partecipanti di interagire tra loro, con l'esterno e di lavorare sotto forme diverse: da soli, per gruppi nazionali, per piccoli gruppi interculturali, per temi trasversali, con supporti audiovisivi, scritti, ecc.

Ma c'è soprattutto bisogno che i soggetti dello scambio e dell'incontro internazionale, sin dall'inizio, partecipino al progetto dello scambio e che, specie quando si tratta di stabilire che attività fare, si sia ragionato, dico io, in termini "progettuali" (può essere il processo di definizione dell'agenda di un meeting oppure di uno stage o di una visita).

L'incontro con altre culture deve trovare scopi e motivazioni in alcune precise manifestazioni della vita del gruppo. Penso alla vita quotidiana, ma anche alle attività.

Queste devono essere un mezzo per l'incontro, uno strumento di mediazione, di transizione e di creatività per costruire, appunto, uno spazio rassicurante ma sorprendente ed "oggettivamente" visibile.

Eppure, negli scambi si assiste a due fenomeni opposti, ma complementari: un eccesso di programmazione, da un lato, un'assenza di programmazione dall'altra.

Lo scambio viene sin troppo strutturato, organizzato in una griglia rigida di incontri, attività, visite rigidamente preordinate. In questa situazione non c'è reale coinvolgimento progettuale dei partecipanti. Oppure, assenza di programmazione: lo scambio è una specie di visita turistica in cui domina la deregulation delle relazioni e delle attività.

Parlare di progettazione delle attività dello scambio significa stabilire dei punti di riferimento e restare aperti alle dinamiche di scelta del gruppo.

In una lettera del 1894 il poeta Rilke scriveva ad un suo giovane amico: "il solo coraggio che ci è richiesto e di far fronte all'estraneo, al meraviglioso, a ciò che d'inesplicabile possiamo incontrare": può essere un buon inizio.

Dott. Stefano Vitale  
INFOP – CEMEA

## **CEMEA INFOP - FRANCIA**

### **EDUCAZIONE ATTIVA, COMPLESSITA' E PENSIERO NARRATIVO**

#### *Riflessione di sintesi sui circoli virtuosi attivati in sede formativa*

##### *Premessa*

L'organizzazione e la gestione di un processo formativo come quello attivato dai CV nel contesto francese dell'INFOP è ricollegabile ad alcuni concetti-chiave che trovano nelle pratiche e nelle idee dell'**Educazione Attiva**, un solido contributo e che possono così essere sintetizzati:

- ogni individuo è un essere unico ed originale. Egli deve poter essere parte attiva nel processo della sua evoluzione;
- l'educazione è globale e di tutti gli istanti: la qualità della vita quotidiana e del quadro di vita materiale, relazionale, affettiva rappresenta una costante preoccupazione pedagogica;
- l'attività è essenziale per lo sviluppo della persona: essa deve favorire la sua crescita in termini di globalità, sia nei metodi che nei contenuti;
- l'esperienza personale è un fattore indispensabile nel processo di formazione e di sviluppo dell'individuo;
- l'ambiente, inteso nella sua complessità di ambiente umano e materiale, gioca un ruolo capitale nella costruzione della personalità .

Le esperienze pratiche più significative coincidono con *il Projet d'Ecole Nouvelle* del 1909, con la creazione delle scuole montessoriane, l'idea di una "scuola su misura " di Claparede; la proposta dei "centri d'interesse" di Decroly, il metodo per progetti di Kilpatrick, il lavoro libero per gruppi di Cousinet, la ricerca di un'educazione popolare di Freinet (che ha guidato in Italia il lavoro di Bruno Ciari); la pedagogia pragmatista e l'idea di ricerca scientifica di Dewey ( la cui conoscenza in Italia è stata largamente promossa dagli originali studi di Lamberto Borghi). Ricordiamo Dewey in particolare, sia perché considerava la scuola e l'educazione come spazio e tempo di formazione del cittadino; sia perché valorizzava motivi pedagogici come l'attività del bambino e l'idea dell'esperienza in quanto fonte di crescita.

Nel passato più recente, il movimento dell'educazione attiva cui l'INFOP fa riferimento ha poi tratto importanti suggestioni e riferimenti dagli apporti della psicologia genetica di Wallon e Piaget, dalle teorie delle intelligenze multiple di Howard Gardner, dalla proposta di Jerom Bruner di una relazione formativa fondata sulla "narrazione" (di qui anche i legami tra l'educazione attiva ed il recente pensiero autobiografico di Duccio Demetrio in Italia); dalle teorie del gioco di Caillois, Winnicott e Parlebas, dalla teoria della non-direttività elaborata da Rogers, dalla fenomenologia di Husserl e dalle suggestioni dell'ermeneutica . Ed infine si è determinato un legame con le teorie "ecologiche e sistemiche" di Bateson e Morin che hanno ricollocato il pensiero dell'attivismo nel quadro del "pensiero della complessità" e dei sistemi.



Una delle idee centrali dell'esperienza dell'educazione attiva è rappresentata dalla necessità di **rispettare l'originalità , l'unicità, la diversità del soggetto** cui ci si rivolge: differenze d'età, di ritmi di costruzione della propria personalità, di ambiente sociale, di cultura: la diversità è una risorsa e non come limite.

Una seconda idea-chiave è costituita dalla cura per la **dimensione “attiva” della relazione educativa**: l'attività.

" Il corpo è l'oggetto psichico per eccellenza, il solo oggetto psichico" scrisse Sartre . Se prendiamo sul serio questa idea e s'intende recuperare una visione unitaria del soggetto allora l'agire (e le sue produzioni) finisce per rappresentare un campo d'indagine rivelatore, dal punto di vista psicologico, sociologico e pedagogico. Non a caso i movimenti dell'educazione attiva, hanno sempre curato la ricerca nel campo delle attività "espressive": il gioco, il canto, la danza, le attività plastiche, le attività manuali, il cinema, le scoperte e le avventure nell'ambiente naturale. Qui la priorità spetta però al soggetto ed alla conquista di un rapporto non alienato con il fare, con l'agire, con l'apprendere.

La **pedagogia del progetto** intrecciata con **la ricerca-azione** è il dispositivo che si è rivelato adatto a questo scopo. Ha la funzione è di inserire l'attività all'interno di un quadro relazionale più ampio, che stimoli la capacità di elaborare, percorsi individuali e/o collettivi che investano la vita complessiva del soggetto e introduca una dinamica evolutiva.

Dalla progettualità all'**ambiente**, appunto, il passo è breve.

Piaget ha sottolineato, dal canto suo, come una dei processi fondamentali della crescita del bambino sia rappresentato dalla relazione tra assimilazione e accomodamento. La conoscenza nasce dalla perturbazione, da uno scarto tra le proprie rappresentazioni e le nuove che il concreto rapporto con l'ambiente sollecita. Da qui deriva la possibilità di elaborare un'educazione strettamente in connessione con la realtà ambientale, materiale, concreta.

Riassumendo, il modello educativo dell'Educazione Attiva cui l'INFOP fa riferimento si articola sulla base delle seguenti categorie:

- **Persona** (diversità, originalità, autonomia, rispetto)
- **Attività** (apprendimento/ progettualità, conoscenza / prassi, gioco/espressione)
- **Relazione** (comunicazione, affettività, cura dell'altro )
  - **Ambiente** (umano/ affettivo/materiale/fisico)

Il campo dell'interazione di queste categorie è la **quotidianità**, reale e concreta dell'ambiente e delle sue rappresentazioni, quella quotidianità che ci proietta verso una presa in carico della complessità dei soggetti e delle situazioni, anche nei suoi aspetti meno prevedibili. E' la vita pratica, l'esperienza vissuta, la ricerca di significati che sono così ricondotte in primo piano. E questo è avvenuto nell'attivazione dei CV per il progetto PRAISE.

## 1.1 IL SISTEMA RELAZIONALE

Il ragionamento teorico-pratico soggiacente all'attivazione ed utilizzo dei CV si innesta in maniera evidente con la tradizione dell'educazione attiva. Ma, al di là dei classici riferimenti a Dewey, Cousinet, Decroly, Freinet, sui quali comunque occorre ritornare, si è ritenuto utile considerare i riferimenti offerti da Jean Piaget, Gaston Bachelard e Gregory Bateson. Al primo ci si riferisce in particolare per la tematizzazione del rapporto tra *conoscenza, realtà e processualità*; al secondo per l'idea di *rottura epistemologica*, che ci permette di non sottovalutare i dati dell'esperienza che la *scienza* di per sé non riesce a schematizzare. Bateson, infine, ci permette di ripensare il rapporto tra *comunicazione, esperienza e sistemi di relazione*.

Per Piaget (tra i suoi numerosi studi qui ricordiamo il breve ma denso “Conferenze sull'epistemologia genetica”, Armando, Roma, 1972), la conoscenza coincide con la sua processualità: ciò significa considerare la pratica educativa e formativa come un percorso **mette l'accento sul cambiamento delle strategie e delle “regole d'uso”**, più che sui prodotti finiti (le competenze).

Diviene così centrale sia lo studio del **sistema di inter-relazioni** che i vari protagonisti dell'agire educativo cercano di costruire, sia il **significato** attribuito da ciascuno alle nozioni di “cambiamento”, “progetto”, “attività”, “intervento”, “autonomia”, “interdipendenza”, “flessibilità”, “terapia”, “quotidianità”, ecc. che caratterizzano i processi della realtà considerata.

In questo senso il concetto di **“rottura epistemologica”** di Gaston Bachelard è fondamentale. Elaborato in opposizione alle epistemologie positiviste che riducono la conoscenza alla sistematizzazione ed alla classificazione dell'esperienza fenomenica e che annullano qualsiasi problema che non sono in grado di risolvere, introduce la nozione di **“cambiamento di problematica”**. Ovvero, ciò che apparentemente non rientra nei canoni previsti, invece di essere espunto richiede una modifica del punto di vista: la realtà educativa non può essere limitata alle nostre pre-inferenze e dunque per “fare attività educativa”, allora diviene importante entrare in una logica di “revisione dei punti di vista”.

Ciò ci mette in contatto con la produzione teorica di Bateson che ha contribuito ad innovare radicalmente i rapporti tra soggetto ed oggetto della conoscenza. Qui, la realtà teorico-metodologica dei CV può esprimere tutta la sua pertinenza epistemologica (essere e produrre conoscenza) legata alla pratica riflessa degli educatori in formazione.

Bateson ha infatti ridefinito il concetto di **“sistema”**. Il sistema è autoreferente rispetto alle proprie modalità di funzionamento interne e simultaneamente interrelato ad altri sistemi contigui. E' dunque insieme aperto e chiuso. Una delle concezioni più interessanti ed utili per il nostro lavoro che ne sono derivate è quella che si esprime nella teoria sistemica del “metalivello”. Ogni azione, ogni sistema può essere compreso da un punto di vista qualitativamente diverso che si definisce appunto come “meta” rispetto alle proprietà interne della struttura. Così come esiste una metacomunicazione (comunicazione sulla comunicazione) esiste una metastruttura intesa come struttura di strutture ovvero “una struttura che connette” (Mente e natura, pag. 47) come scriveva Bateson.

In sede educativa la struttura che connette può essere considerata come l'apprendimento all'apprendimento: i CV vissuti in Francia vanno in questa direzione. Ancora una volta, così, l'**obiettivo**, in educazione, **non è semplicemente quello di incrementare** in modo meccanico **le conoscenze**, competenze, abilità **ma di rendere esplicite e flessibili le strategie dell'apprendere** al fine di rendere "l'altro" partecipe del rinnovamento, dell'evoluzione dei propri sistemi cognitivi, relazionali ed affettivi. L'attivazione dei CV ha proprio lo scopo di raggiungere concretamente questo obiettivo formativo-operativo.

Per Bateson, le cose vive sono essenzialmente strutture di comunicazione e "poiché esse sono..."organizzate", esse devono contenere qualcosa che ha natura di messaggio" ("Dove gli angeli esitano", Adelphi, pag.100). Non si incontrano *cose*, ma processi, non si scambiano *oggetti*, ma messaggi.

E' "la capacità di **scambiare messaggi** sulla comunicazione" ("Verso un'ecologia della mente", Adelphi, pag.260) che diviene importante. Se non esiste la capacità di giocare coi diversi significati della comunicazione, di sostenere l'ambiguità dei messaggi con un contesto, di metacomunicare allora il soggetto rischia la follia (cfr. la teoria del "doppio vincolo" in psichiatria in VEM, pag. 244- 274).

Apprendere è allora organizzare e riorganizzare l'equilibrio/disequilibrio di un sistema rispetto all'*alea*, all'ignoto, al nuovo: è, in sostanza, la storia del sistema stesso espressa nel continuo processo di transizione evolutiva da un livello di organizzazione a un altro (e qui ci si ricollega al discorso piagetiano iniziale).

La capacità di avventurarsi è, per concludere, uno degli aspetti fondamentali del metodo attivo in educazione rilevato dai partecipanti a CV.

Questo processo non avviene né meccanicamente né in modo lineare, ma vive sulla **ristrutturazione incessante di premesse, interazioni, interferenze, aspettative, strategie conoscitive e rappresentazioni delle relazioni.**

Non è allora, il concetto che spiega la realtà, ma è l'organizzazione degli elementi che connettiamo insieme, che definisce i concetti. Ovvero: non sono i nostri rigidi "a priori" (etici, formali, tecnici, ecc.) a darci sicurezza, ma la costante attenzione e cura [che va così ricondotta al suo significato etimologico originario di "essere inquieto", attento per qualcuno, per qualcosa (cfr. Heidegger in "Essere e Tempo",)] per il concreto e complesso intreccio di eventi, impliciti, non detti e relazioni che caratterizzano l'agire educativo.

In questa nostra lettura del "contesto relazionale" in chiave di "struttura di complessità" va inserito l'apporto del **pensiero ermeneutico** per la comprensione della "filosofia" dei CV. Vi sono fenomeni, e quelli relazionali (psichici, soggettivi) sono tra questi, che non possono essere *spiegati* sino in fondo, ma possono essere *interpretati* e quindi compresi. L'ermeneutica è "arte dell'interpretazione": sin dalla sua radice etimologica vi è un legame con "il discorso", la "parola", il "linguaggio". E con la dimensione storica dell'esperienza. Interpretare significa allora cercare di scoprire il senso nascosto che i soggetti attribuiscono alla realtà in cui vivono.

La relatività storica delle diverse esperienze (Gadamer in "Verità e metodo", Bompiani, 1960 - parla di "mobilità storica del comprendere"), rendere conto della realtà così come è percepita dai protagonisti, lavorare sulla distinzione critica tra i pregiudizi alla luce dei quali comprendiamo e quelli che ci portano a dei fraintendimenti: sono questi alcuni degli apporti che la nostra impostazione pedagogica ha recepito per comprendere il senso del lavoro sui circoli virtuosi.

Connessa a questa "inclusione" dell'ermeneutica vi è l'attenzione per il **paradigma fenomenologico** che si presenta come analisi della coscienza nella sua "intenzionalità" (Husserl). Il "vissuto", ciò che è esperito, è l'essenza ultima del rapporto tra il soggetto e il mondo. E di fronte a tale evento dell'esperienza solo la "sospensione del giudizio" e l'accettazione di un momento problematico è, paradossalmente, fondante una conoscenza reale delle cose. La conoscibilità è, insomma, chiarificazione del processo conoscitivo attuabile attraverso "strutture" non psicologiche ma concettualmente costruibili e demarcabili, che regolano l'impresa e dove "ogni fenomeno psichico è rappresentazione di qualcosa che non è presente come entità esistente, ma come oggetto rappresentato, o meglio intenzionato.

Questa linea di pensiero ci insegna che ad essere in gioco è la capacità del soggetto di investire di senso il reale, di orientarsi in esso e di agire in funzione di uno schema di significati costruito attraverso l'esperienza stessa (c'è allora un ruolo attivo nell'elaborazione dei condizionamenti che circondano il soggetto).

Concepire la pratica formativa attraverso la metodologia attiva "prassi – teoria – prassi" che soggiace ai CV è dunque in linea con alcune delle più significative analisi teoriche della contemporaneità.

## 1.2 COMPLESSITÀ ED ATTIVITÀ EDUCATIVA

Ma vi è un altro territorio che è stato esplorato: quello del pensiero della complessità

*Complessità*: non in quanto sinonimo di "complicato", ma quale segno distintivo di una realtà non completamente afferrabile perché finemente intessuta (*complexus*: tessuto insieme) di elementi anche diversi. L'epistemologia della complessità ha così il pregio di non perdere di vista "il marginale" e di permettere all'educatore, nel nostro caso, di procedere "in ricerca". Secondo Edgar Morin (cfr. "Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione" Feltrinelli, Milano, 1983), vi sono otto strade che consentono di *accedere* alla complessità:

- l'irriducibilità del **caso** e del **disordine** come elementi costitutivi l'universo;
- l'irrompere dei concetti di **singularità, località e temporalità**, come elementi che negano l'astrazione universalistica dei concetti scientifici tradizionali;
- la complicazione, intesa come presenza di **variabili** intervenienti anche nell'analisi di un fenomeno relativamente semplice;
- la **complementarietà** tra le nozioni di ordine, disordine ed organizzazione. Da insiemi di elementi caotici possono emergere strutture organizzate;
- l'organizzazione, concepita come **sistema** che contiene simultaneamente qualcosa in più e qualcosa in meno della somma delle sue parti;
- la **ricorsività** dell'organizzazione, mediante la quale gli effetti e la genesi di una struttura si embricano costantemente e prendono spunto gli uni dall'altra.
- lo **sfumare dei confini** chiari e netti tra concetti, tra discipline, tra universi discorsivi, tra oggetto e soggetto, tra organismo ed ambiente;
- l'**inserimento dell'osservatore** e dei suoi presupposti nel contesto che osserva, in opposizione alle concezioni positiviste che separano radicalmente il soggetto dell'atto conoscitivo dall'oggetto della conoscenza (Morin, Le vie della complessità" in "La sfida della complessità", Feltrinelli, Milano, 1986).

La domanda che i partecipanti dei CV si sono posti è stata: quali relazioni esistono tra l'epistemologia della complessità e la pratica educativa e, di qui, con l'attivazione e l'analisi dei CV? Senza volerci addentrare nel labirinto della complessità, ci sembra importante mettere in evidenza alcune interessanti affinità rilevate dai partecipanti.

Sia le epistemologie costruttiviste, sia l'azione educativa centrata sui metodi attivi mettono il loro accento sulla **collaborazione interdisciplinare e sulla nozione di transdisciplina**. L'attività educativa, tale che viene descritta anche dei Casi di Studio, non è qualcosa che si "consuma" esclusivamente nella relazione diadica tra educatore ed utente, ma è una "relazione" più ampia che richiama e lascia risuonare altri sistemi relazionali (la famiglia, i coetanei, la scuola, il quartiere, gli adulti, ecc.).

Per questo è indispensabile sia una collaborazione interdisciplinare che una visione transdisciplinare dello stesso intervento.

L'identificazione di **problemi comuni** attraverso un processo d'integrazione transdisciplinare costituisce, poi, la garanzia per non cadere nell'elettismo e nell'improvvisazione.

Infatti un intervento educativo efficace presuppone **l'adattamento delle risposte ai problemi evidenziati e quindi il dispiegamento di molteplici strategie di azione a fronte delle richieste**.

Quel che è in gioco è una sorta di nuova concezione "antropologica" nell'azione educativa. Diciamo questo perché è il *come intendiamo* il rapporto tra comportamenti individuali e modelli socio-culturali ad essere determinante. E qui noi ci colleghiamo ancora al pensiero di Bateson che pensava che tra comportamenti individuali e modelli socio-culturali avesse luogo un reciproco strutturarsi, secondo un processo circolare che, se considerato in maniera sincronica, non permette allo studioso di scoprire il suo punto d'avvio; una relazione che continuamente si riproduce ed è rafforzata attraverso sistemi educativi ed il rinnovarsi di fatti simbolici.

Le modalità di analisi delle richieste, il riconoscimento dei problemi devono acquisire le caratteristiche di spiegazioni "*aperte*", di ipotesi che allargano il campo dei dati disponibili; di esperienze-quadro che ristrutturano i sistemi simbolici dei soggetti in gioco. E che permettono il confronto e lo scambio tra professionalità diverse dentro al Circolo e, più in generale, con altre figure ed esperienze.

### 1.3 CODICI, PERCORSI E POSSIBILITÀ DELL'AGIRE EDUCATIVO

Ci sembra fondamentale, dunque, toccare la tematica dei modelli d'interazione, dei codici, dei valori e delle attribuzioni di significati che percorrono l'universo minori in difficoltà (secondo categorie diverse) cui facciamo riferimento per i progetti di CV dell'INFOP, evitando concezioni generalizzanti ed individuando percorsi trasversali, dinamiche che connettono soggettività e condizioni anche molto diverse tra loro.

Troppo sovente si dimentica che i "minori", ad esempio, non esistono come categoria sociale, anagrafica o economica omogenea: **l'irrompere delle singolarità** nega ogni artificiosa generalizzazione. Questo, parallelamente, vale anche per l'educatore.

Alla luce di quanto confermato nei Casi di Studio, gli interrogativi legati all'attività propria degli educatori (ovvero su come agire, come incidere sulla costruzione dell'identità individuale e, soprattutto, come ricollegarla all'interno di iniziative pregnanti, che diano un

sostegno, costruiscano percorsi di riabilitazione, recupero, emancipazione, accoglienza, orientamento, ecc.) conducono a porsi il problema di come avvicinare l'educatore stesso, coi suoi obiettivi, i suoi *vissuti*, al mondo dell'altro per non cadere in una progettualità lineare ed astratta.

**La ricerca di un significato condiviso (ma non identico) ci sembra essere una ipotesi di soluzione.** Proporre iniziative flessibili e riconosciute dai protagonisti della scena educativa e non contenitori onnicomprensivi, **lavorare sulle differenze**, sulle diverse attribuzioni, prevedere una pluralità di azioni, di ipotesi, di programmi, essere insieme parte e protagonista, ricomporre fratture senza annullarle ma esplicitandone il senso e la direzione, tutti questi elementi rappresentano appunti di un metodo da adattare ai contesti operativi che il metodo attivo propone attraverso i CV.

In questa prospettiva così come il bambino, anche il bambino "malato", il bambino "disagiato", "escluso", "depresso"...è considerato un bambino "pensante" (e ci si deve così preoccupare di capire cosa pensa il bambino e come arriva a convincersi di certe cose( così gli educatori entrano in gioco attivamente nei propri processi formativi attraverso un dispositivo di ascolto e valorizzazione delle esperienze che ri-costruisce il modello teorico. I bambini, come gli adulti, vengono visti come persone che costruiscono un modello del mondo mediante il quale interpretare la propria esperienza...la comprensione viene promossa tramite la discussione e la collaborazione, il bambino e l'adulto vengono incoraggiati, a diversi livelli, ad esprimere meglio le proprie idee per poter attuare un incontro con le menti di altri che possono avere dei punti di vista diversi". Così scriveva J.Bruner nel suo libro "La cultura dell'educazione", Feltrinelli, Milano, 1997 ( pag. 69)

#### 1.4 PARADIGMI A CONFRONTO

Va subito detto nella nostra prospettiva di analisi che nasce dall'approccio dell'educazione attiva, che il tradizionale **paradigma problema/soluzione** (Ota de Leonardis, 1986) non ha mai davvero funzionato nei servizi educativi, nemmeno in quelli (pochi, per la verità) in cui gli operatori utilizzano un approccio "comportamentale". Infatti, è tipico di quel paradigma costruire il problema **a partire** dalla soluzione. Il nuovo approccio educativo che stiamo delineando rovescia tale impostazione e ricerca risposte mobili, fondate su un intreccio di azioni, relazioni, e dispositivi, a partire dalla specificità delle richieste e dei percorsi dell'utenza.

Il capovolgimento del modello **knowledge-care** (conoscenza-presa in carico) a favore di quello **care-knowledge** si salda con la nozione di transdisciplina cui prima si accennava.

L'elaborazione di una teoria e di un modello formale degli *scambi concreti* che avvengono nell'ambito educativo permette agli operatori di superare la contrapposizione tra approcci diversi ed interpretazioni contrapposte e che consente di definire risposte integrate transdisciplinari.

"Le verità non derivano da un'autorità, testuale o pedagogica, ma da dimostrazioni, argomentazioni, ricostruzioni" (J.Bruner, "La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano, pag. 70). L'idea di un confronto transdisciplinare che, come detto, include le epistemologie dei minori come quelle degli allievi in formazione, degli educatori (a seconda dei casi) e determina così un processo per il quale si individua un nodo dell'intervento educativo, che rimanda a due processi opposti che influiscono sulle scelte e le strategie del servizio:

**transdisciplina versus “colonizzazione” culturale di tipo rigidamente disciplinare** (psicologica, pedagogica, sociologica).

Ancora G. Bateson ci indica che “il concetto di “realtà è evasivo, in quanto la verità è sempre relativa al contesto, e il contesto è determinato dalle domande che ci facciamo sulle cose. Il concetto di realtà ha inevitabilmente due facce, così che ogni riferimento alla “realtà” è ambiguo. Non possiamo essere mai abbastanza sicuri se ci riferiamo al mondo come è o al mondo come lo *vediamo*” (G. Bateson, in “La matrice sociale della psichiatria, Bologna, Il Mulino, 1976, pag.268)

La formazione attiva accoglie e promuove una “*dimensione educativa*” ed una dinamica *flessibile*: così tende alla costruzione di *risposte integrate*, assegnando un ruolo centrale alla condizione della persona e al suo percorso di vita e un ruolo di variabile dipendente ai metodi ed agli approcci che consentono la lettura di tali condizioni e percorsi.

Il secondo punto che ci preme di mettere in risalto è quello del progetto che si lega alle condizioni materiali dell'intervento. A giudizio degli educatori del CV, **il progetto dipende dalla continuità spazio-temporale dell'intervento, dall'ambito di lavoro e dal tipo di scambi che si producono tra operatori in formazione** (che poi sono operatori che lavorano o che si stanno formando).

Nel settore dei servizi sociali è messa spesso in rilievo dagli educatori la supremazia della pragmatica del progetto (definizione delle attività, coinvolgimento dell'utenza nelle iniziative collettive proposte dal servizio). Il “*fare insieme*” è considerato dagli operatori lo strumento principale di progettazione e cambiamento.

Ne consegue che il progetto educativo è mirato all'individuazione di **azioni** che consentono di incrementare il bagaglio evolutivo dell'utente.

Ma è evidente che le attività non possono essere separate dal contesto relazionale al cui interno vengono proposte e dalla ricerca di opportune risorse che le rendano accessibili e significative per il soggetto. E' così che un'azione assume un **valore conoscitivo** e può diventare un terreno di sperimentazione e di comprensione dei desideri, dei significati, delle identificazioni dell'utente.

“Prima lancio degli ami, delle suggestioni, poi valuto le risposte e le reazioni ed infine, **insieme, costruiamo un percorso** che risponda ai dei bisogni ” (espressi o inespressi) e che lasci emergere elementi di novità.

Da questo punto di vista ci si connette, nuovamente, in un gioco inevitabile di rimandi all'idea che l'intervento formativo non può certo configurarsi come “intervento salvifico”. I soggetti non sono “macchine banali “ (Foester), ma creature viventi che imparano dal mondo, per tentativi ed errori, nuove “tecniche” e forme più o meno adeguate e convenzionali di codificazione, che hanno elaborato, nolens volens, un bel mucchio di idee su se stessi e sul mondo.

Ogni progetto dipende anche dai presupposti culturali, esistenziali, esperienziali degli operatori (educatori o referenti istituzionali che siano).

Nella nostra esperienza sul campo ci è stato possibile cogliere una frattura all'interno degli stessi servizi educativi tra coloro i quali attribuiscono al progetto il significato di una sequenza unitaria rivolta verso un fine e chi lo rappresenta come una continua embricazione di premesse, azioni, interferenze, eventi casuali e direzioni di lavoro.

Nel primo caso è preminente una epistemologia lineare di bassa complessità, nel secondo caso si accetta di misurarsi con “il disordine e la dispersione” proprio per non esserne travolti. Il terzo punto è quindi così codificabile: **progetto lineare versus progetto a spirale della formazione (e dell'attività educativa).**

Un terzo punto centrale riguarda i concetti di relazione e cambiamento, così come le nozioni di autonomia e interdipendenza.

Cosa significa pensare o teorizzare che il cambiamento appartiene all'operatore in formazione (o all'utente) e che quindi l'obiettivo dell'educazione consiste nel provocare modificazioni (evolutive) delle sue capacità e delle sue modalità relazionali?

Questa impostazione sottende alcuni impliciti: io (operatore) conosco bene l'altro e le sue modalità di funzionamento, so chi è e come reagisce; costruisco dunque un percorso graduale che gli consenta di affinare e migliorare i suoi rapporti con gli oggetti e con il mondo. Se il percorso è efficace, il cambiamento si produce e la relazione con l'altro costituisce uno dei luoghi e degli strumenti privilegiati per raggiungere l'obiettivo.

In realtà, neanche all'interno di questo schema, l'operatore si rappresenta come estraneo al proprio cambiamento. Anche in questo caso, le variazioni prodotte retroagiscono sull'educatore e ne modificano gli orientamenti e le percezioni.

**Cambiare significa, innanzi tutto, cogliere differenze negli altri ed elaborare risposte che assumano queste percezioni come fulcro di nuove sperimentazioni e modalità d'azione.**

Se il cambiamento è quindi un processo (anche piuttosto complicato) che investe gli attori nelle loro sequenze significative, il problema risulta completamente ridefinito e viene superato il modello che identifica ad esempio solo nel formatore il titolare esclusivo della proposta e nell'altro (allievo, utente, cliente) il suo destinatario. Ogni volta che succede qualcosa di nuovo, di realmente nuovo, il sistema si mette in azione. La direzione del movimento rimane spesso indefinita, ma è fondamentale sapere che questo movimento ci riguarda, ci cambia e produce ulteriori variazioni su chi ci sta vicino.

Anche i concetti di autonomia e interdipendenza possono essere analizzati utilizzando la stessa griglia interpretativa.

Nel primo caso, l'autonomia diventa simultaneamente l'obiettivo principale dell'intervento e la proiezione sull'utente di un mito-valore, mentre la dipendenza assume connotati esclusivamente negativi.

Nel secondo caso, i due concetti sono strettamente intrecciati e definiscono tendenze che si confrontano dinamicamente con le resistenze, le chiusure, le separazioni, le consuetudini, le ripetizioni del sistema educativo.

L'autonomia e l'interdipendenza costituiscono due aspetti essenziali che regolano i rapporti tra le parti dell'insieme che tendono, allo stesso tempo, alla differenziazione ed alla reciproca interazione.

Ciò appare evidente anche se scendiamo su piani più concreti: essere in grado di determinare le proprie scelte, le proprie priorità, progettare obiettivi personali rilevanti presuppone un forte radicamento dell'individuo nel proprio sistema di riferimento, relazioni funzionali con agenzie, gruppi, infrastrutture e la disponibilità di un ventaglio di risorse ed opzioni create mediante molteplici transazioni e scambi.

Tra la pratica dell'autonomia e la comprensione della necessità dell'interdipendenza esiste una relazione di reciprocità, sia in ambito educativo, sia nella vita quotidiana.



I paradigmi fondanti queste diverse concezioni del cambiamento possono essere così enunciati: **cambiamento sistemico** *versus* **cambiamento di prestazioni**, **cambiamento come approccio** *versus* **cambiamento come prodotto**.

## 2. PENSARE PER STORIE

*Il processo attivo della metodologia dei CV pone al centro della strategia la nozione di narrazione. Su questo altri contributi sono stati offerti, ma rimane importante riprecisare alcuni riferimenti ed esplicitarli alla luce dell'esperienza specifica dei CV in Francia condotti dall'Ifop.*

“Quando riusciamo ad avvicinarci a noi stessi? A letto, in viaggio, a casa, dove tante cose al ritorno ci sembrano migliori? Ognuno conosce il sentimento di aver dimenticato qualcosa nella sua vita cosciente, qualcosa che è rimasto a mezza strada e non è venuto alla luce. Ecco perché spesso sembra tanto importante ciò che si voleva dire proprio ora e che ci è sfuggito. Quando si lascia una camera in cui si è vissuto a lungo, ci si guarda intorno stranamente, prima di andarsene. Anche qui è rimasto qualcosa, che non si è afferrato. Lo si porta comunque con sé per ricominciare altrove” (E.Bloch, *Tracce*, pag. 96).

### *L'utopia che noi siamo*

Il pensare per storie nasce dal desiderio di pensare la nostra incompiutezza. Raccontiamo perché non siamo certi di poter trattenere tutto entro i limiti delle nostre certezze. Ma non vogliamo rinunciare alla concretezza del pensare. La filosofia, e l'educazione, diventa narrativa quando vuole comprendere ed esprimere quanto del reale sta fuori dalla costrizione dell'ordine logico del discorso. Ci dibattiamo tra dei paradossi: sensibilità ed intelletto, conoscere ed agire, fatti e valori. La narrazione indica una via d'accesso inedita perché fa attenzione al lavoro faticoso del pensiero “artigianale” (restio ad ogni forma di globalizzazione) che collega generazioni ed epoche diverse, al di là dei contenuti analitici ed esplicativi, grazie ad un'opera di concatenazione. Un filo solido s'intesse tra vissuti ed esperienze, in un contributo ermeneutico dato da tutti coloro che narrano una storia. Nella narrazione l'evento non deve essere compreso, il suo senso è schema metaforico, recita che ha in sé il suo significato, cornice che supera la logica causale e, perfino, quella del dominio. Non a caso la narrazione, si tratti di fiaba, leggenda, racconto popolare mette in scena preferibilmente situazioni e figure non convenzionali: bricconi, scemi del villaggio, deboli astuti, bambini. Essi “si mettono in viaggio e trovano in sogno ciò che desiderano” (E.Bloch, *Eredità del nostro tempo*, pag.138) esprimendo la rivolta del piccolo uomo contro le potenze mitiche, dando inizio alla storia contro al destino: Cenerentola diventa principessa, Tredicino salva fratelli e madre, il piccolo contadino uccide il mostro dalle sette teste, Pollicino ha ragione dell'orco. “C'era una volta: è qualcosa di di molto vicino, ma vicino ai bambini, quindi a un tempo inebriante e straniero” (ibidem, 138)

## ***Storie marginali***

Benjamin conferma che la narrazione “una forma artigianale di comunicazione” (Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nicola Leskov, in *Angelus Novus*, pag. 243,). Essa vive nella dimensione del singolare accordo tra l’anima, l’occhio e la mano e non “mira a trasmettere il puro “in sé” dell’accaduto, come un’informazione o un rapporto, ma cala il fatto nella vita del relatore” (idem, pag 243). A differenza dell’informazione che deve apparire plausibile, semplificata, pratica e immediata, la narrazione si esprime in “storie singolari e significative” (idem, pag. 241) che fanno saltare il predominio dell’attualità istantanea sempre uguale a se stessa ed alle esigenze del consumo. Benjamin vedrà, al pari di Bloch, nell’arte della citazione, del montaggio, del recupero del marginale, nell’espressionismo culturale la possibilità di una teoria estetica dotata di una valenza politica distruttiva di ogni idea classicista e statica dell’arte. La narrazione vista come arte combinatoria poteva, e può, rivelare una presenza ed una forza impreveduta anche nelle forme più “popolari” della società di massa.

“Il gioco va alla velocità del pensiero, la mente è in continua azione, tutto si fa e si disfa come nella realtà, non c’è niente di più importante, quello che conta è la possibilità combinatoria, cambiare sempre, provare e riprovare. La mente diventa elastica, il pensiero dinamico. L’individuo creativo” (Bruno Munari, Da cosa nasce cosa, Laterza, Bari, 1985)

Pensare per storie, ovvero muoversi in uno spazio diverso dalla geometria euclidea, in una pluralità di mondi possibili, dilatando e relativizzando una nozione di realtà empirica del tutto indifferente alla dialettica vero-falso, reale-irreale. Fiabe, leggende, storielle, giochi sono piene di porte nascoste, trabocchetti, botole, porte girevoli, trasformazioni e metamorfosi che permettono di de-costruire la durezza della realtà in nuove modalità di tempo e spazio. La narrazione è un sogno che agisce al livello della nostra esperienza più profonda e richiede una continua reinvenzione (per questo rileggiamo nel tempo le stesse storie che abbiamo, apparentemente, dimenticato ed amiamo giocare più volte allo stesso gioco). Stare in ascolto, bussare alle porte, sorprendere, leggere gli indizi sono procedure tipiche ed esprimono l’idea che la realtà non si può solo spiegare “dall’esterno”, ma richiede un orientamento ed un’apertura di tipo morale-pratico (non prescrittivo-normativo). Pensare per storie significa così prestare attenzione a piccole esperienze, guardare dietro l’angolo, procedere a zig-zag. Il pensiero narrativo dissemina, è frantumato, ma non è fiacco: coltiva l’acutezza, la sorpresa, il salto acrobatico, lo scarto dalla norma, il rapido vagabondare. Invita il pensiero a sporgersi sui dirupi della vita e dell’azione dei singoli, sulle crepe e le lacune del reale.

## ***Modelli d’apprendimento e strutture che connettono***

Nel suo libro “La cultura dell’educazione”, Jerome Bruner parlando dei modelli della mente e della pedagogia, individua quattro processi d’apprendimento: 1. I bambini apprendono per imitazione: l’acquisizione di know-how; 2. I bambini imparano dall’esposizione didattica: l’acquisizione di conoscenza preposizionale ; 3. I bambini come pensatori: lo sviluppo dello scambio intersoggettivo; 4. I bambini come soggetti intelligenti: la gestione della conoscenza “obiettiva” (cfr. pag. 66-75).

I primi due modelli privilegiano ciò che gli adulti possono fare dall’esterno per promuovere l’apprendimento; gli altri due pongono l’accento su quanto e su quello il bambino può fare, pensa di fare e su come l’apprendimento possa fondarsi su tali stati intenzionali.

I primi due hanno una lunga storia e tradizione e tendono ad escludere gli altri due: ma accumulare competenze e conoscenze non basta. Il bambino deve poter essere consapevole

dei suoi processi di pensiero e dei suoi modi d'organizzazione dell'esperienza: l'insegnante aiuta il bambino ad essere "più metacognitivo". Il bambino ha già una sua conoscenza del mondo: questa va recuperata (e non solo come punto di partenza), aiutata ad esprimersi, migliorarsi. Anche gli ultimi due modelli non vanno assolutizzati: "occorre piuttosto che le quattro prospettive si fondano in un'unità coerente e vengano riconosciute come parti di un continente unico" (idem, pag. 78). Competenze e fatti non esistono mai indipendentemente da un contesto, ma non per questo sono meno importanti. Per questo si pensa per storie. E ci si ricollega a Gregory Bateson, fedele al principio della doppia descrizione in virtù del quale "la più ricca conoscenza dell'albero comprende sia il mito sia la botanica (Dove gli angeli esitano, pag. 301). Il problema è comprendere come il soggetto utilizzi la propria struttura interna per comprendere il suo ambiente, organizzare, definire la propria risposta all'ambiente e di come questo stesso ambiente partecipi alla strutturazione della propria realtà interna. Le storie che ciascuno può raccontare non parlano solo della propria storia personale, ma parlano di *qualcosa d'altro*. Pensare per storie è, seguendo Bateson, agire con una "manovra a tenaglia" che muove dal pensiero astratto e contemporaneamente dalla storia naturale, dalla conoscenza formale e dalle "storie", da tutto ciò in cui Epimenide (il cretese che diceva "tutti i cretesi sono bugiardi") invitava a fidarsi: il gioco, l'umorismo, la metafora, il racconto. Nel gioco, ad esempio, si vedono dei comportamenti aggressivi di lotta, ma gli individui lo considerano un gioco. E su questo s'intendono. Restare alla superficie di ciò che si vede (o si dice) non basta. Il rischio è la schizofrenia che "prende alla lettera" ogni messaggio. E così diventa importante parlare di *come* si parla del gioco, di *come* si parla del conoscere. E per questo ci aiuto anche la poesia, l'arte. Perché conoscere è filtrare qualcosa attraverso un modello mentale e poterlo esprimere. Non basta imparare un lungo elenco di fatti concernenti il mondo: occorre saperli mettere assieme e spesso manca "la struttura che connette". Per Bateson, può essere scoperta attraverso procedimenti combinatori non molto distanti da quelli indicati da Bloch e Benjamin: "posso ad esempio, cambiare il modo in cui comprendo una cosa *danzandola*?" (Dove gli angeli esitano, pag. 293). E' proprio perché la metafora ha molte parti che possiamo servircene per pensare (idem, pag. 290). Ma lo scopo non è solo cognitivo, è etico-relazionale: "se vogliamo poter parlare del mondo vivente (e di noi stessi) dobbiamo padroneggiare le discipline della descrizione e del riferimento in questo curioso linguaggio che non contiene cose ma solo differenze e relazioni....non solo interpretiamo male e trattiamo male prati, oceani e organismi d'ogni genere, ma ci trattiamo male a vicenda perché commettiamo errori che rientrano in una categoria generale: non sappiamo con che cosa abbiamo a che fare, o agiamo in modi che violano la rete comunicativa"(idem, pag. 287). Rosalba Conserva ama raccontare la storiella di un antropologo statunitense che "racconta degli indiani Pueblo, i quali insegnavano ai figli a camminare con il passo leggero per non disturbare la 'madre terra'. Trovandosi a tu per tu con il capo villaggio, l'antropologo gli chiese: "Qui siamo soli, non ci sente nessuno, dimmi, credi davvero che se batto forte i piedi provo chissà quale disastro"? E quello rispose: "No, non lo credo, ma se lo fai dimostri che razza di uomo sei". (Natura, scienza, educazione, Cemea, Torino).

Per Bateson, come per Bruner, occorre far coesistere elementi duplici: ordine/disordine;rigore/immaginazione;sensibilità/ragione;identità/mutamento,tautologia/descrizione. Così siamo "costretti" a pensare per storie: "su questa faccenda del perché io racconti tante storie, mi viene in mente una barzelletta. C'era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore: "Calcoli che sari mai capace di pensare come un essere umano? Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva: "la tua domanda mi fa venire in mente una storia..." (ibidem, pag.59).

### 3. VERSO UNA DIDATTICA NARRATIVA

Si è parlato di “pedagogia narrativa”: non si può omettere il riferimento a Bruner.

Protagonista della rivoluzione cognitivista negli anni Cinquanta-Sessanta, Bruner ha dapprima concentrato la propria attenzione sulle strategie di apprendimento e sui rapporti tra pensiero e linguaggio. Insoddisfatto da un'interpretazione troppo limitativa del cognitivismo, lo psicologo americano cominciò ad accentuare progressivamente gli aspetti della ricerca legati ai contesti e alle interazioni tra gli individui. La svolta avviene negli anni Ottanta, con un libro La mente a più dimensioni. Fin dal titolo Bruner dichiara che quello che era stato il fuoco del lavoro cognitivista dev'essere aperto a un'analisi prospettivistica, qual è quella proposta dal **costruttivismo**. L'attenzione si sposta su quel "tra" che è la mente e su come la mente costruisce il tramite tra l'uomo e il mondo esterno. Da qui è andato costruendo un programma di ricerca che ha come centro il problema del "fare significato" e di ciò che questo comporta in relazione all'educazione e alla scuola. E uno degli elementi più importanti di questo "fare significato", come attività umana di costruzione di spiegazioni e modelli del mondo, è per Bruner la narrazione, il pensiero narrativo a cui si sta dedicando negli ultimi anni.

Riprendo qui liberamente alcuni elementi proposti da Bruner nel libro La cultura dell'educazione come questioni e i principi essenziali di una psicologia culturale (costruttivista), per trarne alcune parole chiave per un possibile manifesto di una didattica bruneriana.

#### 1. Prospettiva

Coerentemente con l'approccio costruttivista si può affermare che il significato di qualsiasi evento è relativo alla prospettiva, al quadro di riferimento in cui viene interpretato. Questa necessaria diversità di prospettive è dal punto di vista educativo una ricchezza da sviluppare, attraverso quello che si può chiamare il "principio di tolleranza" e dall'altro richiede lo sviluppo di capacità metacognitive che permettano di cogliere la propria e l'altrui visuale sul mondo.

Per questo una delle conseguenze più importanti di questo principio è quella che potremmo chiamare la **didattica al plurale**, ossia la convinzione che non ci sia un solo approccio didattico valido per tutti a un argomento, ma al contrario che esso possa (e debba) essere presentato secondo prospettive e modalità diverse.

#### 2. Limite

Non solo i singoli individui, ma anche una determinata cultura nel suo insieme ha dei limiti. Francis Bacon, agli inizi del XVII secolo, parlava "idoli" o pregiudizi della tribù, ossia della specie umana, in quanto dotata di certe caratteristiche cognitive e di "idoli" o pregiudizi del mercato, ossia relativi ai sistemi linguistici dei quali ci serviamo per scambiarcì informazioni e per costruire un mondo simbolico condiviso.

La conoscenza approfondita dei sistemi simbolici che utilizziamo, ( si potrebbe chiamare "consapevolezza linguistica", dai linguaggi naturali a quelli specialistici) e la conoscenza delle nostre modalità di elaborazione e dunque dei nostri limiti, ma anche dei limiti della nostra cultura (si potrebbe denominare "fattore Montaigne"), sono ingredienti indispensabili per "fare significato", elaborare una cultura.

Un'applicazione importante di questo principio di fallibilità e finitudine, è quella che è stata definita una **pedagogia dell'errore** molto difficile per i docenti ed i formatori (è in gioco il potere). Una pedagogia dell'errore insegna a sbagliare senza paure, ma imparando a imparare dai propri errori. Spesso l'errore è caricato da tale carico valutativo negativo da

essere inutilizzabile cognitivamente, mentre è assolutamente necessario che impariamo a vedere quali sono i nostri limiti attuali, dove, come e perché sbagliamo e in rapporto a quale criterio di valore. L'errore infatti non è il male assoluto: esso va sempre visto in relazione a un modello, a un canone che è stato posto in un certo periodo storico per certe ragioni. Ricordiamo le parole di Rodari: "Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio la torre di Pisa"

### 3. Costruttivismo

Nella sua teoria costruttivista, Bruner riprende in sostanza le tesi di Nelson Goodman, sulla "costruzione dei mondi": la realtà che attribuiamo ai mondi è una realtà costruita. La costruzione della realtà è il prodotto dell'attività del "fare significato".

Per l'educazione ciò significa dare ai giovani i mattoni per costruire mondi, ossia come si è già detto stimolare le attività riflessive e metacognitive. Ma un'altra importante conseguenza sul piano didattico è che è necessario **reformulare ogni proposta in termini significativi**.

Il significato in questa prospettiva viene rimesso al centro della didattica, il che significa:

- \*essere sensibili ai contesti;
- \*essere sensibili alle relazioni;
- \*essere sensibili alla significatività di ciò che facciamo.

### 4. Interazioni

Gli uomini sono per natura animali interattivi e dialogici. E' attraverso l'interazione che i bambini di appropriano dello strumento simbolico fondamentale, il linguaggio, dei significati e degli aspetti fondamentali della cultura in cui vivono. Attraverso la condivisione e lo scambio costruiamo intersoggettivamente i significati e la stessa realtà.

Anche da adulti continuiamo ad essere animali dialogici. Anche quando siamo soli dialoghiamo con noi stessi. In Occidente la fondamentale importanza del dialogo riconosciuta teoricamente fin dall'epoca di Socrate e Platone.

Il **dialogo** diviene allora modello della comprensione; ossia riesco a comprendere meglio e più profondamente se metto in comune con l'altro attraverso il dialogo ciò che ho compreso. Il dialogo (anche il dialogo con se stessi) è quindi un elemento fondamentale non solo per la verifica della comprensione, ma proprio per l'acquisizione di una comprensione profonda.

Da quanto detto segue un'applicazione assai importante.

La **cooperazione diviene la struttura portante della didattica**, ossia la cooperazione come norma e non come eccezione. Essa va intesa non solo come una forte risorsa affettiva, ma anche cognitiva. Ci sono situazioni in cui addirittura la cooperazione è necessaria e ineludibile.

### 5. Esternalizzazione

Formulato per la prima volta in questo modo dal pedagogista Ignace Meyerson, ma parte integrante del metodo dell'educazione attiva, questo principio afferma che la funzione di ogni attività culturale collettiva è quella di produrre opere, che abbiano un'esistenza propria, indipendentemente da quanto siano imponenti e originali. Perché produrre per forza? Sembra quasi di voler introdurre per forza un principio produttivo nella scuola. Le ragioni pedagogica di tale imperativo sono così sintetizzabili: in primo luogo le opere collettive producono solidarietà, creano comunità, ma anche creano modi di pensare comuni riconoscibili e scambiabili. Il gruppo produce quello che gli storici delle "Annales" chiamavano *mentalités*, ossia stili di pensiero collettivi. Ma c'è un'altra ragione altrettanto

importante a favore dell'esternalizzazione, ed è che l'opera ci permette di tradurre il pensiero in un prodotto che possiamo osservare da una certa distanza, su cui possiamo riflettere in seguito.

## 6. Strumentalismo

La cultura si è sviluppata in funzione di appropriazione del mondo da parte dell'uomo; può essere pensata come scatola degli attrezzi che ci permette di costruire collettivamente il mondo in cui viviamo. L'educazione è, tra le altre cose, la scelta di quegli attrezzi che meglio ci permettono di comprendere il mondo in cui viviamo e noi stessi.

## 7. Identità

La ricerca di Bruner è ancora aperta, ma ci sono alcune acquisizioni fondamentali.

1) Dal punto di vista del costruttivismo, l'identità non ha nulla di naturale, ma piuttosto è qualcosa che viene costruito nel corso di una vita attraverso l'interazione tra Sé, il mondo delle cose e degli altri.

2) L'identità è qualcosa che non si limita all'individuo, ma è sempre condivisa, negoziata, costruita culturalmente. Un elemento essenziale per la costruzione del Sé, che non è solo autocoscienza istantanea, ma anche "Sé esteso", è la memoria, ossia la capacità di vedere la propria storia come una sequenza continua e coerente.

Dunque la traduzione sul piano didattico, non tanto a livello della singola attività ma del progetto, è quella di un continuo processo di **valorizzazione dell'identità** e di supporto nell'acquisizione di un'identità più forte e flessibile.

## 9. Narrazione

Bruner ha dedicato diversi saggi a questo aspetto della sua teoria. Addirittura è arrivato a teorizzare una "svolta narrativa" del suo pensiero a partire dagli anni Ottanta. Si dà significato a sé e al mondo attraverso le storie, raccontando e raccontandosi.

La cultura si costruisce secondo Bruner attraverso il raccontare e il raccontarsi. . Perciò, dice Bruner, un sistema educativo

"deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se questa identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto dentro la cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa e smettere di darla per scontata".

Le storie piacciono alle persone di ogni età. Basta vedere il consumo di storie prodotte da quei grandi fabulatori che sono i mezzi di comunicazione di massa.

Nella narrazione si attivano naturalmente l'intelligenza linguistica e quella personale, ma anche attraverso il mimo e le immagini, le altre intelligenze.

## 4. EDUCAZIONE E POTERE (PER FINIRE...)

Abbiamo detto che il problema dell'apprendimento ha a che fare con relazioni che sono relazioni di dominio e d'autorità, di potere e di autonomia.

Alfonso M. Iacono, che si è soffermato su questi temi, ha scritto un bel libro "Autonomia, potere, minorità" (Feltrinelli). Qui, tra le altre questioni, ne solleva una essenziale trattando di Michel Foucault (ancora un non-pedagogo o anti-pedagogo). Iacono ci ricorda due tipi di distinzione. La prima è quella fra **liberazione e pratiche di libertà**, la seconda è fra **stati di dominio e relazioni di potere**. Perché i processi di liberazione hanno bisogno delle pratiche di libertà? E ancora. Perché è necessario il mantenimento della tensione fra processi di liberazione e pratiche di libertà? La risposta è semplice: ogni processo di

liberazione che esaurisca in sé tutte le pratiche di libertà finisce con il trasformare le **relazioni di potere in stati di dominio**. Sotto questo aspetto, pensare che un processo di liberazione sia un compimento, un punto finale della storia, significa di fatto pretendere che le pratiche di libertà non abbiano alcuna possibilità di esistenza esterna ai processi di liberazione. Secondo Foucault le relazioni di potere si trasformano in stati di dominio quando si cristallizzano diventando immobili, tendono a mantenere rigide le gerarchie e le dissimmetrie esistenti fra coloro che vi partecipano oppure i partecipanti usano tutti i mezzi fisici e simbolici per conservare la loro posizione entro il sistema di relazione dato.

I rapporti fra genitori e figli, per esempio, sono relazioni di potere, ma diventano stati di dominio quando non si modificano, quando cioè la comunicazione simbolica è in una parte decisiva utilizzata per il mantenimento e la conservazione dei rapporti così come sono. La pedagogia dominante appare ferma alla dinamica della tradizione classica simboleggiata da Robinson Crusoe naufrago e solitario nell'isola, ed ancorata ad una forma di apprendimento in cui egli si rapporta al servo Venerdì in termini di dominio (come spiegare altrimenti la dilagante "adultizzazione" irriflessa dei bambini, le violenze di cui sono oggetto se non sulla base di un "principio di potere"?).

L'io- adulto si propone come depositario di uno "stato di onnipotenza" che si afferma senza soluzione di continuità.

La situazione che si verifica nel contesto formativo non è molto diversa se la guardiamo da una prospettiva critica: l'approccio tradizionale privilegia la lezione frontale, la comunicazione dall'alto di una conoscenza, la passività dell'allievo...

La dinamica dei CV è molto diversa ed in quanto tale determina un nuovo contesto che non s'identifica con un banale rovesciamento di prospettiva. Ciò che entra in gioco è una dinamica di scambio e di concertazione che non nega le differenze e le asimmetrie formative utili alla crescita di tutti i componenti del processo formativo. Semplicemente il "potere" è condiviso, viene dal basso ed apre prospettive di conoscenza nuove per tutti (magari anche soltanto dando "il nome giusto" alle cose che si stanno vivendo o praticando sul campo...)

Nei CV si agita e cresce un fecondo paradosso su cui può appoggiarsi il pensiero della pedagogia attiva (e laica): per affermare se stesso (il formatore, ad esempio), deve riconoscere l'altro, e riconoscere l'altro significa negare la propria assolutezza.

Cogliere se stessi ci costringe a vedere i limiti di quel Sé. Aver bisogno di essere riconosciuto dall'altro e dunque dipendere da lui proprio mentre si afferma la propria autonomia: è la condizione essenziale per quella che può essere definita la costruzione dell'autonomia individuale all'interno della relazione (e non come risultato della sua distruzione).

Stefano Vitale  
Formatore e pedagoga  
CEMEA – INFOP  
Torino/Parigi  
2004