

IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



I dipartimenti scrivono

/COLLABORATORI

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Fabio Benatti, Dipartimento Psicologia IUSVE

Cristian Vecchiet, Dipartimento Pedagogia IUSVE

Loredana Crestoni, ISRE Verona

Mariano Diotto, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Nicola Giacomini, Dipartimento Psicologia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE

Cristina Pauletti, ISRE Verona

Greta Ruffino, Comunicazione Integrata IUSVE

Vincenzo Salerno, Dipartimento Pedagogia IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:

Anna De Rosa, IUSVE

COMITATO SCIENTIFICO:

Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"

Olga Bombardelli, Università di Trento

Roberta Caldin, Università di Bologna

Walter Cusinato, Segretaria Generale ISRE

Lucio Cottini, Università di Udine

Cristiano Dalpozzo, IUSVE

Sabino De Juan Lopez, CES-Don Bosco Madrid

Paolo Gambini, UPS Roma

Carlo Nanni, UPS Roma

Annalisa Oppo, Sigmund Freud University, Milano

Michele Pellerrey, UPS Roma

Francesco Pira, IUSVE e Università di Messina

Arduino Salatin, IUSVE

CONCEPT:

Giovanna Bandiera, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE

Greta Ruffino, Comunicazione Integrata IUSVE

PROGETTO GRAFICO:

Alberto Bordoni, **Ilaria Pitteri**, Comunicazione Integrata IUSVE

- 04 EDITORIALE**
Roberto Albarea
- 06 COME IL WEB HA CAMBIATO LA NOSTRA CREATIVITÀ:
«CONOSCI CAPPUCETTO ROSSO?»**
Paolo Schianchi
- 24 LO SGUARDO PENSAnte**
Cristiano Dalpozzo
- 54 EDUCARE E COMUNICARE NELL'ERA SOCIAL**
Francesco Pira
- 72 IL COACHING E LA PSICOLOGIA DEL COACHING**
Lara Fressini, Beatrice Signorotto
- 92 GIOCAVIS**
Laura Elia
- 118 COMPETENCES VERSUS KNOWLEDGE?**
Maria José García Ruiz, Marta López-Jurado Puig,
M^a Carmen Ortega Navas, Nuria Riopérez-Losada
- 144 LO SGUARDO DELL'ALTRO: UN'ESPERIENZA METODOLOGICA DEL POP-UP**
María Jesús Cueto-Puente
- 154 PREVENCIÓN Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS**
Sabino de Juan Lopez, Patricia Revuelta Mediavilla
- 186 LA FORMAZIONE CRISTIANA DELLA COSCIENZA
SECONDO ROMANO GUARDINI**
Michele Canella
- 208 RIFLESSIVITÀ, CIRCOLARITÀ, APERTURA AL PLURALE**
Sergio Della Valle
- 242 MAESTRI PERCHÉ TESTIMONI.
PENSARE IL FUTURO CON JOHN HENRY NEWMAN ED EDITH STEIN**
Michele Marchetto, Patrizia Manganaro
- 252 RECENSIONI**

EDITORIALE

Roberto Albarea

Nella miscellanea di questo numero della rivista (il settimo) sono presenti, come d'obbligo, le tre 'anime' dello IUSVE, ma vi sono anche apporti provenienti da altre fonti.

Ci sono articoli stesi da docenti dell'Istituto: Paolo Schianchi, Cristiano Dalpozzo, Francesco Pira, (Dipartimento di Scienze e Tecniche della Comunicazione di Mestre e Verona), Beatrice Signorotto e Lara Fressini (Dipartimento di Psicologia), Laura Elia (Dipartimento di Pedagogia).

A questi si aggiungono i contributi di ricercatori e docenti esterni all'Istituto: María José García Ruiz, Marta López-Jurado Puig, M^a Carmen Ortega Navas, Nuria Riopérez Losada (della UNED, *Universidad Nacional de Educación a distancia*, di Madrid), Maria Jesus Cueto Puente (Università Basca di Bilbao), Sabino de Juan Lopez e Patricia Revuelta Mediavilla, CES Don BOSCO di Madrid.

Infine sono da segnalare due apporti di ex studenti dell'Istituto di Venezia e delle IUS aggregate, che si sono distinti per tesi magistrali particolarmente accurate ed interessanti, dalle quali essi hanno tratto gli articoli: Michele Canella (UPS – Facoltà di Teologia – Sezione di Torino) e Sergio Della Valle (IUSVE).

Si tratta di temi che si intersecano e si incontrano secondo punti di vista diversi. Al lettore è dedicata questa fatica di cogliere le varie interdipendenze fra i prodotti presentati ma lo stesso viene anche interpellato per arrivare a quella 'gioia del conoscere' necessaria ad ogni itinerario di autoeducazione.

Paolo Schianchi (*Come il web ha cambiato la nostra creatività*), si domanda come funziona, dove agisce e dove si realizza l'atto creativo dopo l'avvento del web, mostrando come l'immagine diventi la nuova frontiera per i creativi.

Cristiano Dalpozzo (*Lo sguardo pensante*) illustra una sintesi mirata sul rapporto cinema/educazione in vista di una proposta che concepisce lo sguardo educato sia al cinema che dal cinema.

Francesco Pira (*Da consumatori passivi a consumatori critici e autori consapevoli*) evidenzia come siano cambiate, nell'era social, le relazioni e la ricerca della propria identità tra i giovani, con risvolti interessanti nei confronti del mondo adulto.

Beatrice Signorotto e Lara Fressini espongono un tema che sta emergendo nell'ambito degli addetti ai lavori e che riguarda la psicologia del *coaching*, così come esso si è sviluppato nel tempo e nei contesti internazionali, mentre Laura Elia riporta un interessante contributo sui giochi di simulazione e mostra come, da una pluriennale esperienza sul campo, il gioco sia un potente strumento per educare alla solidarietà e alla cosiddetta *cittadinanza attiva*.

Di particolare rilevanza i tre articoli 'spagnoli'.

Maria Josè Garcia Ruiz (e collaboratrici) si accinge ad una acuta disamina di come la dimensione comparativa dell'educazione sia traslata dal moderno al postmoderno, con evidenti implicazioni scientifiche e educative, mentre l'esperienza di *Pop-Up* di Maria Jesus Cueto Puente illustra l'attività di un laboratorio interdisciplinare di produzione e di espressione artistica, che favorisce una predisposizione creativa negli studenti di Belle Arti.

Il contributo di Sabino de Juan e di Patricia Revuelta Mediavilla, in sintonia e in ideale continuazione con l'articolo apparso sul numero scorso di *IUSVEducation*, dimostra come la tematica sui diritti umani costituisca un caposaldo della pedagogia salesiana e del suo sistema preventivo, nella triplice tensione tra: individuo/sistema, libertà/sicurezza, universalismo astratto e particolarismo delle identità.

Michele Cannella (*La formazione cristiana della coscienza secondo Romano Guardini*) ci introduce all'*humus* filosofico del teologo italotedesco, su un tema a lui particolarmente caro.

Infine, il contributo di Sergio Della Valle affronta una tematica estremamente attuale: esso si concentra sulle professioni di aiuto e di cura, sottolineandone gli aspetti riflessivo/circolari, sostenibili e generativi.

Le recensioni in fine fascicolo riportano riflessioni che possono avere significativi richiami con gli articoli di cui si è detto.

Mi auguro, insieme al comitato di redazione, che il numero sia di proficuo interesse per tutti.

COME IL WEB HA CAMBIATO LA NOSTRA CREATIVITÀ: «CONOSCI CAPPUCETTO ROSSO?»¹

Paolo Schianchi

IUSVE

Dopo il passaggio dalla cultura orale a quella scritta ora stiamo vivendo il successivo: quello alla cultura visiva. Un transito che grazie al web sta coinvolgendo non solo il nostro modo di comunicare, ma anche quello di pensare ed essere conseguentemente creativi. Un percorso ancora in fase di studio e analisi, ma che ormai ha già i suoi ricercatori in molte università. Allora dal momento che le idee nascono attraverso ciò che vediamo e conosciamo, come funziona, dopo l'avvento del web, la creatività? Ora che alberga in contemporanea nel mondo reale quanto in quello virtuale, come è cambiato l'atto creativo? Dove agisce e dove si visualizza? Queste le domande di partenza e a loro si è cercato di dare una risposta, ancora frammentaria, ma necessaria al fine di pianificare un pensare comune e iniziare a sviluppare una *visual literacy* applicata all'atto creativo. In altre parole l'immagine è la nuova frontiera della creatività e il web ne ha modificato le logiche costruttive quanto quelle di senso, quindi in questo testo si inizia a stilare una possibile teoria necessaria per comprenderne un suo possibile sviluppo, avvantaggiando la nuova generazione di creativi.

Parole chiave: creatività, alfabetizzazione visiva, cultura visiva, creatività web, immagine web

¹ Nota prima di iniziare questo scritto. Quanto riportato è il frutto dell'elaborazione di diversi testi cartacei e online, non necessariamente riferiti a questo argomento specifico, ma in grado di inquadrarne la problematica. Si è così scelto di inserire poche note e una bibliografia essenziale, dei punti zero da cui partire per approfondire un campo di ricerca *in nuce* come il cambiamento della creatività dopo l'avvento del web. Parte di quanto scritto è il risultato di ricerche sul campo, quindi ancora in fase di studio e analisi.

After the passage from oral to written culture we are assisting now to the next step: the passage to visual culture. A passage involving – thanks to internet – not only the way we communicate but also the way we think and how we express creativity. These changes are object of researches and considered already in many universities. Ideas come up by what we see and what we know and so we have to ask ourselves how does creativity actually work after the rise of the web? Nowadays where creativity is intrinsic both to the real as to the virtual world, how has the creative act been affected? These are the initial questions and we tried to find some – of course still fragmentary – answers but this procedure is necessary to define a common thought and to start to develop a visual literacy applied to the creative act. In other words the image is the new frontier of creativity and the internet has changed its constructive logic and its meaning. So the text wants to present a possible and necessary theory to understand the feasible evolution to the benefit of a new generation of creative professionals.

Key words: creativity, visual literacy, visual culture, webcreativity, web image



Cappuccetto rosso in versione Manga e in versione Anime

Introduzione

La creatività è una dote innata, interessante e che attrae. Bene, questa è la base da cui partire. Possiamo però sostenere che l'avvento del web abbia anche influito sui processi ideativi? Ovvero su quelli in grado di formulare intuizioni e soluzioni non contemplate dagli schemi di pensiero tradizionale o consolidato? In altre parole, la creatività è cambiata? Anticipiamo la risposta: sì. In fondo la cultura e i suoi maestri sono stati da sempre influenzati dal *medium* con cui si sono confrontati¹, quindi anche il gesto creativo, entrando in rete, ha subito inevitabilmente un cambiamento. Di questo si vuole dibattere e di come la rete stia influenzando sui nostri meccanismi percettivi e, di conseguenza, sul processo creativo. L'analisi in questa dissertazione sarà però limitata al gesto creativo di tipo visivo, nuova frontiera della comunicazione web.

Partiamo con ordine e cerchiamo di fare il punto della situazione, al fine di comprendere da dove arriviamo e dove stiamo andando. Vanno così presi in analisi due aspetti importanti: il corpo con cui percepiamo il mondo, ovvero il primo *medium* di cui disponiamo, e il tipo di cultura oggi prevalente, limitandoci al grande passaggio contemporaneo dalla cultura scritta a quella visiva.

1. Il corpo come primo medium

Il corpo è unico, individuale e non possiamo sostituirlo con quello di altri. Sicuramente oggi è possibile, grazie alla tecnologia, modificarne delle parti o sostituirne altre, aumentare alcune percezioni o esaltarne la forza, ma in fondo è l'involucro entro cui tutto accade, è il contenitore dei nostri pensieri. E quelli nessuno può sostituirli. A ben vedere la stessa intelligenza artificiale può in alcuni casi velocizzare dei processi, ma non può elaborare le associazioni che un pensiero umano è grado di sviluppare.

¹ Va qui specificato che nel corso della storia tutti gli atti creativi hanno avuto origine in sinergia con il mezzo con cui sono stati divulgati. Sono molti gli esempi che si potrebbero fare, ma giusto per ricordarne alcuni si pensi a come la tecnica dell'affresco abbia influito sui pittori rinascimentali, come il romanzo a puntate abbia influenzato la narrazione degli scrittori ottocenteschi o il tascabile quelli del Novecento, come le tecniche cinematografiche abbiano influito sulle scelte dei registi della seconda metà dello stesso secolo o, infine, giusto per inserire altri casi, come la grafica sia stata influenzata dalla dimensione del foglio o le *performances* dallo spazio in cui si sono svolte.

*Il primo medium
attraverso cui
entriamo in contatto
con il mondo è il
corpo di cui siamo
stati dotati*

Allora il primo *medium* attraverso cui entriamo in contatto con il mondo per comprenderlo, analizzarlo e interpretarlo è il corpo di cui siamo stati dotati. Tutto accade in lui, che ci piaccia o meno. Partendo da questo dato di fatto si può affermare che la sede della creatività è nel *medium* corpo. Essa si annida in lui e trova le associazioni con cui formulare intuizioni e soluzioni non contemplate dagli schemi di pensiero tradizionale o consolidato. Nel corpo come primo *medium* nascono così le idee creative stimulate dall'elaborazione di quanto accade intono a esso².

Fin qui apparentemente sembra tutto semplice, ma sappiamo anche che ogni azione dell'uomo coinvolge diversi fattori ed è influenzata da altrettanti elementi esterni. Infatti se il corpo come *medium* scandisce le idee, queste ultime gli vengono suggerite dal mondo attraverso delle raffigurazioni scritte o semantiche, ovvero quelle in grado di stimolare il pensiero. Allora l'atto di vedere è l'origine di ogni azione creativa, in particolare quando solletica il ragionamento per dare una fisicità a nuove forme di comunicazione. Insomma la creatività è negli occhi e dobbiamo solo iniziare a guardare, senza dimenticare che quanto vediamo è influenzato a sua volta dal mezzo che lo mostra. Specifichiamo meglio. La cultura e il suo modo di esprimersi si struttura in modo diverso in funzione del medium che viene usato per divulgarla. Si pensi a come cambi il nostro approccio a una notizia che la stessa ci venga raccontata, che sia scritta o raffigurata: essa muta³. Un cambiamento che però non è nella notizia in sé, ma nel medium che ce la trasmette. Il tutto in effetti avviene in modo asincrono rispetto ai tre metodi di divulgazione, ovvero non percepiamo culturalmente la stessa notizia in modo simile che ci sia raccontata, scritta o mostrata figurativamente.

2 Per approfondire si confronti: Belting, H. (2009), "Immagine, medium, corpo: un nuovo approccio all'iconologia", in *Teorie dell'immagine*, a cura di Pinotti, A - Somani, A., Milano, Raffaello Cortina Editore.

3 In merito al passaggio da oralità a scrittura e ai cambiamenti percettivi dovuti a tale cambiamento culturale si rimanda a: Ong, W.J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Milano, Il Mulino.

2. Cultura orale e scritta: due media, due modi di pensare

Per comprendere le prime due forme di divulgazione di una notizia, orale e scritta, prendiamo come esempio la favola *Cappuccetto rosso* dei fratelli Grimm. Tutti conosciamo la narrazione di questa fiaba, ma è sempre uguale? Proviamo a verificarlo.

Le favole dei fratelli Grimm sono la restituzione scritta di novelle popolari del territorio tedesco e in alcuni casi europeo. Deve essere quindi specificato che prima della loro trascrizione, in cui i fratelli Grimm hanno fuso diverse versioni diciamo in una nuova, se ne possedevano diverse restituzioni tramandate oralmente di zona in zona. E non solo, queste ultime a differenza della versione dei fratelli Grimm non avevano una data di origine, un anno di edizione, ma si perdevano nella mitologia del racconto. Allora questo primo passaggio ha trasformato una notizia, la favola di *Cappuccetto rosso*, in una nuova versione della medesima, data 1812, nella sua prima stesura scritta in lingua tedesca⁴. Se andiamo poi a verificarne le modifiche apportate alla fiaba dalle successive elaborazioni, sempre attraverso il testo, il numero si amplia. Si pensi alle diverse trascrizioni e correzioni dovute solo ai fratelli Grimm attraverso le sette edizioni successive⁵ o a tutte le seguenti riscritture in chiave edulcorata per rendere *Cappuccetto rosso* più o meno ‘a misura di bambino’. Inoltre questo passaggio della notizia, la favola di *Cappuccetto rosso*, da orale a scritta, è stato ulteriormente amplificato dal ritorno all’oralità della fiaba. Ovvero quello dovuto alle nonne e mamme che dal Novecento in poi hanno iniziato a narrarla a memoria, ma questa volta partendo da una restituzione scritta, dai fratelli Grimm o le successive, frutto di un testo che era a sua volta l’elaborazione di una trascrizione ottocentesca di un’oralità senza tempo. Insomma un circuito che inevitabilmente ha inserito creatività narrativa o almeno ha creato diverse versioni di una stessa favola.

Ora diventa facile comprendere quanto una notizia prenda infinite

Cappuccetto rosso, tutti conosciamo la narrazione di questa fiaba, ma è sempre uguale?

4 Va segnalato che la prima trascrizione conosciuta di *Cappuccetto rosso* è apparsa *Nei racconti di mamma oca* di Charles Perrault nel 1697, ma la versione a tutti nota è quella dei fratelli Grimm nell’edizione del 1857. Si rimanda a: *Cappuccetto rosso* Treccani enciclopedia dei ragazzi, a cura di Francesca Borruso, in *Cappuccetto rosso*, Treccani online 2005. [http://www.treccani.it/enciclopedia/cappuccetto-rosso_\[Enciclopedia_dei_ragazzi\]/](http://www.treccani.it/enciclopedia/cappuccetto-rosso_[Enciclopedia_dei_ragazzi]/)

5 A tal proposito si può fare riferimento all’introduzione al testo *Jacob e Wilhelm Grimm Fiabe* [2013], a cura di Cocchiara G., in Grimm J. — Grimm W., *Fiabe*, trad. it. di Bovero C., Torino, Einaudi.

sfumature di senso, diverse declinazioni interpretative e culturali. Infatti essa mantiene una trama comune, ma ogni volta cambia nelle sue restituzioni individuali, in funzione del *medium* con cui la si divulga e il tempo in cui tutto ciò accade. A questo punto iniziamo a chiederci quale versione di *Cappuccetto rosso* conosciamo? L'originale? Una derivante da una qualsiasi trascrizione poi trasformata in narrazione, o da una narrazione che possiamo trascrivere? Basta provare con un gruppo di persone e far scrivere a tutti la storia di *Cappuccetto rosso* per verificare questo passaggio. Quante ne usciranno? Tante quante le persone coinvolte e i media con cui ne sono venute a conoscenza. Quelle risultanti sono sicuramente tutte restituzioni autentiche e tutte possibili, ma anche tutte diverse fra loro. Ed ecco che inizia a delinearsi quanto il mezzo che utilizziamo per tramandare una notizia e il corpo che la elabora cambino la notizia stessa. In particolare va sottolineato che in questo esempio la trama resta identica, mentre a mutare sono i suoi corollari, le ambientazioni, i dettagli. Attenzione però, non è detto che ciò accada sempre come nella favola di *Cappuccetto rosso*, in particolare da quando il *web* ha aperto a tutti la possibilità di tramandare ed elaborare una stessa narrazione.

Proviamo a questo punto a chiederci: quanto ha influito sul nostro modo di apprendere una notizia il fatto che ci sia stata raccontata o la si sia letta? Molto, più di quanto non si creda. Si pensi alle restituzioni della fiaba di *Cappuccetto rosso* fatta dal gruppo di persone ipotizzato precedentemente. Con questo passaggio possiamo affermare che dalla sua divulgazione orale a quella scritta la cultura e il suo modo di apprendere una narrazione è diverso: nella cultura orale si possono apportare modifiche a una trama da memorizzare, in quella scritta si interpreta quanto resta fissato e si legge nero su bianco⁶.

*Nella cultura
orale si possono
apportare modifiche
a una trama da
memorizzare*

⁶ L'argomento è ampiamente dibattuto nel testo: Schianchi, P (2016), *Webcreativity. Creatività e visual marketing post-web*, Palermo, Flaccovio.

3. La cultura visiva: un nuovo medium, un nuovo modo di pensare

Aggiungiamo ora ai passaggi precedenti la restituzione visiva di *Cappuccetto rosso*, ovvero le immagini che raccontano la stessa fiaba o notizia. Ecco che il sistema si complica ulteriormente. Si provi a pensare alle illustrazioni di Gustave Doré o a quelle dei libri per bambini, alla sua versione a fumetti o *Manga*, fino ai cartoni animati o alle edizioni cinematografiche. Tutte queste illustrazioni ci restituiscono la stessa fiaba? Ci trasmettono le stesse emozioni? Vediamo lo stesso racconto? No. La favola qui fa entrare nella trama a pieno titolo le emozioni suscitate in chi vede, ovvero l'elemento visivo significativo. E va quindi ricordato quanto l'atto di vedere sia l'origine di ogni gesto creativo. Per precisione deve essere specificato inoltre che l'emozione appartiene anche alle versioni orali e scritte della fiaba, ma in questo contesto ne verifichiamo solo quella relativa alla restituzione visiva, poiché la più vicina al mondo web.

Con la sua versione figurativa l'autore ci potrà trasmettere visivamente *Cappuccetto rosso* tanto con una morale positiva quanto con una negativa, con un'interpretazione per bambini quanto *dark*. Insomma l'immagine, facendo entrare in gioco l'emozione divulgata dall'autore, passa la notizia in modo diverso. Inoltre culturalmente può traslare la morale della storia, anche se la trama resta invariata. Immaginiamo di venire a conoscenza di questa fiaba attraverso un *Manga dark* e di confrontarci con un'altra persona, la quale l'abbia conosciuta vedendo la versione Disney, riusciremmo a parlare della stessa notizia? Della stessa morale? Dello stesso racconto? Credo inizierebbero infinite discussioni. A questo punto la favola di *Cappuccetto rosso* divulga un'informazione simile a ogni racconto, a ogni lettura o a ogni visione, ma al tempo stesso sempre diversa. Cosa è accaduto allora alla notizia e alla cultura che porta in sé e alla nostra percezione della stessa? Ci è arrivata in modo differente, influenzando il nostro pensiero attraverso altrettanti modi diversi di esprimersi.

L'immagine passa la notizia in modo diverso

*La favola cambierà:
da memorizzare
se narrata, da
interpretare se scritta,
da comprendere se
visiva*

La favola di *Cappuccetto rosso* e la sua interpretazione cambierà in funzione del sistema con cui ci verrà presentata: da memorizzare se narrata, da interpretare se scritta, da comprendere nelle sfumature di senso dei segni grafici ed emozionali se visiva.

4. Pensiero e medium si uniscono per una nuova cultura creativa web

Ora conosciamo tutti la stessa versione di *Cappuccetto rosso*? No, ne ricordiamo la trama, ma poi la restituiamo in base alla versione che abbiamo scelto come autentica e più emozionale, il tutto in funzione del contesto in cui dobbiamo inserirla, elaborandola con il nostro pensiero e il *medium* che utilizziamo per divulgarla⁷. Attraverso questo processo quindi pensiero e *medium* si uniscono per dare libero sfogo alla creatività. Allora, e quasi sicuramente, la versione *web* di *Cappuccetto rosso* sarà diversa da tutte le precedenti, in quanto dovrà includere in sé le regole del nuovo *medium* visivo. Come era già accaduto con la cultura orale e quella scritta, ora il mezzo di divulgazione informatico influenzerà la narrazione e la sua resa visiva⁸. In fondo compiamo lo stesso atto creativo che è stato fatto con la narrazione orale, scritta e infine con la restituzione grafica o cinematografica. Va infatti segnalato, per comprendere meglio questo passaggio, che i fratelli Grimm nella loro vita hanno anche elaborato un vocabolario standard di lingua tedesca⁹, dando a questo idioma un'identità, una struttura, e sicuramente tali loro ricerche hanno influito pure sulle diverse edizioni della raccolta di fiabe *Kinder-und Hausmärchen*¹⁰. Allora le parole e la grammatica tedeschi hanno influito sulla restituzione della fiaba, facendola passare da mito senza tempo del racconto a linguaggio condiviso da tutta una nazione, diffondendo inoltre l'etimologia delle parole insita nella cultura germanica. Proviamo quindi ora a pensare a quanto il web possa con

7 Si pensi come questo processo sia applicabile a ogni informazione o notizia che si divulghi sia in rete che attraverso la carta stampata. Sono molti gli esempi di notizie che assumono forme e identità diverse in funzione del *medium* attraverso cui ne veniamo a conoscenza. In particolare con la diffusione del web tale fenomeno si è amplificato.

8 In questo caso per *visiva* si intende quell'atteggiamento contemporaneo che vede ogni elemento che appaia su un *mobile device* come immagine, che essa sia una fotografia, una grafica, un testo ecc. L'argomento è ampiamente dibattuto in Schianchi, P., *Webcreativity. Creatività e visual marketing post-web*, cit.

9 I fratelli Grimm sono gli autori del *Deutsches Wörterbuch*, opera iniziata nel 1838 e tutt'ora fondamentale per la letteratura e l'etimologia tedesca.

10 Titolo originale delle favole dei fratelli Grimm datata nella prima edizione 1812 in cui è compresa anche la fiaba di *Cappuccetto rosso*.

la sua standardizzazione e le sue regole condizionare ulteriormente la novella. Immaginiamo ad esempio di doverla scrivere in chiave Seo con tanto di *keyword*. La nuova versione di *Cappuccetto rosso* avrà, in questa elaborazione, la stessa trama, ma non la stessa narrazione e la stessa resa visiva, perché ora inserita nel 'non tempo' della rete. Proviamo a immaginare quale idea si farà una persona che conoscerà *Cappuccetto rosso* solo attraverso la sua versione web con tanto di *keyword*. Una tutta nuova con altrettanti altri stimoli da esplorare. Il *web* inizia così a interagire con la creatività cambiando la nostra percezione delle cose, influenzando la nostra cultura, quanto il nostro modo di apprendere, intervenendo sulla costruzione di nuove forme visive, quelle in grado di tramandare un'idea culturale¹¹. A questo punto il corpo come primo *medium* in tutto questo come reagisce? Si mette in connessione con quanto gli viene trasmesso per elaborarlo, ma in questo caso attraverso una nuova mediazione dell'informazione, quella visiva tipica del *web*. Tutto accade sempre in lui, nel suo sguardo, ma la sua conoscenza è ora mediata dal nuovo *medium web*: da uno schermo. Mentre la creatività, a sua volta, tenderà a modificarsi in funzione del *medium* con cui si è venuti a conoscenza della favola di *Cappuccetto rosso*. Sarà diverso lo stimolo provocato in un osservatore che la favola sia racconta, letta, in una delle sue possibili restituzioni scritte, o vista in un cartone animato o nelle incisioni di Gustave Doré, rispetto a quella che sarà trasmessa dalla rete. Essa in realtà le contemplerà tutte in un solo strumento, il video, amplificando gli stimoli creativi al fine di creare una nuova versione della fiaba *Cappuccetto rosso*. Allora, una notizia quando diventa opera creativa, attraverso il nuovo *medium web*, viene restituita in modo diverso rispetto alle precedenti. Essa infatti è elaborata da una nuova forma creativa, quella derivante da nuovi stimoli e da nuovi strumenti in grado di renderla visiva attraverso la rete internet. E non è un passaggio da sottovalutare se si vuole comprendere come la creatività sia cambiata in epoca *post-web*.

Il web inizia a interagire con la creatività cambiando la nostra percezione delle cose

¹¹ Per approfondire si rimanda a: Flusser, V. (2009), *Immagini (come la tecnologia ha cambiato la nostra percezione del mondo)*, Roma, Fazi Editore.

5. Il cambiamento creativo dovuto al medium web

Ora che si è compreso quanto una notizia prenda forme diverse in funzione del *medium* con cui viene creata e divulgata, proviamo a verificare come la creatività sia effettivamente cambiata nel passaggio al nuovo *medium web*.

Il *web* è uno strumento di creazione e restituzione visiva delle idee. Infatti un creativo per dare corpo alle sue opere deve sottostare alle regole di questo nuovo strumento. Principi che non sono più legati alla fisicità dei pennelli, della carta, della tela, dei muri, delle matite, dei gessetti ecc, ma sono ora immersi in uno spazio altro, in un tempo altro: la rete.

Per capire meglio torniamo all'esempio di *Cappuccetto rosso*. Come possiamo restituire visivamente questa fiaba oggi? Utilizzando qualsiasi tecnica si desideri, reale o virtuale, per poi divulgare il risultato ottenuto pubblicandolo nel *web*. *Cappuccetto rosso* potremo quindi raffigurarla sia con schizzi, disegni e grafiche operati direttamente sulla carta, quanto con immagini create sotto forma di file, per poi diramare il tutto in rete. Allora che si scelga di agire nella fisicità o nel *web*, il pensiero creativo deve rimanere, sempre e comunque, rivolto verso come verrà visualizzato attraverso il nuovo *medium* il risultato finale, ossia l'immagine di *Cappuccetto rosso*. Insomma per traslazione potremmo dire che oggi, anche inconsciamente, si agisce come chi ha affrescato un soffitto in pieno rinascimento o in epoca barocca. Ovvero l'origine del progetto e del pensiero creativo pone la sua attenzione a come e dove l'osservatore vede l'opera finita. La differenza sostanziale e importante, rispetto a prima, è però che quanto si produce per comunicare, attraverso un'immagine, dopo l'avvento del *web* non è più fisso come un affresco dipinto in un palazzo o in una chiesa, ma dinamico e in continuo mutamento. In effetti passa da un video all'altro, cambiando il luogo e il punto di vista dell'osservatore. E questo è sicuramente un grande cambiamento che influisce sull'atto creativo, ovvero il passaggio dalla

La differenza sostanziale dopo l'avvento del web non è più fisso come un affresco ma dinamico e in continuo mutamento

staticità dell'immagine alla sua dinamicità. Con questo cambiamento muta inevitabilmente anche il pensiero di chi crea un'immagine e la percezione di chi la guarda. *Cappuccetto rosso* proposta sulle tavole di un libro, rilegate e sequenziali, è diversa dalla stessa fiaba espressa per immagini *web*, non consequenziali e mobili. Credo sia ovvia la differenza narrativa e il messaggio che la favola porterà con sé, in quanto il tutto dipenderà da quale frammento di *Cappuccetto rosso* si avrà l'occasione di incontrare e in quale forma espressiva.

6. Il cambiamento del supporto di lavoro per un creativo in epoca web

Diventa ora interessante comprendere a pieno su quale supporto lavora un creativo oggi. Egli opera su di una superficie come prima, ma ora estesa all'immaterialità del *web*¹². Questa è una delle novità a cui spesso, durante l'atto creativo, si pone poca attenzione. Infatti, anche se si continua a nominarla come superficie, tanto quanto quella reale a cui si è abituati, in verità ha assunto una nuova estensione significativa, dal momento che è diventata anch'essa immateriale. Proviamo a verificarla nel suo nuovo ampliamento di senso. Prima di tutto ha uno sviluppo infinito e non più finito come un foglio di carta, una tela o un muro. Inoltre non è mai ferma nel tempo, ma libera di navigare e di essere salvata e modificata infinite volte, anche dopo il compimento dell'opera. Si pensi a come l'estensione di un'immagine web possa essere salvata sul *desktop* di qualsiasi computer per poi essere rielaborata, allungata, ristretta, tagliarla e soprattutto rinominata. E questi sono certamente cambiamenti che non solo influiscono sul metodo di utilizzo ma, come abbiamo verificato prima, anche su quello di pensare. Facciamo mente locale. Quando si concepisce un'opera, un lavoro grafico, una raffigurazione fotografica ecc. si inizia a elaborare il pensiero, anche inconsciamente, in funzione di questa rinnovata idea di superficie. Infatti si crede di disegnare, ma in realtà si è già

12 Sulle nuove forme della superficie e sulle sue ripercussioni sull'immagine si può far riferimento al testo: Pinotti, A. – Somani, A. (2009), *Teorie dell'immagine*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

immersi in come potrà diventare linea vettoriale; si pensa di dipingere, ma già si visualizzano le possibilità di cambiamento proposte dai programmi di *video editing*; si fotografa, ma poi tanto c'è un mezzo *web* che permette di cambiare quella riproduzione digitale della realtà. Prendono così il via una serie di visualizzazioni che possono essere o non essere, esistere o non esistere, in funzione del mezzo con cui verranno elaborate e divulgate: il *web*. Ovvero sono tutte visibili o non visibili sugli infiniti *devices* che abbiamo fra le mani e innanzi agli occhi. Allora la loro esistenza o non esistenza ora non dipende più dal supporto su cui sono state create, ma dall'interfaccia che le rende visibili. In questo modo anche il corpo entra in contatto con tale nuova superficie, perché è attraverso di essa che ora conosce il mondo e lo raffigura, al fine di creare con lo sguardo nuove opere e nuove idee. Si pensi a quante volte con una penna si è schizzato su di una tavoletta grafica per visualizzare un segno, come se fosse reale, ma in verità si è generato un file che, pur chiamandolo schizzo o studio, ha un'esistenza virtuale. Questo atto lo si compie infatti ogni volta che si lavora con il nuovo mezzo visivo di tipo *web*. Allora è bene essere consapevoli che quando si crea sulla nuova superficie *web*, a lavoro completato, si estrapola solo una parte della stessa, quella su cui è incisa la nostra raffigurazione finale. Ed è molto diverso da avere una superficie predefinita su cui dare forma alle nostre immagini. Questo è sicuramente un cambiamento importante, poiché lascia i creativi liberi di modificare e restituire, anche fisicamente, la stessa opera in infinite versioni e dimensioni. E non è poca cosa, anzi quasi una rivoluzione nel mondo dell'immagine e del pensiero, poiché innesca in chi guarda un cambiamento individuale, in funzione di quale versione e dimensione incontra di una stessa narrazione visiva. Proviamo a immaginare se Michelangelo avesse potuto dipingere, diciamo, il *Giudizio universale*, sapendo di poterlo restituire in infinite sfumature, dimensioni, *zoom* ecc. Cosa avremmo oggi? Sicuramente un capolavoro, ma questa volta in veste *web*. Allora la creatività ha certamente intrapreso una nuova strada, dopo la diffusione della

Un cambiamento importante, poiché lascia i creativi liberi di modificare e restituire, anche fisicamente, la stessa opera in infinite versioni e dimensioni

rete, perché lo strumento che utilizza non è più un pennello, una matita o un gessetto, ma un computer, e questo impone di agire e pensare in modo diverso, nuovo, senza confini e su di una superficie continuamente modificabile. La sua conseguenza è quella di pensare, ideare ed essere informati in modo nuovo attraverso le immagini che si producono con il nuovo *medium web*. Ora non abbiamo più quindi un racconto o un testo, ma delle immagini a cui affidare la nostra conoscenza del mondo. Anzi oggi abbiamo ancora dialoghi e parole, ma restituiti dalla rete sotto forma di figurazioni, quelle che trasmettono le nuove informazioni.

7. Il cambiamento del pensiero per un creativo post-web

Non fermiamoci a quanto detto fino a qui, poiché dovrebbe essere ora chiaro che anche le idee, quelle che interagiscono con il corpo come media, ora arrivano tanto dal mondo reale quanto da quello virtuale. Pensiamo a una visita a un museo di nuova ideazione, in cui si possono vedere oggetti reali e concreti disposti nei diversi ambienti, ma allo stesso tempo si interagisce con *device* multimediali, come una cuffietta sonora connessa a distanza o schermi che si azionano al nostro passaggio. Questi nuovi dispositivi, che integrano il giro al museo, possono fornirci informazioni spesso personalizzate, trasformando una visita in uno spazio fisico in un'esperienza del tutto nuova, al confine fra reale e virtuale. A questo punto come possiamo decidere se le idee nascano da ciò che vediamo nel tangibile delle sale museali o da tutti i dispositivi multimediali in esse contenuti? Come possiamo capire se la creatività viene smossa da un libro letto e sottolineato o da una chiacchierata in *chat line*? Da una visita in una città d'arte rispetto a un video di *YouTube* sulla stessa città? Da un'immagine che appare per strada o una delle sue infinite riproduzioni che troviamo nel *web*? È difficile stabilirlo, quasi impossibile, in quanto siamo ora

informati attraverso *medium* differenti e tutti validi, ma soprattutto tutti riconducibili al loro esistere in rete. Si pensi a un'immagine di *Cappuccetto rosso* proposta in una strada come cartellone pubblicitario fotografata e pubblicata su *Instagram*, quindi filtrata e riletta da uno sconosciuto. Ora immaginiamo che la versione in *Instagram* sia presa da un artista, il quale la stampa ed espone in una galleria d'arte. Ora, di fronte alla sua nuova forma tangibile qualcuno si fa un *selfie* con un *mobile device*, al fine di postarla sul suo blog dedicato alle fiabe, riportandola all'intangibilità della rete. Se analizziamo questi passaggi diventa evidente a tutti che ora, con i nuovi mezzi di comunicazione, la catena dell'immagine, e dell'atto creativo a lei correlato, può proseguire all'infinito. Si dimostra così quanto il confine fra reale e virtuale, fra creazione e riproduzione, ormai si sia rotto, diventando osmotico. Possiamo quindi anche sostenere che le nostre idee, frutto delle informazioni che ci vengono tramandate, non sappiamo più se arrivano da una o l'altra delle condizioni fisiche che viviamo.

Proviamo ora a domandarci, riferendoci nuovamente all'esempio, in quale luogo e in quale forma siamo venuti a conoscenza della favola di *Cappuccetto rosso*? La risposta diventa: in una delle sue tante possibili estensioni visive. In effetti nei continui passaggi ipotizzati, potremmo averla incontrata per strada, su *Instagram*, nella galleria d'arte, nel *selfie* o in uno dei tanti *zoom* effettuati nel *web* da altri utenti restituiti da *Google* immagini. E non va dimenticato che a ogni passaggio l'immagine non solo subisce una trasformazione in quanto tale, ma anche di senso, quindi per estensione creativa¹³, poiché siamo tutti a conoscenza di quanto una stessa immagine assuma valenze di senso diverse in relazione al contenitore o il *medium* che la mostra. Infatti percepiamo la stessa immagine culturalmente in modo differente che sia in *Instagram* o in una galleria d'arte, anche se nell'aspetto visivo rimane vicino a quello originale. Allora anche la restituzione figurativa di *Cappuccetto rosso* in una pubblicità è percepita culturalmente in modo diverso rispetto alla sua riproduzione presentata in una galleria d'arte o in un blog di favole.

13 Va precisato che in questo caso si intende azione creativa solo quando un autore consapevolmente rielabora un'immagine o la inserisce in un nuovo contesto, modificandone, a seconda del suo progetto, il senso, il contenuto o l'aspetto. Tutte le altre tipologie di condivisione non vengono quindi ritenute creative, ma solo passaggi della stessa informazione.

A questo punto, per capire il nuovo atto creativo *post-web*, vanno prese in considerazione, o meglio analizzate, le singole immagini, ossia quegli elementi figurativi attraverso cui si viene a conoscenza delle cose, dei fatti e della cultura. Oggetti che navigano di riproduzione in riproduzione, di elaborazione in elaborazione, di *zoom* in *zoom*, diventando ogni volta diversi e uguali a loro stessi. In effetti questi trasmettono sempre uno stesso concetto, una stessa trama, ma attraverso diverse riproduzioni, diverse dimensioni e diverse estensioni di senso. In fondo il processo è simile, ma non uguale, a ciò che si è visto accadere con la favola di *Cappuccetto rosso* nella sua versione orale e scritta: tutti abbiamo appreso la trama, anche se la sua restituzione si differenzia di persona in persona, di epoca in epoca. Ora però a tutto ciò dobbiamo aggiungere un processo di riproduzione visiva in riproduzione visiva, di visualizzazione in visualizzazione, di contesto in contesto tangibile o intangibile che sia.

In conclusione un bravo creativo in epoca *post-web* deve essere in grado di dare corpo a nuove narrazioni, in cui sappia inserire una trama capace di assumere diverse interpretazioni figurative, tante quante permetta loro una superficie *web*. E per fare tutto questo deve imparare a mescolare quanto vede e apprende tanto dal reale quanto dal virtuale, lasciandosi andare, aprendosi alla conoscenza, compresa quella apparentemente banale, e poi filtrare il tutto attraverso il corpo e la cultura che ha immagazzinato nel suo tempo di esistenza. Con tale processo potrà restituire nuove figurazioni attraverso un atto creativo, ora diciamolo pure di tipo *post-web*.

Un bravo creativo in epoca post-web deve essere in grado di dare corpo a nuove narrazioni

Bibliografia

- Augé, M. (2012), *Futuro?*, trad. it. di Tartarini, C., Torino, Bollati Boringhieri.
- Augé, M. (2010), *Per una antropologia della mobilità*, trad. it. di Carbonelli, G., Milano, Editoriale Jaca Book.
- Augé, M. (2009), *Che fine ha fatto il futuro?*, trad. it. di Lagomarsino, G., Milano, Elèutera.
- Augé, M. (2009), *La guerra dei sogni. Esercizi di Etno-fiction*, trad. it. di Soldati, A., Milano, Elèutera.
- Augé, M. (2004), *Rovine e Macerie. Il senso del tempo*, trad. it. di Serafini, A., Torino, Bollati Boringhieri.
- Bajac, Q. (2011), *Dopo la fotografia. Dall'immagine analogica alla rivoluzione digitale*, trad. it. di Boni, G., Roma, Contrasto.
- Belting, H. (2013), *Antropologia delle immagini*, trad. it. di Incardona, S., Roma, Carocci Editore.
- Belting, H. (2009), *Immagine, medium, corpo: un nuovo approccio all'iconologia*, in *Teorie dell'immagine*, a cura di Pinotti, A. – Somani, A., Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Bredekamp, H. (2015), *Immagini che ci guardano. Teoria dell'atto iconico*, trad. it. di Vercellone, F., Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Brusatin, M. (2002), *Storia delle immagini*, Torino, Einaudi.
- Falcinelli, R. (2014), *Critica portatile di visual design*, Torino, Einaudi.
- Flusser, V. (2009) *Immagini (come la tecnologia ha cambiato la nostra percezione del mondo)*, Roma, Fazi Editore.
- Flusser, V. (2006), *Per una filosofia della fotografia*, Milano, Bruno Mondadori Editore.
- Flusser, V. (2004), *La cultura dei media*, Milano, Bruno Mondadori Editore.
- Flusser, V. (2003), *Filosofia del design*, Milano, Bruno Mondadori Editore.

- Freedberg, D. (2009), *Il potere delle immagini*, trad. it. di Perini, G., Torino, Einaudi.
- Garroni, G. (2010), *Creatività*, Macerata, Quidilbert.
- Grimm, J., – Grimm, W. (2013), *Fiabe*, trad. it. di Bovero, C., Torino, Einaudi.
- Mitchell, W.J.T. (2009), Che cosa vogliono le immagini?, in *Teorie dell'immagine*, a cura di Pinotti, A. – Somani, A., Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 99-133.
- Murero, M. (2014), *Comunicazione post-digitale. Teoria interdigitale e mobilità interconnessa*, Padova, libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Ong, W.J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Milano, Il Mulino.
- Pinotti, A. – Somani, A. (2009), *Teorie dell'immagine*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Ritchin, F. (2013), *Bending the Frame. Photojournalism, Documentary, and the Citizen*, www.aperture.org, New York.
- Ritchin, F. (2012), *Dopo la fotografia*, trad. it. di Veltri, C., Torino, Einaudi.
- Schianchi P. (2016), *Webcreativity. creatività e visual marketing post-web*, Palermo, Flaccovio.
- Schianchi P. (2014), *Architecture on the web. A critical approach to communication*, Padova, libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Testa A. (2010), *La trama lucente. Cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*, Milano, Rizzoli.

p.schianchi@iusve.it

LO SGUARDO PENSANTE. ESPERIENZA FILMICA ED ORIENTAMENTO DELLO SGUARDO: RIFLESSIONI SUL TEMA ‘CINEMA ED EDUCAZIONE’

Cristiano Dalpozzo

IUSVE

«Un regista non ha niente da dire, deve mostrare»

F. Truffaut¹

Il saggio mira a ripercorrere i nodi critici principali del dibattito sul tema ‘Cinema ed Educazione’.

Dopo una breve disamina teorica sulla natura dell’‘oggetto cinema’ si proporrà una sintesi mirata ad una proposta di uno sguardo educato sia *al* cinema che *dal* cinema.

Sarà dunque sul terreno di un cinema vissuto come esperienza che si rintracceranno alcuni dei punti di contatto più fecondi tra (e nel rispetto di) le due discipline in un percorso che sappia vedere nel cinema, prima che uno strumento (o un ‘contenitore’ di temi), una forma espressiva che è, riflessivamente, orientamento ed educazione dello sguardo.

Perché la proliferazione delle immagini (anche in contesti educativi) è un bene se a queste si accompagna una formazione *all’*immagine adeguata e se la formazione *con* l’immagine è in grado di tenere conto di cosa effettivamente il cinema possa, riflessivamente, fare: orientare, dunque ‘educare’ lo sguardo.

In sostanza: saper (di) vedere l’immagine perché vedere non significa necessariamente capire.

Allora educare (*col* cinema, *al* cinema etc.) s’intenderebbe non tanto dare risposte quanto sapersi porre e proporre domande di senso.

Parole chiave: Cinema, Sguardo, Educazione, Pedagogia, Filosofia

¹ Truffaut, F., *Il cinema secondo Hitchcock*, Parma, Pratiche Editrice, p.114.

The essay aims to retrace the main critical points of the debate on the theme 'Cinema and Education'.

After a brief discussion on the theoretical nature of the 'object cinema', it will propose a summary aimed at a proposal for an educated gaze both to cinema and from cinema.

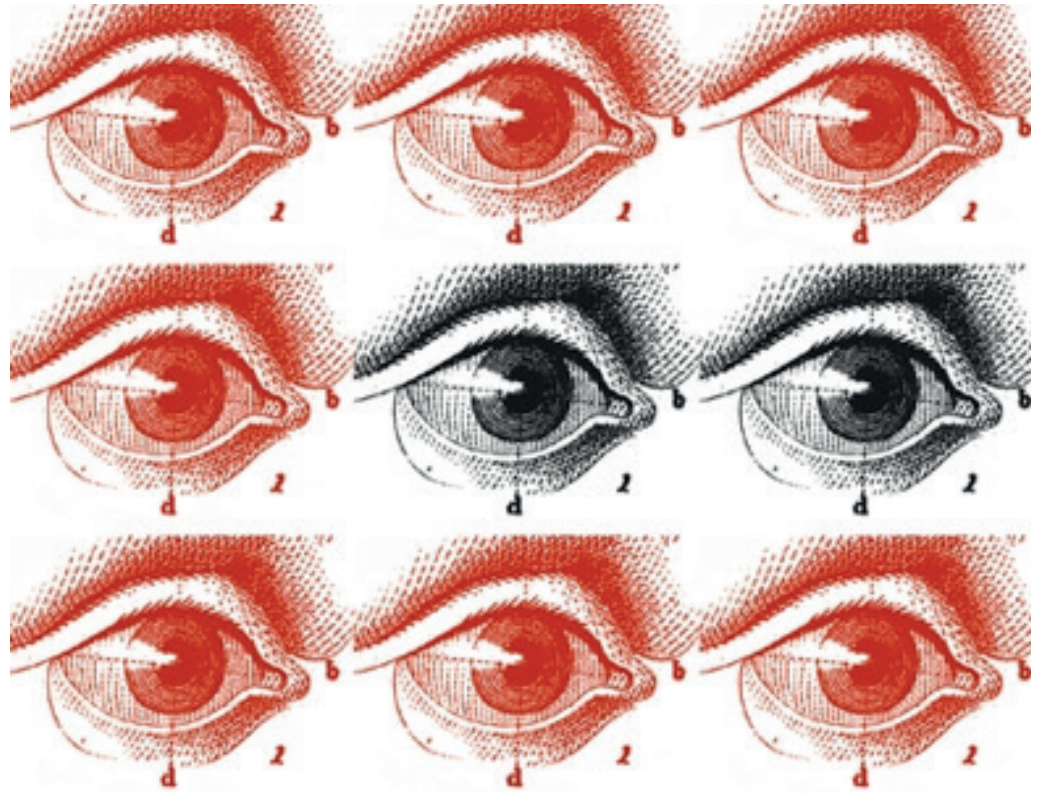
It will therefore be on the ground of a cinema seen like experience that will track some of the more productive points of contact between (and in compliance with) the two disciplines in a process that is able to see in the cinema, before than an instrument (or a 'container' of themes), a form of expression that is reflexively orientation and education of the gaze.

The proliferation of images (also in educational settings) is good if these are accompanied by an adequate image training and whether the training with the image is able to take account of what really cinema can, reflexively, do: orientate, then 'educate' the gaze.

Basically: being able to see the picture because seeing is not necessarily understanding.

Therefore education (with cinema, to cinema etc) means not to give answers but know how to propose meaningful questions.

Keywords: Cinema, Gaze, Education, Pedagogy, Philosophy



1. Questioni di punti di vista

Domandarsi quali siano le relazioni che intercorrono tra cinema ed educazione significa porsi da una prospettiva che sia in grado di superare la nozione strettamente semiologica di testo e, nel contempo, accogliere l'eredità degli studi e dell'importanza attribuita alla figura dell'enunciatario proprio da questi studi avviata. Un aspetto interessante ai fini della nostra ricerca è infatti il ruolo che soprattutto negli ultimi decenni è stato affidato allo spettatore.

Sembra infatti che sia proprio lui (noi) a dare forma a quella che Bettetini ha chiamato una conversazione audiovisiva.

Da qui l'attenzione per la sua 'educazione' filmica messa a fuoco dalla odierna *media education*. Significa, inoltre, come vedremo, poter assumere una prospettiva pragmatica e filosofica insieme che sappia tener conto delle valenze estetiche e metariflessive proprie del linguaggio cinematografico senza tralasciare i (vecchi e nuovi) contributi provenienti da discipline diverse (dalla fenomenologia alle neuroscienze, etc).

Ma domandarsi quali siano i rapporti che intercorrono tra cinema ed educazione significa innanzitutto definire i termini della questione. *Qu'est-ce que le cinéma?* è il titolo di un saggio di A. Bazin del 1958¹. Il saggio, divenuto nel corso degli anni un vero e proprio caposaldo della teoria filmica, articolava la risposta seguendo un assunto base ovvero quello secondo il quale il cinema fosse sostanzialmente ed ontologicamente votato al realismo. Questo non tanto per una scelta estetica o ideologica quanto piuttosto per una questione tecnica: ciò che si poneva davanti alla macchina da presa veniva fotografato così com'era anche senza (teoricamente) l'intervento dell'uomo.

Era dunque deterministicamente la macchina ad agire secondo una propria 'natura'.

Una macchina ontologicamente votata alla riproduzione meccanica e realistica del profilmico.

Il paradigma baziniano ha conosciuto fortune alterne ma negli ultimi

Era dunque deterministicamente la macchina ad agire secondo una propria 'natura'

¹ Bazin, A. [2010], *Che cos'è il cinema?*, Milano, Garzanti.

anni sembra aver ritrovato la propria forza e ragion d'essere, rivalutato soprattutto dalle correnti filosofiche che hanno investito il sapere e il cinema in particolare.

L'idea non ha mancato di trovare oppositori che, da parte loro, hanno rivendicato con forza la natura fantastica ed immaginifica del cinema rimandando ad una tradizione che da Méliès è arrivata fino ai nostri giorni.

Bertetto, ad esempio, scrive: «L'immagine filmica è innanzitutto un'*immagine simulacro* [...] Secondo il dizionario, simulacro “è “parvenza, immagine lontana dal vero” ed è connesso al simulare che è “fingere, far parere qualcosa che non c'è [...] L'immagine filmica è costruita attraverso una serie di determinazioni specifiche fondate sull'illusione, l'inganno e la superfetazione delle apparenze [...] è infatti costituita su un insieme di effetti di falsificazione. La prima caratteristica dell'immagine filmica proiettata [...] è l'impressione o l'illusione di realtà: cioè la produzione di un effetto di realtà in assenza dell'orizzonte dei fenomeni. L'immagine filmica produce una presenza illusiva del mondo in una condizione di assenza e di negazione del mondo stesso»².

Si tratta fondamentalmente di due linee che, carsicamente, hanno rinverdito nel corso degli anni il dibattito sulla natura del cinema: da una parte la linea Lumière, dall'altra quella Méliès.

Fronti opposti che tuttavia oggi si tende a vedere come complementari. Ma il cinema, al di là della sua dimensione tecnico-ontologica, è anche molte altre cose ancora.

È, ad esempio, un dispositivo della visione e come tale ha subito letture ideologiche, filosofiche e psicanalitiche diverse.

Dapprima visto, ideologicamente, come sistema di riproduzione basato su uno sguardo centrato sulla prospettiva rinascimentale e in grado di replicare una visione monoculare di stampo borghese (Comolli), il dispositivo veniva successivamente letto da Foucault come un apparato funzionante attraverso la produzione di soggetti.

² Bertetto, P. (2007), *Lo specchio e il simulacro. Il cinema nel mondo diventato favola*, Milano, Bompiani, pp. 16-17.

Foucault, come è noto, sosteneva che le istituzioni disciplinari dovevano riuscire a osservare i corpi che controllano e, nel contempo, garantire l'interiorizzazione dell'individualità disciplinare nei corpi che vengono controllati³.

Ogni dispositivo sembra così produrre un soggetto che, proprio grazie all'oggettivazione della sua condotta, lo costringe a prendere posizione su se stesso e il dispositivo cinematografico sembra non fare eccezione⁴. Come è noto la riflessione del filosofo francese posa su quella di *panopticon* sviluppata da Jeremy Bentham basata, a sua volta, sul concetto di 'veduta diseguale' che prevedeva, proprio come i sistemi di sorveglianza odierni, che il sorvegliato non potesse mai sapere quando (e se) effettivamente fosse osservato.

In tale modo, per l'appunto, la 'veduta diseguale' determinava l'interiorizzazione dell'individualità disciplinare e la 'docilizzazione' del corpo degli internati (cfr. immagine 1 e 2).

Seguendo Foucault, dunque, il dispositivo cinema diviene dispositivo di 'docilizzazione', o se si preferisce, di educazione di corpi percipienti. Corpi che, consapevoli di essere tali e di essere osservati, s'impongono una (auto)disciplina. Una disciplina indotta dallo sguardo e dalla consapevolezza di tale sguardo.

Successivamente è con Baudry⁵ che il dispositivo diviene una «macchina simulatrice che produce nella psicologia dello spettatore una regressione artificiale simile al sogno e alla scena dell'inconscio»⁶, una macchina modellata sull'apparato psichico dello spettatore e «assimilabile ai meccanismi di funzionamento dell'inconscio»⁷.

Più recentemente il dibattito teorico intorno alla questione 'dispositivo' ha oscillato tra una (ri)lettura del mito della caverna di Platone e le riflessioni di Deleuze («noi apparteniamo a dei dispositivi e agiamo in essi») alla definizione più estesa di dispositivo proposta da Agamben («qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi»⁸),

Il dispositivo cinema diviene dispositivo di educazione di corpi percipienti

3 Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, p. 149.

4 Per una panoramica sul tema del dispositivo cinematografico si rimanda al numero monografico della rivista *Fata Morgana*, Luigi Pellegrini Editore, n. 24/2014. Per le seguenti riflessioni sul dispositivo cinematografico si rimanda a Dalpozzo, C. (2014), *Il dispositivo siamo noi*, *Fata Morgana*, Luigi Pellegrini Editore, cit., pp. 181-195.

5 Baudry, J.L. (1970), Effets idéologiques produits par l'appareil de base, *Cinéthique*, 7-8; e Baudry, J.L. (1975), Le dispositif: approches métapsychologiques de l'impression de réalité, *Communications*, 23, entrambi pubblicati in Baudry, J.L. (1978), *L'effet cinéma*, Paris, Albatros.

6 Albano, L., Dispositivo cinematografico, *Enciclopedia del cinema*, ([http://www.treccani.it/enciclopedia/dispositivo-cinematografico_\(Enciclopedia_del_Cinema\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/dispositivo-cinematografico_(Enciclopedia_del_Cinema)/)).

7 *Ibidem*.

8 Agamben, G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo, p. 22.

IMMAGINE 1.

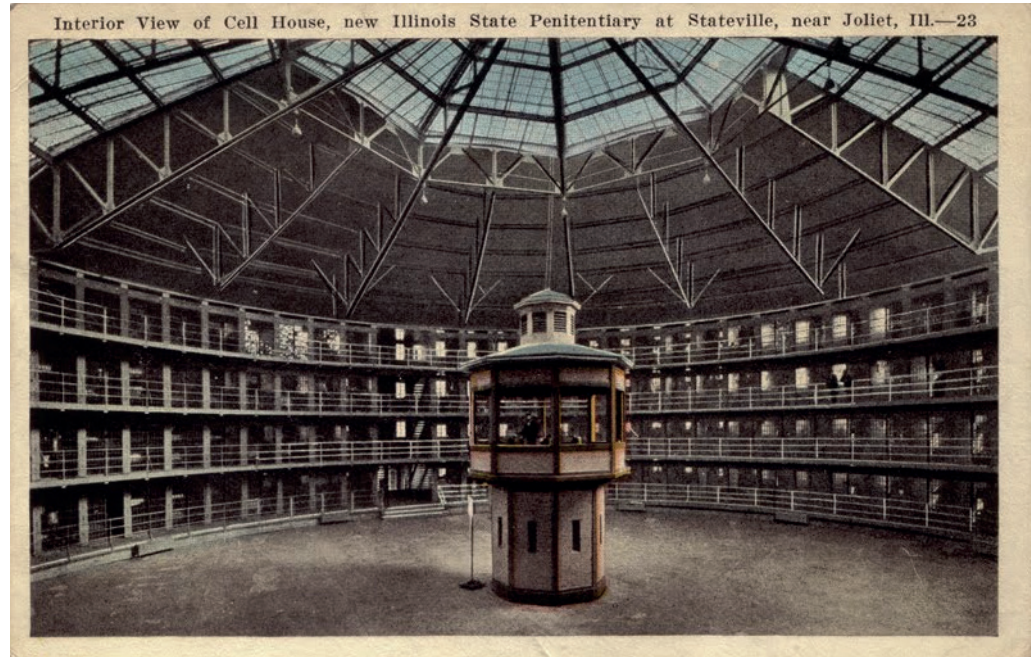
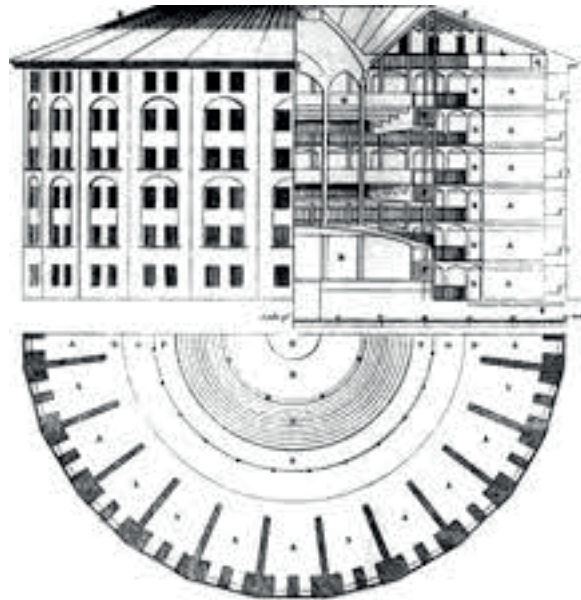


IMMAGINE 2.



fino alla posizione di Francesco Casetti che vede nel dispositivo cinematografico un dispositivo *assemblage*, frutto di una rete di relazioni, un complesso eterogeneo di elementi che si combinano e si ricombinano senza tregua. «Ciò che abbiamo è un complesso di elementi eterogenei, alcuni dei quali provengono addirittura da altri dispositivi, e che si aggregano e assumono una particolare configurazione di volta in volta; non è dunque la “macchina” che determina l’esperienza di cinema, ma è l’esperienza di cinema - il suo bisogno, il suo ricordo, la sua pervasività - a poter riconfigurare la “macchina”»⁹.

Riflessioni che vedono nella figura dello spettatore un elemento meno passivo rispetto alle tesi precedenti e in grado di riformulare il dispositivo stesso.

Il cinema è dunque anche un *medium* con una propria storia e che ha saputo rappresentare e, nel contempo, definire società e Paesi. Il cinema è ed è stato, secondo la nota definizione casettiana, ‘l’occhio del Novecento’.

Un *medium* capace di adattare contenuti antichi e forme nuove, frutto di un compromesso tra tecnica e narrazione, costituitosi come un’industria culturale e in quanto tale in grado di riflettere sull’identità nazionale, sulla realtà e il suo contenuto¹⁰ ed adatto, secondo l’antica formula, ad informare, educare ed intrattenere.

È proprio seguendo questa idea di cinema come mezzo di comunicazione di massa che troviamo un altro punto di contatto forte tra i due termini della questione. Al di là delle parentesi totalitaristiche il cinema si configurò da subito come un’arte di massa trasformata e modellata dall’industria culturale (dallo *studio system* agli *hight concept movie* odierni).

Non possiamo dimenticare, infatti, che il cinema è, per l’appunto, anche arte (di massa).

Il dibattito circa la natura artistica del cinema nasce infatti già con gli albori del cinematografo con le riflessioni di Canudo e Arnheim sullo statuto artistico della settima arte.

Un medium capace di adattare contenuti antichi e forme nuove frutto di un compromesso tra tecnica e narrazione

9 Casetti, F. (2013), La questione del dispositivo, *Fata Morgana*, n. 20 (maggio-agosto), pp. 9-38.

10 Cfr. Barbier, B. – Bertho Lavenir C. (2002), *La storia dei media*, Milano, Marinotti Edizioni, pp. 181-222.

Ma se le accezioni di cinema come *medium*, dispositivo della visione e mezzo di comunicazione di massa prima accennate sono tutte compatibili (per un motivo o per un altro) con il concetto di educazione quella di cinema come arte pone tutta un'altra serie di quesiti.

Primo, in quanto forma artistica, obbedisce alle leggi dell'estetica e ciò significa che il cinema in quanto '(s)oggetto' artistico è portato a riflettere su alcuni temi piuttosto che altri (es. la realtà, l'immagine, la virtualità, la memoria, lo sguardo, etc). In poche parole sullo statuto dell'immagine: riflessione che porta con sé tutta una serie di approcci e discipline che, di volta in volta, si sono affiancate ai *film studies* (dalla filmologia alla semiotica, dalla fenomenologia al cognitivismo, dalla filosofia alle neuroscienze...).

Il cinema, inoltre, non è più cinema. Oggi, infatti, ciò con il quale ci confrontiamo sembra assomigliare sempre più ad un magma audiovisivo fatto di film, clip, videoclip, spot, videogame, etc, fruiti in luoghi sempre più distanti dall'immobilismo buio della sala cinematografica. I dispositivi, le occasioni e gli spazi si sono moltiplicati secondo quella che Casetti ha chiamato dislocazione e rilocazione (il cinema esce dalla sala ed invade spazi urbani non deputati alla sua fruizione classica).

Perché il cinema è anche, non dobbiamo mai dimenticarlo, anche un'esperienza. Concetto elaborato dapprima dalla filmologia negli anni Sessanta e riproposto, tra gli altri, anche da Casetti quando scrive che: «possiamo definire l'esperienza filmica come la particolare modalità con cui l'istituzione cinematografica fa fruire ad uno spettatore un film, quale esso sia, e insieme la modalità con cui essa consente a questo spettatore di rielaborare la propria fruizione in un sapere e in un saper fare, che investono sia, riflessivamente, l'atto che lo spettatore sta compiendo, sia, proiettivamente, il suo rapporto con se stesso e il mondo. Dunque [...] l'esperienza filmica è un vedere che in qualche modo sfida l'ovvietà di un'attività scopica e che porta - o può portare - lo spettatore a saper-vedere e a saper-di-vedere sia il film in quanto tale, sia la realtà a cui quest'ultimo fa cenno»¹¹.

11 Casetti, F. (2011), *L'esperienza filmica: qualche spunto di riflessione*, (<https://francescocasetti.files.wordpress.com/2011/03/esperienzafilmica.pdf>).

Questo tipo di esperienza, secondo lo studioso, incide dunque sulla nostra conoscenza in generale in quanto la visione quotidiana stessa assume sempre più i contorni di quella cinematografica; perché il cinema, in un'epoca in cui sembra sempre più difficile avere un'esperienza diretta delle cose, con la sua intensità ed immersività ha paradossalmente rilanciato la possibilità di fare esperienza; perché, infine, allargando i propri confini, il cinema rilocato ha acquistato forme e dispositivi nuovi di fruizione (e quindi di esperienza). E, proprio come vedremo più avanti, se il concetto di esperienza ha a che fare con quello di educazione è proprio qui che possiamo rintracciare un altro punto di contatto tra i due termini della questione. 'Saper-di-vedere', questo tipo di esperienza messa in atto dal cinema sembrerebbe, infatti, collimare con un'idea di consapevolezza simile al fine ultimo del cinema inteso come pratica educativa.

'Saper-di-vedere'
come pratica
educativa

2. Prospettive, modelli, metodologie

La diffusione sempre più massiccia di opere filmiche all'interno, ad esempio, delle scuole impone dunque una riflessione e un'elaborazione di una «teoria dello sguardo implicante contributi storico-educativi, tecnologico-didattici e teoretici-pedagogici»¹².

Seguendo l'ottica *teoretica-pedagogica*, secondo gli autori del saggio citato, «l'importanza riconosciuta al cinema può essere connessa con quattro valori educativi fondamentali: formare persone capaci di organizzare le conoscenze; insegnare la condizione umana; imparare a vivere; costruire una cultura e una scuola della cittadinanza»¹³.

Si tratta, in sostanza, di poter connettere il cinema con le esperienze di vita, evidenziandone così il suo carattere in qualche maniera prescrittivo (anche se, questi valori educativi non appaiono, a dir la verità, ad esclusivo appannaggio del cinema).

La prospettiva *storico-educativa*, d'altro canto, rimanda alla polisemicità del testo filmico e al suo valore strumentale di *medium* in

12 Malavasi, P. – Polenghi S. – Rivoltella, P.C. (2005), a cura di, *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita & Pensiero, p. 13.

13 *Ibidem*.

*L'ottica didattica
permette di leggere
il cinema come
uno strumento di
intervento*

grado di trasmettere il sapere e, contemporaneamente, di fonte storica: «il cinema riproduce il reale ma anche lo costruisce»¹⁴.

Si tratta di una prospettiva emblematica in grado di esplicitare le strutture culturali e simboliche «che rispondono a domande di senso, educative quindi in senso stretto o in senso lato»¹⁵ di una società in un determinato periodo storico.

L'ottica didattica, infine, permette di leggere il cinema come uno strumento di intervento. Gli esempi sono numerosi e diversi e vanno dal cineforum (in tutte le sue forme: parrocchiale, circoli privati, etc.) al *training* aziendale. Secondo quest'ottica il cinema si offrirebbe secondo almeno tre tipi di sguardo in grado di attivare altrettanti «modelli di impiego (del cinema) e di intervento (con e attraverso il cinema)»: quello semio-didattico inerente l'analisi delle strutture del film e la sua pragmatica; quello socio-educativo che legge il cinema come opera-saggio in grado di avviare riflessioni e discussioni su un determinato tema; e, infine, quello clinico che parte dal film «per favorire - nella proiezione psicologica individuale e nell'attivazione di processi di appropriazione di gruppo di significati - l'elaborazione del disagio nella sue diverse forme»¹⁶.

Si tratta, in sostanza, (soprattutto per il primo e il terzo caso) di sguardi e approcci interdisciplinari che cercano di superare il dualismo e i fronti opposti degli specialisti di discipline diverse attraverso un'idea comune di cinema ed educazione come esperienza. Dal punto di vista dello specialista in discipline cinematografiche nell'elenco mancano però due modelli oggi molto in voga, ovvero quello propriamente filosofico e quello neuroestetico.

Se il primo, in qualche maniera, è compreso nell'ottica teoretica-pedagogica di cui sopra, è soprattutto grazie al contributo delle neuroscienze che oggi possiamo leggere quale sia effettivamente e come funzioni il coinvolgimento dello spettatore (a livello appunto cognitivo e neurobiologico) nei confronti del film. Si tratta di un contributo che, oggi, non può venire sottaciuto proprio in virtù della sua esplicazione dei meccanismi di empatia messi in atto, per la

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ivi*, p. 14.

sottolineatura della dimensione relazionale e affettiva dell'esperienza umana e per la messa in rilievo di quella che rimane comunque una delle figure chiave della strutturazione del rapporto tra cinema ed educazione, ossia lo spettatore e i meccanismi attraverso i quali fruisce e vive il film.

Va notato, comunque, che i primi studi prodotti non sempre sono riusciti a soddisfare i termini specifici della questione, limitandosi a rilevare le zone interessate del cervello durante la visione del film aggiungendo poco alle conseguenze e/o alle ricadute sul piano estetico/analitico. Ciò che rimane è comunque la scoperta dei cosiddetti neuroni specchio che indurrebbero un processo simulativo che consentirebbe allo spettatore di 'vivere' a livello cognitivo l'esperienza altrui osservata sullo schermo. Secondo D'Aloia, infatti, la dinamica dell'esperienza filmica si sostanzia in «un atto percettivo, vissuto come atto emozionale e oggettivato da un atto cognitivo»¹⁷.

La questione del destinatario, infatti, nata dagli studi semiotici di teoria letteraria, ha investito sempre più negli anni anche il campo filmologico mettendo in luce come «lo spettatore cinematografico si costruisce in base alle strategie attivate del film»¹⁸.

Se allo studioso di cinema interessa innanzitutto investigare quali siano queste strategie (e come cambiano nell'arco della storia del cinema) allo storico dell'educazione interesserà in primo luogo la ricezione effettiva, oltrepassando i dati sull'*audience* e le vendite dei biglietti sezionando il pubblico per fasce d'età, sesso, gruppo socio-culturale, etc. Metodologia che, come nota Simonetta Polenghi¹⁹, risulta particolarmente interessante nei confronti della ricezione filmica infantile o dei *teenagers*.

Il cinema, infatti, può venir considerato, come accennato, anche come fonte storico-educativa.

Come ricorda l'autrice, durante le due guerre del secolo scorso, all'interno degli studi storici si operò quella che si definisce la «rivoluzione documentaria», ovvero alle fonti canoniche scritte si accostarono per la prima volte quelle iconiche e orali. Lo storico

Il cinema può venir considerato anche come fonte storico-educativa

17 D'Aloia A. (2013), *La vertigine e il volo. L'esperienza filmica fra estetica e neuroscienze cognitive*, Roma, Edizioni Fondazione Ente dello Spettacolo, p. 95. Spiega di seguito D'Aloia: «lo spettatore cinematografico infatti [A] vede l'emozione espressa dal volto o dal corpo del personaggio; [B] è coinvolto nello stato interiore del personaggio, esperisce la tristezza o la gioia che questo prova muovendosi "presso" di lui, "con" lui di fronte al medesimo oggetto intenzionale; [C] comprende la tristezza o la gioia dell'altro, confrontandola con la propria esperienza e persino assimilandola nel proprio bagaglio esperienziale».

18 Ivi, pag. 42. Cfr. Casetti, F. (1986), *Dentro lo sguardo: il film e il suo spettatore*, Milano, Bompiani, p. 7.

19 Polenghi, S. (2005), Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa, *Cinema, pratiche formative, educazione*, a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., pp. 19-52.

Federico Chabod, sul tema, scriveva: «il cinematografo, con i suoi temi e il modo di presentarli, in continuo mutamento, costituiscono una “fonte” importantissima per comprendere la psicologia delle masse dei nostri tempi e il suo variare. E lo storico del secolo XX non potrà prescindere da questi “strumenti di ricerca”, che gli potranno consentire talora di capire un’età meglio di molti documenti»²⁰.

Ma, nonostante l’autorevole appello, il cinema rimase per molti anni al di fuori dei confini degli interessi degli storici. E questo per una serie di fattori tra i quali la già accennata polisemia del cinema, il suo polimorfismo e per una presunta inaffidabilità del film in quanto opera (anche) di finzione e non solo (e per forza) documentaria. Tesi, comunque, non sostenibile anche solo di fronte alla mole di documenti scritti falsi o rimaneggiati. Ogni fonte può essere, infatti, vera o falsa e persino i documenti autentici possono mentire (pensiamo solo, per restare in ambito cinematografico, ai film di regime come ci ricorda Polenghi).

Il punto, secondo la studiosa, è un altro, e riguarda lo storico e la sua formazione, che non gli permetteva di possedere ancora la *forma mentis* e la preparazione atta ad affrontare con sguardo consapevole e penetrante la questione. Polenghi, a questo proposito, riporta le riflessioni di Marc Ferro quando paragona l’inintelligibilità del linguaggio filmico da parte degli storici a quello onirico, e quelle di Huizinga quando ricorda che la storia non deve occuparsi solo di date ma anche di illusione e bellezza perché «l’illusione stessa nella quale hanno vissuto i contemporanei ha il valore di una verità» e, ancora «l’immagine che ci siamo fatta di tutte le civiltà anteriori alla nostra, è diventata più serena da quando abbiamo perso l’abitudine di guardare invece di leggere, da quando l’organo della conoscenza storica si è fatto più visivo»²¹.

Le metodologie d’indagine proposte saranno allora due: una quantitativa in grado di censire annualmente i film usciti in maniera tale da poter cogliere dati relativi al mutamento riguardo alla diffusione dei generi o la quantità di film dedicati ad un tema comune.

20 *Ivi*, p. 20. Cfr. Chabod, F. (1976), *Lezioni di metodo storico*, Bari, Laterza, pp. 57-58.

21 Polenghi, S. (2005), *Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa*, in *Cinema, pratiche formative, educazione*, a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., p. 25. Cfr. Huizinga, J. (1940), *Autunno del Medioevo*, Firenze, Sansoni, p. 34.

Il secondo metodo d'analisi proposto è, invece, di tipo strettamente qualitativo mirato ad approfondire la lettura di una singola pellicola all'interno del filone scelto. Si tratta di una ricerca di vitale importanza per lo storico dell'educazione e per il pedagogo che potranno così «indagare il film come strumento educativo, come mezzo che procura emozioni - che possono ben avere un risvolto pedagogico -, e anche come *instrumentum ludi* (che cosa sia divertente per una determinata età della vita dell'uomo o per una certa epoca della civiltà è infatti di pertinenza anche dello storico della pedagogia)»²².

Dunque il cinema (documentario e/o di *fiction*) come fonte storico-educativa, come finestra sul presente, sul passato o sul futuro ricordando che ogni film storico non rappresenta soltanto una società del passato (o del futuro) raccontata dalle immagini bensì anche la società che lo ha realizzato.

3. Il cinema come esperienza e 'l'edu-comunicatore'

Nel saggio ad opera di Malavasi²³ raccolto nel testo citato si delineano due prospettive dalle quali analizzare il rapporto tra realtà educativa e finzione filmica. La prima delle quali riguarda l'auspicata integrazione del cinema all'interno del percorso scolastico.

Suddetta iscrizione si configurerebbe, come detto, secondo il progetto formativo di «formare spiriti capaci di organizzare le loro conoscenze piuttosto che immagazzinare un accumulo di saperi [...]; insegnare la condizione umana [...], imparare a vivere; [...] rifare una scuola della "cittadinanza"»²⁴.

La seconda prospettiva riguarda piuttosto il cinema come testo da analizzare nel quale «la finzione dà vita a simulacri e valori educativi, da decifrare criticamente, non prescindendo dalle peculiarità estetiche dell'opera»²⁵.

Approccio che tuttavia rifugge da un'eccessiva teorizzazione specialistica per avvicinarsi al cinema come esperienza di vita in

22 Polenghi, S. (2005), Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. - Polenghi, S. - Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., p. 32.

23 Malavasi, P. (2005) Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. - Polenghi, S. - Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., pp. 53-65.

24 *Ivi*, p. 55. Cfr Morin, E. (1999) Introduction aux journées thématiques, p. 11, in *Relier les connaissances. Le défi du XXI siècle*, Paris, Seuil.

25 *Ivi*, p. 53.

grado di mostrare quanto solitamente è sotto ai nostri occhi ma che, per ragioni diverse, non vediamo. Il cinema, allora, avrebbe il potere di farci vedere il nostro mondo come fosse un altro e, nello stesso tempo, di farci scoprire un altro mondo come fosse il nostro in virtù del suo potere empatico (e non, si badi, per una banale immedesimazione con i personaggi), implicando «un'apertura all'universale, che permette una riscoperta di sé, delle caratteristiche soggettive dello spettatore». Dunque un'esperienza umana in quanto appartenente all'uomo, comune a tutti gli uomini in grado di andare al di là delle azioni dei personaggi, della trama e degli effetti speciali «per inventare l'intreccio di materiale e spirituale che attraversa l'agire umano, di corpo e anima rievocato dalla finzione cinematografica»²⁶.

Cinema come esperienza, dunque, ma senza dimenticare, come più volte ricordato, la dimensione estetica del testo, la sua poliedricità e la sua polisemanticità. Sarà quindi al «crocevia di questi diversi discorsi e di molteplici possibili approcci analitici che l'interpretazione educativa si definisce come un vero e proprio itinerario di esplorazione e di scoperta»²⁷.

Sarà, allora, proprio per favorire questo itinerario di scoperta che Malavasi punta il dito sulla temporalità del testo filmico, su quella peculiarità del linguaggio cinematografico in grado di attivare proprio quell'itinerario esperienziale proposto dallo studioso. Cinema, dunque, come arte del tempo, e tempo come dimensione da ripercorrere ed abitare nell'atto della fruizione.

A questo scopo s'impone una 'formazione dello sguardo' che oggi, data la mole di immagini che ci (in)seguono ovunque e quotidianamente, potrebbe prendere le sembianze di un'ecologia dello sguardo.

L'immagine come tempo, l'immagine-tempo di Deleuze, la dimensione '(meta)riflessiva' dell'atto del vedere, lo sguardo lacaniano allo specchio (in grado di mostrarci nell'atto di vedere, pensare, essere al mondo): questo è quanto può fare il cinema; questo è un altro fondamentale possibile punto di contatto e mediazione tra cinema ed educazione. E allora si potrà parlare di valore educativo dell'immagine o, se si

²⁶ Ivi, p. 56.

²⁷ Ivi, p. 67.

*Cinema come
esperienza senza
dimenticare la
dimensione estetica
del testo, la sua
poliedricità e la sua
polisemanticità*

preferisce, di valore filosofico dove l'analisi e lo sguardo consapevole diviene propedeutico all'analisi della propria condizione di essere umano nel mondo.

Per rimanere nell'ambito strettamente scolastico-educativo non si tratterà dunque di inserire semplicemente il cinema/audiovisivo nei programmi delle nostre scuole (cosa che sarebbe comunque auspicabile) quanto piuttosto di promuovere lo studio del linguaggio nella sua totalità, «che è insieme proprio del cinema e dell'uomo contemporaneo, in modo che ogni giovane possieda gli strumenti di lettura e di scrittura per intendere e capire il mondo in cui vive»²⁸.

Appare quindi chiaro il motivo per il quale l'educazione cinematografica risulta essere sempre più necessaria e questo, anche, in virtù di una serie di motivi tra i quali, come messo in evidenza da Rivoltella, l'aspetto socializzante, simbolico e di investimento psicologico proprio del cinema.

Ma come ribadito il cinema è (anche) un fatto culturale, è cultura e trasmette cultura e, come visto, (anche) un documento.

Secondo queste linee si delineerebbero, secondo Rivoltella, tre valenze educative proprie del cinema ovvero quella alfabetizzante (consistente nell'apprendimento della grammatica audiovisiva per potersi muovere all'interno dell'iconosfera contemporanea); quella culturale (cinema come espressione culturale e quindi investito di valori anche estetici) e, infine, conoscitiva (cinema come spazio di ricerca).

Da queste valenze derivano due tipi di approcci alla questione cinema ed educazione. Il primo vede nel cinema uno strumento per fare educazione (educare *con* il cinema) il secondo l'interpreta come «oggetto tematico dell'intervento educativo stesso»²⁹ (educazione *al* cinema).

Il primo dei due approcci si limita a usare il cinema come strumento per insegnare la storia o per cercare di approfondire tematiche, valori e personaggi in un contesto scolastico-educativo.

Si vede nel cinema uno strumento atto a fornire spunti educativi tematici e suscitare dibattiti.

*Tre valenze educative:
alfabetizzante,
culturale, conoscitiva*

28 Rivoltella, P.C. (2005), Il cinema come luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., p. 67.

29 *Ivi*, p. 77.

Si tratta evidentemente di un uso strumentale ed orientato ad uno scopo preciso che elude la questione estetica e critica del mezzo e che, pertanto, non trova riscontro e favori presso gli addetti ai lavori delle discipline cinematografiche. Ciò avviene, va detto, anche a causa di molte opere mediocri a soggetto (perché è innegabile che esistano) che spesso incoraggiano un tale approccio strumentale e che poco aggiungono alla storia del cinema.

Il cinema non è, infatti, uno strumento e, se anche osservato come tale, non è certamente pensato a questo scopo. Inoltre, se il cinema non può venir visto e vissuto semplicemente come strumento, non può nemmeno essere approcciato come un semplice serbatoio di temi 'a richiesta' (anche se, come detto, alcuni film fanno di tutto per indurci a pensare al contrario).

Sarà allora il secondo approccio, ovvero quello che vede il cinema come oggetto tematico dell'intervento educativo stesso la strada più percorsa e preferibile proprio per le ragioni fino a qui descritte.

Si tratta, in sostanza, di promuovere il cinema per le sue caratteristiche intrinseche, per la sua capacità di attivare una riflessione che, partendo dalla sua 'natura' e dal suo linguaggio, giunga magari alla realizzazione di prodotti audiovisivi originali da parte di studenti ed educandi.

Oggigiorno la teoria filmica e la filosofia spesso intrecciano dialoghi proficui proprio in virtù della natura dell'immagine stessa, liminale, aperta, sempre mutevole e in grado di rimandare, oltre che a sé, anche sempre ad altro. È quindi auspicabile che i due approcci vengano condotti unitamente per non dimenticare che spesso, come sempre quando si parla d'arte, la forma è anche il contenuto.

S'impone a questo punto una riflessione su colui il quale dovrebbe mettere in atto questi tipi di processi fino ad ora descritti ovvero quello che Rivoltella definisce l'«edu-comunicatore».

Dato infatti che, come ricorda l'autore, l'educazione è comunque e sempre comunicazione, l'educatore non può che essere un «edu-comunicatore».

Secondo lo studioso tale figura dovrebbe non più trasmettere soltanto la cultura ma soprattutto «avviare attività promozionali e formative atte a garantire, ad ogni livello scolastico [formativo, n.d.r.] l'autonomia dei processi culturali, la formazione critica dei giovani e il pieno sviluppo della loro personalità»³⁰.

Un formatore-tutor, un modello di *leadership* didattica, un facilitatore didattico in grado di collocarsi al fianco degli studenti e non al di sopra.

Una figura in grado di pensare al cinema all'interno del sistema dei media per non isolare il *medium* cinema dalle interferenze con gli altri mezzi di comunicazione di massa.

Una figura in grado di promuovere l'interpretazione attraverso la conoscenza degli elementi tecnici e linguistici del mezzo, e un approccio valutativo e critico che sappia tener conto della teoria ma anche della storia del cinema. Una figura, infine, in grado di garantire un «approccio integrato al cinema, inteso non soltanto a promuovere la capacità di lettura critica dell'immagine cinematografica, ma anche quella di esprimersi, comunicare, documentare la realtà attraverso di essa»³¹.

Un formatore-tutor, un modello di leadership didattica, un facilitatore didattico in grado di collocarsi al fianco degli studenti e non al di sopra

4. Uno sguardo educato

Spero che, giunti a questo punto, sia chiaro il cambio di prospettiva teorizzato.

Dev'essere chiaro che il cinema non può venire semplicemente considerato un semplice strumento da utilizzare a proprio uso e consumo basandosi esclusivamente sul solo contenuto (estrapolando magari scene e sequenze dal loro contesto tramite prelievi didascalici).

È quanto messo in evidenza anche da Paolo Mottana quando parla della necessità di uno «sguardo immaginale», lento, «fedele all'immagine» e aperto su tutto, in grado di disporsi «nei confronti delle figure in un atteggiamento di assorta apertura, di ricerca

³⁰ *Ivi*, p. 82.

³¹ *Ivi*, p. 85.

spregiudicata ma devota. La pazienza di un tale sguardo, che non si assegna tempi, né mete, ma che ha come unico compito quello di vedere cosa c'è e di rincorrere la trama dei suoi echi simbolici, delle sue fughe di sensi, guadagna un universo interminabile di percorsi e fa di un film [...] un *corso* di riflessioni *in vivo*” [...] È su questa via che si incammina un accostamento rinnovato, forse *ritrovato*, al cinema, nei luoghi dell'accadere formativo. E ad un tale cammino si addice un approccio anche metodologicamente mutato, meno normativo nelle consegne del guardare e più misurato nella cura, nella cautela [...] che non può darsi eccessivi confini di tempo, che deve prevedere fasi di pura visione, di meditazione e sedimentazione, di lenta elaborazione, di restituzione e circolazione, di fluidificazione e accomunamento di ritorno individuale all'immagine, di filtrazione e distillazione graduale dei significati»³².

Uno sguardo e una metodologia rispettosa dell'immagine (e della sua durata), consapevole e paziente, aperta e disposta a seguire le suggestioni per raccogliersi in una disposizione ricettiva e visionaria allo stesso tempo.

Si tratta quindi di pensare al cinema al di là della sua dimensione contenutistica e tematica per concentrarsi sulla sua qualità iconica, sulla «sua capacità di far da ponte tra un qui e un altrove non meglio dicibile, [...] un cinema fortemente simbolico, capace di restituire *orientamento* allo sguardo»³³.

Se, certo, non tutti i film si prestano ad un tipo di lettura immaginale, se non tutti i registi condividono assunti così fortemente caratterizzanti, starà all'«edu-comunicatore» saper scegliere titoli e autori significativi e non limitarsi ad una semplice scelta tematica.

Dunque uno sguardo consapevole della natura liminale dell'immagine cinematografica³⁴ un'ecologia dello sguardo, più che un'etica, un'andatura controcorrente vista la proliferazione contemporanea di immagini e di dispositivi della visione per «restituire le cose alla loro invisibile visibilità»³⁵.

Si badi bene non si tratta di un approccio 'conservatore', si tratta

32 Mottana, P. (2005), Dalla clinica della formazione alla pedagogia immaginale, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., pp. 98-101.

33 *Ivi*, p. 102.

34 Su questo tema ci permettiamo di rinviare a Dalpozzo (2013), C. Off-screen: the liminal dimension of the cinematic image, *Refractory: A Journal of Entertainment Media*, n. 22. (<http://refractory.unimelb.edu.au/2014/02/05/off-screen-dalpozzo/>). Cfr. Dalpozzo, C. (2012), *Fuori campo. Dentro e oltre l'immagine cinematografica*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

35 Mottana, P., Dalla clinica della formazione alla pedagogia immaginale, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., p. 103.

soltanto di saper (di) vedere l'immagine perché vedere non significa necessariamente capire. La proliferazione delle immagini è, e può essere, un bene se a queste si accompagna una formazione *all'*immagine adeguata e se la formazione *con* l'immagine è in grado di tenere conto di cosa effettivamente il cinema possa, riflessivamente, fare: orientare, dunque educare lo sguardo.

C'è poi la questione della fruizione. Vedere un film in sala dall'inizio alla fine, al buio etc. rimane comunque un'esperienza (filmica e non solo) diversa da una visione, frammentata o meno, in un contesto formativo.

Il cinema, infatti, possiede una (delle) forma/e e le singole parti che compongono questa forma valgono meno della forma intera.

Secondo Gris, da un punto di vista pedagogico e didattico, il testo cinematografico è però destinato inevitabilmente alla *trasformazione*: «in un'ottica pedagogica, il testo di partenza si trasforma a seconda di come viene intenzionato il *setting* educativo o il processo di analisi del film, di dibattito sui contenuti e di possibili collegamenti con altri testi cinematografici, con temi sociali e temi politici, con libri, con altri tipi e generi di narrazione»³⁶.

Però quando un insegnante giunge alla fatidica domanda: «Che cosa ha voluto dirci il regista?» non solo Truffaut e Hitchcock si rivoltano irati nella tomba, ma [...] persino i pedagogisti e i fenomenologi non possono che rabbrivire. Sarebbe più pertinente [...] chiedersi altresì: «Che cosa ci ha fatto vedere il regista?» e «Come ci ha fatto vedere le cose che abbiamo visto?»³⁷.

Scriva Gris: «la funzione formativa del cinema si realizza in pratiche didattiche quando si accetta di analizzare un film nella sua storicità, nelle sue tecniche narrative e nei suoi contenuti per trasformarlo in un nuovo testo indissolubilmente legato al contesto educativo nel quale ci si trova e ai soggetti che vi partecipano. La funzione formativa del cinema si basa dunque sulla fruizione e sulla trasformazione dei testi cinematografici e sull'inserimento consapevole di questi testi nel proprio immaginario e nel proprio novero di conoscenze e

La formazione con l'immagine è in grado di orientare, educare lo sguardo

36 Gris, R. (2010), *La pedagogia dei pop corn. Il cinema come strumento formativo*, Trento, Erickson, p. 23.

37 *Ivi*, p. 25.

saperi. Ricordandoci che le conoscenze e i saperi di ognuno di noi si realizzano, secondo il paradigma fenomenologico e la filosofia ermeneutica, nella condivisione intersoggettiva»³⁸.

Possiamo anche essere d'accordo a patto che sia chiaro e si prenda coscienza del fatto che il testo filmico così inteso viene, per l'appunto, trasformato e inserito in un contesto diverso, perdendo così le proprie caratteristiche specifiche.

5. Domande, proposte e risposte

Non ci resta che guardare il nostro oggetto di riflessione da un'ultima prospettiva ovvero quella centrata su come il cinema parla di educazione e di come, ad esempio, la scuola parla di se stessa attraverso il cinema/audiovisivo.

Per quanto riguarda la prima prospettiva la lista dei titoli è lunga. Tra i film più riusciti e significativi vale la pena citare, a titolo d'esempio, almeno *Il ragazzo selvaggio*³⁹ (cfr. immagine 3), *I quattrocento colpi*⁴⁰, *The Elephant man*⁴¹, *Human Nature*⁴² (cfr. immagine 4), etc.

Tra le pellicole, invece, che si soffermano direttamente sulle dinamiche educative all'interno della scuola ricordiamo almeno *La scuola*⁴³, *La classe*⁴⁴, *L'attimo fuggente*⁴⁵, *Scoprendo Forester*⁴⁶, *Class Enemy*⁴⁷ (cfr. immagine 5), etc. La Polenghi riporta inoltre, ad esempio, alcuni titoli risalenti al filone dell'educazione speciale (dai già citati *Il ragazzo selvaggio* e *The Elephant man*, da *Forrest Gump*⁴⁸ a *Rain Man*⁴⁹ a *A beautiful mind*⁵⁰ etc) dove il cinema si è fatto talvolta banco di prova per interpretazioni attoriali particolarmente intense e che nel lungo andare ha portato ad una maggiore sensibilità sul fenomeno nonostante gli edulcoramenti spesso raggiunti dagli *happy ending* hollywoodiani⁵¹.

38 *Ivi*, p. 30.

39 *L'enfant sauvage* (1970) F. Truffaut.

40 *Les quatre cents coups* (1959) F. Truffaut.

41 (1980) D. Lynch.

42 (2001) M. Gondry.

43 (1995) D. Lucchetti.

44 *Entre les murs* (2008) L. Cantet.

45 *Dead Poets Society* (1989) P. Weir.

46 *Finding Forrester* (2000) G. Van Sant.

47 (2003) R. Biček.

48 (1994) R. Zemeckis.

49 (1988) B. Levinson.

50 (2001) R. Howard.

51 Cfr. Polenghi, S. (2005), Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., p. 30.

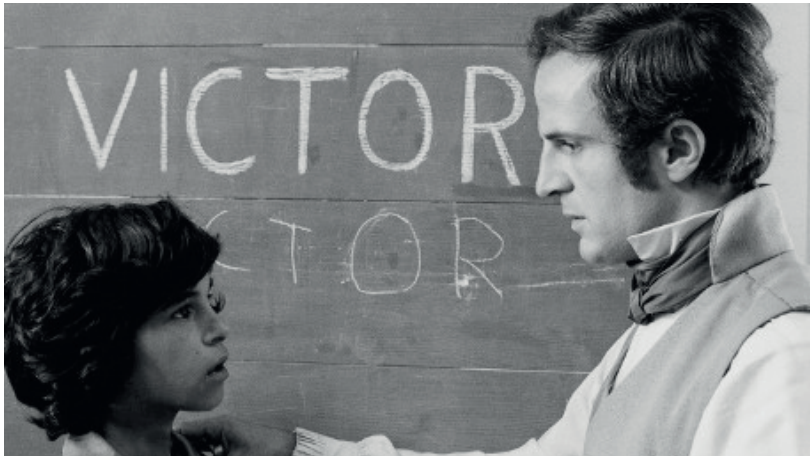


IMMAGINE 3.



IMMAGINE 4.

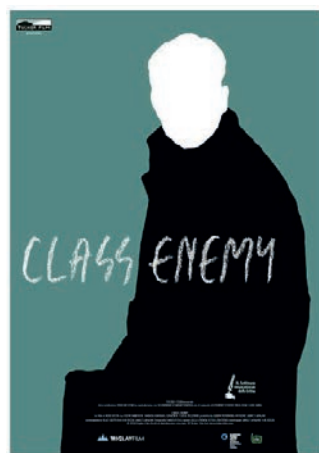


IMMAGINE 5.

Un fenomeno che investe da vicino le pratiche formative quello dei film/video scolastici

Esiste poi un fenomeno che investe da vicino le pratiche formative legate al cinema a cui abbiamo fatto riferimento, ovvero quello dei film/video scolastici. Spesso sottovalutati questi prodotti, in realtà, possono offrire interessanti spunti di riflessione in quanto: «il film scolastico è – come probabilmente direbbe Francesco Casetti – un luogo eccezionale di negoziazione e contrattazione della plausibilità cinematografica. È vero che non esiste un mercato o un'industria che impone gerarchie, regole, canoni, ma è altrettanto vero che nel corso della realizzazione di questi lavori vi sono specifici gruppi sociali, meglio ancora dei gruppi di pressione (i ragazzi, gli insegnanti, gli educatori, i genitori, il preside, ecc...) che agiscono dialetticamente e in forme spesso conflittuali, facendosi latori di istanze diseguali, alla ricerca di un delicato e fragile equilibrio, certamente difficile da individuare se si può osservare il film soltanto a processo ultimato. A cercare di declinarle brevemente, le forme di transazione tra gruppi di persone e/o tra fasci di esigenze appaiono piuttosto articolate. Nelle prime inserirei quelle tra: 1) Il singolo studente e il gruppo di pari; 2) Lo studente e il mondo adulto (insegnanti, genitori, operatori); 3) Il gruppo di pari e il mondo adulto; 4) Gli insegnanti, i media-educator e i genitori (pubblico privilegiato di questi film); 5) Gli insegnanti, il preside (l'autorità) o i loro colleghi che non partecipano ai laboratori; 6) L'istituzione scolastica e il contesto culturale e sociale in cui è collocata (quartiere, educativa territoriale, istituzioni pubbliche che finanziano direttamente o indirettamente queste attività).

Nelle seconde segnalerei le contrattazioni tra: 1) esigenze educative/didattiche e quelle relative alla “libertà espressiva” dei singoli attori coinvolti; 2) esigenze di apprendimento di una tecnica o di un linguaggio e la necessità di giungere a un prodotto finito (magari già pensato per concorrere a un festival); 3) esigenze di coinvolgimento partecipato di tutti gli attori in campo e quelle relative alla gerarchizzazione propria della vita del set; 4) esigenze artistico-creative della “troupe” e quelle istituzionali della scuola, delle famiglie

e del quartiere; 5) esigenze di veicolare un messaggio chiaro che restituisca una visione spesso di natura educativo-didascalica degli eventi, e quelle di offrire un prodotto originale, sofisticato, capace di sorprendere il pubblico di amici, parenti e insegnanti»⁵².

Tutto questo, conclude Dalla Gassa, secondo alcuni dovrebbe riguardare soltanto chi si occupa di pedagogia ma in realtà questi prodotti sembrano poter svelare aspetti vicini anche ai *film studies* come, ad esempio, la circolazione degli immaginari quotidiani (i corti prodotti a scuola ripetono il più delle volte generi, formati, temi etc. della tv, del web e del cinema), o di «come l'istituzione pubblica vede e rappresenta i propri principali utenti [...] e le “minacce” che incombono su di loro e sulla stessa istituzione» (si vedano i vari corti sul bullismo, l'handicap, le Pubblicità Progresso etc.); e, infine, l'opportunità «per intuire i modi con cui forme di contaminazione visuale sempre più diffuse e invasive cerchino di penetrare – con risultati talora esilaranti, altre volte dubbi, altre ancora di notevole acutezza – un luogo sociale storicamente lento ai cambiamenti come quello della scuola pubblica»⁵³. Infine, lavorare sul piano estetico, perché anche nelle opere dei ragazzi/e: «è possibile trovare carature che trascendono le superfici del visibile istituzionalizzato e si lasciano rinvenire negli interstizi, nelle incostanze narrative o nei traboccamenti non controllati che opere così poco standardizzabili finiscono per ospitare in gran numero. Non è questa la sede per sistematizzare tali «espressioni equivoche», ma possiamo senz'altro evidenziare gli ambiti dove l'analisi può andare a scovarli. Penso ad esempio alla dimensione ludica, ironica, surreale che caratterizza i modi di comunicazione giovanili, penso alle posture di corpi adolescenziali in movimento e sottoposti a radicali trasformazioni, penso ai gerghi, ai linguaggi e ai gesti identitari delle piccole comunità scolastiche per loro natura poco irreggimentabili, penso alla presenza sul set di dispositivi di riproduzione e condivisione delle immagini (gli *smartphone* ad esempio) che inseriscono i nativi digitali dentro un ecosistema a loro più familiare e attraversato da dinamiche sociali

52 Dalla Gassa, M. (2015), *Brutti, sporchi e fattivi. Sui film scolastici e la loro portata critico-teorica*, in *Scenari*, Cfr. [<http://mimesis-scenari.it/2015/02/27/brutti-sporchi-e-fattivi-sui-film-scolastici-e-la-loro-portata-critico-teorica/>].

53 *Ibidem*.

che potrebbe vederli partecipi e protagonisti, penso all'emergere del doppio, dell'altro, della maschera, temi strettamente legati a quello dell'identità di genere e dell'identità soggettiva, senza contare la questione probabilmente più complessa e inafferrabile di tutte, quella che riguarda la relazione tra mondo adulto e mondo giovanile (con una particolare attenzione alle dimensioni polarizzate dell'autorità e dell'esempio, del dialogo e dello scontro, della presenza e dell'assenza). Insomma, per farla breve, anche quando sono "brutti" (da un punto di vista estetico) e "sporchi" (da un punto di vista della pulizia produttiva), i film scolastici sanno essere "fattivi", sia nel senso di generatori concreti di fatti, sia nel senso – linguistico – di predicati causativi. Causativi di ponderazioni, meglio se provenienti anche dai cosiddetti *Film Studies*⁵⁴.

*Il cinema come
esperienza, filmica
ma anche fattiva*

Dunque il cinema come esperienza, filmica certo, ma anche fattiva. S'inserisce qui una proposta didattica alternativa al commento scritto al film, ossia quella di produrre dei video-saggi/commenti, di tradurre cioè in (altre) immagini e suoni, in nuove concatenazioni immagini e suoni filmici originari. Si userebbe così lo stesso linguaggio che non è quello scritto, contenutistico di derivazione letteraria bensì quello iconico, visivo, figurativo e multimediale del testo primo. Gli esempi sono oramai diversi e la pratica è diventata frequente anche all'interno dell'università (soprattutto estere). Ciò comporterebbe il doversi misurare con l'aspetto linguistico e grammaticale del cinema sia dal punto di vista teorico che pratico e, nel contempo, non dover tradurre il testo filmico in un testo letterario. Misurarsi direttamente con immagini e suoni, creare un commento sulle immagini del (o dei) film, rimontandolo, rallentandolo, fermandolo, etc. Un approccio che, paradossalmente, nonostante l'intervento diretto sul film, si porrebbe come più rispettoso degli altri proposti proprio in virtù dell'uso dei medesimi strumenti linguistici impiegati.

Perché se 'educare' in *stricto sensu* non è precipuamente il suo 'compito principale' è altrettanto vero che il cinema può venire vissuto come esperienza.

⁵⁴ *Ibidem*.

Se è un'esperienza è, certo, innanzitutto filmica e quindi orientata (riflessivamente) ad educare a se stessa e all'atto di vedere, dunque allo sguardo. In quanto però esperienza sociale, storica, estetica e filosofica può educare anche al pensiero, alla riflessione come già messo in evidenza (da Merleau Ponty a Deleuze) offrendo la possibilità di poter riflettere insieme al film e non solo sul film.

Perché il cinema è anche «un *racconto* che invita al *commento*»⁵⁵ con un proprio valore mitopoietico e in grado di dar forma al nostro immaginario.

Scriva Gris, a questo proposito: «Che sia di finzione o sia documentario, che sia d'intrattenimento o impegnato, il cinema ha di certo una potenziale ricaduta sulla società e sull'opinione pubblica e, quel che più ci interessa da un punto di vista pedagogico e formativo, invita i soggetti a riesaminare il mondo nel quale vivono. Perciò il cinema *fa pensare* e i pedagogisti, gli insegnanti e i formatori, certi di questo, si dovrebbero interrogare su *come* ciò avvenga»⁵⁶.

La narrazione cinematografica allora, secondo l'autore, diviene un vero 'corroborante' spendibile in ambito formativo ed educativo a patto che (aggiungiamo noi) si tengano a debita considerazione la dimensione linguistica (e temporale) del cinema secondo un approccio diverso, rispettoso, 'immaginale' del film.

Perché il cinema permette di fare esperienza (cinematografica) di una realtà (diversa e uguale alla nostra) e quindi di riflettere sulla propria⁵⁷.

Ed è qui che sta il punto di contatto più fecondo tra i due poli della nostra riflessione.

Perché il cinema, come detto, è *in primis*, (meta)riflessivamente, orientamento ed educazione dello sguardo. Ed educazione dello sguardo significa darsi e dare una possibilità di vedere (e di saper di vedere) e quindi di provare a capire la realtà.

Allora educare s'intenderebbe non tanto dare risposte quanto sapersi porre e proporre delle domande di senso e mai generiche (come molti

La narrazione cinematografica allora, secondo l'autore, diviene un vero 'corroborante'

55 Gris, R. (2010), *La pedagogia dei pop corn. Il cinema come strumento formativo*, cit., p. 62.

56 *Ivi*, pp. 62-63.

57 Agosti, A. (2004), a cura di, *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Milano, FrancoAngeli, p. 12.

film 'a soggetto' indurrebbero a fare).

Tenendo sempre ben presente quindi che, mal utilizzare uno 'strumento' (un martello si può prestare anche per tenere ferma una porta ma...) significa rischiare di porsi la domanda in termini non idonei al problema e, conseguentemente, di non trovare mai la risposta che si cercava.

Bibliografia

- Agamben, G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.
- Agosti, A. (2004), a cura di, *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Albano, L., Dispositivo cinematografico, in *Enciclopedia del cinema*, ([http://www.treccani.it/enciclopedia/dispositivo-cinematografico_\(Enciclopedia_del_Cinema\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/dispositivo-cinematografico_(Enciclopedia_del_Cinema)/))
- Bazin, A. (2010), *Qu'est-ce que le cinéma?*, Paris, Éditions du Cerf, 1958, trad. it. *Che cos'è il cinema?* Milano, Garzanti.
- Barbier, B. – Bertho Lavenir, C. (2002), *La storia dei media*, Milano, Marinotti Edizioni
- Baudry, J.L. (1978), *L'effet cinéma*, Paris, Albatros.
- Baudry, J.L. (1975), Le dispositif: approches métapsychologiques de l'impression de réalité, *Communications*, 23.
- Baudry, J.L. (1970), Effets idéologiques produits par l'appareil de base, *Cinéthique*, 7-8.
- Bertetto, P. (2007), *Lo specchio e il simulacro. Il cinema nel mondo diventato favola*, Milano, Bompiani.
- Casetti, F. (2013), La questione del dispositivo, *Fata Morgana*, n. 20.
- Casetti, F. (2011), *L'esperienza filmica: qualche spunto di riflessione* (<https://francescocasetti.files.wordpress.com/2011/03/esperienzafilmica.pdf>).
- Casetti, F. (1986), *Dentro lo sguardo: il film e il suo spettatore*, Milano, Bompiani.
- Chabod, F. (1976), *Lezioni di metodo storico*, Bari, Laterza.
- D'Aloia, A. (2013), *La vertigine e il volo. L'esperienza filmica fra estetica e neuroscienze cognitive*, Roma, Edizioni Fondazione Ente dello Spettacolo.
- Dalla Gassa, M. (2015), *Brutti, sporchi e fattivi. Sui film scolastici e la loro portata critico-teorica*, Scenari, (<http://mimesis-scenari.it/2015/02/27/brutti-sporchi-e-fattivi-sui-film-scolastici-e-la-loro-portata-critico-teorica/>)
- Dalpozzo, C. (2014), Il dispositivo siamo noi, *Fata Morgana*, Luigi

Pellegrini, Editore, n. 24.

Dalpozzo, C. (2013), Off-screen: the liminal dimension of the cinematic image, *Refractory: A Journal of Entertainment Media*, n. 22.

(<http://refractory.unimelb.edu.au/2014/02/05/off-screen-dalpozzo/>)

Dalpozzo, C. (2012), *Fuori campo. Dentro e oltre l'immagine cinematografica*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi.

Gris, R. (2010), *La pedagogia dei pop corn. Il cinema come strumento formativo*, Trento, Erickson.

Huizinga, J. (1940), *Autunno del Medioevo*, Firenze, Sansoni.

Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C. (2005), a cura di, *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita & Pensiero.

Malavasi, P. (2005), Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica, in *Cinema, pratiche formative, educazione*, a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, pp. 53-65.

Polenghi, S. (2005), Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, cit., pp. 19-52.

Rivoltella, P.C. (2005), Il cinema come luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola, in *Cinema, pratiche formative, educazione*, a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, pp. 67-88.

Truffaut, F. (1999), *Il cinema secondo Hitchcock*, Parma, Pratiche Editrice.

Morin, E. (1999), Introduction aux journées thématiques, in *Relier les connaissances. Le défi du XXI siècle*, Paris, Seuil.

Mottana, P. (2005), Dalla clinica della formazione alla pedagogia immaginale, in *Cinema, pratiche formative, educazione* a cura di Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C., Milano, Vita e Pensiero, pp. 98-101.

Bibliografia tematica essenziale

Agosti, A. (2001), *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*, Padova, Cedam.

Agosti, A. (2004), a cura di, *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, Milano, FrancoAngeli.

Angrisani, S. – La Capria, C. – Marone, F. – Tuozi, C. (2002), a cura di, *Quando la relazione prende forma. Questioni educative al cinema*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia.

Gris, R. (2010), *La pedagogia dei pop corn. Il cinema come strumento formativo*, Trento, Erickson.

Malavasi, P. – Polenghi, S. – Rivoltella, P.C. (2005), a cura di, *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita e Pensiero.

Piva, M. (2009), *Il coccodrillo luminoso e altre storie. Teoria e pratica dell'audiovisivo a scuola*, Pordenone, Cinemazero.

c.dalpozzo@iusve.it

EDUCARE E COMUNICARE NELL'ERA SOCIAL

DA CONSUMATORI PASSIVI A CONSUMATORI CRITICI E AUTORI CONSAPEVOLI

Francesco Pira

IUSVE

Viviamo in una società digitale, le nostre relazioni sono *social*. Protagonisti della società 2.0 sono i giovani, i digitali nativi, la 'generazione Z', che rappresentano anche i soggetti privilegiati dell'indagine sociologica. Bambini, preadolescenti e adolescenti nati già immersi nelle tecnologie digitali, costruiscono il proprio universo relazionale attraverso l'uso delle tecnologie. Alla comunicazione verbale, all'interazione diretta si sono sostituite le comunicazioni via chat e l'uso del web come luogo di espressione del sé. Le *app* di *smartphone* e *tablet* rappresentano il percorso all'interno del quale i giovani sperimentano, costruiscono e rappresentano la propria identità. In questo articolo si intende proporre un'analisi che parte dal modo in cui i giovani comunicano e rappresentano il proprio io, per indagare ruoli e criticità di quella che alcuni studiosi definiscono la famiglia post famiglia, dove i membri passano più tempo con la tecnologia che fra loro, per affrontare quindi il tema dell'educazione nell'era dei *social* e del ruolo della scuola e degli insegnanti in questo percorso di nuova alfabetizzazione che coinvolge con modalità diverse giovani e adulti.

Parole chiave: nativi digitali, social network, identità giovanile, famiglia, scuola

We live in a digital society, our relationships are social. Protagonists in the society 2.0 are the teens: the digital natives, the Z Generation, who also represent the key subjects of this sociological investigation. Children, pre-teens and teens born already immersed in digital technologies build their relational universe through the use of technology. The verbal communication, the direct interaction are replaced with the chatting and the web as a place of selfexpression. The apps developed for smartphones and tablets represent the path through which young people experiment, build their identity. This article intends to propose an analysis that starts from the way teens communicate and represent one's self, then investigating the role and the critical issues emerging in this 'family post family', where members spend more time with technology than among them; this will deal to the item of education in the era of social and of the role of schools and teachers in this path for a new literacy that involves both young people and adults even with different modalities.

Key words: digital natives, social network, youth identity, family, school



1. Introduzione

«Internet rende possibili cose che prima erano impossibili. Potenzialmente, dà a tutti un comodo accesso a una sterminata quantità di informazioni: oggi abbiamo il mondo a portata di un dito. In più la Rete permette a chiunque di pubblicare un suo pensiero senza chiedere il permesso a nessuno: ciascuno è editore di se stesso, una cosa impensabile fino a pochi anni fa. Ma tutto questo - la facilità, la rapidità, la disintermediazione - porta con sé anche dei problemi. Ad esempio, quando lei esce di casa e si trova per strada, in un bar o su un autobus, interagisce volente o nolente con le persone più diverse, quelle che le piacciono e quelle che non le piacciono, quelle che la pensano come lei e quelle che la pensano in modo diverso: non può evitare il contatto e la contaminazione, è esposto alla necessità di affrontare la complessità del mondo. La complessità spesso non è un'esperienza piacevole e costringe a uno sforzo. Internet è il contrario: ti permette di non vedere e non incontrare chiunque sia diverso da te. Ecco perché la Rete è allo stesso tempo una medicina contro la solitudine - ci si sente connessi con il mondo - e un luogo di “confortevole solitudine”, dove ciascuno è chiuso nel suo network da cui può escludere chi è diverso ed eliminare tutto ciò che è meno piacevole»¹.

Il pensiero di Bauman ancora una volta evidenzia con lucidità e estrema chiarezza il nodo centrale della ricerca sociologica che sta cercando di comprendere come, le dinamiche comunicative stiano evolvendo, quali possano essere gli strumenti di interpretazione e quale universo relazionale ne derivi.

La contrapposizione tra semplicità d'uso delle tecnologie e complessità del mondo sta generando una società fragilizzata, individualista, poco incline al confronto, dove, per riprendere la tesi di Bauman, gli individui credono di essere connessi con il mondo ma vivono una confortevole solitudine. La mediatizzazione della comunicazione crea in realtà un confine fisico netto con gli altri.

Internet ti permette di non vedere e non incontrare chiunque sia diverso da te

¹ http://espresso.repubblica.it/visioni/cultura/2016/02/12/news/zygmunt-bauman-siamo-al-carnevale-della-democrazia-1.250232?refresh_ce

Soggetti privilegiati di questa indagine sono la generazione dei nativi digitali, la ‘generazione Z’, bambini, preadolescenti e adolescenti che sono nati già immersi nelle tecnologie digitali. Il loro universo relazionale si costruisce attraverso l’uso delle tecnologie.

Alla comunicazione verbale, all’interazione diretta si sono sostituite, le comunicazioni via chat e l’uso del web come luogo di espressione del sé. Le app di *smartphone* e *tablet* rappresentano il percorso all’interno del quale i giovani sperimentano, costruiscono e rappresentano la propria identità. Come sostengono Gardner e Davis «La tecnologia dei media digitali ha dato vita ad una pletera di nuovi strumenti e nuovi contesti in cui i giovani possono esprimere ed esplorare la propria identità – social, network, siti di messaggi istantanei e di condivisione di video, blog, vlog, mondi virtuali. Un numero crescente di ragazzi accede a questi contesti attraverso un’applicazione sul suo smartphone o tablet. L’interfaccia delle app diventa quindi parte integrante della modalità in cui scelgono di esprimere se stessi online»².

Le analisi di Gardner e Davis sono confermate anche dai dati che emergono dalle ultime indagini sul campo pubblicate da *Telefono Azzurro* e *Doxa e Skuola.net* e Università di Firenze. Entrambe mostrano che i ragazzi tra i 12 e i 18 anni sono sempre più connessi, il 90% usa abitualmente le chat, in particolare *Whatsapp* e *Snapchat*, e il 60% scatta *selfie*³. «Relazionarsi con gli amici, esprimersi e comunicare, condividere opinioni, foto e video, sono importanti al punto che spesso i ragazzi sacrificano le ore di sonno per rimanere connessi nella penombra della stanza in piena notte: è il fenomeno del *vamping*. Il 21% si sveglia durante la notte per controllare i messaggi arrivati sul proprio *smartphone*, un fenomeno particolarmente diffuso tra i 14-15enni (il 26.4%)»⁴.

Gli adolescenti stanno di fatto contribuendo a costruire in modo significativo un nuovo modello relazionale imperniato sull’uso combinato di parole e immagini mediate dalla tecnologia.

«I ragazzi quando creano il proprio profilo sono al contempo individui e si sentono parte di una comunità.

2 Gardner, H. – Davis, K. (2013), a cura di, *The APP GENERATION*, New York, Baror International, trad. it. di Sghirinzetti, M. (2014), Milano, Feltrinelli Editore, p. 66.

3 <http://www.skuola.net/news/scuola/safer-internet-day-iniziativa.html>

4 <http://www.azzurro.it/it/content/safer-internet-day-206-da-milano-telefono-azzurro-lancia-lallarme>

La rappresentazione di sé passa attraverso ciò che pubblichiamo, ciò che gli amici condividono e il modo in cui gli altri rispondo ai loro stimoli. E così la gestione del profilo non è solo un atto individuale ma diventa un processo sociale. Comunichiamo, e attraverso ciò che comunichiamo cerchiamo di costruire una relazione che si concretizza attraverso la connessione, l'accettazione, che è anche ricerca di gratificazione che avviene attraverso il commento. Gli adolescenti pretendono di essere in pubblico, di essere connessi ma non vogliono essere pubblici a tutti i costi. Anche il concetto di *privacy* è cambiato e si estrinseca proprio nella differenza tra la rappresentazione di sé come processo di socializzazione e l'idea di non voler essere pubblici, che tutto sia conosciuto e condiviso. Questo nuovo modo di concepire la propria identità e il modo di rappresentarla si legano ad un modello performativo di sé che include drammatizzazione, uso del *gossip* e che può degenerare in dinamiche di relazione di gruppo che possono sfociare nel bullismo e nella violenza, così come in uso "spregiudicato" del corpo attribuendo un senso completamente nuovo al concetto di intimità»⁵.

Questo percorso di costruzione del sé attraversa tutti gli ambiti relazionali nei quali i giovani vivono e interagiscono e questi includono prima di tutti la famiglia e la scuola, ed è proprio dall'analisi delle modalità con le quali si combinano modalità relazionali e comunicative tra pari, tra figli e genitori, tra studenti e docenti e in ultimo tra docenti e genitori che emergono nuove modalità, ma anche contraddizioni e fragilità che necessitano di interventi.

La rappresentazione di sé passa attraverso ciò che pubblichiamo

5 Cava, A. – Pira, F. (2015), a cura di, *Social Gossip dalla chiacchiera di cortile al web pettegolezzo*, Ariccia, Aracne Editrice, pp. 100-101.

L'individualismo e la
concentrazione su di
sé

2. Il sé confezionato ed esibito

Una delle caratteristiche principali che emergono dallo studio delle dinamiche comunicative social è l'individualismo e la concentrazione su di sé. Un elemento questo che connota tutte le dinamiche relazionali, non solo quelle di preadolescenti e adolescenti ma anche e soprattutto quelle degli adulti. L'imperversare del *selfie* è ciò che meglio di ogni altro atto relazionale condensa l'essenza della rappresentazione del sé. In quell'immagine si esprime l'io confezionato per presentarsi al pubblico, un io esibito costruito per piacere, per raccogliere *like* e per essere condiviso, commentato. Si tratta di una vera e propria esteriorizzazione della nostra individualità, ma mentre per gli adulti si basa su elementi autodefinitivi già consolidati, o almeno dovrebbero esserlo, per i giovani questa esteriorizzazione è un processo in divenire. Nel pieno della fase della crescita individuale che li tragherà nel mondo degli adulti, sperimentano e nello stesso tempo seguono modelli a cui ispirarsi per costruire un io accattivante; e sempre più spesso i modelli non sono persone del proprio ambiente sociale: i genitori, gli insegnanti o persone di successo del mondo delle professioni; sono *celeb* del mondo della musica, dei *realities* e in misura minore dello sport (in particolare del calcio che, per livello di popolarità e ricchezza esibita, si avvicina moltissimo all'universo mediatico dello *star system*).

Non si tratta semplicemente di narcisismo, di ricerca del successo nel proprio gruppo di pari, ma in esso vi è un bisogno di essere sostenuti, assicurati, accettati. Queste dinamiche mostrano la complessità e le contraddizioni della vita sociale dei ragazzi sul web, le loro fragilità e insicurezze. Gli studiosi hanno anche identificato un potenziale rischio derivante dall'uso di tecnologia e app, la semplicità e velocità di utilizzo come elementi che tendono ad annullare il tempo della riflessione e costruzione dell'identità personale. «Alcune ricerche hanno identificato una serie di benefici derivanti da uno stato di (relativo) riposo del cervello e dall'attenzione rivolta all'interiorità.

Il *relax* ha un evidente ruolo ristoratore, crea un senso di benessere, tra l'altro, aiuta a focalizzare meglio la nostra attenzione quando è necessaria. [...] L'introspezione è particolarmente importante per i ragazzi, impegnati nel tentativo di immaginare chi e che cosa vogliono diventare. Senza il tempo e lo spazio per ponderare diversi possibili modi di essere – senza staccarsi da un percorso di vita app-determinato – i giovani rischiano di ipotecare prematuramente le loro identità, rendendo meno probabile il raggiungimento di un senso del sé pienamente realizzato e soddisfacente»⁶.

Come si è evidenziato nell'introduzione si assiste ad un uso intensivo della tecnologia, le comunicazioni si muovono online, una generazione virale che vive con il bisogno di essere in continuo contatto, connessi ma soli.

3. La 'famiglia post famiglia'⁷

La tecnologia è centrale nella vita di tutti e pervade anche la vita familiare, ne modifica le dinamiche relazionali. Sempre connessi, sempre in contatto, le conversazioni tra genitori e figli si espandono nel tempo, e annullano in parte le fasi di evoluzione e conquista di autonomia dei ragazzi. Il terreno della vita *social* è ormai un luogo comune per genitori e figli, cambiano le app ma le dinamiche sono alquanto simili. Adulti con profili *Facebook* e figli nei gruppi *Whatsapp* e utilizzatori di *Snapchat*. È la «famiglia post famiglia» dove i membri passano più tempo con la tecnologia che fra loro. Ancora una volta ci troviamo di fronte alla complessità e alle contraddizioni delle relazioni *social*. Da una parte abbiamo i ragazzi che nascono in un mondo digitale, sembrano conoscere potenzialità e rischi, o almeno conoscono i termini, *sexting*, bullismo, usano *Whatsapp* e *Snapchat* perché li considerano più sicuri, sono connessi alla cerchia dei loro pari di cui si fidano, usano poco o niente *Facebook* e *Twitter* dove semplicemente condividono informazioni, ma non pubblicano

⁶ Gardner, H. – Davis, K., *The APP GENERATION*, cit., p. 77.

⁷ Questa definizione di Wellman B. et al., (2005), *Connected lives: The Project*, in *Networked Neighbourhoods: The Connected Community in Context*, a cura di Purcell, P., Berlino, Springer, pp. 161-216, è utilizzata da Gardner e Davis a sostegno della tesi che la tecnologia sembra avere un potenziale disgregante nelle vite delle persone e sui loro legami sociali.

Le comunicazioni
viaggiano quasi in
maniera esclusiva via
chat

e non aggiornano il profilo, magari lo stesso profilo che i genitori hanno loro creato già dalla quinta elementare (al di sotto dei tredici anni, età minima per aprire un profilo *Facebook*). Le comunicazioni viaggiano quasi in maniera esclusiva via chat, e se quasi il 90% usa *Whatsapp* il 28% utilizza *Snapchat*⁸ dove i messaggi possono essere visualizzati solo per un tempo ristretto e solo dall'interlocutore a cui il messaggio è inviato. Questo suscita in loro un senso di sicurezza, in qualche modo di potere, vi è la diffusa convinzione di avere il controllo sull'immagine che si veicola, così costruiscono le loro relazioni intime, anche inviando immagini sessualmente esplicite di loro stessi (l'11% tra i 14 -15 anni)⁹. Non solo, oltre il 50% dichiara di aver visitato siti pornografici e che questo tipo di immagini costituisce per la maggior parte di loro la fonte della loro educazione sessuale. Eppure se dichiarano in tutte le più recenti indagini pubblicate, e non solo in Italia, di sapere cosa significhi bullismo, il 12% degli adolescenti ne è stato vittima¹⁰, è proprio il gruppo dei pari che incita a comportamenti incauti o violenti. La scuola è il luogo dove il bullismo trova terreno fertile, con docenti spesso non nelle condizioni di individuare con tempestività i segnali, e genitori che credono di conoscere come i propri figli utilizzano la tecnologia. I dati invece ci mostrano ancora una volta¹¹ come i genitori non solo non conoscono l'universo relazionale dei figli ma hanno anche poca consapevolezza di fenomeni come il sexting: «quasi 9 genitori su 10 non hanno idea di cosa sia il *grooming*¹² (88%), 8 su 10 non conoscono il *sextortion*¹³ (80%), più di 2 genitori su 3 non conoscono il *sexting*¹⁴ (71%). [...] circa 1 su 10

8 <http://www.skuola.net/news/scuola/safer-internet-day-iniziativa.html>

9 <http://www.azzurro.it/it/content/safer-internet-day-206-da-milano-telefono-azzurro-lancia-lallarme>

10 *Ibidem*.

11 Nell'indagine condotta nel 2008 nel quadro del progetto RA.M.M. (*ragazzi e mass media*) che coinvolgeva preadolescenti e i loro genitori di alcuni comuni della provincia di Treviso (campione 424 ragazzi) si evidenziò come elemento di criticità la difformità di risposte sugli stessi quesiti tra figli e genitori, mostrando come i genitori ritenessero di conoscere le modalità di fruizione dei ragazzi, mentre l'uso era in realtà più intensivo e mostrava anche una certa reticenza a indicare tipo di navigazione internet e tipologia di videogiochi. In Pira, F. – Marrali, V. (2009), a cura di, *Giochi e Videogiochi. Dal nascondino alla console*, Acireale, Bonanno Editore, pp. 104-109.

12 *Grooming*: adescamento sessuale di minori attraverso internet http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/neologismi/, Devoto-Oli 2014

13 *Sextortion*: il termine indica una attività illegale che utilizza lo strumento informatico per costringere le vittime a pratiche sessuali e al pagamento di una somma di denaro in cambio della mancata divulgazione di immagini, video e conversazioni compromettenti per le vittime. Video, immagini e messaggi sono solitamente ottenute dai criminali attraverso sistemi di messaggistica in tempo reale oppure sistemi VoIP come *Skype*. <http://www.techeconomy.it/2015/03/31/si-intende-termini-sextortion/>

14 *Sexting*: dalla fusione di *sex* e *texting*, scrivere messaggi o invio di messaggi, immagini o video a sfondo sessuale o sessualmente espliciti tramite dispositivi informatici portatili o fissi (Cfr. *Treccani Neologismi*, 2014)

(12%) non sa cos'è il cyberbullismo¹⁵ e l'8% non ha idea di cosa sia l'adescamento online»¹⁶.

L'aspetto di maggiore criticità riguarda gli adulti e non paradossalmente gli adolescenti. I ragazzi sono nati in questo universo lo stanno esplorando, ma hanno bisogno di essere guidati, spetta agli adulti educare, dialogare con loro. Gli studi ci mostrano come manchi spesso un ruolo guida che è sostituito con il tentativo di controllo e la microcoordinazione. Si cerca di esercitare controllo sul tipo di navigazione ma manca un'educazione alle relazioni, alla sessualità. Si tende a proibire, si cerca di imporre limiti all'uso dello *smartphone* salvo poi avere comportamenti del tutto simili, cellulare sempre in mano, controllo continuo degli *alert* di *Facebook*, iscrizione a decine di gruppi *Whatsapp*, *in primis* della scuola e delle attività extrascolastiche dei figli. In questo modo si ritiene di proteggerli, di gestirli, di gestire la scuola e le attività sollevandoli da ogni tipo di responsabilità. Li definiscono «genitori spazzaneve»¹⁷ o «genitori elicottero»¹⁸, li proteggono da stress e fallimenti, sanno sempre dove sono, si fanno inviare i compiti via chat da altri genitori se il figlio ha dimenticato di scriverli sul diario. Allo stesso modo i ragazzi sanno di poter trovare continue rassicurazioni fuori da sé, con la conseguenza che si riducono gli spazi di acquisizione di autonomia e senso di responsabilità. L'altro aspetto che si è indicato riguarda il ruolo guida, la capacità di dialogare e fornire strumenti sulla base dei quali costruire il proprio universo di relazioni e la propria intimità. La microcoordinazione, il continuo chattare, non può sostituire la relazione fisica, la capacità di affrontare il contatto con gli altri, mentre i ragazzi dichiarano di

15 *Cyberbullismo*: da *cyber*- primo elemento di parole composte della terminologia informatica *bullying*, bullismo virtuale, compiuto mediante la rete telematica dove *bullismo* è un atteggiamento di sopraffazione sui più deboli, con riferimento a violenze fisiche e psicologiche attuate specialmente in ambienti scolastici o giovanili. [Cfr. *Treccani Neologismi*, 2008]

16 <http://www.azzurro.it/it/content/safer-internet-day-206-da-milano-telefono-azzurro-lancia-lallarme>

17 http://www.corriere.it/scuola/medie/14_novembre_30/i-genitori-spazzaneve

18 Gardner, H. – Davis, K., *The APP GENERATION*, cit., p. 85.

*Evitare che le
relazioni siano
vissute solo mediate*

utilizzare le comunicazioni mediate per gestire le proprie relazioni intime. Questo di per sé non rappresenta un elemento negativo, le tecnologie se utilizzate in modo equilibrato possono servire da facilitatori, stimolare le relazioni; per questo è fondamentale il ruolo degli adulti al fine di evitare che le relazioni siano vissute solo mediate, con evidenti rischi di diminuzione di empatia e della capacità di accettare gli altri.

Vi è poi il tema della sessualità. L'adolescenza è la stagione dell'esplorazione e della costruzione della propria intimità, la web pornografia è sempre di più fonte di 'educazione sessuale', il numero di adolescenti ragazze e ragazzi che usufruisce di pornografia online supera il 50%, ciò influenza i loro comportamenti sessuali e le dinamiche di relazione, come rileva un articolo pubblicato sull'*Economist*. Si tratta di un consumo massivo, che non può essere gestito semplicemente con la repressione e il blocco; deve essere accompagnato da un percorso educativo, come sta accadendo ad esempio nelle scuole danesi, dove gli insegnanti hanno iniziato a parlarne in classe e non certamente per introdurre i ragazzi al porno, piuttosto per discutere di parità di genere, di sesso sicuro e del significato del consenso al sesso¹⁹.

Eppure una delle paure più grandi che i genitori esprimono nei confronti del mondo social dei figli riguarda proprio i pericoli connessi alla visualizzazione di pornografia e alla pedopornografia, ma come sostiene la Boyd: «I rischi che i giovani affrontano sul web non sono distribuiti equamente. Gli adolescenti più a rischio in rete spesso hanno difficoltà ovunque, e anche se molti genitori sono coinvolti nella vita dei loro figli, non tutti gli adolescenti sono abbastanza fortunati da avere genitori coinvolti e stabili. [...] Troppo spesso, gli adolescenti che mettono in atto dei comportamenti a rischio lo fanno in relazione a quello che sta succedendo a casa o nella speranza che i genitori si accorgano di loro»²⁰.

Nell'apertura del paragrafo si è fatto accenno alla vita *social* dei genitori, ma anche il modo in cui gli immigrati digitali gestiscono

19 *Pornography. A user manual. Hardcore, abundant and free: what is online pornography doing to sexual tastes – and youngsters' minds?*, 26 settembre 2015. <http://www.economist.com/node/21666113>.

20 Boyd, D. (2014), *It's Complicated The social Lives of Networked Teens*, trad. it di Bertagna, F., Roma, Lit Edizioni, pp. 157-158.

la propria vita relazionale sul web ha un impatto significativo sulle dinamiche familiari ed in particolare contrappone due diverse visioni del concetto di *privacy* che si intrecciano con il bisogno di controllo dei genitori e le logiche di microcoordinazione, mostrando tutta la complessità di questo ambiente sociale e le contraddizioni che lo attraversano.

Le vite dei ragazzi sono vite pubbliche ma non nel senso che tutto è pubblico, sono perfettamente consapevoli che condividono solo ciò che vogliono che sia pubblico, ciò che è attraente e che è gradito al gruppo. Si tratta di un esercizio di potere e nello stesso tempo considerano il loro spazio di relazione online come un luogo privato da non condividere con i propri genitori, che li sottrae al controllo degli adulti esercitato sia nelle mura domestiche sia limitando le possibilità di movimento dei ragazzi. Gli adulti spesso ritengono che i ragazzi non abbiano consapevolezza di ciò che condividono e pubblicano, eppure sono gli stessi che pubblicano *selfie* sul profilo *Facebook*, o foto della nuova giovane fidanzata/fidanzato, immagini che spesso invece mettono in imbarazzo i ragazzi. Oppure foto dei ragazzi pubblicate sul profilo dei genitori senza il loro consenso, semplicemente perché, essendo i loro figli, si dà per scontato che condividano ogni decisione si prenda per conto loro. È evidente che queste visioni contrapposte del concetto di *privacy* confliggono con l'idea di esercitare un controllo protettivo nei confronti dei figli e del 'tec-contatto' continuo scambiato come dialogo.

4. Educare nell'era social

«Viviamo in un mondo tecnologicamente mediato. Essere a proprio agio con la tecnologia è sempre più importante per le attività quotidiane, come ottenere un lavoro ben pagato, gestire le cure sanitarie, comunicare con la pubblica amministrazione. Invece di presumere che i giovani abbiano innate capacità tecniche, i genitori,

gli insegnanti e i politici devono collaborare per dare un sostegno a chi viene da *background* ed esperienze diverse. Gli insegnanti hanno un ruolo importante nell'aiutare i giovani a convivere con i *public* in rete e negli ambienti ricchi di informazione resi possibili da internet. Avere familiarità con le ultime applicazioni o servizi è spesso meno importante di possedere le conoscenze critiche per convivere produttivamente con situazioni in rete, inclusa la capacità di controllare come fluiscono le informazioni personali e come cercare e interpretare le informazioni accessibili. Gli ambienti educativi formali non danno priorità alle competenze digitali, in parte perché danno per scontato che gli adolescenti capiscano istintivamente qualsiasi cosa collegata con la tecnologia e in parte perché le valutazioni educative esistenti non richiedono questa posizione di priorità. Anche se i giovani imparano continuamente mentre utilizzano questi sistemi, gli adulti – genitori, insegnanti e bibliotecari compresi – li possono sostenere ulteriormente aiutandoli a trasformare la loro esperienza in conoscenza»²¹.

Aiutandoli a trasformare la loro esperienza in conoscenza

Avere familiarità con la tecnologia non significa avere le competenze necessarie per interpretare in modo corretto le informazioni né tantomeno essere in possesso dei requisiti che ne fanno autori consapevoli dei contenuti che diffondono o condividono sul web. Il ruolo della scuola e degli insegnanti è fondamentale, significa integrare il percorso formativo con le tecnologie. La tecnologia, l'educazione ai media non possono rappresentare percorsi autonomi. Nella società mediatizzata, come sostiene Jenkins, non si tratta di discutere degli strumenti e delle loro modalità d'uso, si tratta di comprendere le interrelazioni, di fornire competenze, capacità critiche che rendano i giovani consapevoli e in grado di comprendere e interpretare il contesto in cui vivono.

«L'introduzione delle tecnologie digitali all'interno delle classi influenza necessariamente il nostro rapporto con tutte le altre

21 *Ivi*, pp. 217-218.

tecnologie di comunicazione, modificando le nostre percezioni riguardo ciò che può essere o deve essere fatto con matite e carta, gesso e lavagna, libri, film e registrazioni. Piuttosto che avere a che fare separatamente con ogni singola tecnologia, sembra più opportuno adottare un approccio ecologico, tenendo in considerazione l'interrelazione tra le diverse tecnologie di comunicazione, le comunità culturali che crescono intorno alle loro attività e le attività che esse supportano. I sistemi mediali sono formati dalle tecnologie della comunicazione e dalle istituzioni, dalle pratiche e dai protocolli sociali, culturali, giuridici, politici ed economici che li disegnano e li circondano»²².

Comprendere e gestire la complessità necessita di abilità che superino le semplici abilità tecniche, per trasformarle in abilità sociali necessarie a comprendere come interagire in una comunità ampia come quella dei *social networks*, dove la cultura è di fatto *open* e aperta al contributo di tutti i membri. Educare nell'era *social* in definitiva significa rendere consapevoli i propri studenti del contributo culturale che possono fornire, per non divenire semplici consumatori mediali passivi, ma pubblico partecipativo e non *audience* dei grandi *players* del web.

5. Conclusioni

L'indagine sociologica sta cercando di comprendere le dinamiche di una società in rapida evoluzione. Il percorso che si è tracciato in questo articolo mostra l'imperativo di uscire dalla dinamica degli apocalittici e integrati. La trasformazione dell'universo relazionale investe ogni individuo nella società, sia gli adulti che le giovani generazioni. Queste ultime stanno giocando un ruolo da protagonisti in questo processo evolutivo, rappresentano una risorsa importante per il modo creativo e intuitivo con il quale interpretano la tecnologia, ma sono allo stesso tempo soggetti deboli che necessitano di guida e dialogo per acquisire

22 Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini e Associati, p. 68.

le conoscenze che consentano loro di contribuire in modo positivo ed essere in grado di interpretare le informazioni che l'universo *social* veicola. Il ruolo degli adulti è fondamentale sia dei genitori che degli insegnanti e non si tratta di controllo ma di capacità di comprendere a propria volta la tecnologia e saperla integrare nei processi educativi e di conoscenza. La tecnologia ha ruolo positivo, è un facilitatore e uno strumento di crescita della società, ma la tecnologia dei media ha trasformato la società in società mediatizzata e la produzione di tecnologia comunicativa è sempre di più concentrata nella mani di grandi *players*: da *Google*, a *Facebook*, *Microsoft*, *Apple*. I dati che sono stati presentati mostrano come quanto i *social networks* siano presenti nelle nostre vite. I ragazzi fuggono da *Facebook* e scelgono *Whatsapp*, il *social* di Zuckerberg diventa il regno degli adulti. Sebbene le scelte siano motivate dall'immediatezza della chat di *Whatsapp* vale la pena sottolineare che in realtà tutti, adulti e ragazzi sono consumatori del prodotto Zuckerberg dato che entrambe le piattaforme gli appartengono. Questo significa che per mitigare l'emorragia di utenti è facile supporre che siano allo studio applicazioni che consentano una maggiore integrazione delle piattaforme.

Uno degli aspetti che rende infatti particolarmente complesso questo ambito d'indagine è legato alle implicazioni economiche che le relazioni *social* portano con sé. Comunicare attraverso i media, diffondere contenuti ha trasformato le persone in autori ma sempre di più in consumatori mediali anche quando non lo si vorrebbe.

La sfida è trasformare gli individui da consumatori passivi in consumatori critici e in autori consapevoli attraverso un percorso che è appena delineato, dove gli schemi definitivi del ventesimo secolo sono ormai completamente superati ed è dunque necessario costruirne di nuovi, partendo dai precedenti adattandoli ove possibile e creandone di nuovi là dove necessario. Un percorso di condivisione e aperto che può beneficiare del contributo dal basso di tutti i componenti attivi della società ma che necessita di solide basi culturali e competenze tecnologiche al fine di evitare che questo sviluppo avvenga dentro i

La sfida è
trasformare
gli individui da
consumatori passivi
in consumatori critici

circuiti predefiniti dai creatori di tecnologia.

«La produzione sociale del significato è più della moltiplicazione delle interpretazioni individuali; comporta una differenza qualitativa nei modi in cui diamo senso alle esperienze culturali, e in questo senso implica un profondo cambiamento nei modi in cui comprendiamo il tema delle competenze. In un mondo come l'attuale, i giovani hanno bisogno di abilità per lavorare all'interno dei *social networks*, per condividere conoscenza all'interno di un'intelligenza collettiva, per negoziare attraversando le differenze culturali che caratterizzano gli assunti che governano le diverse comunità e per riconciliare i frammenti contrastanti di informazione al fine di formare un quadro coerente del mondo che li circonda»²³.

23 Jenkins, H., *Culture partecipative e competenze digitali*, cit. p. 95.

Bibliografia

- Boyd, D. (2014), *It's complicated. The Social Lives of Networked Teens*, trad. it. di Bertagna, F., Roma, Castelvecchi.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture*, New York, New York University, trad. it. di Susca, V. – Papacchioli, M. (2007), Milano, Apogeo.
- Jenkins, H. (2009), *Confronting the Challenges of Participation Culture: Media education for the 21st Century*, Boston, Massachusetts Institute of Technology, trad. it di Marinelli G. (2010), Milano, Guerini e Associati.
- Jenkins, H. – Ford, S. – Green, J. (2013), a cura di, *Spreadable media. Creating value and meaning in a networked culture*, New York, New York University, trad. it. di Sala V.B. (2013), Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Pariser, E. (2011), *The Filter Bubble*, Penguin Group, New York, trad. it. (2012), Il filtro, Milano, EGEA.
- Pira, F. – Kermol, E. (1997), *Bambini mai soli davanti alla tv*, Padova, Edizioni Goliardiche.
- Pira, F. (2003), *Ricerca bambini e telefonini*, Trieste, Università degli Studi di Trieste.
- Pira, F. – Marrali, E. (2007), *Infanzia Media e Nuove tecnologie. Strumenti, paure e certezze*, Milano, FrancoAngeli.
- Pira, F. – Marrali, E. (2009), *Giochi e Videogiochi. Dal nascondino alla console*, Acireale – Roma, Bonanno Editore.
- Cava A. – Pira F. (2015), *Social Gossip. Dalla chiacchiera di cortile al web pettegolezzo*, Ariccia, Aracne Editrice.

Sitografia

<http://www.azzurro.it/it/content/safer-internet-day-206-da-milano-telefono-azzurro-lancia-lallarme> <http://www.skuela.net/news/scuola/safer-internet-day-iniziative.html>

http://www.corriere.it/scuola/medie/14_novembre_30/i-genitori-spazzaneve.

<http://www.economist.com/node/21666113>. Pornography. A user manual. Hardcore, abundant and free: what is online pornography doing to sexual tastes – and youngests' minds?, 26 settembre 2015.

http://espresso.repubblica.it/visioni/cultura/2016/02/12/news/zygmunt-bauman-siamo-al-carnevale-della-democrazia-1.250232?refresh_ce

f.pira @iusve.it

IL COACHING E LA PSICOLOGIA DEL COACHING¹

Lara Fressini, Beatrice Signorotto

IUSVE

Questo articolo presenta la prospettiva dell'area emergente della psicologia del *coaching* e si propone il tentativo di definire i confini tra *coaching* e psicologia del *coaching*. Ripercorre alcuni passaggi fondamentali della storia della psicologia del *coaching*, con particolare riguardo allo sviluppo internazionale e al contesto attuale.

Psicologia del *coaching* – modelli epistemologici – psicologia positiva

In the article below it is described the prospective of the relevant area of the coaching psychology.

It defines the borders between coaching and coaching psychology and it talks about some of the most important coaching psychology history steps, with particular attention to the international development and the currents contest.

Coaching psychology – epistemological models – positive psychology

¹ Un significativo contributo allo sviluppo di questo articolo è rappresentato dal manuale di psicologia del coaching curato da Stephen Palmer ed Alison Whybrow, riconosciuto fondamentale dalla letteratura per il contributo scientifico nell'ambito della ricerca e per gli approfondimenti teorico metodologici. Stephen Palmer è founding director del *Centre for Coaching* di Londra, co-direttore di corso nei programmi di coaching psychology e coautore assieme ad Allison Whybrow, di *Handbook of coaching psychology* (Routledge, 2007), un manuale di riferimento per gli psicologi coach. Le traduzioni a cui l'articolo si riferisce sono a cura di Beatrice Signorotto.

1. Introduzione alla psicologia del coaching

Il *coaching* è associato da sempre alle attività sportive e nell'immaginario collettivo il *coach* richiama generalmente il ruolo dell'allenatore sportivo, tecnico responsabile di una squadra sportiva, incaricato di migliorare le performance dei giocatori. È in questo contesto che il *coaching* prende forma. Timothy Gallwey, considerato l'inventore del *coaching* moderno e l'ideatore dell'*Inner Game*¹, scrive che «L'essenza del *coaching* consiste nel liberare il potenziale delle persone per massimizzare le loro prestazioni»².

Il *coaching* inteso come potenziamento del cliente-giocatore è sottolineato anche da Myles Downey, autore del libro *Effective Coaching*³. Secondo l'interpretazione di Downey, il *coaching* è «l'arte di agevolare le performance, di favorire l'apprendimento e di facilitare lo sviluppo»⁴.

Anche Eric Parsloe⁵, fondatore dell'*Oxford School of Coaching and Mentoring*, sostiene con il termine *coaching* il miglioramento immediato di una performance, il cui sviluppo avviene attraverso forme di tutoraggio. L'enfasi è dunque posta su quello che viene definito 'cambiamento generativo', orientato al raggiungimento di obiettivi specifici, come evocato dal termine stesso *coach*⁶.

Il *coaching* quindi, nel rispetto del suo tradizionale significato, si presenta come una metodologia fortemente incentrata al risultato, focalizzandosi sia sulle azioni, sia sugli aspetti relazionali-comunicativi e per far ciò chiaramente utilizza dei principi psicologici scientificamente fondati, pur non essendo esplicitati. È chiaro quindi che occuparsi di psicologia del *coaching* significa mirare a dare al *coaching* la sua fondazione psicologica, in altre parole significa includere l'applicazione di una teoria psicologica⁷.

Uno studio che risale al 2004 di Grant e Zackon⁸ mostra che i *coach* provengono da un'ampia varietà di contesti professionali. Su 2529 *coach* professionali, una buona percentuale è rappresentata da consulenti, da *manager* e da dirigenti.

*L'enfasi è dunque
posta su quello
che viene definito
'cambiamento
generativo'*

1 Gallwey, T. (2002), *The inner game of work*, Texene, Random House.

2 Gallwey, T. (2002), in Palmer, S. – Whybrow, A. (2008), a cura di, *Handbook of Coaching Psychology*, N.Y., Routledge, p. 2.

3 Downey, M. (1999), *Effective coaching: Lessons from the coach's Coach: Lessons from the Coaches Coach*, London, Orion Business Books.

4 Downey M. (1999), in Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p.2.

5 Parsloe, E. (1999), *The manager as coach and mentor*, Management Shapers.

6 Nell'inglese moderno il corrispettivo del termine è *Wagon*, ne deriva che un *coach* etimologicamente rappresenta un veicolo che permette lo spostamento da un punto di partenza ad un altro.

7 Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p. 40.

8 *Ivi*, p. 25.

*Coaching is an
industry*

È interessante notare che in questo campione solo il 4,8% delle suddette categorie possiede una specifica preparazione psicologica. Questa diversità dei contesti professionali di provenienza evidenzia che il settore del *coaching* attinge ad una grande vastità di saperi e approcci metodologici. Ciò potrebbe rappresentare una risorsa, ma allo stesso tempo un grande limite, come si può facilmente immaginare. In questo contesto variegato, infatti, si registra una mancanza di chiarezza riguardo chi sia realmente il *coach* e quali caratteristiche lo rendano una figura professionale credibile, rispettabile e funzionale. Questa carenza, come sottolinea Grant⁹, è dovuta alla diversità di preparazione dei professionisti e al gran numero di individui, provenienti da differenti contesti che operano nell'ambito del *coaching*. La diversità presuppone la compresenza di una varietà di prospettive che potrebbero definire la miglior pratica fondata su un'etica professionale. Ma la questione è molto delicata e complessa. Grant dichiara che, poiché «[...] coaching is an industry»¹⁰, ognuno può forgiarsi del titolo di *coach* dopo aver frequentato anche brevi corsi, non sempre fondati su modelli teorici, ma certificanti dei titoli¹¹. È auspicabile quindi che gli psicologi, che si attengono a programmi formativi rigorosi, unitamente al possesso di un bagaglio etico professionale, entrino a far parte del mondo del *coaching*. Essi potrebbero diventare un fattore significativo per la credibilità e la professionalità del *coach* proprio per la loro capacità di comprendere le dinamiche del cambiamento e la consapevolezza nell'uso di tecniche psicologiche basate su modelli epistemologici¹².

2. La Psicologia del Coaching e le sue radici

Anthony M. Grant (Università di Sidney) e Stephen Palmer (Università di Londra e Presidente della *International Society for Coaching Psychology*), autori fondamentali per il contributo scientifico nell'ambito della ricerca, descrivono la *coaching psychology* come

9 Grant, A.M., in Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p. 26.

10 *Ivi*, p. 27.

11 *Ibidem*.

12 *Ivi*, p. 27.

un processo «finalizzato al potenziamento del benessere e della *performance* sia nella vita personale che professionale, quando si tratta di popolazioni normali non cliniche, supportato da modelli di *coaching* fondati su convalidati approcci psicologici»¹³.

A differenza dei clinici, dunque, gli psicologi del *coaching* lavorano con clienti 'ben funzionanti'. Questi professionisti usano tecniche fondate teoricamente, validate scientificamente¹⁴ e alla luce della preparazione professionale che possiedono individuano le strategie più funzionali per raggiungere gli obiettivi personali e professionali. In questi termini la psicologia del *coaching* si trova nell'intersezione posta tra la psicologia dello sport, la psicologia della salute, la psicologia delle organizzazioni, il *counselling* e la psicologia clinica¹⁵. L'uso delle tecniche validate scientificamente e basate su modelli teorici è proprio e peculiare della psicologia del *coaching*. La ricerca in questo ambito si muove nella direzione di validare empiricamente i metodi usualmente utilizzati per promuovere la crescita e il cambiamento e la letteratura di settore¹⁶ sottolinea soprattutto l'importanza di due aspetti centrali nelle sessioni di *coaching*: l'assenza di serie problematiche di disagio mentale; l'assunzione che il cliente possieda le risorse atte alla risoluzione del problema.

L'idea che il cliente possieda le risorse volte alla risoluzione del problema compare molto precocemente nella storia. Infatti, anche Socrate il grande filosofo greco (469-399 a.C.), così come riportato da Platone¹⁷, stimolava i giovani al pensiero critico attraverso il dialogo. Non si trattava dunque di insegnare, ma di applicare l'arte della maieutica, accompagnando gradualmente il discepolo alla consapevolezza dell'infondatezza delle proprie convinzioni per indurlo verso un processo di crescita.

L'attenzione che il *coaching* riserva alle potenzialità dell'individuo ricorda molto la cura socratica e il celebre mito di ER¹⁸. Platone nelle ultime pagine della Repubblica affronta il tema della libertà del destino e racconta con suggestive immagini, quel qualcosa che esiste

L'idea che il cliente possieda le risorse volte alla risoluzione del problema

13 Grant, A.M. – Palmer, S. (2002), in Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p. 2.

14 *Ivi*, p. 23.

15 *Ibidem*.

16 *Ivi*, p. 25.

17 Platone, *Teeteto*, 150b, trad. it. di Mazzarelli, C., in *Tutti gli scritti*, a cura di Reale, G. (1991), Milano, Rusconi, pp. 201-202.

18 *Ivi*, pp. 1323-1328.

in ciascuno di noi, che ci rende unici e irripetibili e che contrassegna i nostri vissuti e i nostri agiti in modo irriducibile.

Lo riconosce lo stesso James Hillman¹⁹ il quale sostiene che siamo chiamati a decifrare il codice dell'anima per cogliere il «destino iscritto nella ghianda»²⁰, chiave interpretativa di senso della nostra esistenza. Qui, secondo Hillman²¹, è racchiusa la spinta motivazionale, «la spinta della quercia dentro la ghianda [...]» poiché «Le querce portano le ghiande, ma le ghiande sono gravide di querce»²².

Tale concetto si ritrova nella visione rogersiana, la cui impostazione epistemologica umanistica è condivisa da numerosi autori quali Maslow, Goldestin, Allport, May, Frankl.

La natura umana, scrive Rogers²³, è positiva, degna di fiducia e razionale quando si accorda con quella 'tendenza attualizzante', insita nell'organismo. «Possiamo dire che c'è in ogni organismo, a qualsiasi livello, un flusso sotterraneo di movimenti verso una realizzazione costruttiva delle sue inerenti possibilità. Anche negli essere umani c'è una tendenza naturale verso uno sviluppo più complesso e completo»²⁴.

Un tale presupposto permette di affermare che, pur con adesioni a differenti paradigmi, la fondazione della psicologia del *coaching* si sviluppa dal Movimento del Potenziale Umano²⁵ risalente negli anni 1960.

Dal 2000 l'interesse peculiare è rappresentato proprio dalla psicologia positiva²⁶ che si focalizza sullo sviluppo delle potenzialità e delle competenze umane. Antony Grant²⁷, citando gli studi di Linley e Harrington, sottolinea che la psicologia positiva può essere intesa come lo studio scientifico dello sviluppo ottimale, focalizzato sugli aspetti della condizione umana che portano alla felicità, al soddisfacimento e allo sviluppo individuale. Questi aspetti possono essere visti come elementi cruciali nell'ambito del *coaching*, dal momento che la pratica della psicologia del *coaching* è stata descritta come un processo volto a migliorare il benessere e le prestazioni in ambito personale e professionale.

19 Hillman, J. (1996), *The Soul's Code*, trad. it. di Bottini, A. (1997), *Il codice dell'anima*, Milano, Adelphi.

20 *Ivi*, p. 19.

21 *Ivi*, p. 46.

22 *Ibidem*.

23 Rogers, C.R. (1961), *On becoming a Person*, a cura di, Palmonari A. – Rombauts, J. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Giunti.

24 Rogers, C.R. (1980), *A way of being*, trad. it. di Bonacci, M. (1983), *Un modo di essere*, Firenze, Martinelli.

25 HPM: *Human Potential Movement*.

26 Seligman, M.E. – Csikszentmihalyi, M. (2000), *Positive Psychology: an introduction*, *American Psychologist*, n. 55, pp. 5-14.

27 Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p. 31.

Il *coaching* nella prospettiva psicologica attinge dunque dalla psicologia positiva numerosi elementi, primo fra tutti l'enfasi sul potenziamento personale del soggetto che potremmo definire come *self-empowerment*, ovvero lo sviluppo del benessere personale come presupposto sostanziale per una performance apprezzabile.

In secondo luogo, emerge in figura l'importanza dell'opera di facilitazione dello sviluppo della persona che si pone a fondamento della professionalità dello psicologo che si occupa di *coaching*.

È una logica conseguenza per il professionista che aderisce al modello della psicologia positiva adottare quindi una particolare prospettiva sul significato della natura umana e su alcuni aspetti cruciali della persona a cui dà rilievo esclusivo. La persona non viene considerata per le sue mancanze o per i suoi difetti ma, al contrario, per le sue risorse e le sue potenzialità sempre in divenire. Rispetto ad una logica spesso patologizzante, largamente diffusa, qui il punto di vista è diametralmente capovolto: il centro di interesse è ciò che è presente, in forma manifesta o latente.

Anne Olimpia Soye²⁸, membro Scp *Italy*²⁹ sostiene che «i due pilastri del *coaching* sono l'accrescimento della consapevolezza e l'attivazione della motivazione ad agire, facendosi carico dei nostri desideri, progetti e cercando di trovare gli strumenti più idonei per realizzarli. È fondamentale che ci sentiamo il più possibile responsabili del nostro destino e che il cammino da seguire nel raggiungimento di ciò che desideriamo sia scelto consapevolmente»³⁰.

Ma quale altra prospettiva teorica permette di comprendere il processo messo in atto dal *coaching*?

In Uk, lo *Special Group in Coaching Psychology* (Sgcp), durante gli anni 2003-2007 propose alcuni sondaggi annuali con lo scopo di rilevare i modelli di riferimento degli psicologi del *coaching*³¹.

Il sondaggio del 2006/732 indica che sono stati utilizzati ben 28 differenti modelli psicologici. I più frequenti risultano essere l'approccio cognitivo, comportamentale e l'approccio focalizzato sulla

Accrescimento della
consapevolezza e
attivazione della
motivazione ad agire

28 *Executive e Business Coach, HR Senior Consultant. Accredited & Steering Committee Member SCP Italy.*

29 *Society Coaching Psychology Italy - Scp.*

30 Soye, A.O. (2014), Un contributo della coaching Psychology in ambito organizzativo. La crescita al termine di un Ciclo di riuscita, *Personale e lavoro*, 557, n. 6, p. 4.

31 Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p. 9.

32 *Ibidem.*

soluzione. Seguono l'approccio centrato sulla persona, integrativo, gestaltico, esistenziale, psicodinamico, sistemico, integrativo, transazionale, basato sui costrutti personali, sulla Rept, focalizzato sul problema³³. Una piccola percentuale di professionisti si avvale dell'approccio narrativo, dell'approccio transpersonale e della psicosintesi. Dai sondaggi emerge inoltre che la maggior parte degli approcci utilizzati dagli psicologi risultano più di facilitazione che di istruzione³⁴.

3. Lo sviluppo della psicologia del coaching

Storicamente il processo di diffusione della psicologia del *coaching* si fa iniziare negli Usa quando l'Apa³⁵ nel 1996 dedica un numero monografico della sua rivista al *coaching*³⁶, ma lo sviluppo vero e proprio della psicologia del *coaching* avviene pressoché contemporaneamente in Australia e nel Regno Unito qualche anno dopo.

Alcuni dettagli in merito possono risultare interessanti. L'*Australian Psychological Society* crea l'*Interest Group Coaching Psychology* nella sua riunione annuale nel mese di agosto dell'anno 2002. Il primo Comitato Nazionale si riunisce nel gennaio 2003 e da allora promuove la psicologia del *coaching* a Melbourne, Sydney, Brisbane, Adelaide e Perth. Attualmente aderiscono all'Igpc più di 630 membri, con stati e gruppi territoriali in Victoria, Nuovo Galles del Sud, Australia meridionale, Queensland, Australia Occidentale e nella circoscrizione della capitale. L'Igpc³⁷ contribuisce a sviluppare la psicologia del *coaching* ritenendola persino un'emergente 'sottodisciplina' teorica e applicata della psicologia. Nello specifico la psicologia del *coaching*, secondo Igpc, è un'applicazione della psicologia positiva, per tanto fa leva e sviluppa i principali approcci psicologici consolidati e può essere intesa come l'applicazione sistematica della psicologia per la valorizzazione delle esperienze di vita, le prestazioni di lavoro e il

La psicologia
del coaching è
un'applicazione della
psicologia positiva

33 Ivi, p.10.

34 *Ibidem*.

35 *American Psychological Association*.

36 APA, *Executive Coaching – Consulting Psychology Journal: Practice and Research*.

37 *Interest Group in Coaching Psychology*.

benessere degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni che non hanno questioni di salute mentale clinicamente significative o livelli eccessivi di stress³⁸.

Il contributo di Igpc, a livello teorico e metodologico, si realizza attraverso i seguenti obiettivi:

- a) migliorare l'identità professionale di questa nuova figura professionale e mantenere un contatto tra ricercatori e professionisti in tutta l'Australia;
- b) fornire un *forum* di discussione e di condivisione delle linee guida tra il Gruppo d'interesse e gli altri membri appartenenti ad altre organizzazioni (*counselling*, psicologia dello sport, clinica e della salute);
- c) facilitare la discussione intorno alla definizione e alla natura della psicologia del *coaching*, promuovendo lo sviluppo di adeguati standard etici e linee guida per la pratica della psicologia del *coaching*;
- d) favorire le pubblicazioni, la ricerca e organizzare e promuovere la formazione continua per assicurare le migliori pratiche di sviluppo professionale;
- e) fornire la consulenza di esperti su questioni relative alla natura e alla pratica della *Coaching Psychology*.

Nello stesso anno in cui è stata fondata Igpc in Australia, l'Inghilterra costituisce lo *Special Group in Coaching Psychology*³⁹. Ufficialmente è nell'anno 2004 che si costituisce lo *Special Group in Coaching Psychology* presso la *British Psychological Society*. L'origine, però, risale alla conferenza annuale della *Division of Counseling Psychology* nel 2002, quando Stephen Palmer solleva la questione di fondare uno speciale gruppo in psicologia del *coaching*.

Il *meeting* che inaugura il lavoro del gruppo di psicologia del *coaching* risale al 2004 presso il dipartimento di psicologia della *City University* di Londra. L'obiettivo sembra condiviso con l'Igpc; si tratta soprattutto di promuovere lo sviluppo della psicologia del *coaching* come attività professionale, incoraggiare la ricerca, promuovere l'applicazione di appropriati standard etici e di linee guida per la pratica del *coaching*

38 Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p. 11.

39 <http://www.bps.org.uk/networks-and-communities/member-microsite/special-group-coaching-psychology>

psicologico⁴⁰.

Risale al febbraio dell'anno 2003 la formazione di un gruppo di lavoro di psicologi coinvolti nella pratica del *coaching* con lo scopo di approfondire la comprensione e la consapevolezza della psicologia del *coaching* come area di pratica psicologica. Attualmente appartengono a Sgcp⁴¹ una decina di organismi professionali di psicologia del *coaching* esistenti in Europa e a livello internazionale. Sgcp ha sviluppato il *focus* non solo sugli psicologi che si occupano di *coaching*, ma anche sulla preparazione di quei professionisti che sono interessati ad utilizzare la psicologia nella loro sessione di *coaching*.

A seguito dello sviluppo della psicologia del *coaching* in Australia e nel Regno Unito, la ricerca decolla negli anni successivi in molti stati, tra cui l'Italia, pur registrando un notevole ritardo.

La Svizzera, uno dei primi stati ad interessarsi della ricerca nell'ambito della psicologia del *coaching*, fonda a Berna nel giugno 2006 la Società di *Coaching Psychology*⁴². Sulla base dell'acronimo inglese, è stato creato Sscp⁴³, un'associazione affiliata alla *Federazione degli Psicologi svizzeri* (Fsp). Oggi la *Federazione degli Psicologi svizzeri* comprende circa 6000 membri. Dal giugno 2010 il titolo di specializzazione in psicologia del *coaching* e il *Sscp-curriculum* sono stati accettati da Fsp. Sscp organizza seminari nell'ambito della psicologia del *coaching* dal 2008⁴⁴. I membri Sscp sono professionisti qualificati con una laurea in psicologia e una formazione avanzata in *coaching*.

La *Society for Evidence-based* nasce in Danimarca nel maggio del 2007. Lo scopo è contribuire a diffondere la conoscenza e la pratica del *coaching* basato sulle evidenze, nonché le linee guida etiche e gli standard per le migliori pratiche nel campo del *coaching*, attraverso l'istituzione di regolari incontri, conferenze, convegni e corsi⁴⁵.

La Spagna vanta il *Collegio Oficial de Psicologia de Catalunya* (Copc) di Cgcp⁴⁶, una sezione professionale di psicologia del lavoro e delle organizzazioni, particolarmente interessata al *coaching*.

Dal 2008 il gruppo di lavoro ha esplorato l'uso della psicologia del

40 Palmer et al., *Handbook of Coaching Psychology*, cit., p. 12.

41 *Special Group in Coaching Psychology*.

42 <http://www.coachingpsychologycongress.org/sscpswitzerland.htm>

43 *Swiss Society for Coaching Psychology*.

44 <http://www.coaching-psychology.ch>

45 <http://www.coachingpsychologycongress.org/sebcdenmark.htm>

46 <http://www.coachingpsychologycongress.org/copcspain.htm>

coaching, ha organizzato eventi, conferenze e corsi di formazione coniugando *coaching* e psicologia. La visione è quella di contribuire al movimento della *Coaching Psychology* nella ricerca e nella formazione⁴⁷.

La Società psicologica irlandese, istituisce un gruppo di lavoro nell'ambito della psicologia del *coaching* nell'anno 2008 con lo scopo di creare uno spazio professionale per psicologi e non, e far crescere l'identità professionale della *Coaching Psychology* in tutta l'Irlanda⁴⁸. Anche la Svezia fonda nel 2009 un *network* indipendente per gli psicologi che lavorano nell'ambito del *coaching*, con l'obiettivo di sostenere la ricerca e lo sviluppo della psicologia del *coaching*, per una pratica del *coaching* sempre più professionalizzante⁴⁹.

La Nuova Zelanda crea la *Psychological Society* a fine 2009.

Nell'anno 2010 costituisce il gruppo di lavoro *Coaching Psychology Special Interest Group* (Cpsig) per psicologi interessati alla psicologia del *coaching*, il cui maggior interesse è collaborare con il gruppo australiano⁵⁰.

L'Associazione Israeliana per gli psicologi del *coaching* è fondata nel 2010. I principali obiettivi dell'associazione sono rivolti a incoraggiare elevati standard accademici nella professione. *Israel Association for Coaching Psychology* (Iacp) è la quarta organizzazione di *coaching* in Israele e la sua *mission* è tesa a promuovere la pratica del *coaching* come un campo di scienza sociale interdisciplinare basata sulla ricerca comportamentale e sociale della scienza psicologica. Per i suddetti presupposti l'organizzazione si basa sulla psicologia clinica nella sua prospettiva umanistico-esistenziale operando nell'ambito della psicoterapia e del *coaching* con una particolare attenzione all'interculturalità⁵¹.

Nei Paesi Bassi nel 2010, nella sezione dedicata alla psicologia del lavoro e delle organizzazioni dell'associazione olandese di psicologia nasce uno speciale gruppo, *Coaching Psychology Netherlands*, che si occupa di psicologia del *coaching*. Consapevoli degli interessanti sviluppi nel campo internazionale della psicologia del *coaching*, i

47 <http://www.psicologosclinic.com/wp-content/uploads/revistadelcopc228.pdf>

48 <http://www.coachingpsychologycongress.org/psidwopcpgireland.htm>

49 <http://www.coachingpsychologycongress.org/cpsweden.htm>

50 <http://www.coachingpsychologycongress.org/cpsignewzealand.htm>

51 <http://www.coachingpsychologycongress.org/iacpisrael.htm>

Paesi Bassi contribuiscono allo sviluppo della ricerca, condividendo l'attenzione alla professionalizzazione del *coach*⁵².

Anche il Sud Africa dispone dall'anno 2006 di un gruppo il cui interesse è focalizzato sullo sviluppo della psicologia del *coaching*⁵³.

E nel panorama italiano cosa accade?

In Italia nel 2011 nasce *Society for coaching psychology Italy* per «promuovere sviluppare e diffondere anche in Italia la *coaching psychology* e per promuovere lo sviluppo di una comunità professionale di *coach* psicologi che possa contribuire attivamente al processo di qualificazione della domanda e dell'offerta di *coaching* in Italia»⁵⁴.

In altro modo la SCP *Italy*⁵⁵ intende:

- a) far conoscere, diffondere e valorizzare i benefici e il contributo distintivo degli approcci psicologici nella pratica del *coaching*, perché riconosciamo che il *coaching* può contribuire allo sviluppo del potenziale e delle capacità umane, allo sviluppo della consapevolezza e responsabilità personali e allo sviluppo della responsabilità sociale di impresa (CSR);
- b) stimolare la ricerca e lo studio della psicologia del *coaching* nei differenti contesti personali, organizzativi e formativi;
- c) promuovere e favorire l'eccellenza nella pratica del *coaching* attraverso ricerche, eventi (*workshop*, conferenze, eventi internazionali etc.), pubblicazioni, discussioni, comunità di pratica (*peer practice groups*);
- d) promuovere l'applicazione di standard etici e di competenza (Accreditamento SCP Italy: approccio, finalità, requisiti e modalità operative, Linee Guida per la *Meta*) visione nella *Coaching Psychology* (Modello di Competenze *Business Coaching Psychologist*) anche attraverso linee guida nella pratica della *coaching psychology* in coerenza con il Codice Deontologico dell'Ordine degli Psicologi italiani;
- e) rafforzare le capacità professionali dei Soci soddisfacendo la domanda di formazione di professionisti nell'area della psicologia del *coaching* in Italia, attraverso la definizione, la promozione e la

52 <http://www.coachingpsychologycongress.org/cpnetherlands.htm>

53 <http://www.coachingpsychologycongress.org/siopsasouthafrica.htm>

54 <http://www.scpitaly.it/chi-siamo/chi-siamo.html>

55 *Ibidem*.

realizzazione di attività di formazione e sviluppo;

f) supportare psicologi *coach*, *coach*, clienti e organizzazioni che sono interessati all'apprendimento della *coaching psychology* e ai servizi di *coaching*;

g) favorire contatti e scambi tra i Soci aventi specifici interessi nella *coaching psychology*, costituendo gruppi per le attività di maggior rilievo e favorire gli scambi e la collaborazione nel *network* internazionale della *coaching psychology*;

h) facilitare l'accesso alle conoscenze psicologiche nella pratica del *coaching* ai *coach* non psicologi, agli individui e alle organizzazioni committenti o potenziali committenti; sviluppare attività di orientamento professionale per quanti volessero diventare psicologi *coach*.

Andrea Castiello D'Antonio (Università Europea di Roma), ritiene che il *coaching* sia una declinazione del *counselling* psicologico e psicologico-organizzativo e colloca le condizioni del suo successo soprattutto «nella coscienza, etica, competenza professionale, maturità personale ed esperienza del *coach* il quale deve essere uno psicologo professionista esperto nelle aree del lavoro e cliniche»⁵⁶. Purtroppo fa molto pensare il fatto che, nell'attuale panorama italiano, sono presenti molti pseudo-*coach*, sostiene Castiello, che hanno conseguito rapidamente delle certificazioni di professionalità ma non hanno mai vissuto la realtà dell'azienda e non possiedono competenze psicologiche neppure per comprendere il problema che il cliente pone al professionista.

Ancora doveroso sottolineare che purtroppo in Italia, similmente a quanto sostiene Grant nei suoi scritti⁵⁷, è «sufficiente notare la quantità di definizioni che si contendono il campo degli aspiranti *coach* – e dei possibili committenti dei servizi di *coaching* – per rendersi conto delle forzature cui è soggetto il *coaching* nelle sue forme non-psicologiche, cioè nelle forme in base alle quali, come sopra detto, ciascuno può autodefinirsi *coach*, oppure tentare di conseguire un “Diploma di *coach* accreditato” seguendo il percorso formativo di una delle tante

Il coaching sia una declinazione del counselling psicologico e psicologico-organizzativo

Rendersi conto delle forzature cui è soggetto il coaching

56 Castiello, cit., in http://www.castiellodantonio.it/index.php?&set=879&dom_id=&dom_sld=castiellodantonio&dom_tld=it&no_tags=1&sito_gratis=&sito=&local_page=coaching

57 Stober, D.R. – Grant, A.M. (2006), *Evidence Based Coaching Handbook*, New York, Wiley.

scuole che sono sorte perseguendo chiaramente l'ottica di *business*»⁵⁸. Volendo scattare una istantanea del nostro Paese appare evidente che ci si trova in una sorta di 'giungla' di proposte creative, talvolta imbarazzanti, che orientano lo sguardo ovunque, tranne che sulle competenze professionali. La maggior parte delle pratiche di *coaching* oggi presenti in Italia è di tipo 'non-psicologico' e i percorsi formativi proposti nel mercato fanno luce sull'esistenza di un ampio e bizzarro ventaglio di definizioni di *coaching*⁵⁹.

Agli antipodi, la realtà australiana propone presso l'Università di Sidney il primo dipartimento al mondo di psicologia del *coaching* che si propone di accrescere la *performance*, la qualità della vita degli individui, delle organizzazioni e delle più ampie comunità attraverso una eccellente educazione, la ricerca e la pratica della psicologia del *coaching*⁶⁰.

Tra i lavori scientifici più apprezzati, spiccano quelli di Antony Grant, Direttore della Facoltà di *Coaching Psychology* dell'Università di Sidney, che ha proposto autorevoli riflessioni sul *coaching* basato sulle evidenze e ha elaborato un manuale scientifico-professionale in cui viene proposta la varietà dei modelli psicologici e le relative metodologie di *coaching* psicologico⁶¹.

Antony Grant, tra i più stimati fondatori della psicologia del *coaching*, afferma la necessità, per quanti si occupano di *coaching*, di un *background* psicologico indispensabile non solo nel riconoscimento dei problemi clinici, ma anche per l'uso competente di strumenti e tecniche delle scienze psicologiche.

Fra i tanti, Vicki V. Vandaveer, membro dell'*American Psychological Association* ed esperta di *coaching* in contesti multiculturali, rileva che la mancanza di standard chiari nella *coaching psychology* ha orientato la *Society of Industrial and Organizational Psychology*, fin dal 2014, a collaborare a un progetto di ricerca per lo sviluppo di un Modello di Competenze per la *coaching psychology*. Naturalmente la comunità scientifica potrà condividere i risultati e dare il suo contributo per lo sviluppo di ulteriori mete⁶².

58 <http://qi.hogrefe.it/rivista/coaching-e-coaching-psicologico/>

59 *Ibidem*.

60 <http://www.psych.usyd.edu.au/coach/>

61 Stober, D.R. – Grant A.M.(2006), *Evidence Based Coaching Handbook*, New York, Wiley.

62 Vandaveer, V.V., cit. in Alvarez, R. – Miroddi, E., *L'impresa* n. 6/2013 in http://www.scpitaly.it/congresso/images/download/0613_competenze%20alvarez.pdf

Oggi, la psicologia del *coaching* deve fondare la professionalità dei suoi membri sui principi del circolo virtuoso che lega la teoria e la pratica, i cui nuclei fondativi sono essenzialmente tre: la ricerca (da cui emergono ‘prove fondate’), la supervisione dei professionisti (per l’accrescimento professionale) e il *training*. A partire da questi parametri la professione del *coach* può essere riferita ad un approccio definito *evidence-based*.

«Nel *coaching*, la ricerca delle evidenze rende le nostre ipotesi più credibili. Tuttavia quelle che riconosciamo come “evidenze” sono condizionate dal contesto socio-politico e professionale del supervisore-coach», spiega Sarah Corrie, Presidente dello *Special Group in coaching psychology* della *British Psychological Society* e supervisore⁶³.

Sul tema della fondazione della psicologia del *coaching* c’è ancora tanto da fare e anche se è immaginabile la resistenza da parte dei *coach* non-psicologi, oggi è più che mai urgente sottolineare il valore aggiunto della psicologia applicata al *coaching*.

È così che anche Stephen Palmer sostiene che la *coaching psychology*, focalizzandosi sulla ricerca e non solo sulle tecniche, può dare un indirizzo e una guida alla conduzione del *coaching*⁶⁴.

Nel nostro Paese, Silvana Dini, Presidente di Scp *Italy* ed *Executive coach* di lungo corso afferma che la psicologia del *coaching* – «valorizza l’uso delle competenze psicologiche nei percorsi di cambiamento e di sviluppo personale. L’incontro della psicologia con il *coaching* è un’opportunità per entrambi, che aumenta le garanzie di risultato per i clienti e per le aziende. Il *coaching* evolve da pratica (con un bagaglio teorico non esplicitato e spesso non verificato sperimentalmente) a professione fondata sul confronto tra pratica e ricerca»⁶⁵.

Diffondere e implementare questa nuova cultura è negli obiettivi di Scp *Italy* e, pur consapevoli che la strada è ancora tutta in salita, si ritiene che questa via sia l’unica che oggi valga la pena percorrere. È fuor di dubbio che in Italia la *coaching psychology* stia muovendo

Principi del circolo virtuoso che lega la teoria e la pratica

63 Corrie, S., cit. in Alvarez, R. – Miroddi, E., *L’impresa*, n. 6/2013 in http://www.scpitaly.it/congresso/images/download/0613_competenze%20alvarez.pdf

64 Palmer, S. – Whybrow, E., cit. in Alvarez, R. – Miroddi, E., *L’impresa*, n. 6/2013 in http://www.scpitaly.it/congresso/images/download/0613_competenze%20alvarez.pdf

65 Dini, S., cit. in Alvarez, R. – Miroddi, E., *L’impresa*, n. 6/2013 in http://www.scpitaly.it/congresso/images/download/0613_competenze%20alvarez.pdf

solo i primi passi e come sostiene Castiello in una intervista realizzata al *3rd International Congress of Coaching Psychology, 2013 Italy Rome*⁶⁶ «la *coaching* psychology apporterà un forte contributo nell'area del *coaching* sia professionale, sia accademicamente studiato, con un salutare riferimento “scientifico”, cioè basato su teorie e modelli riconosciuti».

C'è un po' di orgoglio nell'accogliere la notizia che nella rivista internazionale *Coaching Psychology International*⁶⁷ viene diffusa l'informazione sul processo di crescita e di sviluppo italiano; nasce infatti la prima iniziativa di Alta Formazione Universitaria in Psicologia in *Coaching Psychology* e in *Business Coaching Psychology* dedicata esclusivamente ai laureati in psicologia che potranno finalmente sviluppare un profilo di competenze specialistico mirato all'ambito di studi della psicologia del *coaching*.

⁶⁶ Castiello, A., cit. in *3rd International Congress of Coaching Psychology, 2013 Italy Rome* in http://www.scpitaly.it/congresso/images/download/intervista_castiello_it.pdf

⁶⁷ *Coaching Psychology International. International Society for coaching Psychology 2015.*

Bibliografia

- Downey, M. (1999), *Effective coaching: Lessons from the coach's Coach: Lessons from the Coaches Coach*, London, Orion Business Books.
- Hillman, J. (1996), *The Soul's Code*, trad. it. di Bottini, A. (1997), *Il codice dell'anima*, Milano, Adelphi.
- Gallwey, T. (2002), *The inner game of work*, Texene, Random House.
- Palmer, S. – Whybrow, A. (2008), a cura di, *Handbook of Coaching Psychology*, N.Y., Routledge.
- Parsloe, E. (1999), *The manager as coach and mentor*, London, Chartered Institute of Personnel and Development.
- Platone, (1991), *Tutti gli scritti*, trad. it. di Mazzarelli, C., a cura di Reale, G., Milano, Rusconi.
- Rogers, C.R. (1961), *On becoming a Person*, trad. it. a cura di Palmonari, A. – Rombauts, J. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Giunti Editore.
- Rogers, C.R. (1980), *A way of being*, trad. it. di Bonacci, M., *Un modo di essere* (1983), Firenze, Martinelli editore.
- Seligman, M.E. – Csikszentmihalyi, M. (2000), Positive Psychology: an introduction, *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- Stober, D.R. – Grant, A.M. (2006), *Evidence Based Coaching Handbook*, New York, Wiley.

Sitografia

Alvarez, R. – Miroddi, E. – Coaching Psychology. La nuova frontiera del coaching. Surfare sull'orlo del caos, *L'impresa*, 6/2013 in http://www.scpitaly.it/congresso/images/download/0613_competenze%20alvarez.pdf (novembre 2015).

Castiello, A., *Executive coaching. Counseling Organizzativo* in http://www.castiellodantonio.it/index.php?&set=879&dom_id=&dom_sld=castiellodantonio&dom_tld=it&no_tags=1&sito_gratis=&sito=&local_page=coaching (novembre 2015).

Cambridge Dictionaries online in <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/coach> (dicembre 2015).

Coaching e coaching psicologico in *QI Questioni e idee in psicologia*, 7/2013 in <http://qi.hogrefe.it/rivista/coaching-e-coaching-psicologico/> (novembre 2015).

Coaching Psychology Unit – The University of Sydney in <http://www.psych.usyd.edu.au/coach/> (novembre 2015).

Comité Directivo Organizador del 1st International Congress of Coaching Psychology-Spain: Maite Sánchez-Mora, Juan Carlos Jiménez, M.^a José Poza y Carmen Santos, Coaching Psychology, Movimiento Internacional con nombre propio, Revista del COPC/228 in <http://www.psicologosclnicos.com/wp-content/uploads/revistadelcopc228.pdf> (dicembre 2015).

3rd International Congress of Coaching Psychology, 2013 Italy Rome in http://www.scpitaly.it/congresso/images/download/intervista_castiello_it.pdf (novembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015 in <http://www.coachingpsychologycongress.org/copcspain.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Swiss Society for Coaching Psychology (Sscp) in <http://www.coachingpsychologycongress.org/sscpswitzerland.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Coaching Psychology Special Interest Group, New Zealand, in <http://www.coachingpsychologycongress.org/cpsignewzealand.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Psychological Society of Ireland, Division of Work & Organisational Psychology's Coaching Psychology Group in <http://www.coachingpsychologycongress.org/psidwopcpgireland.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Israel Association for Coaching Psychology in <http://www.coachingpsychologycongress.org/iacpisrael.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Swedish Association of Coaching Psychologists in <http://www.coachingpsychologycongress.org/cpsweden.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Society for Evidence-based Coaching Denmark in <http://www.coachingpsychologycongress.org/sebcdenmark.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Coaching Psychology Netherlands in <http://www.coachingpsychologycongress.org/cpnnetherlands.htm> (dicembre 2015).

5th International Congress of Coaching Psychology 2015, Society for Industrial and Organizational Psychology of South Africa in <http://www.coachingpsychologycongress.org/siopsasouthafrica.htm> (dicembre 2015).

Scp Italy in <http://www.scpitaly.it/chi-siamo/chi-siamo.html> (novembre 2015).

Soyez, A.O. (2014), Un contributo della coaching Psychology in ambito organizzativo. La crescita al termine di un 'Ciclo di riuscita', *Personale e lavoro. Rivista di cultura delle risorse umane*, 557, 6, giugno 2014

in http://www.scpitaly.it/images/download/personale_lavoro_557_art_anne_soyez.pdf (dicembre 2015).

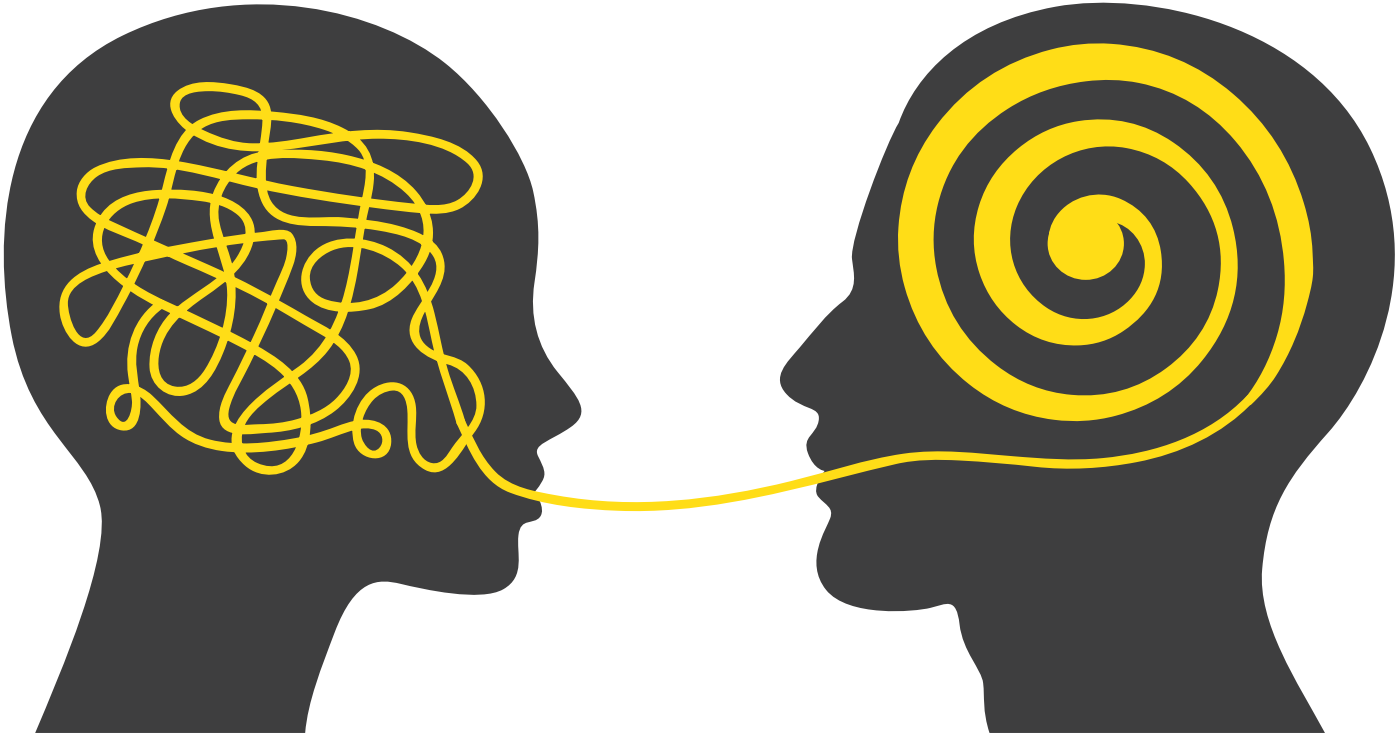
Swiss Society for Coaching Psychology in <http://www.coaching-psychology.ch> (dicembre 2015).

The British Psychological Society in <http://www.bps.org.uk/networks-and-communities/member-microsite/special-group-coaching-psychology> (dicembre 2015).

The University of Sidney in <http://www.psych.usyd.edu.au/coach/> (dicembre 2015).

l.fressini@iusve.it

b.signorotto@iusve.it



GIOCAVIS: UN GIOCO DI SIMULAZIONE PER EDUCARE ALLA SOLIDARIETÀ E ALLA CITTADINANZA ATTIVA

Laura Elia

IUSVE

«Perchè inserire il gioco tra le 'cose serie'?»

Riconoscere al gioco una grande potenzialità di crescita e di apprendimento significa poter realizzare progetti educativi in grado di rispondere a una delle esigenze innate del bambino, ma anche dell'adulto: quella di potersi divertire. Il divertimento, infatti, è uno dei modi migliori per aprire i canali dell'apprendimento, per permettere la sedimentazione e quindi la memorizzazione di dati e contenuti, ma anche la riflessione su comportamenti e valori. In una società che promuove la 'serietà', la 'compostezza', la 'precisione' e che relega il gioco alla sfera del mero disimpegno e della 'non produzione', avere il coraggio di andar contro corrente e promuovere il benessere della persona attraverso l'attività ludica, proposta ad ogni età, significa contribuire alla realizzazione di progetti educativi di supporto al benessere personale e relazione degli individui.

Tra le tante storie di giochi che han permesso di crescere divertendosi, ecco presentata quella di *Giocavis*, un gioco di simulazione nato quattordici anni fa, per promuovere la cultura della solidarietà e della cittadinanza attiva, e oggi giocato ogni anno da migliaia di ragazzi.

Se «si comincia giocando e si continua costruendo», come disse Enzo Spaltro, bello è immaginare quanti cantieri aperti allora vi siano oggi tra i banchi di scuola.

Gioco – progetto educativo – benessere – cittadinanza attiva – scuola

Looking at play time as a great potential for growth and learning means being able to implement educational projects that meet one of the natural needs of the children, but also of the adults: having fun.

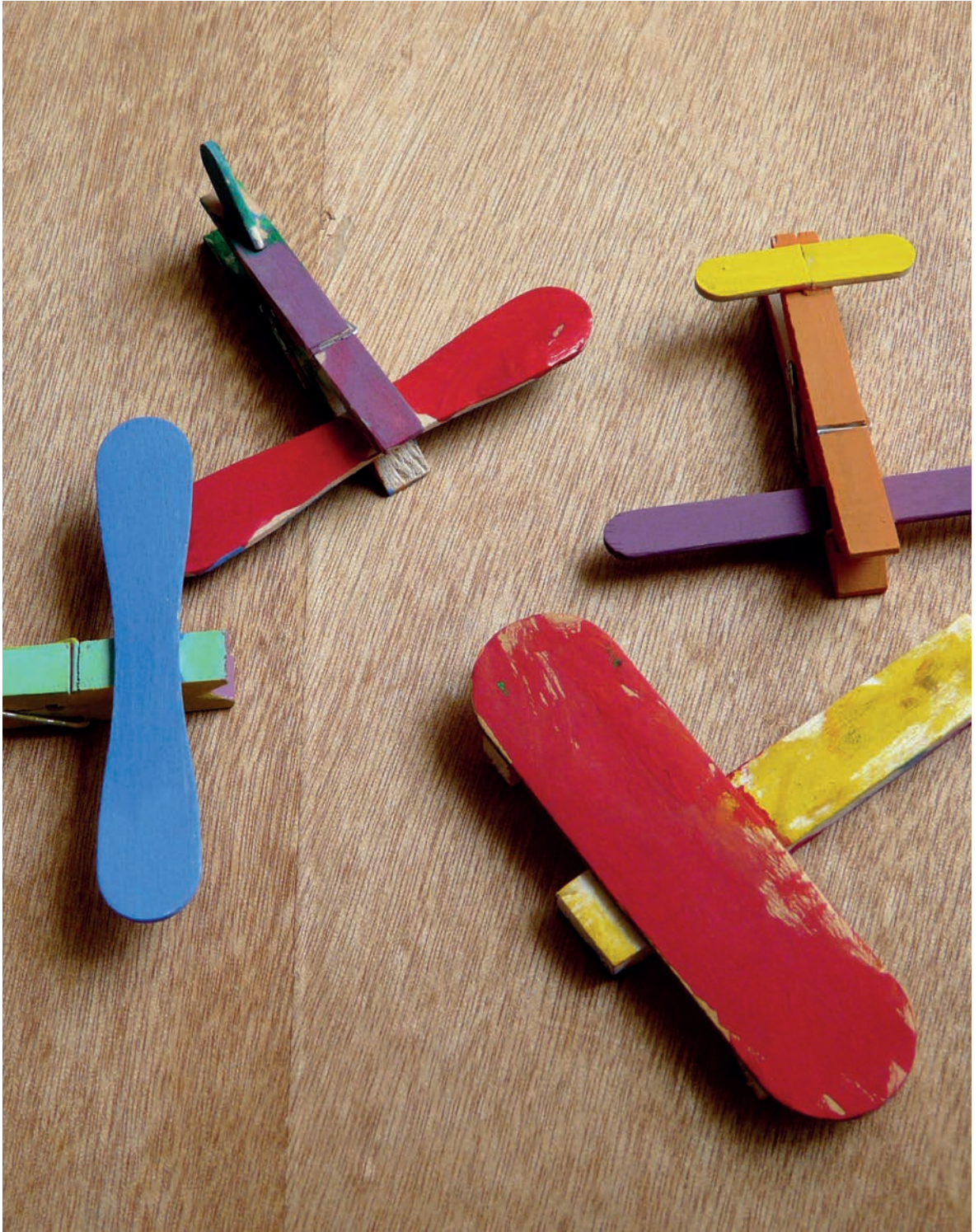
Having fun, in fact, is one of the best ways to activate the learning channels, to allow sedimentation and storage of data and content, but also a reflection on behaviors and values.

In a society promoting 'seriousness', 'composure', 'accuracy' and limiting play time to the sphere of mere free time and 'non-production', the courage to go against the tide in promoting the welfare of the person means contributing to the creation of educational support projects to personal well-being and relationships of individuals at any age.

Among the many stories of games stimulating growth while having fun, here is presented Giocavis, a role-playing game born 14 years ago with the aim of promoting the culture of solidarity and active citizenship, played today every year by thousands of children.

If "you start playing, you continue building," as Enzo Spaltro said, it's nice to imagine how school desks can become the construction yards of our future.

Play time – educational project – wellness – active citizenship – school



1. Introduzione

Quante volte abbiamo pronunciato, o sentito pronunciare, frasi del tipo *smettila di giocare e passiamo alle cose serie*, quasi che il gioco, in realtà, appartenesse per forza di cose ad una sfera di mero divertimento, di superficiale scambio di relazioni amene, tipico magari dell'età infantile piuttosto che della seria, concreta, razionale e produttiva età adulta?

Dietro a frasi di questo tipo spesso si nasconde una cultura che nega alla dimensione ludica la dignità di un processo produttivo degno di essere veramente preso in considerazione.

Se si mettesse invece in discussione il presupposto che le 'cose serie' non prevedano il divertimento, si incomincerebbe ad affrontare il problema dal verso giusto.

Il filosofo Eugen Fink (1905-1975), attribuiva al gioco un'importanza fondamentale: «per capire il gioco dobbiamo conoscere il mondo e per capire il mondo come gioco dobbiamo acquisire un'intuizione del mondo molto più profonda»¹.

Ben lo sapeva Azdak, uno dei personaggi principali di Bertol Brecht nel suo *Il cerchio di gesso del Caucaso*². Da semplice scrivano di un villaggio del Caucaso, dilaniato da una feroce guerra civile, si trovò, per strani scherzi del destino, a dover sostituire il giudice, impiccato per mano del popolo insorto. Strano personaggio Azdak: cacciatore di frodo, profittatore, ubriacone e ammantato di toga da inusuale investitura: «Sul seggio giusto ci vada il culo giusto. Vieni avanti, su, mettiti sulla poltrona del giudice. E siediti sopra, buon uomo. Era sempre un farabutto, il giudice, così adesso un farabutto dovrà essere giudice»³. Azdak, tra le molte vicende su cui si trovò a decidere, s'imbatté nella questione dell'affido di un bambino, conteso tra la moglie di un governatore, madre biologica ma che, in una fuga, aveva abbandonato il figlio, e una serva, che del bambino si era occupata salvandolo e crescendolo. A chi delle due donne doveva appartenere il bambino?

1 Fink, E. (1969), *Il gioco come simbolo del mondo*, Roma, Lerici.

2 Brecht, B. (2003), *Il cerchio di gesso del Caucaso*, Genova, Il Melangolo.

3 *Ivi*, p. 102.

E il buffone, furfante e ubriacone cosa poteva pensare se non a dar inizio ad un gioco? «Querelante e querelata! La Corte ha esaminato il vostro caso e non è arrivata a nessuna conclusione, su chi è la vera madre di questo bambino. Io, come giudice, ho il compito di scegliere una madre per questo bambino. Farò una prova. Schauwa, prendi un pezzo di gesso. Disegna un cerchio per terra»⁴.

Altro non è questo se non l'inizio di un gioco, che però affonda le sue radici nell'antica saggezza del Re Salomone⁵: il bambino verrà posto all'interno del cerchio e alle due donne verrà chiesto di afferrarne, ciascuna, una mano e di tirare dalla propria parte. La moglie del governatore non si porrà alcun problema nello stratonare il bambino a più non posso per appropriarsene; la serva, invece, amando davvero la creatura pur non sua, per ben due volte lascerà la presa.

L'avvocato presente in difesa della nobile, subito protestò perché il destino di così tanti beni e situazioni di tale rilievo, non potevano dipendere «da sì incerto duello».

«Da sì incerto duello»

In questa sua frase, forse che non si celi la minaccia: *smettita di giocare e passiamo alle cose serie?*

Talmente poco serio fu il gioco allestito da Azdak, che permise un giudizio di un'umanità e di una saggezza profonda: che il bambino fosse di chi davvero lo aveva amato e che la ricca e potente moglie del governatore fosse allontanata il prima possibile, onde evitare di essere accusata di frode.

Da un traccia di gesso a terra, un piccolo cerchio, un tirare da parti opposte, quasi si trattasse del *tiro alla fune* , ecco nascere la serietà di una decisione etica, l'insegnamento di un sistema valoriale che umilia la presupposta legalità dei potenti e innalza l'umanità della povera gente.

Da un gioco, quindi, una grande possibilità: quella di esperire, in via di metafora, situazioni di vita reale anche molto articolate e complesse. Chiunque si occupi di gioco, non può prescindere dal contributo fondamentale di Johan Huizinga: nel suo *Homo Ludens*, lo storico e filosofo olandese afferma che tutto, in fondo, abbia origine dal gioco e

⁴ *Ivi*, p. 128.

⁵ 1 Re 3, 16-28.

che le varie culture vivano e progrediscono in relazione allo strumento ludico. Il gioco diventa, quindi, una realtà concreta e di primaria importanza per capire l'uomo e le sue varie forme di cultura. La «coscienza di giocare *soltanto*, non esclude affatto che questo *giocare soltanto* non possa avvenire con la massima serietà [...] L'antitesi gioco-serietà resta sempre un'antitesi instabile [...] Il gioco si converte in serietà, la serietà in gioco. Il gioco sa innalzarsi a vette di bellezza e di santità che la serietà non raggiunge»⁶.

L'antitesi gioco-serietà resta sempre un'antitesi instabile

Che il gioco rappresenti per un bambino il modo più naturale di vivere ed esprimersi, è realtà ben nota: attraverso il gioco il bambino impara a conoscere il mondo e a sentirvisi dentro, conosce se stesso e le relazioni con gli altri. Ma che il gioco possa avere anche una valenza fondamentale nell'apprendimento di contenuti e sistemi valoriali seri e complessi, anche nell'età adulta, quest'aspetto fu fonte di studi approfonditi e di accese disquisizioni. Da queste ferventi riflessioni, da diversi anni è nato un vivace movimento di ricerca, che ha coinvolto diversi operatori scolastici, che suggerivano che, tra le competenze professionali anche dei docenti, vi fosse lo strumento del gioco. In molti contesti scolastici, oggi, si ritiene che conoscere ed essere capaci di condurre giochi sia diventato aspetto fondamentale per la proposta di una nuova didattica nei confronti dei bambini e dei ragazzi, più coinvolgente e più penetrante, proprio perché strumento serissimo in grado di rispondere ad un'esigenza presente in ciascuna persona: quella di poter apprendere facendo, provando e, possibilmente, divertendosi.

Torna quindi in campo la concezione di una scuola non come luogo depositario ed elargitore di saperi e valori consolidati, trasmessi quasi unicamente dalla parola verbale e scritta e tratti dai modelli comportamentali del mondo adulto, ma di una scuola intesa come laboratorio partecipativo, del fare e dell'imparare, che utilizza tutti i linguaggi, anche quelli del corpo e della sua grande capacità di movimento, per un apprendimento più profondo, più partecipato, più globale.

⁶ Huizinga, J. (1972), *Homo ludens*, Torino, Einaudi, pp. 10-12.

In tale contesto, recupera quindi un ruolo importante il gioco, e il gioco di simulazione nello specifico, che proprio per la sua intrinseca caratteristica di coinvolgere fortemente e globalmente i partecipanti permette esperienze psico-fisiche e intellettive profonde e spesso indimenticabili.

Dall'educatore posto frontalmente, unico protagonista di un impartire frontale di nozioni e sistemi valoriali, ad un gruppo stimolato nella sua organicità ma anche nel suo essere insieme di singoli, tra i quali l'educatore diventa animatore e stimolatore, guida nel produrre, verificare, valutare e riflettere. L'obiettivo non è quindi quello di riempire di contenuti alunni intesi come contenitori vuoti, ma è quello di far crescere un ambito mentale di tipo operativo e cooperativo che non trascuri possibilmente nulla e che quindi tenga ben presente, strumenti e aspetti contestuali legati all'attività cognitiva: quelli ambientali, sensoriali, relazionali, comunicativi, affettivi ed emotivi. «Giocare significa sempre di più imparare a costruire realtà. Si comincia giocando e si continua costruendo. Il gioco è quindi un crescente esercizio di soggettività»⁷.

2. Un po' di storia: dai War Games alle simulazioni nelle scienze umane

Che le tecniche della simulazione siano molto antiche

John L. Taylor e Rex Walford, tra i massimi studiosi dei giochi di simulazione, sottolineano che le tecniche della simulazione siano molto antiche ma che il loro trasferimento e utilizzo nel campo dell'educazione e dell'apprendimento scolastico sia un fenomeno assolutamente recente⁸.

Per poter seguire con maggior linearità questo sviluppo d'uso, utile anche se sicuramente semplificativo, è suddividere l'attività di simulazione in tre correnti principali: il *role-play*, il gioco operativo e la simulazione strumentale o mediante computer.

Il *role-play*, o assunzione di ruolo, presuppone che dei giocatori,

⁷ Spaltro, E. (1997), prefazione a *Gioco e Dopogioco*, a cura di Marcato, P. – Del Guasta, C. – Bernacchia, M., Molfetta, La Meridiana, p. 13.

⁸ Taylor, L.J. (1979), *I giochi di simulazione per l'apprendimento e l'addestramento*, Milano, Mondadori, pp. 17-32.

inseriti in una situazione specifica e illustrata loro all'inizio, si muovano del tutto spontaneamente accettando nuove identità, assumendo i panni di altre persone e agendo e comportandosi di conseguenza.

È quindi facile da immaginare come sia del tutto imprevedibile lo svolgersi degli eventi, non essendoci alcune restrizioni formali ed essendoci, come unico obiettivo, l'assunzione di un ruolo altrui.

«Se, ad esempio, si deve rappresentare una conferenza internazionale, i delegati possono sentirsi obbligati a discutere animatamente, ad abbandonare la seduta, a tacere. Oppure a battere le scarpe sul tavolo, nulla essendo prescritto o proibito»⁹.

Rintracciare le origini di tale strumento è impresa alquanto difficile: ovunque se ne possono trovar tracce e disperse in tempi assai diversi tra loro. Una certa forma però di utilizzo più strutturato e consapevole si può individuare negli anni Trenta del Novecento, quando l'interesse per i comportamenti relazionali, di gruppo, si andava diffondendo tra psichiatri, sociologi e psicologi che decisero, quindi, di introdurre il *role-play* per approfondire la ricerca sul comportamento umano, nonché per la terapia nel contesto di alcune malattie mentali.

Gradualmente lo strumento entrò anche nell'ambito scolastico, adottato per lo più durante le lezioni di arte drammatica o di lingua; ma il suo fiorire si ebbe nel momento in cui, e ciò avvenne intorno agli anni Cinquanta e Sessanta, il suo potenziale si intrecciò con quello del *Theatre in Education*, quando si permise a gruppi teatrali di entrare nelle scuole offrendo occasioni di formazione e di educazione subito molto apprezzate e richieste da studenti e insegnanti.

Il gioco operativo (*gaming-simulation/operational gaming*) presuppone, rispetto al *role-play*, una struttura più complessa e più determinata in cui i giocatori devono muoversi secondo regole e ambienti precisi e prestabiliti. Ovviamente ciò che si viene a determinare, durante un'attività di questo tipo, è comunque caratterizzato da scelte personali e solo in parte prevedibili, ma all'interno sempre di un contesto limitato dove le regole rappresentano

Il gioco operativo (gaming-simulation/operational gaming) presuppone, rispetto al role-play, una struttura più complessa

⁹ *Ivi*, p. 18.

i limiti e le concessioni alle scelte da fare.

Le origini di tale strumento son più chiaramente individuabili e risalgono ai *War Games* che assunsero particolare rilievo sul finire del diciottesimo secolo, quando sempre più si faceva strada l'idea che la guerra non fosse un'arte, in mano a pochi e geniali conduttori, ma una scienza da studiare e apprendere. In tale contesto il gioco di simulazione fu assai utilizzato per l'addestramento, con grandi investimenti di energie, studi e risorse.

Dall'utilizzo per l'addestramento bellico, si procedette poi all'utilizzo del gioco operativo nel campo dell'economia, dell'industria e del commercio; i *business gaming*, o giochi d'affari, ancor oggi vanno dai semplici esercizi decisionali della durata di qualche minuto, a simulazioni molto più complesse che possono coinvolgere i giocatori anche per più giorni di seguito. Il fine, per lo più, lo si ritrova all'interno del contesto della formazione di manager e altre figure lavorative esercitate nella identificazione e soluzione simulata di problemi di carattere generale e propri del mondo del lavoro.

Una delle applicazioni più diffuse e consolidate del *business gaming* è il gioco aziendale in cui lo scopo principale è quello di coinvolgere i partecipanti sui principi e sulle capacità operative nella gestione delle aziende, a partire dalle tecniche di marketing, a quelle della gestione del personale, delle merci, della produzione ...

L'applicazione del gioco operativo nel contesto dell'addestramento bellico e della formazione d'affari influenzò, gradualmente, anche la riflessione sulla possibilità di utilizzo nell'ambito delle scienze sociali, a partire dalle prime applicazioni in ambito politico ideate e rese operative principalmente ad opera di studiosi americani e inglesi. John L. Taylor e Rex Walford individuano negli studi di Copeland (1969) gli esordi di tali applicazioni, in particolare sottolineando la peculiarità del suo contributo nell'organizzazione di un programma, trasmesso dalla televisione inglese e svolto presso il college di St. Anne a Oxford nel 1969¹⁰, che proponeva la simulazione del conflitto arabo-israeliano.

¹⁰ *Ivi*, p. 27.

Secondo gli studiosi Sarane S. Boocock e E. O. Schild, lo sviluppo del gioco operativo nell'ambito scolastico americano, passò attraverso tre fasi: da una prima 'accettazione critica', fatta per lo più di introduzione allo strumento e di progetto più che di valutazione, alla fase 'dopo luna di miele' che sicuramente introdusse studi più articolati ma non ancora in grado di stabilire se gli studenti imparassero di più o di meno rispetto agli altri non coinvolti dai giochi operativi; per concludere con la fase dell' 'ottimismo realistico' nella quale si ebbe maggior conoscenza e padronanza dello strumento, delle sue potenzialità e dei suoi limiti, e quindi una maggior capacità di utilizzo appropriato, a seconda dei contesti e degli obiettivi.

L'utilizzo sempre più diffuso dello strumento in ambito scolastico corse parallelamente alla rivisitazione, in alcuni Paesi molto più accentuata che in altri, del concetto stesso di scuola: da luogo in cui gli studenti devono passivamente ricevere informazioni, e rispondere adeguatamente a questo passaggio in termini di mera restituzione non rielaborata criticamente, ad una scuola come luogo libero, laboratoriale, in cui il lavoro di gruppo e la discussione diventano strumenti per la costruzione e condivisione dei saperi. A supporto di questa trasformazione culturale, il gioco seppe dimostrare che molti saperi, prima trasmessi con metodi coercitivi e appresi con grande fatica dagli studenti, venivano fatti propri con facilità e curiosità se proposti attraverso simulazioni e attività partecipate, con dei risultati incommensurabili in termini di profondità di restituzione e di permanenza dell'appreso.

Breve accenno si farà ai giochi di simulazione strumentale o tramite l'uso dei computer. Non perché non abbiano il loro valore, ma perché il principale obiettivo che si pongono, cioè quello di trovare più che altro risposte a domande piuttosto che far comprendere i procedimenti, poco risuona all'interno del contesto del presente elaborato. La *machine or computer simulation* affonda le sue radici nelle scienze matematiche e principalmente fu pensata per elaborare, tramite calcolatori, insiemi di dati spesso casuali in contesti di attività simulate.

*Una scuola come
luogo libero,
laboratoriale*

Ne sono un classico esempio le simulazioni in cui un elaboratore agisce da intermediario tra due giocatori o si propone, esso stesso, come avversario instancabile, in possesso di qualsiasi risposta all'affronto umano.

L'applicazione di tale strumento la si ritrova in contesti più frivoli, come ad esempio campionati di scacchi, incontri virtuali di pugilato, partite di cricket, come in contesti decisamente più seri, dal campo industriale a quello commerciale e statale, dove i calcolatori, i computer, han reso possibile mettere in rete diversi progetti ed elaborare in velocità un tal numero di dati che qualsiasi impresa umana sarebbe stata a confronto impossibile.

3. La simulazione a scuola

Per poter comprendere davvero la potenza dell'utilizzo dello strumento della simulazione in ambito scolastico, tornano una volta ancora utili gli studi di John L. Taylor e Rex Walford che individuarono tre caratteristiche importanti dello strumento:

«È orientata verso attività di classe cui partecipano sia gli insegnanti, sia gli allievi. Rappresenta un modo informale e collettivo per cercare di capire le varie situazioni.

Si rifà di solito a problemi esistenti e quindi contribuisce a sviluppare impostazioni interdisciplinari dell'apprendimento. Spesso comporta, inoltre, l'impiego di attitudini sociali in stretto rapporto con il mondo esterno della classe. È fondamentalmente dinamica, legata a situazioni mutevoli che richiedono flessibilità di pensiero e spirito di adattamento alle circostanze nel loro divenire»¹¹.

Considerando queste principali caratteristiche, senza comunque limitarsi e quindi concedendosi lo stupore di cogliere, di volta in volta, nuove possibilità e potenzialità dello strumento, già si potrà facilmente capire come sia possibile, in ambito scolastico, aumentare la motivazione degli alunni, facendo leva sull'interesse

¹¹ *Ivi*, p. 38.

e sull'entusiasmo. Proponendo un diverso sapere rispetto a quello convenzionalmente impartito e una diversa figura dell'insegnante e dell'educatore, si va a rendere molto più efficace l'apprendimento. Tale conclusione è sicuramente frutto di studi che han considerato l'utilizzo di simulazioni su anni, concentrandosi su quelle applicazioni particolari di simulazioni finalizzate all'apprendimento di nozioni concrete. Le simulazioni, invece, che si pongono come obiettivo la riflessione su sistemi valoriali, la veicolazione di comportamenti e di valori, son di per sé difficilmente valutabili, né spesso ci si pone tra gli obiettivi primari una restituzione oggettiva di risultati, come d'altronde di frequente capita nell'ambito degli strumenti educativi in generale. Che oggi vi sia un'ampia gamma di giochi di simulazione, finalizzata all'apprendimento di saperi e di valori, e che vi siano molte occasioni di formazione per la conduzione di tali strumenti, è sicuramente cosa nota tra gli insegnanti; ma la sfida più complessa e difficile, è che lo strumento non resti un episodio, un evento 'tra parentesi', un qualcosa da introdurre all'interno del solito «bla, bla, bla [...] verbosità alienata e alienante»¹² magari con la formula magica: «bene, ora si gioca!».

La sfida è che, intendendo davvero la scuola un luogo in cui si costruiscono e condividono saperi, basandosi su metodi di apprendimento vivaci e partecipativi impostati anche sul 'fare', quali le simulazioni e le discussioni, tali strumenti diventino bagaglio costante dell'insegnante, talmente 'a portata di mano' da essere utilizzati al bisogno. Arrivare cioè a «[...] utilizzare il gioco e la simulazione a scuola non in funzione meramente compensatoria, ma in una direzione genuinamente innovativa, sia per le metodologie, sia per la qualità della relazione docente-discente».¹³

*Proponendo un
diverso sapere
rispetto a quello
convenzionalmente
impartito*

12 Freire, P. (2002), *La Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Edizioni, p. 57.

13 Marcato, P. (1997), Introduzione a *Gioco e Dopogioco*, a cura di Marcato, P. – Del Guasta, C. – Bernacchia, M., La Meridiana, Molfetta, p. 10.

4. La sfida: ideare una simulazione sulla solidarietà e la cittadinanza attiva

Era il 2002 e galeotta fu la necessità, espressa dall'allora *Osservatorio delle Politiche Sociali* del Comune di Venezia, di trovare uno strumento di simulazione che potesse avvicinare gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado ai valori della solidarietà, del volontariato e della cittadinanza attiva.

Dopo un incontro con Manuela Campalto¹⁴, dell'Osservatorio, ideatrice del progetto *Con-Tatto*¹⁵ e con alcuni dirigenti dell'associazione di volontariato Avis della provincia di Venezia, si focalizzò l'esigenza di trovare un nuovo modo per stare con i ragazzi, in classe, facendo sì che i valori della solidarietà e della cittadinanza attiva non fossero solamente presentati e raccontati, ma fossero, in qualche modo, provati e discussi attraverso la partecipazione attiva degli studenti.

Non v'era dubbio: rivolgersi alla simulazione e idearne una apposita era davvero la sfida migliore e, contemporaneamente, più impegnativa da cogliere.

Per capire come orientare e realizzare questo grande progetto educativo, fu necessario conoscere approfonditamente le esigenze di Avis, come associazione di promozione del dono del sangue, e le esigenze del Progetto *Con-Tatto*.

Uno sguardo attento alle metodologie con cui Avis si rapportava al tempo con il mondo delle scuole mise subito in luce l'inadeguatezza dell'approccio comunicativo: l'associazione si presentava, infatti, usufruendo della pur importantissima presenza di volontari, in modo improvvisato, poco professionale e proponendo il solito binomio 'qualcuno parla, l'altro ascolta', dal quale spesso ne scaturivano situazioni di noia, di disinteresse e, comunque quasi sempre, di mancato passaggio profondo della proposta valoriale che sottintendeva l'intervento.

Era dunque chiaro del perché si facesse richiesta di studiare e ideare un altro tipo di approccio.

¹⁴ Manuela Campalto, nata a Mestre. Formazione pedagogica e laurea in Formazione nelle Organizzazioni Sociali Complesse. Dal 1994, dopo anni in aziende private e pubbliche del settore ambientale, coordina l'*Area Città Solidale della Direzione Politiche Sociali* del Comune di Venezia. Si occupa di sviluppo di reti associative e di progettazione sociale con particolare attenzione all'integrazione tra le risorse del *no profit* cittadino e i servizi pubblici. Nel 2003 ha fatto nascere il progetto: *Con-tatto: proposte per crescere i volontari di domani*. Il progetto ha generato un circuito di migliaia di ragazzi delle scuole superiori che negli anni si sono impegnati in attività di solidarietà e volontariato sociale creando un nuovo tessuto giovanile che ha rigenerato molte associazioni e organizzazioni sociali cittadine (case di riposo, strutture per disabili, case famiglia, scuole ...). Dal 2007 si occupa anche della gestione della *Casa del Volontariato* cittadina. La Casa è organizzata secondo un originale progetto di cooperazione dei volontari di cinquantacinque associazioni sociali.

¹⁵ <http://www.comune.venezia.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/21450>

Il progetto *Con-Tatto* da parte sua, si proponeva l'obiettivo, e tuttora è attivo in questa direzione, di farsi da tramite tra il mondo degli studenti degli istituti superiori e il mondo del volontariato attivo del Comune di Venezia. Registrando che molte e disordinate erano le richieste di accesso, presentate alle scuole da parte delle varie associazioni, e che tale situazione creava spesso più problemi che vantaggi, l'idea di Manuela Campalto fu quella di realizzare una sorta di macro-contenitore all'interno del quale fosse possibile organizzare e presentare con efficacia le realtà di volontariato del territorio. Tra gli obiettivi, anche, quello di seguire e monitorare le relazioni tra i ragazzi e le associazioni con l'intento di creare continuità di presenza e profondità di partecipazione.

«Ci sarà un primo momento – spiegò la Campalto - in cui agli studenti verrà presentato in classe il mondo dell'associazionismo cittadino; poi i ragazzi faranno conoscenza diretta di alcune delle organizzazioni *no profit* della città. Infine, i giovani che lo desidereranno potranno fare esperienza di volontariato attivo impegnandosi per qualche ora alla settimana nel doposcuola di bambini con disturbi nell'apprendimento, in attività di socializzazione con anziani, nel commercio equo e solidale [...]»¹⁶.

La richiesta, nello specifico, era quella di ideare uno strumento partecipativo che potesse essere protagonista della prima parte dell'avvio del progetto: il momento in cui ci si presentava ai ragazzi e si cercava di capire, assieme, perché fosse importante riflettere sui temi della solidarietà e della partecipazione e sul perché quindi fosse altrettanto importante conoscere le attività e i bisogni delle associazioni di volontariato del nostro territorio.

La sfida era la stessa, la domanda duplice: l'unica risposta era quella di creare un nuovo gioco operativo, una nuova simulazione sulla solidarietà, il dono di sé e la cittadinanza attiva.

Se la risposta era chiara, e poteva quindi comparire l'obiettivo del viaggio, incerta e poco definita era la strada: immaginare un gioco in scatola a scelta multipla? Riferirsi piuttosto al *role-play* lasciando ai

*Seguire e monitorare
le relazioni tra
i ragazzi e le
associazioni*

16 <http://www.comune.venezia.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/86382>

ragazzi la completa libertà d'interpretazione dei ruoli, fin da subito dichiarati? E come non incorrere nel rischio, vista l'argomentazione, del ripetersi degli stessi stereotipi: 'bisognoso-generoso', 'povertà-generosità', 'debolezza-mano pietosa', e come piuttosto riuscire a presentare un'occasione unica di profonda immersione nell'articolata e complessa realtà del bisogno e degli interventi d'aiuto?

Decisamente ci si orientava, nella prima bozza progettuale, verso un gioco operativo di simulazione ma mancava ancora qualcosa a definirsi del sentiero: l'incontro!

E l'occasione fu, come spesso accade, un testo: da tempo letto, riletto e utilizzato, stava sull'attenti in libreria: *Gioco e Dopogioco*¹⁷. Ma in quel momento l'attenzione fu non tanto catturata dai suoi avvincenti contenuti, quanto dalla collana di cui faceva parte: *P. come gioco*, curata da Antonio Brusa e Arnaldo Cecchini¹⁸.

Frequentando da diversi anni l'ambiente universitario veneziano, il nome di Cecchini risuonò immediatamente familiare e così ci fu il via ad una curiosa ricerca che portò all' incontro.

Arnaldo Cecchini ricopriva, tra i tanti incarichi di quegli anni, quello di assessore al gioco, allo sviluppo locale e alle attività culturali del Comune di Gradara, di presidente dell'Associazione *LudoMir*¹⁹, di direttore dell'Associazione *Nazionale delle Città in Gioco (GioNa)*²⁰. Uno sguardo più rivolto al passato, precisamente dal 1987 al 1989, presentò Arnaldo Cecchini quale presidente dell'*International Simulation and Gaming Association (Isaga)*²¹.

Se del sentiero ancora non v'era traccia certa, forse s'incominciava a intravedere la possibilità di qualche valoroso compagno d'avventura. E così fu: con sorprendente facilità avvenne l'incontro con Arnaldo Cecchini, in arte Bibò, e dalla comparsa sulla soglia di casa sua con una strampalata cravatta rossa con Babbo Natale al centro (era estate!). Incominciarono serate di condivisione, racconti e immaginazione. Al duetto si aggiunse anche un'altra docente, Paola Rizzi²² e le serate presero ancora più forma e grinta.

Ci si immerse a capofitto nel mondo del gioco quale strumento

17 Marcato, P. – Del Guasta, C. – Bernacchia, M. (1997), *Gioco e Dopogioco*, La Meridiana, Molfetta.

18 <http://www.architettura.uniss.it/ita/Persone/Docenti/Arnaldo-Bibo-Cecchini>.

19 *LudoMir*, Associazione Ludoteca dei Popoli e delle Culture dell'Adriatico e dei Balcani.

20 http://www.lacittadeibambini.org/news/allegati/manifesto_citta_ingioco.pdf

21 <http://www.isaga.com/>

22 http://www.architettura.uniss.it/ita/Persone/Docenti/Paola_Rizzi

educativo, della simulazione e delle sue applicazioni e assieme ai nuovi compagni d'avventura si ragionò su come coniugare le esigenze espresse dal volontariato cittadino con le capacità di coinvolgimento emotivo e razionale dei ragazzi delle scuole superiori: il tutto all'interno dell'importante cornice di un gioco di simulazione.

La vera propria ideazione, frutto di serate d'intenso lavoro, avvenne in un altro luogo (prova come l'intuizione abbia i suoi modi per rivelarsi). Come se fosse stato possibile, d'improvviso, ricomporre le tessere sparpagliate di un mosaico, comparve l'immagine pressoché definitiva di quella che poteva essere l'architettura del gioco. Nacque così *Giocavis*, un gioco di simulazione sulla solidarietà e la cittadinanza attiva.

5. *Giocavis*: l'avventura di un gioco di simulazione. Descrizione dell'attività

Si potrebbe definire *Giocavis* un gioco di simulazione 'indiretta'. Nei classici giochi di simulazione, infatti, i ruoli che occorre rappresentare e gli ambiti di svolgimento dell'azione vengono dichiarati fin dall'inizio; obiettivo principale del gioco è provare come ci si sente nei panni di un altro, studiarsi mentre si opera all'interno di un certo contesto spesso perseguendo fini e mettendo in campo strategie non abituali proprio perché caratteristiche di persone altre da sé.

In *Giocavis* i ruoli non vengono immediatamente dichiarati, né si offre chiara ed esaustiva visione dell'ambito in cui i giocatori si trovano ad agire. Si opera, in tal senso, una sorta di omissione, di parzialmente voluta spiegazione delle regole del gioco.

La forza dell'acquisizione, da parte dei giocatori, del senso intrinseco del loro vero agire e del significato sotteso a tutto il gioco, viene relegata al *debriefing*, ossia alla conclusione del gioco stesso, la parte verbalizzata finale, di analisi di quanto successo durante l'attività ludica.

*Si potrebbe definire
Giocavis un gioco
di simulazione
'indiretta'*

Giocavis ha la durata di due ore, coinvolge dai 15 ai 25 giocatori circa e presuppone la presenza di due conduttori di gioco.

I giocatori vengono divisi in cinque squadre (si può considerare l'ipotesi di ridurle a quattro qualora sia esiguo il numero di partecipanti), ognuna di colore diverso. Vengono subito distanziati i giocatori in modo che siano realizzabili degli spazi propri per ogni squadra con, al centro, un banco o comunque un supporto su cui poter scrivere. Ad ogni squadra verranno consegnati quattro cartellini del proprio colore.

I conduttori di gara dovranno essere ben chiari, fin dall'inizio, che le regole della simulazione verranno espresse una sola volta e per quanto lo rende possibile il gioco stesso. Questa specificazione richiamerà i giocatori all'ascolto attento e giustificherà i conduttori qualora si dovessero trovare a non poter rispondere a eventuali domande in grado di minacciare le 'regole segrete' della simulazione proposta.

Il gioco è diviso in cinque *manches*, di durata diversa a seconda della difficoltà proposta; tra una manche e l'altra intercorre un intervallo della durata, all'incirca, di cinque minuti.

Ogni *manche* prevede la soluzione di una qualche prova di 'abilità enigmistica': dalla soluzione di anagrammi, alla soluzione di rebus, di parole crittografate, di conteggio vocali ...

Non ha molta importanza la prova che si andrà a confezionare purché ci si orienti in base all'età dei partecipanti e al loro divertimento.

Un passaggio fondamentale, sul quale la formazione alla conduzione del gioco punta moltissimo, è la capacità di comunicare in modo adeguato ed efficace le poche regole che si andranno a veicolare.

All'inizio del gioco, infatti, verrà spiegato ai giocatori che le squadre saranno in competizione, l'una 'contro' l'altra, nel perseguimento del maggior punteggio possibile dato dalla risoluzione delle prove.

Le squadre *dovranno* quindi concentrarsi sulle prove, mano a mano presentate e *dovranno* puntare al massimo punteggio possibile.

Il sottolineare con forza questo aspetto della competizione e dell'accumulo di punteggio, è alla base stessa della buona riuscita

Comunicare in modo adeguato ed efficace le poche regole che si andranno a veicolare

della simulazione. Con fare decisamente meno incisivo, quasi trasparente, verrà anche enunciato che, durante le *manches* e la risoluzione delle prove, sarà possibile, per le squadre, consegnare i cartellini colorati rispettando un particolare orologio il cui quadrante verrà diviso in spicchi, dai colori delle squadre stesse. La squadra rossa, per fare un esempio, ‘potrà’ portare in un luogo prestabilito i suoi cartellini, uno alla volta, solo quando la lancetta passerà sullo spicchio rosso dell’orologio.

Non dovrà essere data alcuna spiegazione sul senso di tale azione, nonostante a questo punto possano essere rivolte delle domande da parte dei giocatori.

Si noti come in questa fase di presentazione delle regole, si sia data particolare rilevanza all’uso del verbo ‘dovere’, piuttosto che ‘potere’. Le squadre *dovranno* competere, risolvere, fare punti, possibilmente vincere; le squadre *potranno*, solo se desiderano, consegnare dei cartellini. È su questo binomio, su questa sorta di antitesi, che nel *debriefing* prenderà corpo la riflessione sul volontariato, sul dono e sulla partecipazione attiva: su realtà, tutte, non determinate dall’obbligo (come ad esempio la scuola, il lavoro ...) ma dal ‘sentirsi di fare’, dal desiderio di provare, dalla gratuità del gesto. Al termine di ogni *manche*, mentre un conduttore di gioco sarà impegnato a verificare l’esattezza delle risposte e quindi il punteggio, l’altro conduttore chiamerà a sé un giocatore a caso. Gli chiederà di recuperare cinque cartellini tra quelli eventualmente consegnati durante il tempo dell’orologio a spicchi. Se la simulazione avrà avuto luogo in modo corretto, facile sarà che le varie squadre si siano concentrate sulla risoluzione delle prove e abbiano del tutto, o quasi, trascurato la consegna dei cartellini. Il giocatore, quindi, non dovrebbe trovarne, o di sicuro non i cinque richiesti. A quel punto il conduttore di gioco dovrà dichiararlo eliminato e farlo accomodare in una posizione piuttosto isolata e, in particolare, distante dalla squadra di appartenenza.

Senza dare altre spiegazioni si procederà alla comunicazione dei punteggi raggiunti con la manche segnandoli su un apposito cartellone:

GIOCAVIS	1 manche	2 manche	3 manche	4 manche	5 manche	TOT
sq. rossa						
sq. verde						
sq. blu						
sq. arancio						
sq. viola						

Si procederà quindi con la spiegazione della *manche* successiva e con l'eventuale riconsegna, alle squadre, dei cartellini colorati.

Durante lo svolgimento delle *manches*, compito di un conduttore in particolare sarà di sottolineare con insistenza il trascorrere dei minuti in modo da porre i giocatori in una situazione di ansia e velocità, cosa che non permetterà di alzare gli occhi dalle prove e osservare l'orologio colorato e quindi la consegna dei cartellini.

Ogni *manche* seguirà l'una all'altra, con l'eventuale eliminazione dei partecipanti a seconda del ritrovamento, o meno, dei cartellini colorati.

Utile, a tal fine, è il seguente schema di gioco:

Il trascorrere dei minuti in modo da porre i giocatori in una situazione di ansia

Manche	Durata	Possibile eliminazione*
1. Risoluzione manche	3 minuti	2 giocatori chiamati
2. Chi disse ciò	3 minuti	4 giocatori chiamati
3. Conteggio vocali	5 minuti	1 giocatore chiamato
4. Trova la parola	4 minuti	2 giocatori chiamati
5. Continua il proverbio	3 minuti	1 giocatore chiamato

* Il numero dei giocatori chiamati, al termine di ogni *manche*, cui viene chiesto di recuperare cinque cartellini, anche di colore diverso, può variare a seconda del numero complessivo dei partecipanti. Si consiglia di seguire le indicazioni numeriche dello schema qualora i partecipanti siano dai venti in su e che, comunque, vi sia una grande chiamata alla fine della seconda *manche*. Per quanto poi la chiamata sia casuale, è bene che il conduttore che se ne occupa, in qualche modo, non danneggi alcuna squadra piuttosto che altre e che quindi il procedimento sia studiato con la maggior equità possibile.

Il conduttore che avrà come compito quello di segnare sul tabellone, mano a mano, i risultati delle prove, segnerà a fianco anche meno tre punti, ad ogni squadra, qualora fosse stato eliminato un giocatore durante la manche. Sei punti qualora ne fossero stati eliminati due e così via, senza però spiegare il perché (la speranza è che qualche giocatore, particolarmente attento, possa notare il collegamento tra punteggi in negativo e giocatori eliminati).

Contemporaneamente l'altro conduttore, che avrà il compito di controllare l'esattezza o meno delle prove, terrà di nascosto conto dei cartellini eventualmente consegnati dalla varie squadre, attribuendo, per ogni manche e per ogni cartellino consegnato, due punti in più alla sola squadra di pertinenza.

Al termine della simulazione verranno dati i punteggi 'parziali' (che però i giocatori riterranno completi) ossia verranno sommati i punti realizzati eseguendo le prove e sottratti i punti causati dall'eliminazione dei compagni di gioco. A questo punto verrà enunciata, a partire dall'ultimo arrivato, una prima graduatoria e si lascerà il tempo alle squadre di gioire e commentare.

Al termine di questa prima, apparente, chiusura si enuncerà l'esistenza di una seconda, e reale, classifica: a quel punto verranno presentati altri conti che, ai primi, sommeranno i punti dei cartellini consegnati da ogni squadra. Le classifiche, a quel punto, potrebbero del tutto cambiare.

Si registrerà, tra i partecipanti, una certa buona misura di smarrimento e un gran bisogno di porre domande e avere risposte.

È ora che entra in gioco la parte più profonda e significativa dell'attività simulata: il *debriefing*.

Il compito di entrambi i conduttori di gioco sarà quello, a questo punto, non di fornire risposte ma di animare riflessioni, deduzioni, idee, in modo tale che la percezione profonda di ciò che si è andati a simulare possa gradualmente emergere dai giocatori stessi, con un livello forte di partecipazione e di interesse.

Utile a tale scopo è avere in mente una sorta di 'scaletta di domande'

*Non di fornire
risposte ma di
animare riflessioni*

da porre ai giocatori, che è argomento principale della formazione obbligatoria prevista per la conduzione dello strumento.

Si può, in tale sede, darne solamente una breve traccia: «come potremmo definire questo gioco?» (il senso di tale domanda è riportare i partecipanti alle comunicazioni di partenza, ossia al fatto che si trattasse di una simulazione, cosa volutamente mai più ricordata durante il gioco stesso); «chi è il protagonista di questo gioco?» (a questa domanda, molte sono solitamente le risposte ma solo una verrà accettata come corretta: gli eliminati).

Passando la parola agli eliminati, verrà loro chiesto di esprimere come si sono sentiti durante questo gioco (molto importante è che i giocatori si sentano assolutamente nella possibilità di esprimersi con libertà. Molti attaccano il gioco, anche pesantemente, perché le loro emozioni per tutta la durata della simulazione, come eliminati, son state assolutamente pesanti. Si chiede loro di parlarne e spesso viene raccontata la noia, il senso di ingiustizia, il desiderio di tornare in gioco, la rabbia ...).

Passando invece la parola a chi ha avuto la fortuna, pur essendo stato chiamato, di trovare i cartellini e quindi di tornare in gioco, verrà altrettanto chiesto come si è sentito (in questo caso verrà raccontata, ad esempio, la gioia di tornare in gioco, la sensazione di essere stati fortunati, l'esser stati bene ...).

Mettendo a questo punto a confronto i due tipi di giocatori, si cerca di far emergere le differenze tra una condizione e l'altra e che cosa, materialmente, le ha determinate (la risposta che in qualche modo si vuole stimolare dovrà puntare l'attenzione sul senso dei cartellini).

A questo punto, si cercherà di entrare nel cuore della simulazione chiedendo se qualcuno ha qualche idea su cosa possano rappresentare i cartellini, e la loro eventuale consegna o meno (alcuni giocatori potrebbero già essere arrivati alla conclusione che il cartellino rappresenta un gesto di solidarietà, di inclusione, di partecipazione attiva in grado di accogliere e non di rifiutare il bisogno; qualora così non fosse, si 'solleticano' i partecipanti con domande e stimoli di

riflessione che possano, gradualmente, indurre la risposta).

A questo punto, arrivati al cuore della simulazione e sempre procedendo con domande, si andrà ad approfondire il senso degli oggetti presenti nel gioco.

I due orologi ad esempio: quello al polso del conduttore che rappresenta il tempo di ogni giorno, del lavoro, della scuola, di ciò che si 'deve' fare per se stessi o per ambiti a sé ristretti; e quello colorato, che assume senso solo se vi si pone attenzione, solo se si decide, volontariamente, di guardare e che rappresenta il tempo della solidarietà, dell'impegno civico all'interno di contesti socialmente più ampi del proprio.

I punteggi: chiarendo il significato di ogni punto realmente attribuito e di ogni punto tolto, si condurrà alla riflessione di quanto più equilibrata e sana sarebbe una società in cui i cittadini, oltre ai propri impegni, si riservassero il tempo - due punti ad ogni cartellino consegnato - di dedicarsi anche agli altri. Elemento interessante, sicuramente da far notare, è che nonostante un giocatore eliminato appartenesse ad una determinata squadra, i tre punti in meno venivano attribuiti a tutte le squadre: quando infatti una persona, o un gruppo di persone, in situazione di bisogno viene lasciata senza risposta, a subire il danno è la società tutta.

A questa parte di *debriefing*, che prenderà ancor più valore se verranno presentate situazioni di solidarietà reali quali ad esempio il dono del sangue (quanto simulata e significativa è, in tale contesto, la scelta di consegnare o meno cartellini!), dovranno essere dedicati almeno tre quarti d'ora in modo che vi sia la possibilità di sviscerare bene l'attività simulata, ascoltare le idee e i contributi di tutti, dar spazio a eventuali testimonianze concrete di volontari e di esperienze di volontariato e di cittadinanza attiva.

Approfondire il senso degli oggetti presenti nel gioco

6. Giocavis: il successo dello strumento e il suo utilizzo e sviluppo

Giocavis era così nato e, per l'anno scolastico 2002-03, era pronto a partire.

Sia il progetto *Con-Tatto* che Avis provinciale di Venezia, con il suo progetto scuola, lo adottarono e proposero ai vari istituti.

Il successo fu immediato: i ragazzi reagirono con grande entusiasmo al divertimento che la struttura del gioco stesso prevede, rafforzata dalle capacità di animazione dei conduttori.

Attraverso uno dei canali preferenziali per l'apprendimento, appunto 'il divertirsi', la propensione dei partecipanti poi a lasciarsi coinvolgere dalla parte più impegnativa e profonda, quella del *debriefing*, fu fin da subito fortissima.

I ragazzi, spinti dalla curiosità di capire cosa in realtà era successo, perché così strani fossero i risultati, perché dei compagni non fossero più tornati in gioco, davano proprio la sensazione, e così in realtà era, che il terreno fosse fertilissimo per la semina. E, fin da subito, fu possibile riflettere con grande partecipazione sui temi della solidarietà, dell'inclusione, della cittadinanza attiva.

Da quel timido 2002 si partì, quindi, per una grande e inattesa avventura: insegnanti e ragazzi chiesero sempre di più di poter partecipare alla simulazione e si incominciarono, fin dai primi anni scolastici, a contare centinaia di adesioni in tutta la provincia di Venezia.

Si accolse quindi un'altra sfida ancora: calibrando le varie prove, rendendole più semplici, era possibile coinvolgere anche ragazzi più piccoli e quindi tentare l'ingresso, con questo strumento, anche alle scuole secondarie di primo grado? Anche in tale direzione i risultati furono sorprendenti: rivolgendosi per lo più alle classi seconde e terze, la partecipazione degli studenti si dimostrò subito fortissima e profonda. In pochi anni, da qualche centinaio si passò al migliaio di ragazzi coinvolti, con esperienze sempre uniche di riflessioni e contributi importanti.

La partecipazione degli studenti si dimostrò subito fortissima e profonda

Sia il progetto *Con-Tatto* che il progetto scuola di Avis provinciale di Venezia, nel tempo, si son strutturati sempre di più, includendo anche altre forme di dialogo partecipativo con i bambini e con i ragazzi: pittura creativa, teatro sociale, giochi della teoria dei giochi ...

Ormai il passo era fatto: per stare a scuola, il mondo del volontariato non può e non deve improvvisare ma cercare sempre, attraverso figure professionali competenti, strumenti e offerte formative in grado di rispondere alla grande fame di crescita che bambini e ragazzi sempre, comunque, e a volte nonostante tutto, raccontano.

Giocavis ora, come molte altre offerte formative nate a seguire, lo si vive tra i banchi di scuola di tutta la Regione Veneto e Friuli-Venezia Giulia, in un cammino di condivisione di buone pratiche e di continua formazione che ha portato a progetti di tredicimila studenti all'anno e che han portato il mondo del volontariato a doversi strutturare e a organizzare vere e proprie squadre di operatori professionisti in grado di rispondere, con puntualità e competenza, alle migliaia di richieste. *Giocavis* è stato argomento di tesi per studenti universitari, per alcuni psicopedagogisti di Berlino ospitati dal Centro Studi Internazionali dell'Isola di San Servolo, ed ha ricevuto commenti assai positivi in occasione di Isaga 2003 (*International Simulation And Gaming Association*).

A riguardare ora tutta la strada fatta e quella che ancora attende di essere camminata, non si può che esser contenti di esser stati così 'poco seri', di aver scelto di giocare così ancora 'un po' bambini', da aver scelto di divertirsi per realizzare alla fine uno strumento 'serissimo', che sa parlare di dono e di futuro.

Bibliografia

- AA.VV., L'animazione del gruppo classe (2008), Suppl., n. 1, 2008, *Animazione Sociale*, Torino, Gruppo Abele.
- Bruner, J.S. – Jolly, A. – Sylva, K. (1976), *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli*, Vol 4, Roma.
- Caillois, R. (1981), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani.
- Cassanmagnago, M. – Ravot, F. (2001), *Il metodo albicocca: manuale del bravo animatore*, Molfetta, La Meridiana.
- Cecchini, A. – Indovina, F. (1989), *Simulazione – per capire e intervenire nella complessità del mondo contemporaneo*, Milano, FrancoAngeli.
- Cecchini, A. – Taylor, J.L. (1987), *La simulazione giocata*, Milano, FrancoAngeli.
- Cera, R. (2009), *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.
- Eigen, M. – Winkler, R. (1986), *Il gioco. Le leggi naturali governano*, Milano, Adelphi.
- Huizinga, J. (2002), *Homo Ludens*, Torino, Einaudi.
- Isfol (1989), *Simulazione come metodologia formativa, Quaderni di formazione Isfol*, Milano, FrancoAngeli.
- Marcato, P. – Del Guasta, C. – Bernacchia, M. (1997), *Gioco e dopogioco*, Molfetta, La Meridiana.
- Millar, S. (1974), *La psicologia del gioco*, Torino, Boringhieri.
- Moreno, J.L. (1985), *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*, Roma, Astrolabio.
- Taylor, J.L. – Walford, R. (1987), *I giochi di simulazione per l'apprendimento e l'addestramento*, Milano, Mondadori.
- Winnicott, D. (1971), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.



Immagine tratta dal *role playing game* (RPG) *Skyrim*.

COMPETENCES VERSUS KNOWLEDGE?

AN EDUCATIVE AND INTERPERSONAL PROPOSAL IN THE XXIST CENTURY

**Maria José Garcia Ruiz, Marta López-Jurado Puig,
M^a Carmen Ortega Navas, Nuria Riopérez Losada**

In the XXIst century education it has suffered the influence of globalization and post-modernism.

The advent of these two phenomena have contributed to creating a favorable environment to the discussion of the validity of the traditional educational paradigms.

In the text new three educational paradigms are analyzed: Lifelong Learning, new production of knowledge and Progressive Pedagogy.

Another important point is the reflection on the European University in the XXIst century.

The University Association (EUA) affirms there will be a change of educational paradigm across the continent, and it talks about a 'metamorphosis' of European higher education.

It can be said that the university has experienced a series of changes in the last years which can be summed up in the transition from an elite culture to another culture of multitudes.

The university institution and modes of knowledge production are currently in transition, seemingly structured along the lines of post-Newtonian paradigms of great complexity.

In the face of the relativist menace and in front of the social injustice inherent to relativism, it is important to recognize modes of knowledge production.

In respect of this issue, it is offered by Perez Lopez model as an example of the academic philosophy which could form the essential structure of the Academy nowadays.

Nel XXI secolo l'educazione ha subito l'influenza della globalizzazione e della post-modernità. L'avvento di questi due fenomeni ha contribuito al crearsi di un clima favorevole alla discussione intorno alla validità dei tradizionali paradigmi educativi.

L'articolo analizza i tre nuovi paradigmi educativi: l'apprendimento permanente, i nuovi modi di produzione della conoscenza e la cosiddetta 'pedagogia progressiva'. Un altro importante punto di riflessione è la riflessione sulla università europea nel XXI secolo.

La EUA (la European University Association) afferma che ci sarà un cambiamento del paradigma educativo che attraverserà il continente, e parla di una 'metamorfosi' della formazione universitaria. Si sa come l'università abbia sperimentato una serie di cambiamenti negli ultimi anni, cambiamenti che si possono riassumere nella transizione da una cultura di élite ad una cultura di massa.

Le istituzioni universitarie e i modi di produrre ed organizzare la conoscenza sono in permanente transizione e sembrano strutturarsi intorno alle linee dei paradigmi post-newtoniani, paradigmi di grande complessità.

Di fronte al pericolo del relativismo e in rapporto all'ingiustizia sociale sottostante ad esso, è importante riconoscere i modi di produzione della conoscenza.

Rispetto a tale questione l'articolo mostra il modello di Perez Lopez come un esempio della filosofia sottostante ad una possibile ipotesi di strutturazione delle istituzioni accademiche al giorno d'oggi.



1. Introduction: Globalization and the transition from Modernity to Postmodernity in the XXIst century. Educational consequences

Western education in the XXIst century is mediated by the phenomena of globalization and postmodernism, and it should be examined in accordance with the impact that those two phenomena have had upon it. Globalization has been defined in general terms by academics such as Dale as a ‘paradigmatic change’¹, while authors such as Cox have defined it as an ‘ontological change’². It has resulted in a transition to a political reality of a ‘post-Westphalian’ approach, manifest in the transition from government to governance in educational policy³. One of the most palpable educational consequences of globalization and of the governance thus promoted is the unprecedented impact that international organizations now have in education. Thus, a supranational organization such as the OECD has become ‘a political actor in its own right’⁴, decisively influencing international education through initiatives such as the PISA program. The European Union is also acquiring a strong influence on European higher education by means of the Bologna Process, as we will see further along in this article. The second contextual phenomenon of major impact in current education is that of late modernity or postmodernism. If Modernity is linked to ideas such as continuous transition, Christianity, Europe, rationalism, universalism, normativism, tradition, morality, history and virtues, Postmodernity is associated with ideas of rupture, culture of the new, mobility, acceleration in history, discontinuity, new value attributed to the transitory, the elusive and the ephemeral⁵, relativism, rebellion against tradition and all that is normative and post-historicism⁶. Postmodern perspectives of the world ‘celebrate diversity, difference and the voices of the other’⁷. In this perspective the issues

Has become 'a political actor in its own right'

1 Dale, R. (2000), Globalisation: A new World for Comparative Education?, in *Discourse Formation in Comparative Education*, a cura di Schriewer, J., Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 89.

2 Cox, R.W. (1996), *Approaches to World Order*, Cambridge, Cambridge University Press.

3 Lingard - Rawolle S., (2010), Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy. Implications for Comparative Education, in *New Thinking in Comparative Education*, a cura di M. Larsen, Honouring Robert Cowen, Rotterdam, Sense Publishers, p. 36.

4 Henry et al. (2001), *The OECD, globalization and education policy*, Oxford, Pergamon.

5 Habermas, J. (1988), Modernidad versus Postmodernidad, in *Modernidad y Postmodernidad*, a cura di Picó, J., Madrid, Alianza Editorial, p. 89.

6 García Ruiz, M. J. (2011a), La Educación Comparada: una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo, *Revista Latinoamericana de la Educación*, 2, pp. 40-59.

7 Crossley, M. - Watson, K. (2003), *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*, London, Routledge, p. 57.

of context and culture take on a special relevance. Foucault, Derrida and Lyotard are three of the most influential authors that could be said to represent the leadership of postmodern perspectives⁸. There are aspects of postmodernism that have been vigorously rejected by a great number of academics, particularly its relativistic vocation. But there are other elements of postmodernism which have been widely celebrated by academics, especially its sensitivity to context and its denouncement of two seemingly intrinsic features of the modern project: Eurocentrism and social injustice⁹.

Both the phenomenon of globalization and that of postmodernism have generated, at the beginning of the XXIst century, a context conducive to the questioning of the validity of traditional educational paradigms on the one hand and the proposal of paradigmatic changes in keeping with current reality of western societies on the other. In the text that follows we are going to analyze three educational aspects that are currently undergoing a change of paradigm. With regard to the first paradigm, that concerned with Lifelong Learning, there is considerable consensus. Such consensus is weaker, however, in the case of the new theories being constructed in relation to two other educational aspects: the transition to progressive pedagogy, and the new creation of knowledge. In both cases there is a clear polarization of stances between traditional and progressive academics, or between modern and postmodern academics.

These new educational paradigms (Lifelong Learning, progressive pedagogy and the new production of knowledge) still face two challenges: the first is overcoming the relativism inherent to the postmodern perspective. The second is showing themselves capable of eradicating social injustice. This last element constitutes the common nexus between Modernity and Postmodernity, with attributes of universality and truth acknowledged by all epistemological stances. The key question is: is it possible to generate an educational model, within the systemic and complex paradigm, that constructs knowledge while establishing cooperative relations that will foster solidarity and social justice? Mode 2 knowledge production¹⁰ is complemented by a

*Constructs
knowledge while
establishing
cooperative*

8 Peters, M. (2001), *Post-structuralism, Marxism and Neoliberalism. Between Theory and Politics*, Lanham, Rowman and Littlefield.

9 Kempner, K. (1998), Post-modernizing education in the periphery and in the core, *International Review of Education*, n. 44, 5, p. 456.

10 Gibbons, M. et al. (1994), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage Publications.

greater mode of knowledge, one we could define as appreciatory, that is capable of judging and recognizing the value inherent to the fact of being a person.

Below we propose one such appreciatory mode of knowledge, one based on the anthropological motivational model of Juan Antonio Pérez López¹¹, where we can see the possibility of learning both operative and appreciatory knowledge in the very interaction we have with others.

2. Educational paradigms in late modernity or Postmodernity

A paradigm is made up of ‘the beliefs, values, theories, models and techniques used by the researchers to legitimate their work or guide their researches’¹². We can state that the theories in the realm of the social sciences never attain the status of those in the field of natural sciences. Paradigmatic changes in social sciences rarely imply the total rejection of an existing paradigm; in general, we find a coexistence of paradigms or paradigms in competition.

2.1. Lifelong Learning

This paradigm presents, more extensively than others, a terminological and conceptual complexity that is far from being resolved. With regard to the terminological delimitation of this paradigm, academics such as Torres have pointed as many as eighteen related terms used in political discourses and in academic debates for naming the group of theories contained in it (i.e. continuous education, recurrent education, adult education, education for all, permanent education, non-formal education, lifelong learning, etc.)¹³. No doubt, each of these terms contains specific meanings linked to the socio-educative dimension of their analysis.

*Socio-educative
dimension*

11 Pérez López, J.A. (1991), *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*, Madrid, Ediciones Rialp.

Pérez López, J.A. (1993), *Fundamentos de la dirección de empresas*, Madrid, Rialp.

12 Holmes, B. (1986), Paradigm Shifts in Comparative Education, in Altbach, P.G. and Kelly, G.P., *New Approaches to Comparative Education*, Chicago and London, The University of Chicago Press, p. 180.

13 Torres, R.M. (2003), *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un Nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de adultos en el Sur*, ASDI (Estocolmo) y IIEP-UNESCO (París).

Similarly, and as a principal cause of the terminological diversity typical of this paradigm, we can underline the difficulties inherent to its conceptual delimitation. Academics such as Gustavsson have pointed out that the main virtue of this paradigm is ‘its use as a vision’ or project, given its tendency to be presented ‘empty of content’ and without clear strategies on how it may be ‘applied in reality’¹⁴.

Although the rhetoric of this paradigm is unanimously supported by national and international policies, there are authors who have denounced a ‘political sterility’ in the scarcity and limitation of the initiatives promoted by the different governments with regard to the multiple and revolutionary implications of this paradigm¹⁵. This critique is not without reason if we consider the fact that the reforms currently undertaken in western countries in relation to this paradigm are typically circumscribed to the realm of formal education (compulsory and post-compulsory). These reforms and policies are aimed at ensuring that education respond to the economic and professional world by means of strategies such as the introduction in the curricula of professionally oriented skills and competences. In this sense, it can be stated that the character and nature of the reforms undertaken so far have left in tact one of the areas which presumably would have attained greater prominence and undergone greater transformations: the field known as adult education.

Lifelong learning is treated as a new paradigm. It inevitably forms part of human life; we are learning from the cradle to the grave, and humans’ capacity for learning knows no limits. If lifelong learning is one of the most recurrent and debated core ideas in the field of education since the end of the XXth century, this is due to the dramatic changes in society as well as the consequences of globalization and the new information and communication technologies. The concept of lifelong learning comprises learning in all of its modalities: formal, non-formal and informal, the underlying aim being that people acquire, complete and increase their capacities, abilities, aptitudes and knowledge in order to favor their personal and

*We are learning from
the cradle to the
grave*

14 Field, J. (2000), *Lifelong Learning and the new Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books, p. 23.

15 *Ibidem*.

professional development.

In the year 2000 the European Commission (EC) established the paradigm of lifelong learning as a key priority of the European Employment Strategy. It is considered a basic element of the European social model whose aim is to improve competences, skills and knowledge from a personal, civil and social perspective¹⁶.

The UNESCO has also emphasized, among its global aims, the achievement of quality education and lifelong learning for all¹⁷, while developing different strategies for strengthening abilities and alliances. The Action Frame of Belem¹⁸, meanwhile, has affirmed that the lifelong learning paradigm is crucial in facing the world's educational problems and the challenges of development.

The resources available to the European Commission relative to Lifelong Learning are grouped together in the new action programs of the European Union: Comenius (Infant Education, Primary Education, Secondary Education), Erasmus (Higher Education, Higher level of Vocational Training), Leonardo da Vinci (Initial and Continuous Vocational Training) and Grundtvig (adult education). Clearly, today's world demands a permanent updating of knowledge. According to Ortega Navas¹⁹, one of the keys and challenges of training in today's society of knowledge is helping people achieve competences to learn throughout their lives. In fact, lifelong learning has been transformed into a paradigm in search of a solution to the new challenges of present-day society. Lifelong Learning is a way to keep knowledge from becoming obsolete due to the rapid and dramatic evolution of information, science and technology while helping us to be able to respond adequately to the personal, labor, economic and social imperatives that our society demands²⁰.

2.2. New creation of knowledge

In the era of globalization, the university institution constitutes one

16 Comisión de las Comunidades Europeas (2000), *Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

17 Unesco (2007), *La Estrategia a Plazo Medio para 2008-2013*, Paris, ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

18 Unesco (2009), *Marco de Acción de Belém*, París, ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

19 Ortega Navas, M.C. (2009), Dimensión formativa de la alfabetización tecnológica, in *Alfabetización tecnológica y desarrollo regional, Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, a cura di Ortega, I. y Ferras, C. [Coord.], n. 10 (2), pp. 108-126

20 Ortega Navas, M.C. (2010), Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio europeo de Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 305-327.

The nature of the process of knowledge is a creation itself

of the entities that is subjected to the greatest political and social scrutiny. In fact, this could be said of the whole set of processes that are carried out within the university and, in concrete terms, to the nature of the process of knowledge is a creation itself. Postmodern academics tend to be the authors who most vigorously support radical change in the university and in the dynamics involved in the creation of knowledge. Such a transformation, however, is questioned by modern academics.

Scholars such as Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott and Trow have pointed to the widespread growth of teaching and research as the crucial factor behind current transformations in the university institution and in its processes²¹. One of these factors has to do with the changes taking place in the process of knowledge production. In order to evaluate the implications of the new social characteristics of knowledge production, we must analyze in greater detail the five attributes pertaining to the specific modes of knowledge production, currently in conflict, proposed by Gibbons²².

First point: in contrast with the essentially subject-oriented and cognitive context in which knowledge is created in academia (which is known as Mode 1 knowledge production), Mode 2 knowledge production takes place in a context of application. The imperative of usefulness is present in this mode of knowledge creation from its very start. That is, the first attribute of Mode 2 knowledge production is a teleology of application and consumption.

Second point: in contrast with the homogeneity of the essentially academic community in which Mode 1 knowledge is produced, Mode 2 knowledge production is heterogeneous in terms of the skills and experience that people bring to it. In Mode 2 knowledge production there is an increase in the number of potential settings in which knowledge can be created (which is no longer limited to universities). Therefore, the second attribute of Mode 2 knowledge production is the heterogeneity of the community of professionals and of the settings in which knowledge is produced.

²¹ Gibbons, M. et al., Op. cit., pp. 76-80.

²² *Ivi* pp. 3-8.

Third point: unlike with the context defined by the essentially academic interests of a specific community in which problems are resolved in Mode 1 knowledge creation, in Mode 2 knowledge production the definitive solution is normally situated beyond the limits of a specific discipline²³. The third attribute of Mode 2 knowledge production is, therefore, ‘trans-disciplinary knowledge’.

Fourth point: in contrast to the defined cognitive and social norms which orient Mode 1 knowledge creation and which determine exactly ‘what are considered significant problems, who is legitimized to practice science and what constitutes good science, Mode 2 knowledge creation is characterized by social responsiveness and by reflexivity’.

Fifth point: in contrast to the structuring of the quality control process established in Mode 1 knowledge production, in Mode 2 knowledge creation additional criteria are used: for example, the consideration of whether the solution found will be competitive in the market, etc. In general terms, determining whether something is ‘valid science’ is more difficult in the case of Mode 2 knowledge production.

These elements inevitably elicit a series of reflections, such as:

a) Principally, the type of knowledge created by Mode 2 is typically of the sort demanded by industry, the government, society and other agents eager to consume it. Does this lead to it favoring certain ‘key sciences’ (ie. environmental, Health, Communication) and certain themes of sciences (ie. issues of gender in education) to the detriment of other sciences and themes? If so, what is the future of the devaluated sciences?

b) Mode 2 knowledge production seems to favor inductive research methodology as opposed to deductive research methodology.

Consequently, we should ask ourselves: what fate lies in store for academic disciplines that typically use deductive methodology in the creation of their knowledge? (ie. Philosophy, Theology, General Pedagogy, etc.). Gibbons and those academics who subscribe to his theories have established that Mode 1 knowledge production develops in the context of specific disciplines and in the absence of a practical

23 /vi pp. 4-5.

objective. The disciplines of Philosophy and Theology, for example, have traditionally developed knowledge production within a certain domain and cognitive context. Nevertheless, we are of the opinion that it would be a mistake to conclude that human matters studied by those disciplines (ie. those linked to the sense of human existence, our relationship with God, human freedom, human happiness, etc.) do not constitute practical and relevant aims for the human being.

c) There is another element of this second attribute which can prove unsettling, this being the issue of the transitory nature of the problems tackled by Type 2 knowledge production. The treatment of current and crucial problems in society by a discipline such as Comparative Education (which currently deals with issues of identity, culture, race, gender and class)²⁴ is undoubtedly legitimate. However, in all academic disciplines, including Comparative Education, there are problems of a permanent, non-transitory interest, whose analyses must be persistently undertaken so as to maintain the epistemological structure of the discipline. Methodological issues, to give one an example, pertain to these types of problems.

One of the main considerations raised by the analysis of the fourth attribute of Mode 2 knowledge production resides in the fact that this epistemological process functions in accordance with the needs and preferences of groups traditionally on the margins of the scientific and technical systems and of society's preferences. In other words, this postulate implies an increasing dependence of the research on the value criteria of these groups and of society. This in turn leads to another question: to what point must researchers and academics blindly follow the dictates of a research agenda imposed by the market, politics and society? Should these three agents – market, politics and society - really be dictating which problems must be considered and what constitutes the most suitable science? Obviously, the academic community would appear to be more qualified to determine such issues. As mentioned previously, society frequently grapples with problems of a transitory nature, and the attention to such problems

24 Watson, K. (2001), *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*, Oxford, Symposium Books, p. 55.

would give the epistemological trajectory of our disciplines a somewhat superficial appearance. Academics frequently analyze themes from a long-term perspective, thus helping to diagnose and prevent future problems in society. Requiring academics to approach concrete daily problems would imply redefining the academy's function; its focus would have to shift from its dedication to the development of intellectual culture (both in teaching and in research - in Cardinal Newman's concept of the university) to the task of providing practical responses to social needs (something which traditionally has been the domain of politicians). What is being asked of the academy is that it modify its ethos. But if the university succumbs to these exigencies, it is our society that will suffer the consequences, for besides the increase of the number of settings devoted to research and knowledge production, the academy is at present the only institution with the explicit mission of teaching students to think critically about society and to educate its citizens. If the university ceases to carry out this function, this would imply the abdication of its fundamental mission towards society. What agency would then undertake this mission? Someone has to do it. The alternative is a society that is seriously impoverished from a cognitive and moral perspective.

Academics analyze themes from a long-term perspective

2.3. Progressive Pedagogy versus formal Pedagogy

In the field of Pedagogy, we can distinguish two genuinely differentiated paradigms, one shaped by formal pedagogies and another shaped by progressive pedagogies. Spring²⁵ defines formal Pedagogy as that which is composed of 'the pedagogical theories which support direct instruction; authoritarian discipline in the classroom, the promotion among classes based on courses and evaluations, the existence of defined subjects which are taught in a separate form, and memory-based recitation and exercises'²⁶. Spring defines progressive Pedagogy as «those pedagogical theories which emphasize learning by doing; instruction based on the interests and activities of the student,

25 Spring, J. (2006), *Pedagogies of Globalization. The rise of the Educational security state*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

26 *Ibidem*.

the self-regulated informal organization of the classroom, teamwork, and an integrated curricula in which a learning activity teaches an array of subjects such as reading, science, history, mathematics and geography»²⁷. The formalistic models in education are generally linked to functions of social control in education, for they seek to perpetuate and reproduce the virtues, knowledge and heritage of a cultural and spiritual tradition. Models of progressive education, on the other hand, tend to be associated with the function of social change in education, given that its aim is to prepare students so that they may actively influence and modify the direction of economic, political and social systems.

There have been several attempts at a rupture of the formal pedagogy of education

Throughout the XXth century there have been several attempts at a rupture of the formal pedagogy of education, with the emergence of different forms of progressive education that have brought into question the concept of formal education and its supposed service to the nation-state and to industry. Thus, in South America, Paulo Freire advocated for the use of dialogical methods in order to entitle human beings and encourage their liberation from the controlling ideology of the nation-state and from industrialization, and to promote the creation of new economic, political and social systems.

Although the theoretical link between different pedagogical models and the specific social functions of education mentioned is evident, historical reality shows an alternative use of the different pedagogical models applied by one same country with identical economic, political and social aims. We can therefore conclude that alternative pedagogical paradigms may very well occur disassociated from political ideologies. As an example we can underline the use of progressive pedagogies in the USSR after the 1917 Revolution (conceived to promote russification and working class consciousness, in the polytechnic school), and the later use of highly standardized, formal pedagogies accompanied by great discipline in this same country, in the Stalinist school, conceived to achieve those same aims. The paradigm of progressive pedagogy accommodates a great diversity

²⁷ *Ibidem.*

of terminologies, institutions, ideas and practical innovations which, in general terms, were systematized and unified by the Bureau International des Écoles Nouvelles in the year 1899. As has been stated by the academic Pozo Andrés, the European tradition of pedagogical reform on which the New Education movement is based is built upon pedagogical authors of the XVIth century, among whom we can underline, very specially, Comenius, Rousseau, Pestalozzi and Froebel²⁸. Nevertheless, the socio-economic context in which this movement arises is that of the end of the XIXth century, ‘with the problems associated with industrialization and urbanization, with the social and cultural modernization of cities [...], with the development of new social classes such as the liberal bourgeoisie [...] and with the expansion of national school systems, controlled by the State and ever more complex²⁹.

Del Pozo Andrés explains in her work the significance of two factors as contributors to the emergence of the New School: pedagogical optimism and the intense and broad interest of public opinion in educational issues³⁰. I have opted to underline them in order to manifest that these postulates are not the exclusive heritage of the paradigm of the progressive pedagogy, but are also endorsed by the paradigm of the formal pedagogy. Formal pedagogy, with its blind faith in the power of education, encourages a universal interest in education on the part of the entire society: public powers, society and parents. It is of great interest to undertake a comparative analysis among the principles articulated and defended by these antagonistic paradigms. In the diverse educational systems of the XXIst century we can detect elements of both, though the Bologna Process has promoted the paradigm of the progressive pedagogy decisively. Thus, we can state that the main characteristic elements of the formal paradigm are logo centrism (centrality of contents), magisto-centrism ‘centrality of the teacher’, hierarchical order, and the role of memory. In contrast, the postulates typical of the paradigm of progressive pedagogy, strongly promoted by the Bologna Process, are those of paid-

Encourages a universal interest in education

28 Del Pozo Andrés, M.M. (2002), El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos, in *Historia de la Educación* (Edad Contemporánea), a cura di Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (Coord.), Madrid, UNED, p. 190.

29 *Ivi*, p. 191.

30 *Ibidem*.

centrism, democratic teaching, and the role of experience, activity and judgement.

3. Reflections on the European University in the XXIst century

The latest documents of the Bologna Process insist on a curriculum and methodology designed according to the elements of the paradigm of progressive pedagogy. In this sense, the reports of the *European Universities Association* (EUA) which inform the meetings of the European Ministers of Education (EUA Trends Reports, from Trends I, June 1999, to Trends VI, 2010)³¹ state that «the most significant legacy of the process will be a change of educational paradigm across the whole continent³², and they talk of a ‘metamorphosis’ of European Higher Education»³³.

It can be said that the phenomenon of globalization and processes such as the Bologna Process seem to sanction the implementation of neoliberal strategies in the university. This, nevertheless, may well come into conflict with the democratic aims which the university institution purports to respond to in the era of the knowledge society. The function of ‘innovation’ that the ‘postmodern’ agenda seems to impose on the university would seem to better addressed by other non-university institutions of higher education. The social risk of too close a link between the university and industry is incalculable, and it is the role of the humanities and the social sciences to design a model of society and of man for the XXIst century. In its response to globalization the university cannot abdicate from its constituent and always prevailing *ethos*: to oversee the destinies of the society of which it forms a part³⁴.

The university has experienced a series of changes in the last years that can be summed up in the transition from an elite culture to another culture of multitudes, with a host of consequences: the drastic

In its response to globalization the university cannot abdicate

31 Cfr. <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=87>

32 Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Brussels, EUA, p. 7.

33 Sursock A. – Smidt H. (2010), *Trends 2010 A decade of change in European Higher Education*, EUA, p. 15.

34 García Ruiz, M.J. (2011b), Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI, *Revista de Educación*, 356, p. 510.

diminution of resources traditionally destined to this institution; the devaluation of the value of university degrees (consequence of the growth in the number of students); the business style of management; the impact of information technology (which allows teaching beyond the geographical boundaries of the traditionally conceived campus); and the supposed conduction of the university according to a predetermined agenda of skills and research that responds to governmental interests³⁵.

The idea of the university has reached a point of ‘confusion’³⁶, in that under this denomination we now find entities with *ethos* as diverse as those belonging to the *Oxbridge* model or those like the new University for Industry, whose *ethos*, to a great extent, imitates certain North American institutions in their objective of providing specific professional training for concrete industries³⁷.

With regard to the concrete teleology of the European university, this institution has traditionally followed the basic aim of nurturing the mind and of achieving an ‘intellectual culture’ consistent in learning to think and to achieve intellectual excellence³⁸, all of this in keeping with the liberal university tradition. According to the new postmodern postulates, however, the mission of the university is no longer to be understood from a disinterested and holistic framework devoted to the ‘education of the minds of the pupils’³⁹. Instead, it is now conceived of as a place for preparatory teaching that will respond to labor and economic demands, while striving to satisfy a new, increasingly diversified culture of labor. In contrast to visions of the university such as that expressed in the Robbins Report of 1963 (which states that university institution must promote the general powers of the mind and produce not merely specialists but cultivated men and women - a general, humanistic vision that we find in modern academics such as Cardinal Newman or Humboldt), the images of the university currently in fashion are closer linked to proposals such as the Dearing Committee of 1997 (the second British landmark with respect to official analyses of higher education, published thirty-four years after

*Nurturing the mind
and of achieving an
‘intellectual culture’*

35 Smith, A. and Webster, F. (eds) [1997], *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham, SRHE and Open University Press, pp. 1-5.

36 Cowen, R. (1996), Performativity, Post-modernity and the University, *Comparative Education*, 32, p. 245.

37 Filmer, P. (1997), Disinterestedness and the Modern University, in *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham, a cura di Smith, A. and Webster, F., SRHE and Open University Press, pp. 48-51.

38 Ker, I. (1999), Newman’s Idea of a University. A Guide for the Contemporary University, in *The Idea of a University*, a cura di D. Smith & A.K. Langslow, London, Jessica Kingsley Publishers, p. 24.

39 *Ivi*, p. 25.

the Robbins Report). The Dearing Report deals with material issues and with the central role of higher education in the economy.

With regard to the actual knowledge that is developed in the university institutions, it seems clear that, where for centuries academic culture has been predominant in the university – and has enjoyed of priority status - today, at the start of the XXIst century, it is professional culture that seems to be on its way to acquiring a predominant status in the university.

The university institution, in line with the predominant political exigencies which constitute its financial source, bends towards the establishment of links with industry and commerce. The European university is gradually changing its epistemological tradition - with an approach that is deserving of greater scrutiny - in order to maintain both its sources of finance and its prestige, while connections between the university and the managerial and commercial fields are increasingly promoted by the public bodies. In any case, the transition from a predominantly academic epistemological culture to one of an essentially professional character is clear to see.

The current demands of globalization in higher education and its tendency towards a greater privatization has led several authors to denounce the social injustice at this level of education. They point out the way in which the apparent greater inclusiveness is accompanied by greater selectivity in the access to the more prestigious institutions, i.e., the ones offering better labor perspectives. The students most susceptible of suffering social injustices in access to the university are older students, those coming from disadvantaged environments, and ethnic minorities⁴⁰. Some academics see this selectivity, coupled with the current decreased in State competences, as resulting in a situation where ‘education is being transformed again into an *oligarchic* good⁴¹. Other academics, in this same line, wonder aloud – with a manifestly nostalgic yearning for the Welfare State – if citizens are today ready to give up individual conquests (their rights of freedom) and social conquests (their social rights) which are the result of a long historical

40 Smith, A. and Webster, F. (eds) (1997), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham, SRHE and Open University Press, p. 2.

41 Ball, S. (2006), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*, London, Routledge, p. 69.

evolution and of a long fight for their attainment.

We may conclude this reflection by calling attention to the following paradox: while the social context in which globalization occurs tends to favor the democratization of knowledge and social aims such as equity and social cohesion, the concrete strategies that are articulated - from the political domain - to respond to the world economic demands and to the market, propose privatizing solutions that limit equal access to education. In a nutshell, privatization of the university implies the survival of the university's function of social control as opposed to making it a vehicle of social change.

Democratization of knowledge

4. A postmodern and post-Newtonian educational proposal: from the immanence of the self to the transcendence of the you and You

The university institution and modes of knowledge production are currently in transition, seemingly structured along the lines of post-Newtonian paradigms of great complexity. In the face of the relativist menace and that of the social injustice inherent to this paradigm, it is important to recognize modes of knowledge production, such as the one we expose below, that integrate the exigencies of complexity while going beyond the disruptive, post-Newtonian character.

We offer an outline of this model as an example of academic philosophical thought that could constitute the essential structure of the academy nowadays. The Anthropological Motivation Model of Pérez López⁴² helps us to think multi-dimensionally within different settings and within the diversity of experience, considering and profiting from the modes in which different areas of knowledge and human tasks affect and inspire each other mutually.

The Anthropological Motivation Model of Pérez López starts with the person who takes a decision, in the here and now, with regard to a

Person who takes a decision, in the here and now

42 Pérez López, J.A. (1991), *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*, Madrid, Ediciones Rialp.

Pérez López, J.A. (1993), *Fundamentos de la dirección de empresas*, Madrid, Ediciones Rialp.

Pérez López, J. A. (1998), *Liderazgo y ética en la dirección de empresas*, Bilbao, Ediciones Deusto.

concrete problem of action. Pérez López states that ‘all possible results of the application of an action plan among persons can be synthetized in three categories or types of results which are different and irreducible’⁴³. These types of results are produced independently of the will of the person adopting the decision. They can be: extrinsic results (the interaction itself), internal results (the learning of the active agent), and external results (the learning of the reactive agent). These outcomes may often be the result of the achievement that spurs the person’s decisions. The extrinsic reasons are the aspects of the reality that determine the achievement of the satisfactions which are produced in the interactions. The intrinsic motives are aspects of the reality which determine the achievement of the learning process of the person deciding. The transcendent reasons are the aspects of the reality which determine the achievement of the learning process of the other persons with whom he or she interacts.

In order to evaluate beforehand the alternative of action to these three levels of value (and which are different yet mutually interconnected), we need different cognitive capacities (which are given together).

First point: by means of the memory, we evaluate *a priori* the extrinsic motives. A concrete perception (coupling of action and reaction) with its corresponding associated satisfaction, makes it work by means of anticipation of rewards. The perceptive satisfactions are non-transferrable and incommunicable, that is, they belong to the person deciding, and only this person can know them. Here the subjectivity is absolute. One person loves beer, and another one doesn’t, to give the simplest of examples. This is perceptual knowledge.

Second point: through our use of reason we evaluate *a priori* the intrinsic motives. This is the file in which we keep data, information about the value of things. This elaboration is done if the person deciding is the person wanting something: he or she must start thinking, obtaining inferences and predictions about the data that is available. The classics state that knowledge is ‘intentional’; it must have reference to something. In order to possess this type of knowledge

43 Pérez López, J.A. [1993], Op. Cit., p. 53.

we must exercise a great deal of freedom; it is not something that is given. Intensive abstraction captures the order of things, and this requires effort. Extensive abstraction – putting labels on things - is simpler, and does not require as much of an effort. Stopping and thinking implies using, elaborating and managing all of this data in order to eventually adopt a decision. This is abstract knowledge. Third point: appreciatory knowledge is that which permits us to interiorize personal realities and evaluate transcendent motives *a priori*. It is not an abstract knowledge, but one that comes from the heart, from experience and from living. This type of knowledge enables us to discover people's more intimate side as well as developing deep relationships of trust and affection with them. In a way this kind of knowledge determines the degree of external satisfaction which we are capable of attaining. It involves our cogitative side, which in turn relies on instinctual feeling and its link to sensory awareness. But in order to exist it requires two conditions: 1. The presence of a person who truly cares about us, and 2. Being able to recognize one's internal state from experience and familiarity.

Our rational domain is exercised fully when we are able to anticipate the three types of motives and devise a plan of action taking into account the third level. This type of decision indicates a prudent personality, for it keeps all of the variables in mind and, above all, it makes us capable of identifying with the other. For the person making the decision, the subjectivity of others is the most objective thing of all: he cannot treat them as he wants, but as they need to be treated. Intelligence can go beyond the limit of its own corporeal nature and reach the intimacy of others by interacting with them. Every time we interact two intentions are present (whether or not we are conscious of this):

Explicit: what we want from the interaction (to jointly undertake a project, etc.).

Implicit: to what degree the other matters to us (a great deal or not at all). In the mid or long term, the implicit intention becomes manifest

and, if he or she is prudent, the person adopting the decision can eventually inspire mutual confidence with the other.

On the contrary, if we seek only the extrinsic and intrinsic motives, the real treatment that we give the other is as *a way of attaining, or for the purpose of ...* our personal interests; this is a utilitarian treatment. The deeper, intimate consequences can be very negative ‘subterfuge’ for it can gradually lead to our becoming incapable of achieving true affective satisfaction with others. Instead of generating appreciatory, critical knowledge of the other as another ‘me’, a kind of subterfuge will be at work, one which assesses a person’s value to us in terms of what can be obtained from them. This type of relationship ends up being severed as soon as there is a conflict of values, when it is not worth it for the person to continue with the relationship (from an intrinsic and extrinsic point of view).

*Critical knowledge of
the other as another
‘me’*

On the other hand, Perez López clarifies in his model a distinction between the motives (aims) and the impulse (motivation) for the achievement of the motives, and he explains how these motives come to influence the formation of the motivational impulse of the person who decides. Motivation is one element, but it has three dimensions. Achievement owing to extrinsic motives results in increased *having*; when achievement is due to intrinsic motives the result is *knowledge (operative knowledge)*. Achievement due to transcendent motives develops in the individual a greater personal development in the scope of his or her *being (appreciatory knowledge)*. The appreciatory knowledge then allows us to discover personal realities. Identifying the other as a person depends on our use of reason and appreciating another’s value depends on our sense of reason being linked to our affective faculties. These faculties are not simply emotions or mere temporary feelings, but are indivisible from our reason. Such knowledge allows one to engage in confident and cooperative relationships with others, one that goes beyond a calculation of interests.

The distinction between motives and motivation is key for

understanding the transition from the construction of significance in a given moment (the what and the how, the consequences of an action inside one's self; from these levels of value we cannot go beyond the immanence of action) to endowing the action with meaning: the goal of the action that seeks not only its own good (extrinsic and intrinsic motives) but also the good of the other (transcendent motives). The coherence of actions over time (existential truth) indicates a person who is cooperative and trustworthy (because his intentions are so), with whom it is possible to achieve a sense of unity, as long as he is interacting with a similar-minded person⁴⁴. A state of unity between two people is the most perfect balance, making any interaction feasible. In such a state, one is not operatively motivated to undertake inconsistent actions. The motivation necessary to achieve unity between two people is a rational motivation - it restrains spontaneous motivation in order to procure the most appealing alternative and it stops to consider *a priori* other alternatives which take into consideration the three types of motives. This motivation stems from transcendent motives, always taking into account the impact of one's actions on others; I treat the other just as I would like to be treated, with an implicit intention of respect and care.

The three types of criteria for making decisions bring together, when deciding, three types of knowledge: the what (the economy); the how (all particular sciences) and the what for (ethical considerations, the treatment of the other). If the person making the decision has the gift of faith, the illuminated reason can get to know all Revelation made from God 'the OTHER' to man. We do not make one decision to earn money, another one to become a competent professional and another one to be good person and to love God. When deciding, we put into our action (or not) the greatest profundity we can, and we configure at the same time a moral personality (or not) and a person who manifests (or not) his faith in God. Pérez López's model recovers the unity of knowledge which we had lost due to centuries of rationalism. In it he provides us with a unifying thought capable of handling the complexity

The illuminated reason can get to know all Revelation made from God 'the OTHER' to man

44 López-Jurado Puig, M. (2010), *La decisión correcta. El aprendizaje de los valores morales a través de la toma de decisiones*, Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer.

López-Jurado Puig, M. y Sowom Kim (2013), El aprendizaje moral y la vida buena, in *Revista Española de Pedagogía (REP)*, año LXXI, mayo-agosto.

of our situation, while reclaiming a moral reasoning that resists the seduction of power and dominance, and which is capable of reorienting progress towards its human goals.

The following table is a summary of the anthropological model of Pérez López:

Consequences of action	Types of knowledge	Types of motives to be satisfied	Criteria for decision	Models of professor
1. EFFECTIVENESS Benefits Money Incentives	1. PERCEPTIONAL	1. EXTRINSIC Sensible and emotive satisfactions. Its permanence in time depends of the interaction	1. I LIKE IT (what) Accomplishment of satisfactions	1. INSTRUCTOR Transmits information
2. EFFICIENCY Learning about the person	2. ABSTRACT RATIONAL	2. INTRINSIC Sense of achievement, operational capacities of knowing how to do	2. I KNOW HOW TO DO IT AND I CAN DO IT Achievement of capacities	2. EDUCATOR Develops operative capacities (skills)
3. CONSISTENCY Learning about the other	3. APPRECIATORY (experiential, lived)	3. TRASCENDENT Do something useful for others, give others affectio, Deep affective satisfactions. Consistent over in time so I have that knowledge	3. AND WHAT ABOUT THE OTHER? Sense of achievement (what for)	3. MASTER - LEADER Transmits values

Source: López-Jurado, M. (2010), *La decisión correcta. El aprendizaje de los valores morales a través de la toma de decisiones*, Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer.

Bibliography

Ball, S. (2006), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*, London, Routledge.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000), *Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001), *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las CC.EE.

Cox, R. W. (1996), *Approaches to World Order*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cowen, R. (1996), Performativity, Post-modernity and the University, *Comparative Education*, 32, pp. 245-258.

Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Brussels, EUA.

Crossley, M. and Watson, K. (2003), *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*, London, Routledge.

Dale, R. (2000): Globalisation: A new World for Comparative Education?, in Schriewer, J. (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Del Pozo Andrés, M.M. (2002), El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos, in Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (Coord.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED.

Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana.

Field, J. (2000), *Lifelong Learning and the new Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books.

Filmer, P. (1997), Disinterestedness and the Modern University, in Smith, A. and Webster, F. (eds), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham, SRHE and Open University Press.

García Ruiz, M. J. (2011a), La Educación Comparada: una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo, *Revista Latinoamericana de*

la Educacion, 2, pp. 40-59.

García Ruiz, M.J. (2011b), Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI, *Revista de Educación*, 356, pp. 509-529.

Gibbons, M. et al. (1994), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage Publications.

Habermas, J. (1988), Modernidad versus Postmodernidad, in Picó, J. , *Modernidad y Postmodernidad*, Madrid, Alianza Editorial.

Henry et al. (2001), *The OECD, globalization and education policy*, Oxford, Pergamon.

Holmes, B. (1986), Paradigm Shifts in Comparative Education, in Altbach, P.G. and Kelly, G.P., *New Approaches to Comparative Education*, Chicago and London, The University of Chicago Press.

Kempner, K. (1998), Post-modernizing education in the periphery and in the core, *International Review of Education*, 44, 5.

Ker, I. (1999), Newman's Idea of a University. A Guide for the Contemporary University, in D. Smith & A.K. Langslow (Eds.), *The Idea of a University*, London, Jessica Kingsley Publishers.

Lingard and Rawolle (2010), Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy. Implications for Comparative Education, in M. Larsen, *New Thinking in Comparative Education*, Honouring Robert Cowen, Rotterdam, Sense Publishers.

López-Jurado Puig, M. (2010), *La decisión correcta. El aprendizaje de los valores morales a través de la toma de decisiones*, Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer.

López-Jurado Puig, M. y Sowom Kim (2013), El aprendizaje moral y la vida buena, in *Revista Española de Pedagogía (REP)*, año LXXI, mayo-agosto.

Ortega Navas, M.C. (2009), Dimensión formativa de la alfabetización tecnológica, in Ortega, I. y Ferras, C. (Coord.), *Alfabetización tecnológica y desarrollo regional*, *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), pp. 108-126.

Ortega Navas, M.C. (2010), Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio europeo de Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 305-327.

Pérez López, J.A. (1991), *Teoría de la acción humana en las*

- organizaciones. *La acción personal*, Madrid, Ediciones Rialp.
- Pérez López, J.A. (1993), *Fundamentos de la dirección de empresas*, Madrid, Rialp.
- Pérez López, J. A. (1998), *Liderazgo y ética en la dirección de empresas*, Bilbao, Ediciones Deusto.
- Peters, M. (2001), *Post-structuralism, Marxism and Neoliberalism. Between Theory and Politics*, Lanham, Rowman and Littlefield.
- Rubio, E. (2007), Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento, *Participación educativa*, 6, pp. 14-29.
- Smith, A. and Webster, F. (eds) (1997), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Spring, J. (2006), *Pedagogies of Globalization. The rise of the Educational security state*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sursock A. – Smidt H. (2010), *Trends 2010 A decade of change in European Higher Education*, EUA.
- Torres, R.M. (2003), *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un Nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de adultos en el Sur*, ASDI (Estocolmo) y IIEP-UNESCO (París).
- Unesco (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Informe Faure. Paris.
- Unesco (2007), *La Estrategia a Plazo Medio para 2008-2013*, Paris, ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2009), *Marco de Acción de Belém*, París, ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Watson, K. (2001), *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*, Oxford, Symposium Books.

Sitography

<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=87>

mjgarcia@edu.uned.es

LO SGUARDO DELL'ALTRO: UN'ESPERIENZA METODOLOGICA DEL POP-UP

Maria Jesús Cueto-Puente

University of the Basque Country

Lo scopo di questo articolo è, da un lato, quello di esplorare il significato di un determinato tema, con riferimenti scientifici appropriati, e dall'altro, di descrivere l'attività interdisciplinare condotta in un contesto laboratoriale per studenti di Belle Arti, partendo da alcuni particolari verbi che stimolano azioni di espressione e di produzione artistica. Come conseguenza, il completo itinerario risulta una esperienza di formazione e di autoeducazione.

Interdisciplinarietà – metodologie attive – insegnamento/tirocinio – azione dei verbi

The aim of this article is, on the one hand, to explore the significance of a determined theme, with appropriate scientific references, on the second hand, to describe the interdisciplinary activity carry on in a laboratorial context for students in Fine Arts, starting from some particular verbs which stimulate actions of expression and artistic production. As a consequence, the entire itinerary results an experience of education and self-education.

Interdisciplinarity – active methodologies – teaching and training – actions of verbs.

1. Introduzione

Cosa s'intende per lo sguardo dell'altro?

La vista è uno dei nostri sensi. Questo senso permette di comunicare, di decifrare il linguaggio visuale, le forme, le figure, i colori, lo spazio, ... gli oggetti attraverso i quali si manifesta la vita. Nel confronto con essi ci si percepisce sensorialmente attraverso il corpo, la mente e la cultura.

Cosa si deve intendere per vedere?

L'atto del vedere può intendersi come l'azione di distinguere, di relazionare, di interpretare e di percepire, attraverso il senso della vista. John Berger nel suo libro *Il senso della vista. Modi di vedere*, analizza gli aspetti della comunicazione visuale e dell'interpretazione dell'opera d'arte in rapporto alla produzione di diversi artisti, focalizzando l'attenzione sulla trasformazione del significato dell'opera originale, entro la cornice delle sue molteplici riproduzioni.

Quando chiudiamo gli occhi, vediamo oppure non vediamo?

Si evidenzia la coscienza, nasce lo sguardo interiore: uno sguardo che permette al soggetto tre stadi di percezione differenziati:

Vedere-Guardare-Contemplare.

Antonio Damasio nel suo libro *Così il cervello creó l'uomo* ci parla dei tre aspetti dell'essere umano: il linguaggio, la coscienza morale e la creatività. Egli riflette sul fatto che lo sviluppo dell'essere umano é relazionato alla coscienza. Muovendosi dalle neuroscienze egli afferma come il cervello non sia capace di elaborare pensieri, generare idee e così sviluppare emozioni e sentimento, senza l'esistenza della coscienza.

Cosa si può intendere con il verbo *guardare*?

Si ricordi, ad esempio, la celebre frase di Goethe: *Pensare é molto più interessante che sapere, ma molto meno interessante che guardare*. Dal guardare sorge lo sguardo.

Lo sguardo ha vita propria, può essere:

inquietante,

allegro,

triste,

perduto,

profondo,

misterioso

.....

*Lo sguardo come
la presenza della
suggerione dell'altro
di fronte alla propria
coscienza*

Uno sguardo è una comunicazione tra soggetti. Jean Paul Sartre definisce lo sguardo come la presenza della suggestione dell'altro di fronte alla propria coscienza. Considera che la presenza dell'altro è un dato di esperienza: in quanto soggetto dato, l'altro ci è presente in un modo manifesto, nell'esperienza dello sguardo, che è l'esperienza fondamentale della comunicazione.

Lo sguardo è una costruzione complessa, determinato dalla volontà del soggetto e dal gesto che mette in relazione la vista con un determinato oggetto, il cui interesse è soggettivamente anteriore alla visione propriamente detta.

Guardare è percepire qualcosa, con un atto d'attenzione, scoprire, incontrare, segnalare, creare, ... Ma, fra il *vedere*, il *guardare* e il *contemplare* esiste una differenza, in quanto sono azioni selezionate dal soggetto a livelli differenti di percezione e di sensazione, entro il processo dello scoprire. Cosa si intende per contemplare?

Si riporta la celebre frase di Socrate: *Il massimo grado del sapere è quello di contemplare il perché*. Contemplare è allora guardare per percepire, rivelare, sentiré; è inoltre dire, convertirsi nell'altro. Contemplare è un'azione non solo selettiva, bensì anche un'azione di connessione del soggetto con lo spazio/tempo, che distingue e differenzia un mondo nel mondo: l'atto di contemplare.

Lo sguardo dell'altro è quando Roland Barthes nel suo libro, *La camera lucida*, segnala lo *studium* e il *punctum* di una fotografia. Lo *studium* è relazionato con la cultura, con il gusto di un'epoca, è il

significato che è relazionato ai valori riconosciuti da tutti. Il *punctum* di una fotografia è il significato personale che quell'oggetto ha per il soggetto ricettore, qualcosa di intimo e particolare, che ne rappresenta l'essenza.

Lo sguardo dell'altro è una questione che trascende il contenuto, il suo carattere specifico: esso è un mezzo per una connessione dinamica tra arte, psicoanalisi, filosofia, scienza e storia ... Lo sguardo dell'altro parla del soggetto e dell'oggetto.

Frank Popper nel suo libro, *Arte, azione e partecipazione* chiarisce i principi attivi e quelli passivi.

I principi attivi sono quelli che promuovono la partecipazione dello spettatore attraverso un comportamento esplorativo dello spazio artistico oppure attraverso un comportamento di manipolazione dell'oggetto artistico, suscitando la presenza e lo sviluppo dell'*homo ludens*, che sfocia nella cosiddetta 'opera aperta'.

I principi passivi sono quelli che centrano l'attenzione visuale e mentale dello spettatore, scatenando processi percettivi, psicologici, simbolici, immaginativi, ecc. Questi principi passivi e attivi si possono incontrare nello sguardo dell'altro in relazione al *Pop-Up*.

Nella metodolog a dell'*origami*, che proviene dal Giappone e consiste nell'arte del piegare la carta per ottenere figure di forme variate, le forme tridimensionali emergono come istanza costruttiva in cui ha anche importanza la qualità della carta. In Spagna questa modalità di costruzione si chiama comunemente *papiroflexia*.

Non si deve per  dimenticare che, a trattare questo tema, Magda Pola Pujadas vede il libro d'artista¹ come oggetto artistico che ha la forma di un libro.

Il libro d'artista fa la sua apparizione con le cosiddette avanguardie artistiche (dal Futurismo del 1909 alla Pop-Art del 1960) in un intento di avvicinare l'arte al cittadino. I surrealisti, il movimento artistico *Fluxus*, la *Pop Art*, l'Arte Concettuale lo utilizzarono in vario modo.

In tale contesto si pu  allacciare al libro il *Pop-Up* come oggetto artistico e tridimensionale, dove operano i sensi e il gioco ludico dello

*La presenza e lo
sviluppo dell'homo
ludens*

1 Cfr. Polo Pujadas, M. (2011), El libro como obra de arte y como documento especial, *Anales de documentacion*, Vol. 14, n. 1, pp. 1-26.

sguardo dell'altro all'interno del processo percettivo.

2. Esperienza metodológica del Pop-Up: il Laboratorio II.

Ubicazione spazio temporale: Facultad Bellas Artes UPV/EHU, Università basca di Bilbao.

Materiale da utilizzare: cartoncino bianco e nero. Formato 30x30 cm. (60x30).

Si tratta di una esperienza pedagogica sviluppata durante l'anno accademico 2011/2012 nel Secondo Corso di Laurea in Arte, Creazione, Disegno, Conservazione e Restaurazione dei Beni Culturali sul percorso interdisciplinare definito *Laboratorio II*, partendo dal tema del programma *Lo sguardo dell'altro*.

La strategia educativa è basata sulla utilizzazione di una metodologia attiva di insegnamento e di tirocinio, partendo dell'uso dei seguenti verbi: disegnare, tagliare, piegare e incollare. Sono meccanismi operativi finalizzati all'apprendimento e all'acquisizione di varie competenze in presenza, con un monte ore di 22,5 ore non presenziali. Tale progetto è il risultato dello scambio pedagogico fra la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU e l'Accademia di Belle Arti di Firenze. Il laboratorio si è svolto a Bilbao, da ottobre a novembre del 2012 ed è stato presentato presso l'Accademia di Belle Arti di Firenze dal 19 al 26 Maggio del 2013. Ambedue le attività sono incluse nell'*Erasmus Teacher Mobility Program*.

Creazione di un *Pop-Up* partendo dai verbi:

Disegnare

Tagliare

Piegare

Incollare

La strategia pedagogica è basata sull'utilizzo dei verbi

La strategia pedagogica è basata sull'utilizzo dei verbi, così che mantengono una relazione con la teoria della sinettica e i metodi

pianificati da Nicholas Roukes², in relazione con la creazione e l'utilizzazione dei verbi come meccanismi operazionali per un apprendistato indirizzato alla scoperta e all'acquisizione di competenze.

Questi meccanismi operazionali sono stati articolati attraverso una serie di strategie sequenziali durante le 5 settimane in cui si è realizzato il Laboratorio II.

Le attività programmate sono state le seguenti:

Prima attività

Lettura e analisi di testi ed opere di riferimento, in cui si è pianificato e sviluppato un approccio analitico e critico di testi ed opere artistiche in relazione al tema *Lo sguardo dell'altro*.

Seconda attività

Pratica sperimentale. In conseguenza della pianificazione effettuata nella fase precedente si è proceduto allo sviluppo della materializzazione di una proposta del *Pop-Up*, partendo dai verbi di azione: disegnare, tagliare, piegare e incollare.

Tale attività si è polarizzata in due motivi/percorsi differenziati, ognuno dei quali scelti dagli studenti. *Odissea* (primo percorso) e *sogni* (secondo percorso): dal tema del programma del Laboratorio II: *Lo sguardo dell'altro*.

La proposta di lavoro definitiva delle limitazioni: formato 30x30 cm. e materiale: cartolina bianca e cartolina nera.

a) *Odissea*, Οδύσσεια, *Odýsseia*. L'*Odissea* è senza dubbio uno dei più grandi poemi epici di tutti i tempi. Omero narra il ritorno contrastato dell'eroe greco: è il tema del viaggio, del ritorno, del *nostos* (nostalgia). Il poema è composto da 24 canti: di questi solo alcuni sono stati trattati nel laboratorio.

b) *Sogni*: 'i sogni sono sogni', ma più di uno riflette la verità che sostiene la propria vita... sognare è viaggiare nell'Universo... spargere desideri, speranze, paure... scoprire visioni... visualizzare fantasmi... è la linea che divide la realtà dai sogni della vita.

Sogni: 'i sogni sono sogni', ma più di uno riflette la verità che sostiene la propria vita

² Roukes, V.N. (1984), *Art Synectics*, Massachusetts, Davis Publications; Roukes, V.N. (1988), *Design Synectics: Stimulating Creativity in Design*, Massachusetts, Davis Publications, citato in Fuentes, J. – Saez, C. *La lista de Roukes y la estimulación del pensamiento creador* www.google.es/search?q=N.+Roukes+%281988%29.+Desings+Synectics+Creativity+in+Desing.+Jose%2B4fuentes%2C+concha+s%2C%A1ez&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a

Terza attività

Pratica sul campo: visita alla mostra Brancusi-Serra presso il Museo Guggenheim di Bilbao. Partendo dall'osservazione diretta delle opere d'arte si è cercato di selezionare l'attenzione su alcuni aspetti che erano stati il focus del laboratorio in modo da far emergere l'idea di una creazione di un libro *Pop-Up* ('libro d'artista'), con i prodotti realizzati nel processo di tirocinio/apprendimento.

Si è avuta così una riflessione critica dell'intero lavoro che ha previsto altresì una analisi contrastiva che ha segnalato i punti di debolezza e di forza dell'esperienza.

Questa attività ha previsto l'elaborazione, la presentazione e la difesa del percorso di ideazione e di produzione, con accompagnamento dell'espressione orale e scritta.

Per mezzo di questa esperienza metodologica attiva, lo studente si introduce in operazioni sensoriali attraversando strategie sperimentali, dal piano allo spazio, che gli permettono la scoperta e l'esplorazione del tema *Lo sguardo dell'altro*.

Si tratta di una intersezione disciplinare nell'acquisizione delle competenze specifiche e trasversali proprie del Corso di Laurea.

Bibliografía

- Asunción, J. (2004), *El papel. Técnicas y métodos tradicionales de elaboración*, Barcelona, Ediciones Parramón.
- Barthes, R. (2009), *La cámara lúcida*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Berger, J.P. (1985), *El sentido de la vista*, Madrid, Alianza Editorial.
- Berger, J.P. (2011), *Mirar*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Berger, J.P. (2012), *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Biegeleisen, J.I. (1963), *The complete Book of Silk Screen*, Dover, Printing Production.
- Carter, A.D. (2010, 2011), *El cuadrado amarillo, Ruido blanco, El 2 azul, Un punto rojo*, Barcelona, Editorial Combel.
- Carter, A.D. – Diaz, J. (2009), *Los elementos del Pop-Up. Un libro Pop-Up para aspirantes a ingenieros del papel*, Barcelona, Editorial Combel.
- Chatani, M. (1984), *Pattern Sheets of Origamic Architecture*, Tokyo, Shokokusha.
- Chatani, M. (1985), *Origami modellen om zelf te maken*, Den Haag, Omniboek.
- Damasio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Ediciones Destino.
- Fréchuret, M. (2004), *Le mou et ses formes. Essai sur quelques catégories de la sculpture du XXe siècle*, Paris, Editions Jacqueline Chambon.
- Frost, G. (1993), El libro y su estructura en el tiempo. 4 Ensayos, *Conservaplan*, Dic. nº 4, pp. 1-43 (Publicaciones Seriadas, Venezuela).
- Ghattas, R. (2010), *Bricológica. Treinta objetos matemáticos para construir con las manos*, Madrid, Ediciones Rialp.
- Golden, A. (1998), *Creating Handmade Books*, New York, Sterling Publishing Co.
- Gonzàles, I. (2013), *María Jesús Cueto. Laboratorio II (2011/2012). La mirada del otro*, Leioa (España), UPV/EHU. (edición de DVD).

- Gordon, W.J.J. (1961), *Sinética. El desarrollo de la capacidad creadora*, México, Editorial Herrero Hermanos Sucesores.
- Humphrey, N. (2006), *La mirada interior*, Madrid, Alianza Editorial.
- Hunter Hubel, D. (2000), *Ojo, cerebro y visión*, Murcia, Ediciones Editum.
- Jane, A. (2010), *600 Puntos negros*, Barcelona, Editorial Combel.
- López, F. – Cao, M. (2001), a cura di, *Geografías de la mirada. Género, creación artística y representación*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, n. 3, Published by AL-Mudayna, Asociación Cultural.
- Muñoz, M.T. (2010), *La mirada del otro*, Madrid, Ediciones Asimétricas.
- Natsumi Akabane (2009), a cura di, *New Encyclopedia of Paper - Folding Designs: Effective Techniques for Folding Direct Mail, Announcements, Invitation Cards, and More*, Japan, Pie Books.
- Panikkar, R. (2005), *De la mística*, Barcelona, Editorial Herder.
- Pérez Siquier, C. (2005), *Catálogo La mirada*, Barcelona, Lunweg Editores, Ministerio de Cultura.
- Polo Pujadas, M. (2011), El libro como obra de arte y como documento especial, *Anales de documentacion*, Vol. 14, n. 1, pp. 1-26.
- Popper, F. (1989), *Arte, acción y participación*, Madrid, Ediciones Akal.
- Ramon-Cortés, F. (2011), *Escuchar con los ojos*, Barcelona, RBA.
- Smith, K.A. (1999), *Non Adhesive Binding Books without paste or glue*, Revised & Expanded Edition, Keith Smith Books, 1999. Vol. I-III.
- Díez, J. – De la Guerra, C. (2009), a cura di, *Catálogo: La mirada en el otro. Conexiones. Confrontaciones*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

mariajesus.cueto@ehu.es



PREVENCIÓN Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Sabino de Juan Lopez, Patricia Revuelta Mediavilla

CES Don Bosco - Madrid

Il tema dei diritti umani costituisce, in virtù della loro urgenza ed attualità, un punto di riferimento fondante della società contemporanea. L'articolo parte dal presupposto che la società del rischio possa trasformarsi in una società della prevenzione. L'educazione ai diritti umani assume così una funzione preventiva rispetto alla società del rischio, nella triplice tensione tra: individuo/sistema, libertà/sicurezza, universalismo astratto e particolarismo delle identità.

La fiducia si pone come il superamento della tensione tra individuo e sistema; la responsabilità diventa il polo della tensione libertà e sicurezza l'inclusione; si riferisce al superamento della terza tensione. Nel contesto della pedagogia salesiana l'articolo evidenzia le interdipendenze tra sistema preventivo, secondo don Bosco, e approccio educativo ai diritti umani.

Diritti umani – prevenzione – fiducia – responsabilità – inclusione

The topic about Human Rights is a founded point of reference of our contemporary society: nowadays Human Rights emerge as a urgent question. The article underlines how the Risk Society can be transformed in a society for the prevention. In this way, education to human rights assumes a preventive function respect to the risk societ, along the triple tension between: individual/system, freedom/safety, abstract universalism and particularism of identities. Confidence represents the overcoming of tension between indiviual and system; responsibility is the central pole of the tension between freedom and safety; inclusion refers to the overcoming of third tension. In the context of salesian education, the article shows the interdependences between the preventive system, according to Don Bosco, and educational approach to human rights.

Human rights – prevention – confidence – responsibility – inclusion

El tema de los Derechos Humanos, por su urgencia y por su permanente actualidad, objeto de preocupación en los diversos sectores de la sociedad y a diferentes niveles, no puede no estar presente también en el ámbito de educación.

La pedagogía salesiana ha estado vinculada desde el principio a un estilo educativo en el que la educación ha sido vista fundamentalmente como una forma de intervención para prevenir la marginación o la exclusión social. Desde esta visión de la educación, en planes, programas y proyectos, los derechos humanos son valorados como instancia para seguir prestando un servicio a la infancia y a la juventud en riesgo, para la transformación social.

En la siguiente reflexión se aborda el sentido preventivo de la educación en los derechos humanos en una sociedad que es al mismo tiempo sociedad del riesgo y de la prevención. Se distinguen tres apartados: el primero, la Sociedad del riesgo y de la prevención, tiene una carácter introductorio, propedéutico, de exposición de datos para determinar la perspectiva de afrontamiento del problema; el segundo, la Educación en los derechos humanos, también de carácter introductorio, trata de determinar el sentido de comprensión de la educación en los derechos humano; en el tercero es donde se lleva a cabo un desarrollo del problema tratando de inducir conclusiones en función de la interpretación

Una sociedad que es al mismo tiempo sociedad del riesgo y de la prevención

1. SOCIEDAD DEL RIESGO Y DE LA PREVENCIÓN

Analistas de la sociedad de hoy en día coinciden en calificarla, simultáneamente, como *sociedad del riesgo y como sociedad de la prevención*.

Sociedad del riesgo

Aunque el riesgo no es un fenómeno exclusivo de las sociedades o de los individuos en la actualidad, es diferente la forma en que es

interpretado. En las sociedades primitivas, o simples, en las que los humanos se veían a sí mismos como seres de la naturaleza, el riesgo se vinculaba sobre todo a la naturaleza. En las sociedades modernas, desde una visión de la naturaleza marcada por la ciencia que suscita en los humanos sentirse más libres que amedrentados ante la naturaleza, el riesgo es más objeto de prevención que de temor, fundados sobre la utopía del control absoluto de lo imprevisto¹. Dando un paso más, en la sociedad contemporánea, tiene lugar un proceso de desnaturalización de los riesgos y la *subjetivización* de los mismos, al ser vinculados a acciones de los humanos².

Sociedad de la prevención

La prevención, rasgo que se podría pensar como concomitante al anterior, es inherente a los humanos por su capacidad de deducir las consecuencias de una acción o fenómeno presente, también ha experimentado una evolución en su forma de interpretación. Fundamentalmente, en nuestros contextos sociales, se tiene una visión de la prevención como:

1. *Control del futuro*: condicionado por una visión de la realidad en la que la ciencia asume el rol central y clave, se trata de conocer para controlar y prevenir. La prevención del futuro forma parte integrante del mito del progreso: proyectar la sociedad al futuro es un deber del estado y de las instituciones.

2. *Autocontrol*: en una cultura de la subjetividad donde prevalece el individualismo, el autocontrol, al mismo tiempo que es exigido por el individuo, es impuesto desde fuera; la libertad en la modernidad está para el autocontrol y el autocontrol, a su vez, está al servicio de innumerables prácticas de prevención³

3. *Intervención social*: la prevención se configura en este proceso como un objetivo y un motor fundamental de las reformas sociales. La modalidad prevalente de las prácticas y de las políticas de prevención es una modalidad social, colectiva y pública: se hacen cargo de la prevención más que los individuos, las estructuras sociales.

1 Cfr. Burchell, G. – Gordon, C. – Miller, P. (1991), (eds), *The Foucault effect. Studies in govern mentality*, Chicago, Chicago University Press.

2 Cfr. Latour, B. (2001), *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, Gedisa.

3 Cfr. Mead, G.H. (1999), *Espíritu, Persona y Sociedad*, Barcelona, Paidós; Foucault, M. (1975), *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi.

2. EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS

La educación en los derechos humanos es un tema del que se viene hablando con mayor intensidad en la última década, desde el año 2005, a raíz de la Asamblea General de la ONU del 10 de diciembre de 2004, pero que resulta ser todavía *más un slogan que una realidad* «La comprensión de lo que sea la educación en los derechos humanos está más en función de los diferentes actores sociales que los interpretan: los Estados, orientados al conocimiento, se centran en los derechos políticos; los educadores (docentes) mantienen una tendencia a fomentar los valores en los estudiantes; las ONG tienden a ver la educación como sensibilización y movilización del activismo ciudadano y a promover los derechos económicos y sociales; su conclusión es que esta diversidad es debida a una conceptualización demasiado amplia y abstracta. La intención no es clarificar lo que se pueda entender por Educación en los Derechos Humanos cuanto en ver la función asignada a la educación en los derechos humanos»⁴.

Resulta ser todavía más un slogan que una realidad

El tema es afrontado en los documentos de la Organización de Naciones Unidas y en los diversos formatos de los mismos (declaraciones, pactos, convenios, planes). En estos documentos el tema de la educación y derechos humanos aparece en un doble sentido: en uno, la educación aparece como objeto de un derecho humano para significar el derecho a la educación, en otro, los derechos humanos como objeto de la educación para significar la educación en los derechos humanos.

2.1. *El derecho a la educación*

El primer sentido es el desarrollado en la *Declaración Universal de las Naciones Unidas*, Artículo 26, en el que se hace referencia a la educación dentro del grupo de los derechos económicos, sociales y culturales, que comprende los artículos del 22 al 17.

Tiene interés destacar la génesis del artículo 26. El esquema inicial

⁴ Cfr. Gerber, P. (2010), Human rights education: a slogan in search of a definition, in *Research Handbook on International Human Rights Law*, Joseph, S. – MacBeth, A. (eds.), UK and USA, Edward Elgar Publishing.

Utilizar la educación
para promover el
respeto

de la Declaración fue preparado por una integrada por tres estados, que pronto se extendió ocho. Esta comisión delegó la responsabilidad de la preparación del primer borrador en el abogado canadiense, John Humfrey, que redactó el primer borrador oficial sobre los Derechos Humanos. La referencia a la educación, en el preámbulo, decía: «Cada individuo y órgano de la sociedad, guardando la Declaración constantemente en su mente, se esforzará a través de la enseñanza y la educación por promover el respeto por estos derechos y libertades»⁵. En el documento de Humfrey, que hablaba de las libertades fundamentales, no se hacía mención de la educación. La introducción de la referencia fue hecha a instancias del Reino Unido y Líbano que subrayaron la importancia de la Declaración como instrumento de educación. La Declaración de los Derechos Humanos, al carecer del carácter de obligatoriedad para los Estados, no podía efectivamente obligarlos a convertirla en ley ni podía requerirlos en caso de omisión o requerir a los estados: en el preámbulo se afirmaba que no es función del estado, sino de los individuos y de cada organismos de la sociedad la responsabilidad de utilizar la educación para promover el respeto hacia los derechos humanos. Eso significaba específicamente que la educación en los derechos humanos no debería ser un tema dejado a los gobiernos, aunque sí pudieran y debieran tomar iniciativas para promover el respeto a los derechos humanos.

En documentos posteriores, esta tímida referencia inicial es explicitada y desarrollada. En el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, artículo 13, que implementaba la Declaración Universal confiriéndole el carácter de obligatoriedad para los Estados, aparecen tres cambios con relación al Art. 26 de la Declaración: inclusión del desarrollo de la dignidad; una llamada a los individuos a recibir una educación que le habilite a participar efectivamente en la sociedad libre; una referencia a los grupos étnicos unidas a los grupos religiosos.

En el *Convenio de los Derechos del Niño*, de 1989, firmado con motivo del Año Internacional del Niño en 1979, precedido de dos

5 Aka, P.C. (1999), Education, Human Rights, and the Post-Cold War Era, *New York Law School Journal of Human Rights*, n. 15, pp. 421-446.

declaraciones sobre los derechos de la infancia y una declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de la infancia, se habla también del derecho a la Educación en los mismo términos que en los dos documentos a que nos hemos referido: en el artículo 29 los estados miembros están de acuerdo en que la educación en la infancia debe estar dirigida al desarrollo de la personalidad del niño, sus talentos y habilidades mentales y físicas hasta su plenitud; el desarrollo del respeto hacia los derechos humanos y libertades fundamentales; el desarrollo del respeto hacia los padres del niño; la preparación del niño para una vida responsable; el desarrollo del respeto hacia el medio ambiente.

2.2. Educación en los derechos humanos

En la primera década del 2000, a partir del 2005, no sólo se habla del derecho a la educación, sino de la educación en los derechos humanos. Han cambiado el tono: ya no se habla de los derechos humanos como contenidos y objetivos de la educación, sino de lo que específicamente significa educación en los derechos humanos, de los objetivos y contenidos. Los contenidos de la educación en los derechos humanos son de diverso tipo ya que implica.

El *Plan de acción de las Naciones Unidas sobre la educación en los derechos humanos para la década 1995-2004* tiene como objetivo fundamental el promover la educación en los derechos humanos a nivel regional, internacional, estatal, local. Trata de construir una cultura universal de los derechos humanos a través del conocimiento y de competencias y actitudes dirigidas a estimular el respeto a los derechos humanos y a las libertades; al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de la dignidad; a promover el entendimiento, la tolerancia, la igualdad de género, y las relaciones de amistad entre las naciones, los pueblos indígenas y los grupos de razas, nacionales, indígenas, religiosos y lingüísticos; a estimular a todos a participar eficazmente en una sociedad libre; a luchar por la

paz.

El programa mundial para la educación en los Derechos Humanos, 1ª y 2ª fase (2005 -2009; 2009 -2014) es un programa que tiene como objetivo continuar con el esfuerzo iniciado en la década anterior por promover la educación en los derechos humanos. Este programa se estructura en distintas fases centrándose cada en distintos aspecto de la educación en los derechos humanos La primera fase (2005 – 2009) está dirigida fundamentalmente a la escuela primaria y secundaria; la 2ª a la educación secundaria. Aunque se hable de la educación en los derechos humanos, sin embargo no se explicita el contenido de la misma desde el primer momento. Es en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos y formación en materia de derechos humanos, (2011)*, en el Artículo 4, donde se halla una exposición sintética de la forma como es entendida la educación en los derechos humanos; en análogos términos se expresan en el *Programa mundial para la educación en los Derechos Humanos 2ª Fase*, art.3. En estos lugares se hace referencia a la diversidad de los contenidos de la educación en los derechos humanos:

- a) *Conocimientos y técnicas*: aprender acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos de modo práctico en la vida cotidiana;
- b) *Valores, actitudes y comportamientos*: promover los valores y afianzar las actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos;
- c) *Adopción de medidas*: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos.

Esta diversidad de contenidos es la que da lugar a los diferentes modelos de educación en los Derechos Humanos que se pueden encontrar:

- a) *El modelo axiológico-cognitivo*: su objetivo es integrar los valores en los valores públicos a través de la conciencia-conocimiento general.
- b) *El modelo de responsabilidad*: el objetivo es la implicación de la

gente en la protección de los valores.

c) *El modelo transformacional*: tiene como objetivo implicar a grupos y comunidades en el respeto a los derechos humanos para mejorar su situación.

2.3. Función preventiva de la Educación en los Derechos Humanos

Una de las funciones más importantes asignadas a la educación en los derechos humanos es la función preventiva en cuanto que se establece un fuerte vínculo entre educación en los derechos humanos y práctica de los derechos humanos. Esta relación preventiva esta vista en un doble sentido; en un primer momento, la educación es vista como elemento de protección de los derechos humano en cuanto la educación induce a los individuos a su reconocimiento y a la prevención de su violación; en un segundo momento se amplía la función preventiva al entenderla como objetivo de la misma educación en los derechos humanos.

El primer sentido más restringido de prevención es el que se puede ver en el *Plan de Acción para la Década*, en el párrafo 1, donde se notar que la educación en los Derechos Humanos contribuye a la prevención de la violación de los derechos humanos y a evitar los conflictos violentos

La comunidad internacional ha expresado cada vez más el consenso de que la educación en derechos humanos contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos. La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de

Educación en los derechos humanos y práctica de los derechos humanos

decisiones dentro de los sistemas democráticos, según se establece en la resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos.

El segundo sentido está presente en un documento del Comité de los derechos del Niño, *Los objetivos de la Educación, Observación general n° 1: Propósitos de la educación*, en el que se hacen unas aclaraciones sobre el art. 29 de los Derechos del Niño. La educación en los derechos humanos es preventivo frente a determinados tipos de comportamientos concretos como el racismo y fenómenos relacionados donde hay ignorancia, infundados prejuicios raciales, étnicos, religiosos, culturales y lingüísticos u otras formas de diferencia, la explotación de prejuicios o la enseñanza y difusión de valores distorsionados: dice en el Párrafo 11 del Comentario General. En el Párrafo 9 hace hay referencias a la necesidad de los chicos de aprender competencias que les habiliten a afrontar situaciones concretas de la vida, como la resolución de conflictos de una manera no violenta. En el Párrafo 16 aconseja que programas educativos sean usados como herramientas preventivas de violencia y de conflictos. El Párrafo 2 habla de que los chicos aprendan a respetar las diferencias y de la importancia de promover la cultura de forma que esté influida y apropiada a los derechos humanos.

El párrafo 1 del artículo 29 no sólo añade al derecho a la educación, reconocido en el artículo 28, una dimensión cualitativa que refleja los derechos y la dignidad inherente del niño, sino que insiste también en la necesidad de que la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite, y subraya la necesidad de que los procesos educativos se basen en los mismos principios enunciados. La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial y

engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

Se hace referencia a la función preventiva de la educación como una de las más relevantes en un doble sentido: en cuanto que se entiende la educación como elemento de protección de los derechos humano al inducir a los individuos a su reconocimiento y a prevenir su violación; en cuanto que los derechos humanos pueden ser el fundamento de una educación preventiva.

Función preventiva de la educación en un doble sentido

3. PREVENCIÓN Y EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS

La función preventiva de la educación con relación a los derechos humano implica una comprensión de los mismos mediatizada por unos rasgos culturales concretos. Nos hemos referido de subjetivización; hacia dentro, implica un sentimiento de individualización que hace que cada uno se sienta individualmente responsable de todo lo que se puede emprender, que cada uno se sienta sujeto libre individual de sus decisiones; hacia fuera comporta determinados efectos, como la erosión del poder del Estado social como protector y generador de confianza en un territorio dado o la modificación de la visión de otras instancias sociales al servicio del individuo.

3.1 Comprensión de los derechos humanos en la sociedad del riesgo

El proceso de individualización y subjetivización de la cultura, de prioridad del individuo y de la subjetividad con respecto a lo objetivo y lo colectivo, ha conducido a la percepción de los derechos humanos, más que desde la perspectiva de la seguridad y de la protección,

El proceso de individualización y subjetivización de la cultura

desde la tensión. Explicitaremos la interpretación que se tiene de los derechos humanos desde una tensión entre opuestos: la tensión individuo – sistema, la tensión libertad – seguridad, la tensión de lo universalidad – identidad concreta y particular.

a. Tensión Individuo – Sistema

Los derechos humanos son entendidos desde la tensión que surge en la sociedad del riesgo entre el individuo y el sistema.

En el siglo XIX los derechos humanos pasaron, de entenderse como instancias anteriores al Estado, a entenderse con referencia al poder de aquél, entendido como persona jurídica, bajo la figura de derechos públicos subjetivo.

Hoy en día, los derechos fundamentales no se entienden como una autolimitación del Estado, sino como parte de lo que podríamos llamar núcleo duro de la Constitución. Los derechos fundamentales contenidos en las constituciones se generan como un producto de la evolución del Estado moderno, constituyendo algo que lo justifica y no tanto algo que se opone a él y o que lucha por ser reconocido.

Pero lo que ha pasado es que el desmesurado crecimiento de la burocracia del Estado por una parte; y el incremento del individualismo por otra, ha dado lugar a un doble efecto: de un lado, la merma de las garantías de los derechos por parte del Estado dando lugar a un incremento del riesgo; de otro, una especie de hipertrofia del sistema.

Anthony Giddens describe el fenómeno de la siguiente manera: «Vivir en el mundo generado por la modernidad reciente (*late modernity*) es como cabalgar a hombros de una divinidad destructora. No se trata sólo de que se produzcan procesos de cambios más o menos continuos y profundos sino, más bien, de que el cambio no se ajuste ni a las expectativas humanas ni al control del hombre. La previsión de que el medio social y natural se vería crecientemente sometido a un ordenamiento racional no ha resultado válida. La reflexividad de la modernidad está vinculada a este fenómeno de manera inmediata. La

inclusión constante del conocimiento en las circunstancias de la acción que analiza o describe crea una serie de inseguridades que se suman al carácter circular y falible de las pretensiones de conocimiento postradicionales»⁶.

La seguridad pretendida desde el poder político para la sociedad en general y para los individuos en función de una estructuración de la vida social y el control de los individuos, de forma análoga a como por el poder de la ciencia se controlan los acontecimientos naturales ha resultado un fracaso, de donde se sigue la situación de inseguridad, y la exposición al riesgo en que se encuentran los seres humanos.

Análogo diagnóstico formula Zygmunt Bauman al servirse de la imagen de la *sociedad líquida* para describir la sociedad posmoderna⁷.

Se plantea el problema sobre lo que persiste en las sociedades occidentales, las que produjeron los ideales liberadores de los derechos humanos que, apuntalaban una visión más o menos uniforme e integrada de lo social. En anteriores generaciones, la tarea del reconocimiento de la identidad política apunta hacia una uniformidad que se construía si se compartían diferencias. Actualmente la tarea identitaria se enfrenta a una alternativa: ser útil al intento de lograr la emancipación individual o solo al intento de integrarse en un colectivo con la anulación de la idiosincrasia individual que conlleva. La caída del estado integrador ha implicado la disolución de la sociedad en los individuos.

El Estado Social, que basaba su legitimidad y sus demandas de lealtad y obediencias de sus ciudadanos en la promesa de defenderlos y asegurarlos contra la exclusión y el rechazo, es sustituido por las nuevas políticas que auguran una vida más precaria, apelan a los electores para que sean más flexibles y para que busquen individualmente sus propias soluciones personales a los problemas socialmente producidos. La ausencia de control político, convertido en fuentes de incertidumbres, resta progresivamente importancia a las instituciones políticas, a sus iniciativas y cometidos, cada vez menos capaces de responder a los problemas cotidianos de los ciudadanos

La tarea identitaria se enfrenta a una alternativa

⁶ Giddens, A. (2008), *Las consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, p. 42.

⁷ Bauman, Z. (2010), *Vida líquida*, Barcelona, Paidós, p. 52.

del Estado – nación, que obliga a los órganos del Estado a transferir los principios de subsidiariedad, delegando en otros –la empresa privada, un gran número de funciones que antes habían asumido.

b. Tensión Libertad - Seguridad

Un segundo determinante de la comprensión de los derechos humanos es la tensión tanto individual como social producida por el deseo de libertad por una parte, y por la necesidad de seguridad, por otra. El derecho a la libertad y a la seguridad de las personas es un derecho recogido diversos documentos de las Naciones Unidas. En unos casos, tiene como referencia a todo ser humano en tanto que persona, como es el caso del *Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales*, en artículo 5, de 4 de noviembre de 1950; en otros, la referencia son categorías específicas de personas, como las que padecen alguna discapacidad, en la Convención sobre los derechos de las personas con diversidad funcional, art. 14, del 13 de diciembre de 2006.

Ahora bien, derechos que son presentados como correlativas y complementarios, en la realidad son vividos y experimentados desde la tensión. Bauman se refiere a esta tensión: «En el actual discurso de la identidad, converge la búsqueda de dos valores distintos, la libertad y la seguridad, sumamente codiciados por resultar indispensables para una vida digna y feliz. Esas dos líneas de búsqueda son muy poco proclives a coordinarse entre sí, y cada una de ellas tiende a llevarnos a un punto en el que la otra corre el riesgo de verse lentificada, detenida o, incluso, revertida. Aunque no hay vida humana gratificante y digna concebible sin el discurso tanto de la libertad como de la seguridad, rara vez se logra un equilibrio satisfactorio entre ambos valores. A juzgar por los innumerables e invariablemente fallidos intentos del pasado, es muy posible que tal equilibrio sea inalcanzable. Cualquier déficit de seguridad hace que el “exceso de libertad” (rayano en el “todo vale”) alimente inevitablemente una incertidumbre y una agorafobia angustiosa. Cuando la que es

deficitaria es la libertad, la seguridad se vive como una experiencia que incapacita a quienes la sufren (que se refieren a ella por el nombre clave de “dependencia”. Cuando falta la seguridad, los agentes libres se ven privados de confianza, sin la que difícilmente puede ejercerse la libertad. [...] Cuando la que falta es la libertad, la seguridad se vive como una esclavitud o una prisión»⁸.

La correlación de libertad y seguridad no puede no estar vinculada a una coexistencia tensa. La tensión es análoga a la de riesgo y prevención: no se entiende la libertad sin la referencia al riesgo ni seguridad sin la referencia a la prevención. La sociedad actual, al tiempo que es la sociedad que siente la necesidad el riesgo vinculado al ejercicio de la libertad, es la sociedad exigente y necesidad de seguridad y protección. Tanto libertad y la seguridad como el riesgo y la prevención están dirigidos al mundo externo lo mismo que al mundo interno, personal; en este último caso, se trata de un control que se podría denominar como autopersuasivo en cuanto que se dirige y oriente a contrarrestar, a influir en la vida de cada día. Es un control, por tanto, que tiene por objeto tanto los comportamientos como la mente. El acento aquí está sobre el control del futuro, sobre la posibilidad de preverlo y orientarlo: el presente interesa solo como fuente de datos por prevenir lo que probablemente acaecerá.

Libertad y seguridad no puede no estar vinculada a una coexistencia tensa

c. Tensión Universalismo abstracto y particularismo de las identidades.

La teoría tradicional de los derechos tenía un diseño universalista que se articulaba en torno a unos derechos que igualaban a todos en virtud de su condición humana (universalismo abstracto)

La necesidad de no discriminar a muchos grupos (mujeres, inmigrantes, minorías étnicas sexuales, religiosas) ha hecho que ese universalismo abstracto se haya ido particularizando en declaraciones, pactos y convenios. Este proceso ha implicado unas consecuencias positivas, como es evidente; pero también ha implicado algunos problemas, como tendencia a centrar la subjetividad contemporánea en

⁸ Bauman, *Vida líquida*, cit., p. 52.

la pérdida de lo común y basarla en la oposición, la diferencia y lo que ella comporta, el reconocimiento: lo igual ya sólo se define como tal mediante la diferente y la identidad para no estar ya en lo común sino en la diferencia reconocida.

Para el universalismo abstracto, la dignidad residía en ciertas cualidades o propiedades del ser humano (racionalidad, libertad identificada ideológicamente por el individualismo como autonomía, independencia, autosuficiencia, incluso como independencia económica, capacidad moral) ... pero consideradas en abstracto, aisladamente, separadamente. Frente a este universalismo abstracto, se trata de reconocer que la dignidad humana se manifiesta, está presente en todos y en cada uno de los seres humanos. Se trata de mantener la prioridad de los individuos y de sus derechos, pero no de un individuo abstracto, sino de los individuos concretos, reales, existentes en su diversidad y complejidad.

*Pluralidad de modos
de manifestarse el
ser humano*

Desde esta perspectiva, el sujeto de los derechos humanos es el ser humano universalmente concreto; se presta atención a la pluralidad de modos de manifestarse el ser humano, lo que implica plantear la universalidad en y desde la diversidad. Se vincula los derechos humanos no meramente al ser humano en abstracto, sino a las distintas situaciones vitales, a los diversos modos del ser humano que exigen un tratamiento especial (las mujeres, las minorías étnicas, los ancianos, emigrados, refugiados, niños⁹, enfermos minusválidos¹⁰, consumidores y futuras generaciones). Todas estas categorías de personas a las que alcanza el proceso de especificación tendrían como característica en común la de que se trata de grupos que, por razones diversas, se encuentran en una posición social desventajosa, incluso de marginación, de discriminación.

Este proceso de concreción o especificación no excluye la universalidad de los derechos humanos porque no supone atribuirles a las personas pertenecientes a estos grupos derechos distintos, sino únicamente concretar algunas exigencias específicas de los

9 La primera declaración de derechos del niño, de carácter sistemático, fue la declaración de los Derechos del Niño de 1924 (Declaración de Ginebra); en 1959, la asamblea de la ONU aprobó una nueva declaración de los Derechos del Niño. A partir de 1979, con ocasión del Año Internacional del Niño, se comenzó a discutir una nueva declaración, creándose la vigente *Convención de los Derechos del Niño*, texto firmado en 1989.

10 La personas con discapacidad se hallan, por su propia condición impedidas (*minusvalía*) limitante (deficiencia) o restrictiva (discapacidad) en una situación excluyente que requiere especiales medidas de prevención (no en el caso de la deficiencia) rehabilitación (en el caso de discapacidad) o de integración (en el caso de minusvalía).

derechos humanos básicos en su situación particular. Se trata de una diferenciación para la igualdad, de adoptar medidas que traten de forma diferente a quienes son diferentes, de conseguir una sociedad más igualitaria, más justas.

Aceptado que la igualdad no es compatible como una nivelación absoluta que aplaste a toda diferencia, se exige que la norma diferenciadora tenga una estructura coherente: tiene que haber una adecuación suficiente entre la finalidad de la norma y los medios empleados, esto es la diferencia de trato: este importante juicio de igualdad es el criterio de proporcionalidad. La acentuación de lo concreto permite tener en cuenta la complejidad del ser humano. *La universalidad de los derechos humanos es, ante todo, una universalidad de los sujetos, no de los preceptos.* Se trata de reconocerle a todo ser humano la posibilidad de tener derechos, esto es, la condición de sujeto de derechos, lo que se conoce como personalidad jurídica.

Tener en cuenta la complejidad del ser humano

3.2 Educación preventiva y educación en los derechos humanos:

Vistas así las cosas, una educación preventiva con relación a los derechos humanos, protectora contra los abusos de los mismos, podría ser aquella que contribuyera a la superación de las antinomias referidas; superadora de la tensión no porque se asimilen o se elimine uno de dos polos sino porque se integren en una unidad superior. La *Confianza*, la *responsabilidad*, la *inclusión* son tres categorías a las que, desde contextos diferentes, diversos analistas sociales actuales remiten entendiéndolas como alternativas para la superación de la situación de crisis de nuestra sociedad. Estas categorías podrían ser entendidas como alternativas para la superación de las tensiones desde la que son percibidos los derechos humanos; y la educación en las mismas, una educación preventiva con relación a los mismos.

a. La confianza, como superación de la tensión Individuo – Sistema

Anthony Giddens, que se refiere al ‘riesgo’ como fenómeno de las sociedades modernas, habla de la *confianza* como antídoto para contrarrestar las consecuencias que producen en las mismas. Giddens confiere un particular significado a este concepto: los saberes de los expertos globales deben ganarse la confianza perdida en consideración del hecho de que el riesgo puede ser entendido también como oportunidad, representado la puesta en juego para poder conseguir determinados resultados. La ciencia y las organizaciones sociales deben ser en grado de conquistar esta confianza, sopesando los posibles cursos de acción de los riesgos, escogiendo aquellos que puedan ser tenidos bajo control y haciendo atractivos a la colectividad. Situados en esta perspectiva, la gente común se acerca a los sistemas de saber, aun comprendiendo poco y no disfrutando de indicaciones técnicas, llevando a cabo un acto de confianza. La confianza significa para él la alternativa para afrontar la situación de riesgo de nuestra sociedad postmoderna, ofrecería la posibilidad de afrontar el imprevisto con cierta seguridad disminuyendo la inquietud. La confianza representa una condición psicológica necesaria para hacer frente los riesgos que de otra manera, comprometerían la acción, quedándose en la angustia. La confianza implica la referencia a la dimensión subjetiva del riesgo; esta confianza no sería exclusiva ni de los expertos sociales, ni de la colectividad: en la confianza se superaría la tensión entre ambos polos.

La confianza representaría una alternativa de superar la tensión en que se siente el individuo ante el sistema y viceversa. En qué sentido habría que entenderse la confianza

Entender la confianza desde una doble perspectiva

Cabe entender la confianza desde una doble perspectiva, la *atomicista* y la *holista*¹¹. Según el sentido *atomicista* – individual - denota una actitud o disposición hacia otro agente (personal, natural, técnico, social), y que se manifiesta en tipos de comportamientos concretos en los individuos como la honestidad, lealtad, sinceridad, esperanza, altruismo¹².

11 Arnold, M. – Rodríguez, D. (1990), El perspectivismo en la teoría sociológica, *Revista de Estudios Sociales*, Vol. 64, n. 2, pp. 27-41.

12 Miztal, B. (2001), Trust Cooperation: the democratic public sphere, *Journal of Sociology*, Vol. 37, n. 4, pp. 371-386.

Las bases filosóficas de esta concepción son de tradición empirista, que adoptan una actitud mecanicista. Coherentemente con su planteamiento científico, se busca predecir los comportamientos humanos a través de experimentos psicosociales o escalas psicométricas centrandó el interés en el plexo de estímulos y reacciones comportamentales. Un clásico de esta comprensión es Thomas Hobbes que sostiene que: «De la igualdad procede la desconfianza. De esta igualdad en cuanto a la capacidad se deriva la igualdad de esperanza respecto a la consecución de nuestros fines. Esta es la causa de que si dos hombres desean la misma cosa, y en modo alguno pueden disfrutarla ambos, se vuelven enemigos, y en el camino que conduce al fin (que es, principalmente, su propia conservación, y a veces su delectación tan sólo) tratan de aniquilarse o sojuzgarse uno a otro»¹³.

La explicación de la confianza desde esta perspectiva resulta problemática por las consecuencias a que da lugar. En efecto, concebida como una actitud, o una disposición hacia otro agente (natural, técnico, personal o social del cual hacemos depender algún objetivo personal), esta actitud expone al riesgo que implica la consecución de un determinado objetivo, que es lo que induce a adoptar tal confianza; esta actitud puede estar basada sobre un sentimiento de seguridad o de percepción de benevolencia, o sobre un sentimiento de evocación de una experiencia anterior; o lo que es más razonable, sobre determinadas creencias y expectativas desde la que justificamos nuestros riesgos.

Pero cabe una comprensión de la confianza desde una *perspectiva holista*, desde la referencia a las expectativas surgidas en el interior de una comunidad de comportamiento regular, honesto y cooperativo, una parte de los miembros para con los otros¹⁴. La confianza se relaciona con orientaciones recíprocas compartidas, objetivadas y simbolizadas hace la intención de la acción, no tanto con objetivos de individuos interesados¹⁵. En este caso el espacio de la confianza no es el individuo sino las relaciones sociales. Los individuos se vincula a normas y los valores absolutos frente a los cuales se siente obligados

Una comprensión de la confianza desde una perspectiva holista

13 Hobbes, T. (1997), *Leviathan*, Tomo I, Ciudad del México, Ed. Gernika, p. 128.

14 Cfr. Seligman, A.B. (2000), *Problem of Trust*, Princeton, Princeton University Press.

15 Cfr. Habermas, J. (1988), *La lógica de las Ciencias Sociales*, Madrid, Tecnos.

y por los que se orientan para mantener sus propias promesas en una comunidad ideal para proteger la dignidad de los miembros de dicha comunidad. La confianza, antes que actitud, es voluntad, decisión de contar con los otros frente a los cuales no sólo se siente vulnerable, sino como sujeto relación social.

La filosofía que subyace esta comprensión es el modelo kantiano, según el cual la confianza no se encontraría en el sentimiento o en cualidades de los comportamientos humanos, sino más bien en los valores absolutos que obligan y orientan a los hombres a través de la propia razón. «La sustentación de la dignidad de cada uno de los miembros de la humanidad constituye el aporte más específico de la reflexión kantiana. El respeto que yo tengo por otro o que otro puede exigir de mí es el reconocimiento de la dignidad en los demás hombres [...] la humanidad es en sí misma una dignidad porque el hombre no puede ser tratado por nadie como un mero medio, sino que debe ser tratado siempre y al mismo tiempo como un fin»¹⁶.

La obligación de los hombres de obedecer a una ley moral que les exige respetar al otro en función de su dignidad es lo que hace posible mantener la armonía ideal. Lo que prevalece en este tipo de estudios tiene que ver con la creencia de que la vida social depende de las relaciones que se establecen entre los miembros de los grupos sociales y las instituciones sociales, y en la cual los actores en la sociedad deben conformarse con los valores y las normas que producen las instituciones para que puedan actuar en colectividad.

Esta explicación normativa es la adoptada por Habermas cuando pretende: «Dar cuenta del conocimiento pre-teórico y el dominio intuitivo de los sistemas normativos que se encuentran en la base de la producción y enjuiciamiento de manifestaciones y producciones simbólicas»¹⁷.

La explicación se centra en el aspecto normativo que antecede al objeto observado: así las ciencias sociales pueden *comprender* más allá del dato, el mundo social de la vida sobre la cual en su objeto de estudio está enmarcado. El mundo de la vida es esa esfera en la que

*El aspecto normativo
antecede al objeto
observado*

¹⁶ Papacchini, A. (2003), *Filosofía y Derechos Humanos*, Cali (Colombia), Universidad del Valle, p. 232.

¹⁷ Habermas, *La lógica de las Ciencias Sociales*, cit., p. 232.

los seres humanos pueden mantener un entendimiento racional para complementar a aquellos sistemas fundamentalmente racionalizados como la economía o el aparato burocrático que buscará subordinar al interés práctico. La confianza esta en las relaciones sociales, en la comunicación racional que se da entre los diferentes actores que conforman al mundo de la vida. Una esfera que se orienta a partir de valores como la justicia y la solidaridad para enfrentar el poder coactivo del Estado y a la esfera económica que produce el mercado. Desde esta perspectiva la confianza es comprendida no sólo como una actitud hacia los otros, implicando diferentes tipos de creencia, expectativas, valoraciones, sino fundamentalmente como voluntad, como una decisión de contar con otros frente a los cuales uno no sólo se siente dependiente o vulnerable, sino también como una particular acción de dependencia basada y consecuencia de una relación social. La confianza entendida desde esta segunda perspectiva es la que, yendo más allá de la relación de tensión del individuo frente al sistema, da lugar a una relación basada en la interacción.

b. Responsabilidad como superación de la tensión libertad – seguridad

El problema de la responsabilidad preocupa, en la actualidad, tanto a los filósofos y teóricos de la ética, como a los políticos, a los científicos de la política y, sobre todo, a los individuos, que buscan no sólo realizar una vida buena, en sentido aristotélico, sino ‘vivir’ y ‘sobrevivir’ en sociedades urgidas por privaciones materiales, por la violencia física y por coacciones fácticas e institucionales (económicas, políticas y jurídicas).

Desde esta diversidad de perspectivas, un sentido sería el *sociopolítico*, en el que se enmarca la teoría social¹⁸ que entiende la asunción del control social por parte de los individuos, desde los comienzos de la modernidad, como parte de la pretensión del mismo de la autoafirmación frente al estado y como un rasgo del *ethos* político neoliberal, que se implica en la defensa de los derechos humanos

18 Dean, M. (1999), Risk, Calculable and incalculable, in *Risk and sociocultural theory. New direction and perspectives*, a cura di Lupton, D., Cambridge, Cambridge University Press, pp. 131-159.

individuales en contra del excesivo intervencionismo del estado. Al mismo tiempo, entiende el riesgo como un fenómeno complejo integrado de técnica, prácticas, estrategias y saberes más o menos formales, cuyo objetivo es asegurar el orden al mundo social, posponiendo al mismo tiempo la incertidumbre, típica de la sociedad a un mayor control. El individuo busca protegerse y preservarse de los riesgos en un particular contexto social interiorizando al mismo tiempo los objetivos de las instituciones del estado. Oponer resistencia a las estrategias sugeridas en la sociedad contemporánea equivale a una incapacidad del individuo de cuidarse de sí mismo, mientras al contrario, orientar las conductas a la prevención de los riesgos constituyen esfuerzos para llegar al autocontrol y para la valoración de sí mismo. Las estrategias de riesgo contemporáneo, según esta teoría se orientan, en la sociedad neoliberal no hacia una intervención directa, sino hacia la educación de un sentido de responsabilidad en los individuos de manera que puedan adoptar una técnica de autocontrol de manera que puedan prevenir los riesgos y atenuar los efectos. Las instituciones públicas progresivamente van trasladando a los individuos la responsabilidad de la protección de los riesgos, de manera que cada individuo asuma la tarea de protegerse a través de políticas privadas. Este es el proceso.

*La responsabilidad
tendría más un
sentido sociopolítico*

La responsabilidad en este contexto no sería tanto expresión de una *capacidad*, del desarrollo del ser humano (utilizando la terminología de Martha Nussbaum) cuanto un fundamento de posibilitar el orden social, en término de Michel Foucault¹⁹, un elemento de la *governabilidad*. La responsabilidad tendría más un sentido sociopolítico. Tendría que ser más bien un sentido ético, su comprensión desde la referencia al mundo axiológico, normativa el que lo vinculara a la libertad y al riesgo de el que posibilitara su vinculación a la libertad y, por su relación, al riesgo, para desempeñar la función disolución de la tensión o de síntesis del sentido antitético de libertad y riesgo.

Una visión de la responsabilidad en estos términos es la que se

¹⁹ Cfr. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit.

puede encontrar en Hans Jonas o Paul Ricoeur, que comprenden la responsabilidad desde una ética de la acción.

Para Hans Jonas, la acción responsable está vinculada a la decisión y al riesgo²⁰. El principio de responsabilidad, enunciado de diferentes maneras²¹, se constituye como el principio de la ética y se dirige más a la política pública que al comportamiento privado; la universalidad no deriva de la mera transferencia lógica del yo individual a un todo imaginario, sino que las acciones tienen una referencia universal en la medida real de su eficacia.

Para Paul Ricoeur, que dedica su obra al estudio de la acción en cuanto que en ella se manifiesta la identidad personal²², la ética surge de la interpretación constante, de la búsqueda de sentido permanente entre acción y afección; el obrar y el padecer aparecen distribuidos entre el agente y el paciente. En esta dinámica del agente y del paciente se ponen en juego la dimensión ética como responsabilidad y la preocupación por los otros: somos responsables del otro. En su escrito *Sí mismo como otro* intenta articular la responsabilidad personal con los aspectos políticos e institucionales. Afirma Ricoeur: «Así, se establecerán las dimensiones éticas y morales de un sujeto a quien puede imputarse la acción, buena o no, hecha por deber o no. Si los estudios primero y segundo han sido los primeros en realizar el proceso del análisis y de la reflexión, y si los estudios quinto y sexto han puesto el acento principalmente en la oposición entre ipseidad y mismidad, la dialéctica del sí mismo y del otro encontrará su desarrollo filosófico apropiado en los tres estudios éticos»²³.

Ponen de manifiesto que el *sujeto* no solamente *es responsable* de sus actos *ante* alguien, sino también es responsable *de* alguien.

La autonomía del sí (*del sujeto*) aparece íntimamente unida a la *solicitud (cuidado)* por el prójimo y a la *justicia* para cada hombre en particular. La responsabilidad así entendida forma parte del proyecto ético que se basa en un triple fundamento:

La tendencia a la «vida buena», es decir, a la configuración de la propia vida con miras a un proyecto; «en este plano ético, la

La autonomía del sí aparece unida a la solicitud (cuidado) por el prójimo

20 Jonas, H. (2014), *Il principio di responsabilità*, trad. it. a cura di Portinaro, P.P., Torino, Einaudi.

21 «Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra»; «Obra de tal manera que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de esa vida»; «No pongas en peligro las condiciones de la continuidad indefinida de la humanidad en la tierra»; «Incluye en tu elección presente, como objeto de tu querer, la futura integridad del hombre».

22 Cfr. Ricoeur, P. (1996), *Sí mismo como otro*, México – Madrid, Siglo XXI Ed.

23 *Ivi*, p. 72.

interpretación de sí se convierte en estima de sí. La estima da lugar a la controversia, a la contestación, a la rivalidad, en una palabra, al conflicto de las interpretaciones, en el juego del juicio práctico»²⁴.

La solicitud (tener cuidado) del con y para otro: la solicitud añade, a la estima de sí, «la dimensión de valor que hace que cada persona sea irremplazable en nuestro afecto y en nuestra estima»²⁵.

En instituciones justas, es decir, que el vivir bien no se limita a la vida de las relaciones interpersonales, sino que se extiende a las instituciones, a ese *otro anónimo y sin rostro* con quien me relaciono en el seno y a través de las instituciones. En este sentido, «lo *justo* comprende dos aspectos: el de lo *bueno*, del que señala la extensión de las relaciones interpersonales en las instituciones; y el de lo *legal*, el sistema judicial que confiere coherencia y derecho de restricción»²⁶.

c. Inclusión como superación de la tensión universalismo - individuo

Hoy asistimos a un cambio en la percepción de los valores culturales puesto de manifiesto de muchas maneras, una de ellas, en el lenguaje. Actualmente se ha pasado de hablar de ‘la cultura’ en tanto que categoría referida «al concepto de culturas que designa a los individuos con identidades culturales diferentes»²⁷. En el contexto de la sociedad global, tendente a la homogeneización y desidentificación, el concepto que cultura que tenía un significado genérico, abstracto, ha pasado a tener una acepción concreta para referirse más las particularidades de los diferentes grupos e individuos.

Cualquier reflexión sobre el pluralismo y los valores culturales en su conjunto se parte del hecho de que ninguna cultura es monolítica: todas ellas contienen una gran diversidad de voces. Para obtener una versión mínimamente aceptable de los puntos de vista de una cultura sería preciso buscar las opiniones de las minorías; incluso no es posible dejar de lado el hecho de que cada persona toma opciones distintas. Algunas de tales decisiones serán personales o idiosincrásicas, pero otras muchas estarán relacionadas con

*Ninguna cultura es
monolítica*

²⁴ *Ivi*, p. 185.

²⁵ *Ivi*, p. 201.

²⁶ *Ivi*, p. 206.

²⁷ Casanova, M.A. (2005), La interculturalidad como factor de calidad en la escuela, in *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, a cura di Soriano, E., Madrid, La Muralla, pp. 19-41.

identidades culturales, religiosas, étnicas de índole colectiva. A la hora de construir cualquier concepción normativa, será preciso tener en consideración la libertad de elección de cada individuo, grupo y asegurar un espacio protegido para que dentro de él se puedan expresar con mayor claridad y explicitud; asegurar que ningún expresión se reprima de forma inapropiada.

Una comprensión de la diversidad que supere la tensión entre la universalidad de los derechos humanos y las exigencias de las identidades individuales concretas con respecto a los valores culturales, tendrá que ser la expresión del pluralismo y de los valores culturales en su conjunto.

Encontramos diversos modelos de comprensión de es este pluralismo y valores culturales. El modelo *multiculturalista* vincula la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujeto. Abogando por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan, afirma la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás.

El modelo de la interculturalidad entiende también la diversidad pero haciendo referencia, más que al hecho de la multiplicidad o coexistencia, al proceso recíproco y dinámico de naturaleza social en el que los componentes de la diversidad son positivamente impulsados a ser conscientes de su referencia recíproca, de su interdependencia²⁸. Desde una perspectiva dinámica y cambiante, trata de poner un mayor énfasis en la interacción y el diálogo entre los individuos y grupos culturalmente diferenciados, basándose en la tolerancia y el respeto. No para promover particularismos culturales, sino para que las diferencias se consideren una riqueza común en lugar de un factor de división²⁹.

El concepto fundamental para este modelo es, junto a la pluralidad, la *integración cultural* que significa el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas

28 Cfr. Galino, A. – Escribano, A. (1990), *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*, Madrid, Narcea.

29 Cfr. Muñoz Sedano, A. (1993), Programa y modelos de educación multicultural, *Cuadernos de la Fundación Santa María*, n. 11.

culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación

Ambos modelos contendrían un déficit en la comprensión de la pluralidad en términos de diversidad. El modelo multiculturalista subrayaba las identidades étnicas de cada grupo, lo que podría conducir a la formación de *ghetos* o a la fragmentación social.

A su vez, las políticas que pretenden fomentar el modelo interculturalista también presentan un peligro: al enfatizar los elementos culturales comunes para fomentar la interacción, las manifestaciones de las diferencias pueden quedar reducidas al ámbito privado, lo puede conducir a su discriminación o supresión.

De ahí la necesidad de un modelo que implique la construcción de un espacio cultural de la identidad y de la diferencias, un espacio cultural de la diversidad. El modelo inclusivo vincula la diversidad a la pluralidad favoreciendo tanto la identidad étnica de cada grupo como la integración entre la diversidad: implica la construcción de espacios culturales de la identidad y las diferencias; estima de la diversidad, potenciando el desarrollo individual; promoción de oportunidades que disminuyan las desigualdades facilitando el desarrollo de las capacidades individuales. Significa la superación de la tensión entre lo general, lo global y lo particular concreto.

*Un espacio cultural
de la identidad y de la
diferencias*

d. Educación preventiva y DD.HH.

Planteábamos del problema de la función preventiva de la educación como elemento de protección de los derechos humano al inducir a los individuos a su reconocimiento y a prevenir su violación; en función de lo dicho, podemos decir que es preventiva, protectora una educación

con relación a los derechos humanos en la medida en que es una educación en la confianza, en la responsabilidad, en la inclusión.

3.3 Derechos Humanos y educación preventiva

Hemos hablado de la función preventiva de la educación con relación a los derechos humanos. Era uno de los sentidos de la prevención en determinados documentos; pero hacíamos notar un cambio de tono en su uso de tal manera que cabría una comprensión en un sentido más amplio al poder interpretar la prevención como una función específica de la educación en los derechos humanos. Sobre este tema quisiéramos decir algo: ¿en qué sentido cabría atribuir a la educación en los derechos humanos la prevención como función específica? ¿Cómo la educación en los derechos humanos puede desempeñar una función preventiva?

Se puede vincular la función preventiva a su carácter normativo.

En efecto, las formulaciones de los derechos humanos se consideraran como fuentes de deber, en cuanto que se pueden entender como conjunto de prescripciones a los cuales uno se siente vinculado por su carácter de deber. Pero ese supuesto resulta problemático porque si bien es cierto que no se pueden tomar los enunciados de los derechos humanos como enunciados de tipo teórico sino axiológico. Este carácter axiológico no necesariamente ha de tener una carácter normativo/prescriptivo porque se incluye también otros tipos de categorías como las éticas, culturales o, históricas: «Los derechos humanos, como categoría ética, cultural e histórica, es decir, performativa, no constituyen una concepción cerrada y acabada de la que pueden beber los ordenamientos positivos, sino un concepto abierto a distintas concepciones y desarrollo; y en consecuencia, no existe una formulación canónica, ni una forma exclusiva de respetar las exigencias que derivan de tales derechos [...] tampoco es posible emprender la tarea de comprensión desde un punto de vista externo a la historia»³⁰.

En efecto, la historia de los derechos humanos no presenta un

Se puede vincular la función preventiva a su carácter normativo

30 Prieto Sanchis, L. (1990), *Estudio sobre los derechos fundamentales*, Madrid, Debate, p. 91.

concepto acabado de los mismos, sino en constante evolución; su vinculación al consenso social que constituye su fundamentación hace pensar que estos derechos no poseen un contenido fijo y cerrado, sino dependiente del debate social donde adquieren importancia como referente axiológico.

La vinculación de los derechos humanos a categorías históricas y culturales, categorías temporales, los convierten en objetos de interpretación. El lenguaje en que se expresan podrá ser ampliado a un tipo tal que sin reducirse al lenguaje de tipo imperativo o prescriptivo de alguna manera lo incluyera. A estas características podría responder el propio de una ética narrativa, una ética en que la se entrecruzan diferentes sentidos, como lo jurídico, lo justo, lo bueno, lo político. Que tuviera como referente un tipo de ethos acorde con la riqueza de la pluralidad y la legitimidad de la coincidencia cultural, grupal, colectiva o comunitaria. Es el tipo de ethos pretende responde el modelo de ética propuesto que se puede encontrar en Paul Ricoeur, la ética narrativa³¹.

La ética narrativa

La ética narrativa explora las reglas, los principios éticos en la biografía personal del individuo, en las relaciones interpersonales; partiendo del principio de que una y otras tienen una estructura narrativa deduce la identidad persona, por lo que habla de identidad narrativa. La tarea de la interpretación de la narración guarda relación con la distinción entre sentido, la reconstrucción de la dinámica interno del texto y la referencia, la restitución de la capacidad de la obra para proyectarse en la presentación de un mundo diferente al de la obra, pero representativo de que lleva a cabo la interpretación, un mundo que él podría habitar. El texto es tenido como paradigma de la acción y abre la posibilidad de considerar la interpretación del texto como modelo de interpretación de la acción. La relación entre el texto y la acción la expresa en el concepto de *mímesis*: la capacidad de la narración para redefinir una acción guarda relación con la capacidad de forjar mimesis que posibiliten la interpretación.

Aplicando el modelo mimético a los derechos humanos, estos

31 Cfr. Ricoeur, *Sí mismo como otro*, cit.

serían relatos sobre nuestra vida ética, con lo que las personas y las instituciones se caracterizan como formas narrativas de identificación para la construcción de su identidad, dada la estructura narrativa de la vida ética.

La comprensión de los derechos humanos desde un modelo ético narrativo posibilita una comprensión de los derechos humanos desde el individuo y no sólo desde el estado. La instancia suprema de responsabilidad, (ante quien hay que responder en la aplicación concreta de los DD.HH.) es el proyecto propio en su relación con los otros. Lo más significativo aquí es el sujeto responsable, el sujeto al que se imputa la acción. Hablar de responsabilidad es hablar de la identidad del sujeto más allá de las estrechas miras solipsistas del *cogito* cartesiano. El sujeto hace hacerse cargo de su acción y sin este proceso no tiene sentido hablar de responsabilidad social, política o jurídica. La ética de la responsabilidad narrativa es el marco ético desde el que en la actualidad propiamente se puede hablar de ética, tanto en los DD.HH. dadas las insuficiencias de los diferentes intentos de fundamentación de dichos derechos.

4. CONCLUSIÓN

He pretendido mostrar la recíproca referencia de Educación preventiva y Derechos Humanos; cómo la educación basada en la confianza, en la responsabilidad y en la inclusión es un educación preventiva en la medida en que protege los derechos humanos contribuyendo a la superación de las tensiones y ambigüedades desde las que son percibidos en el contexto de la cultura de hoy en día; a su vez, de una forma más breve, me he referido a cómo los derechos humanos, en la medida en que son comprendidos desde unas categorías éticas universales, pueden ser fundamento de la educación preventiva.

En la Pedagogía Salesiana se puede distinguir una doble dimensión:

la dimensión preventiva, la comprensión de la educación como la prevención – como intervención para la protección de los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad – y la dimensión formativa, la dimensión relativa a la educación entendida como educación en la razón, en la religión, en las relaciones personales (el amor), con el objetivo de formar ciudadanos que se sienten incluidos en una sociedad civil y en una comunidad de creyentes.

Una comprensión de la pedagogía salesiana en clave educativa de derechos humanos implicaría interpretar la doble dimensión a que me he referido en términos de prevención y educación en los derechos humanos. En la Pedagogía Salesiana, el centro de la educación ha sido siempre el educando, el joven, su desarrollo humano, la promoción de sus capacidades. Por eso, el sentido de la referencia a los Derechos Humanos y a la prevención no puede no ser sino desde esta referencia central a los jóvenes; el desarrollo de los mismos, la promoción y satisfacción de sus capacidades para así hacerlos menos vulnerables y sentirse ciudadanos responsables de una sociedad inclusiva.

En la Pedagogía Salesiana se puede distinguir una doble dimensión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, M. – Rodríguez, D. (1990), El perspectivismo en la teoría sociológica, *Revista de Estudios Sociales*, Vol. 64, n. 2, pp. 27-41.
- Aka, P.C. (1999), Education, Human Rights, and the Post-Cold War Era, *New York Law School Journal of Human Rights*, n. 15, pp. 421-446.
- Braido, P. (2001), *Prevenir, no reprimir*, Marid, CCS.
- Canavó, L. (2003), *Conoscenza esperta e studi sociali del rischio*, Roma, La Goliardica.
- Bauman, Z. (2000), *Consumismo, trabajo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- Bauman, Z. (2010), *Vida líquida*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (2006), *La Sociedad del riesgo: hacia una segunda modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Burchell, G. – Gordon, C. – Miller, P. (1991), a cura di, *The Foucault effect. Studies in governmentality*, Chicago, Chicago University Press.
- Casanova, M.A. (2005), La interculturalidad como factor de calidad en la escuela, in *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, a cura di Soriano, E., Madrid, La Muralla, pp. 19-41.
- Convenio de *Los Derechos del Niño*, de 1989 (<http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino?gclid=CIfgwYSBkr8CFWKWtAoddH4A4A/>).
- Declaración Universal de Derechos Humanos*, de 10/12/1948 (<http://www.un.org/es/documents/udhr/>).
- Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos, 2 de Noviembre 2011 (http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp/).
- Dean, M. (1999), Risk, calculable and incalculable, in *Risk and sociocultural theory. New direction and perspectives*, a cura di Lupton D., Cambridge, Cambridge University Press, pp. 131-159.
- Ferrero Camoletto, R. (2003), Il gusto del rischio, *Studi di Sociologia*, XI, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore.

- Foucault, M. (1975), *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi.
- Gadamer, H.G. (1996), *El estado oculto de la salud*, Barcelona, Gedisa.
- Galino, A. – Escribano, A. (1990), *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*, Madrid, Narcea.
- Gerber, P. (2010), Human rights education: a slogan in search of a definition, in *Research Handbook on International Human Rights Law*, a cura di Joseph, S. – MacBeth, A., UK and USA, Edward Elgar Publishing.
- Giddens, A. (1991), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.
- Giddens, A. (2008), *Las consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- Habermas, J. (1988), *La lógica de las Ciencias Sociales*, Madrid, Tecnos.
- Jonas, H. (2014), *Il principio di responsabilità*, trad. it. a cura di Portinaro, P.P., Torino, Einaudi.
- Latour, B. (2001), *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, Gedisa.
- Hobbes, T. (1997), *Leviathan*, Tomo I, Ciudad del México, Ed. Gernika.
- Mead, G.H. (1999), *Espíritu, Persona y Sociedad*, Barcelona, Paidós.
- Miztal, B. (2001), Trust Cooperation: the democratic public sphere, *Journal of Sociology*, Vol. 37, n. 4, pp. 371-386.
- Nussbaum, M.C. (2012), *Crear capacidades*, Barcelona, Paidós.
- Muñoz Sedano, A. (1993), Programa y modelos de educación multicultural, *Cuadernos de la Fundación Santa María*, n. 11.
- Observación General No. 1, Comité de los Derechos Niño, Propósitos de la educación, 26º período de sesiones (2001), U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7 at 332.
- Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 11/12/1966 (<http://www.un.org/es/documents/ag/res/21/ares21.htm/>).

Papacchini, A. (2003), *Filosofía y Derechos Humanos*, Cali (Colombia), Universidad del Valle.

Plan de acción de las Naciones Unidas sobre la educación en los derechos humanos para la década, 12/12/1999.

Prieto Sanchis, L. (1990), *Estudio sobre los derechos fundamentales*, Madrid, Debate.

Programa mundial para al educación en los Derechos Humanos 2ª Fase, 27 de Julio de 2010 (<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/programa.htm/>).

Ricoeur, P. (1996), *Sí mismo como otro*, Mexico - Madrid, Siglo XXI Ed.

Seligman, A.B. (2000), *Problem of Trust*, Princeton, Princeton University Press.

sdejuanlopez@gmail.com

LA FORMAZIONE CRISTIANA DELLA COSCIENZA SECONDO ROMANO GUARDINI

Michele Canella

Università Pontificia Salesiana, Facoltà di Teologia, sezione di Torino

Questo articolo è un estratto della Tesi di Licenza in Teologia pastorale dedicata a *La formazione cristiana della coscienza nella vita e nelle opere di don Romano Guardini* fra il 1905 e il 1945. Il contributo si concentra su due nuclei tematici: la presentazione del saggio dedicato alla *Fondazione della teoria pedagogica (Grundlegung der Bildungslehre)*, concepito come un discorso sulla verità dell'educazione *tout court* che mette al centro dell'attenzione la questione dell'educabilità della coscienza; e una sintesi dei guadagni raccolti studiando gli scritti dell'Autore in merito alla definizione di coscienza «voce vivente della santità di Dio in noi» e all'impegno cristiano per la sua educazione riconducibile al concetto di «autoformazione», intesa come personalizzazione della Redenzione operata da Cristo.

Coscienza, Destino, Formazione, Forma vivente, Lotta spirituale

This article is an abstract of the Graduation Thesis in Pastoral Theology about Christian Education of Conscience in the Life and Works of Don Romano Guardini, between 1905 and 1945. This paper focuses on two themes: the presentation of the essay Foundation of Educational Theory (Grundlegung der Bildungslehre), that is conceived as a discussion on education; and the possibility of educating conscience. It is the result of the analysis of Guardini's writings concerning the definition of conscience as «the living voice of God's holiness in us», and the Christian commitment to its education, which is attributable to the idea of self-directed learning as the customization of Redemption by Christ.

Conscience, Fate, Education, Living form, Spiritual fight

«La vera questione è di sapere se la vita valga la pena di essere donata»

(R. Brague)

«Opere grandi e buone attendono chi metta loro mano. Dio e tutto quanto vi è di elevato e prezioso: ecco ciò che il cuore vuol disporsi a servire [...] diventar uomo a misura del disegno che Dio ha su ciascuno di noi»

(R. Guardini)

Il percorso di studio presentato in questo articolo è volto a rendere ragione della pregnanza del pensiero e della attività pastorale di Romano Guardini per gli uomini del suo tempo, stimolato dalle pubblicazioni di studiosi che anche in tempi recenti si sono dedicati agli scritti dell'Autore con questo stesso intento¹. Nella prima metà del XX secolo le intuizioni pedagogiche e le prassi educative promosse da Guardini furono in grado di segnare una autentica «differenza cristiana» rispetto alla tradizione ereditata dalla società moderna e riportarono alla sua vera essenza il lavoro formativo².

Raccogliendo da lui un metodo utile al discernimento cristiano della stagione culturale odierna, è possibile individuare al cuore della scommessa educativa *post-iper-moderna* la formazione della coscienza, necessità della quale da più parti si segnala l'urgenza³ sottolineando a suo carico una invincibile confusione semantica e una strisciante dispersione ermeneutica che riducono la libertà nelle secche del soggettivismo⁴.

Il Convegno Ecclesiale Nazionale di Firenze celebrato a Novembre 2015 ha posto alla nostra attenzione l'urgenza della «questione antropologica» che affatica l'epoca presente⁵. Oggi la cultura sembra nutrire una certa insoddisfazione di fronte all'umano: di fronte all'umano in quanto tale (è questo il triste punto di novità), e non a

1 Canteri, A.M. (2008), Attualità di Guardini. Intervista a Silvano Zucal, *Nuova Umanità*, 180, n. 6, pp. 691-712.

2 Fedeli, C.M. (1987), Romano Guardini e lo "specifico" pedagogico. Alle sorgenti del "fenomeno dell'educazione", *Rivista pedagogica*, n. 5/6, pp. 539-549.

3 «Il senso di responsabilità si esplica nella serietà con cui si svolge il proprio servizio. Senza regole di comportamento, fatte valere giorno per giorno anche nelle piccole cose, e senza educazione della libertà non si forma la coscienza, non si allena ad affrontare le prove della vita, non si irrobustisce il carattere» (Cei, *Educare alla vita buona del Vangelo, Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2011*, 28 Ottobre 2010, n. 29).

4 Cfr. Fumagalli, A. (2012), *L'eco dello spirito. Teologia della coscienza morale*, Brescia, Queriniana, pp. 13-25, e Carelli, R. (2011), Sull'idea di educazione, in *Evangelizzazione e Educazione*, a cura di Bozzolo, A. - Carelli, R., Roma, LAS, p. 357.

5 5° Convegno Ecclesiale Nazionale, In *Gesù un nuovo umanesimo*, Firenze, 9-13 Novembre 2015: <http://www.firenze2015.it/>.

questa o a quella delle sue realizzazioni, sempre manchevoli, oppure agli orrori di cui la storia ci dà testimonianza⁶.

Non è raro incontrare persone che accettano di condurre un'esistenza che non ha senso né valore sulla scorta della considerazione che, piaccia o no, si trovano già poste in essa senza dover operare nessuna scelta. Certo è che, se posta in questi termini, l'istanza sul senso della nostra esistenza rimane francamente generica e tristemente autoreferenziale. Volendo piuttosto prestar credito alla questione demografica che affatica l'Europa⁷, l'appello a dare un orientamento preciso alla vicenda personale di ciascuno si precisa in questi termini: è necessario ritrovare senso e valore della vita perché solo così è nuovamente legittimata la gioiosa possibilità di trasmetterla ad altri, specialmente alle generazioni a venire.

*È necessario
ritrovare senso e
valore della vita*

In questo contesto il percorso di ricerca guardiniano, muovendosi tra fenomenologia e metafisica, si rivela prezioso per orientare una prassi educativa rimotivata nella convinzione che la vita di ogni singolo vivente/persona è buona in se stessa e per questo merita di essere donata. L'Autore si occupa di antropologia e pedagogia nella convinzione che il cristianesimo non aggiunge nulla all'umano, ma lo prende sul serio nelle sue dimensioni profonde. Più precisamente, nei suoi scritti illustra e motiva come la fede cristiana ha il coraggio di prendere alla lettera la logica dei comportamenti umani e di portarla a compimento per spingerla alle sue conseguenze più vere.

Guardini insomma rifiuta l'ambizione di chi ritiene l'uomo incapace di ricevere da Dio la grazia che gli permette di realizzare in pienezza la propria umanità.

Ci sono realtà, scrive Guardini, che sono in sé naturali, risiedono nel campo dell'esperienza e possono venire colte per deduzione; ma che, nonostante ciò, rimangono «per così dire prigioniere nel contesto naturale», rischiano di venir trascurate o fraintese ed emergono solo quando la Rivelazione crea loro spazio libero, le fa affiorare. «A queste appartiene la persona. Dopo che per rivelazione emerge la realtà soprannaturale del figlio di Dio, divenne chiara, suscitata proprio per

6 A questo proposito va presa in seria considerazione l'insistenza di Papa Francesco sulla «orfanzanza» che affligge la coscienza dei nostri giovani nel contesto di una «società dello scarto»: cfr. Papa Francesco, *Omelia nella celebrazione eucaristica con i Vescovi della XXVIII Giornata Mondiale della Gioventù, con i sacerdoti, i religiosi e i seminaristi*, Rio de Janeiro, 2 Luglio 2013; Papa Francesco, *La Chiesa secondo Francesco*, Discorso di Papa Francesco all'apertura del Convegno ecclesiale della Diocesi di Roma, Roma, 16 Giugno 2014.

7 L'Ue ha celebrato nel 2012 l'«Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni»: cfr. Fazio, A. (2012), *Sviluppo e declino demografico in Europa e nel mondo. Proiezioni e problemi*, Genova, Marietti.

tal via, accentuata, resa libera e garantita nella natura, la realtà della persona naturale (a differenza della pura individualità)»⁸.

La testimonianza dell'Autore dunque si mostra attuale ancor oggi, immersi come siamo in una *Stimmung* culturale imbevuta di questa mancanza di fede, che si ripercuote sulla qualità dei legami che sostanziano la convivenza civile: ne sono una traccia eloquente la grande fatica di giovani e adulti a dare la propria parola (*dare fidem*) con credibilità e a promettere fedeltà 'per sempre'. Chi scrive condivide con l'Autore la convinzione che la tradizione cristiana continua ad esser fonte autorevole di ispirazione per una prassi educativa capace di mettersi in ascolto della coscienza dei giovani per offrire loro il coraggio di portare il proprio contributo originale nella società.

1. L'educazione cristiana della coscienza, 'centro e misura' della 'drammatica pedagogica' di Guardini

Nell'arco degli anni Venti Romano Guardini si impegna in una riflessione organica sul processo formativo concentrando la sua attenzione sul problema della *Fondazione della teoria pedagogica* (*Grundlegung der Bildungslehre*). Con questo titolo pubblica nel 1928 un saggio di grande rilevanza per dare contorni netti all'essenziale fisionomia ontologica dell'evento educativo senza trascurare la sua necessaria iscrizione in un più vasto orizzonte di senso antropologico e teologico⁹.

La tesi espressa da Guardini in questo studio fondativo è la seguente: al cuore di ogni impegno pedagogico sta «il fatto che l'uomo sia configurato secondo una "forma vivente"»¹⁰, fenomeno elementare, opposizione polare non ulteriormente scomponibile. Nella proposta sistematica di Guardini «forma vivente» traduce il termine tedesco *Bild*, in modo da sottolineare tanto la densità ontologica del termine quanto la sua proporzionalità al processo di formazione.

Dopo aver dedicato dalla sua cattedra di *Religionsphilosophie und*

Sta «il fatto
che l'uomo sia
configurato secondo
una "forma vivente"»

8 Guardini, R. (2005), *Sulla sociologia e l'ordine fra persone*, trad. it di Nicoletti, M., in Guardini, R., *Opera omnia*, VI. *Scritti politici*, Brescia, Morcelliana, p. 244 (*über Sozialwissenschaft und Ordnung unter Personen*, 1926). Dichiarava presso l'abbazia di Subiaco il cardinal Ratzinger, pochi mesi prima di essere eletto al soglio pontificio: «Il cristianesimo è quella memoria dello sguardo di amore del Signore sull'uomo, nel quale sono custoditi la sua piena verità e la garanzia ultima della sua dignità» (Ratzinger, J., 2005, *L'Europa di Benedetto nella crisi delle culture*, Siena, Cantagalli, pp. 88-89).

9 Fedeli, C.M. (1991), Romano Guardini. L'uomo cattolico, in *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, a cura di Scurati, C., Milano, Vita e Pensiero, pp. 313-328.

10 Guardini, R. (1993), *Fondazione della teoria pedagogica*, in *Persona e libertà, Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, trad. it. di Fedeli, C.M., Brescia, La Scuola, pp. 68-69 (*Grundlegung der Bildungslehre*, 1965). In queste pagine cfr. anche la nota del curatore in merito alla traduzione del termine tedesco *Bild*.

katholische Weltanschauung alcuni corsi semestrali all'indagine attorno al fenomeno dell'educazione, nel 1928 Guardini si impegna nella pubblicazione di un lavoro sistematico in merito allo «specifico pedagogico». L'Autore si pone in dialogo con il pensiero a lui contemporaneo, impegnato nella ricerca di una fondazione scientifica che consentisse alla disciplina pedagogica di trovare la propria legittima autonomia nei confronti delle altre discipline intellettuali. A un secolo di distanza, possiamo definire il decennio successivo alla I Guerra Mondiale il tempo della 'svolta pedagogica' che iniziò a mettere in chiaro la fisionomia essenziale, i criteri di valore e il dinamismo costitutivo del fenomeno dell'educazione tenendo sullo sfondo con più decisione rispetto al passato le istanze di spessore storico e sociale; Guardini fu uno dei protagonisti di quella stagione¹¹.

«È caratteristico dell'attuale situazione storica – scriveva l'Autore nel 1928 – il fatto che la tendenza a liberare da ogni incrostazione la pura identità del fatto pedagogico debba condurre soprattutto ad un confronto critico con la dimensione religiosa». Forte del suo percorso di approfondimento fenomenologico egli afferma con una certa sicurezza che non bisogna lasciarsi intimorire da queste posizioni di diffidenza perché, malgrado ogni comprensibile timore davanti alla posizione delle 'questioni ultime', esse non possono tuttavia venir in nessun modo escluse: «l'attività pedagogica è una attività orientata; porta in sé una meta e un senso». Il desiderio della pedagogia di prendere contatto con la propria essenza, dunque, lungi dal relegarla in un presunta «autonomia "assoluta"», porterà piuttosto a dimostrare che la sorgente dell'evento pedagogico è in stretta connessione con la sua fisionomia e promuoverà un «ordinamento nella totalità»¹² del contesto globale della realtà che non esclude pregiudizialmente la dimensione religiosa.

Dopo aver smascherato l'inadeguatezza delle formulazioni più ricorrenti nella storia della pedagogia – i tre paradigmi secondo cui formazione significa «cultura generale», «modellazione del carattere», «sanità ed efficienza biologica»¹³, mancano di una chiara percezione

11 Questo paragrafo, dedicato alla *Fondazione della teoria pedagogica*, beneficia delle ricerche di Carlo Maria Fedeli; cfr.: Fedeli, C.M., *Romano Guardini e lo "specifico" pedagogico*, cit.; Fedeli, C.M., *Introduzione. Un piccolo libro, di grandi orizzonti*, pp. 5-26 in Guardini, R. (1993), *Persona e libertà: Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, cura e traduzione di Fedeli, C.M., Brescia, La Scuola.

12 Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica*, cit., p. 53. Sul confronto ingaggiato da Guardini con le tesi della modernità si entrerà più nel dettaglio nei paragrafi seguenti.

13 *Ivi*, pp. 65-67.

dello specifico pedagogico - Guardini giunge a darne una definizione di tipo dialettico: «ciò che stiamo cercando è nella prospettiva della “forma vivente” [*Bild*]»¹⁴. Lo specifico pedagogico insomma non è una pura e semplice ‘immagine’ né una ‘figura’, ma il concreto ‘atto di esistere’ di ogni uomo.

Nel saggio in questione Guardini elabora quindi un’architettura intellettuale che dà origine ad una vera e propria drammatica pedagogica: «“drammatica” è la modalità in cui la “persona in azione” ha coscienza di sé in quanto esistente, perciò “tesa” in un fondamentale dinamismo ontologico tra l’essere attuale e le sue possibilità di realizzazione e di autorealizzazione»¹⁵.

Per assonanza con risultati delle ricerche di Henri-Marie De Lubac, è possibile riconoscere che con questa proposta Guardini ha assegnato un ruolo fondamentale alla libertà tenendo conto del tema della soggettività così centrale per l’antropologia moderna; senza però rimanere invischiato nelle sacche del dramma dell’umanesimo ateo che proprio in quegli anni cavalcava la pretesa anarchica dell’autonomia assoluta. Se l’aspirazione della pedagogia di inizio Novecento si esprimeva innanzitutto nella sforzo di rimuovere ed escludere qualsiasi affermazione di una «finalità sopramondana, propria della religione positiva», Guardini denuncia con lucidità che alla base di ciò sta la convinzione che si dia una teleologia puramente pedagogica, in sé chiusa e perfettamente attuabile: «Tale “stato di natura” pedagogico però non esiste, esattamente quanto poco esista un “mondo spirituale” per natura chiuso in se stesso». Dal momento che Dio è entrato nella storia e con Cristo suo Figlio inizia «il nuovo ordine di realtà e di valore della Grazia, allora anche tutto ciò ha valore per il mondo dell’educazione». Per rimanere aderenti all’immagine teatrale, ammettere che Dio esista, ma pedagogicamente agire come se Egli non fosse, «è una commedia grottesca»¹⁶.

In evidente dialogo critico con le tesi espresse da Max Scheler nell’opera *La posizione dell’uomo nel cosmo*, pubblicata proprio nel 1928¹⁷, Guardini applica la struttura ontologica della «forma vivente»

«“Drammatica” è la modalità in cui la “persona in azione” ha coscienza di sé in quanto esistente

14 *Ivi*, p. 68. L’Autore offre le necessarie precisazioni sull’atto spirituale di *Anschauung* (visione) che consente di percepire la «forma vivente» dell’uomo nelle pubblicazioni dedicate a *La visione cattolica del mondo e a L’opposizione polare*.

15 Fedeli, *Romano Guardini e lo “specifico” pedagogico*, cit., p. 541.

16 Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica*, cit., pp. 62-63.

17 Scheler, M. (2009), *La posizione dell’uomo nel cosmo*, trad. it. di Cusinato, G., Milano, FrancoAngeli (*Die Stellung des Menschen im Kosmos*, 1928). Entrambi i pensatori, su questo punto fanno riferimento al «pensiero per gradi», un tipo di analisi ontologica approfondita dal filosofo N. Hartmann e ritenuta punto di riferimento imprescindibile anche per molti altri settori dell’antropologia filosofica contemporanea.

ai diversi piani dell'essere: in sintesi, riconosce che nel mondo materiale ed inorganico «il processo di realizzazione della forma visibile» è la risultante delle cause chimico-meccaniche in azione; sul piano bio-psicologico «l'essere vivente esiste in una viva tensione fra l'esterno e l'interno»; ma c'è un ulteriore confine qualitativo tra il piano propriamente umano della vita e la dimensione solo bio-psichica degli altri esseri. «La polarità esterno/interno compie un passo avanti, e diventa polarità fra regno di natura e dimensione spirituale. Lo spirito in quanto tale trascende l'orizzonte della natura. In quanto persona, esso possiede se stesso nella coscienza, nella libertà e nell'azione. È da sé; può esistere presso di sé, e in sé; può anche uscire da sé, e a sé ritornare. In questo modo lo spirito è, rispetto alla natura, “intimo” in un modo totalmente nuovo. Di conseguenza, possiede una nuova struttura d'azione che mostra una decisiva caratteristica di iniziativa: è libero»¹⁸.

*La «forma vivente»
dell'uomo trova
il proprio ultimo
fattore portante
nell'iniziativa dello
spirito*

La «forma vivente» dell'uomo trova il proprio ultimo fattore portante nell'iniziativa dello spirito, che è anche «decisione creatrice» in quanto l'azione libera ha dominio su di sé ed appartiene a se stessa. Questo fatto dà all'uomo una caratteristica definitivamente particolare - l'originalità irripetibile, espressa nel nome - e apre la via per il riconoscimento della dimensione religiosa: «lo spirito è creato come singolo; in quanto tale, riceve il suo nome, da Dio. Ciò sta alla base di una trascendenza nuova, rispetto a tutto ciò che è creato: la trascendenza orientata a Dio. È fondamento di una nuova interiorità: quella religiosa». È finalmente possibile considerare in maniera armoniosa il rapporto che la Grazia di Dio intrattiene con la libertà umana: per suo tramite, la vivente santità di Dio «viene indicata ed offerta all'uomo redento, nella forma vivente di Cristo, come definizione sostanziale del suo essere rinato a nuova vita e come compito fondamentale del suo agire cristiano»¹⁹. Come si può notare, la struttura eccentrica della libertà umana è riconosciuta da Guardini senza mezzi termini a partire dall'iniziativa di Dio e riesce a rendere ragione alla nota espressione di san Paolo «Vivo; non più io, però, ma

¹⁸ Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica*, cit., pp. 70-71.

¹⁹ *Ivi*, pp. 72-73.

Cristo vive in me» (*Gal 2,20*).

Fugato ogni dubbio sulla opportunità di ridurre l'educazione alla sola dimensione etica e dopo aver precisato l'intrinseca natura escatologico-religiosa, Guardini procede a suggerire i motivi necessari a comporre un quadro sufficientemente organico del fenomeno pedagogico.

E per ricavarne ulteriori elementi equilibratori della sua proposta si confronta con due immagini di uomo che ispiravano la *Stimmung* europea del Primo Dopoguerra.

La visione antropologica fin qui esaminata ha condotto a interpretare dialetticamente il divenire ed il consistere umano come «forgiatura della pienezza per mezzo della forma; come espressione della forma nella pienezza»²⁰. Ebbene, questa concezione era portata alle estreme conseguenza dalla cultura di stampo esistenzialista la quale, in una prospettiva «totalmente dinamica», affermava che «la persona consiste nell'adempimento morale della propria esistenza»²¹ e invitava a considerare il mondo e la situazione che di volta in volta si para davanti alla iniziativa personale come limite, occasione di lotta. Nelle parole di Guardini: «poiché sono persona, la situazione si rivolge a me esigendo ch'io la soddisfi eticamente; che io assuma in essa piena responsabilità di me stesso» e nell'imbattersi con la circostanza irripetibile «sprizza da me ciò che soltanto qui può venire a galla. Divengo io, nell'irripetibile mia decisione. In essa si compie il mio destino»²². Il confronto con una posizione filosofica che sviliva la «forma vivente» nei rivoli di una esistenza «assolutamente frammentaria» e «non compiuta» meritava di essere fatto in quanto «da una tale posizione ci si può attendere una cosa sola: l'educazione dell'uomo all'incondizionata accettazione della propria finitezza» con il solo fine di insegnare a mettersi continuamente alla prova per «aprirsi a forza la strada nella vita».

Non era da sottovalutare nemmeno il rischio insito nella «forma vivente» di tendere a cristallizzarsi e a paralizzare il movimento, inclinando «ad elaborare una forma contenutisticamente ben definita, un vero e proprio canone» che ostacola il divenire del nuovo e alimenta

20 *Ivi*, p. 76.

21 *Ivi*, p. 77. Si consideri che la prima edizione di *Essere e tempo (Sein und Zeit)*, l'opera che diede la notorietà a Martin Heidegger, risale al 1927.

22 Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica*, cit., pp. 77-78.

*La polarità
dell'incontro conduce
l'uomo a lasciare che
il mondo «si presenti
da sé al nostro
sguardo»*

in ambito educativo una «volontà di forma», una *hybris* che traduce la formazione e l'autoformazione in «allevamento dell'essere perfetto»²³. Guardini dedica la sua attenzione a mostrare che senza raggiungere questi estremi è possibile mettere in relazione dialettica l'elemento pedagogico più stabile – le polarità di «forma vivente» e «formazione» – con quello dinamico delle polarità di «incontro» e di «verifica», per scoprire che ciascuna costituisce la vivente critica dell'altra e contiene le sue possibilità di rischio²⁴. Infatti, secondo l'Autore, la polarità *dell'incontro* conduce l'uomo a lasciare che il mondo «si presenti da sé al nostro sguardo» così da comprendere le sue esigenze e «obbedirgli nella misura della legittimità di queste ultime» (polarità della verifica). Si giunge per questa via a far spazio al mondo, in atteggiamento di «accettazione» e di «servizio» alla particolare teleologia di ogni oggetto «che possiede in se stessa il proprio centro e fa sì che l'oggetto non esista per amor mio, ma in sé e per sé»²⁵: in una parola a riconoscere un «compito, inteso come la quintessenza di tutte le esigenze presenti nella datità oggettiva e rivolte a me perché le adempia»²⁶. La densità del reale si presenta finalmente come risorsa in vista di una «pienezza di contenuto del vivere» educando l'uomo a maturare la sua libera autoappartenenza lontano sia dall'amor proprio che dal rischio di «smarrire la propria identità nell'oggetto». Al cuore della fondazione della teoria pedagogica è chiamata dunque in causa tanto la coscienza dell'educatore quanto quella del giovane.

2. Le dimensioni che specificano l'originalità della coscienza cristiana e della sua formazione

Certo, fa parte dello sviluppo dell'uomo che egli diventi sicuro di sé, che «“metta piede” nella sua fisionomia»²⁷. Ma, a giudizio dell'Autore, rimarrà sempre «un mistero, il fatto che ad un certo punto abbiamo cominciato ad essere; come questi uomini: proprio noi»; perché «la

23 *Ivi*, p. 81. Non si può non pensare agli esiti a cui andò incontro fra il 1919 e il 1933 la Repubblica di Weimar a causa del successo della ideologia nazionalsocialista.

24 *Cfr. ivi*, p. 80.

25 *Ivi*, p. 85.

26 *Ivi*, p. 87.

27 Guardini, R., *La credibilità dell'educatore*, [*Die Glaubwürdigkeit des Erziehers*, 1929] in Guardini, *Persona e libertà*, cit., p. 232.

nostra coscienza non è in grado di risalire fino alla nostra nascita “naturale”»²⁸. Questa convinzione va di pari passo con quanto espone Guardini a proposito della vocazione, che della propria origine è la cristiana interpretazione in vista di una missione: della sua personale chiamata, quando cioè all’età di vent’anni egli «giustificò e diede forma all’intero sviluppo interiore»²⁹ alla luce del versetto evangelico di *Mt* 10, 39 – “Parola” che da allora rimase la vera e propria chiave di accesso alla fede per ogni età della sua vita; e di quella di ogni uomo: «Stanotte, ma verso mattina, all’ora, dei sogni, ne ho fatto uno anch’io. Che cosa vi si svolgeva, non lo so più, ma era un qualche discorso; e se fosse fatto a me, o da me, anche questo non lo so più. Però vi si diceva che, quando un uomo nasce, gli viene consegnata una parola, ed era chiara, che cosa significasse: non era soltanto un carattere, ma una parola. Essa viene pronunciata all’interno dell’essenza dell’uomo, ed è come la parola d’ordine per tutto quanto poi accade; è insieme forza e debolezza, è compito e promessa, è protezione e minaccia. Tutto ciò che avviene nel corso degli anni, è conseguenza di questa parola, è suo commento e adempimento. E avviene perciò che colui cui essa è stata detta, ogni uomo, poiché ad ognuno ne viene singolarmente detta una, la comprenda e con essa venga ad accordarsi. E sarà forse questa parola ad essere il fondamento di ciò che un giorno il Giudice gli dirà»³⁰.

Alla luce degli scritti guardiniani considerati, saranno ora raccolti in maniera sistematica i contributi teorici che specificano l’originalità della coscienza cristiana.

2.1 La coscienza è destinata ad essere «voce vivente della santità di Dio in noi»

In prima battuta Guardini definisce la coscienza come «cuore rinato che è colpito dal valore della santità di Dio»³¹. Egli intende sottolineare che la coscienza fa parte di quelle realtà ‘naturali’ che stanno sotto lo sguardo di ogni uomo, ma che si possono conoscere

Quando un uomo nasce, gli viene consegnata una parola

La coscienza come «cuore rinato che è colpito dal valore della santità di Dio»

28 *Ivi*, pp. 234-236.

29 Guardini, R. (1986), *Appunti per un’autobiografia*, trad. it. di Penati, G., Brescia, Morcelliana, p. 90 (*Berichte über mein Leben. Autobiographische Aufzeichnungen*, 1953).

30 *Ivi*, p. 20.

31 Guardini, R. (1997), *Volontà e verità*, trad. it. di Bellincioni, M., Brescia, Morcelliana, p. 97 (*Wille und Wahrheit. Geistliche Übungen*, 1933).

nella loro vera essenza solo alla luce della fede cattolica. L'attesa impaziente della «rivelazione dei figli di Dio» (Rm 8, 19), dice l'Autore, è inscritta nella condizione creaturale di ogni realtà spirituale: «Ciò che è la persona, la reale ed autentica persona, giunge a offrirsi pienamente come dato non appena diventa chiaro grazie alla Rivelazione e viene compreso nella fede che cosa sia “il figlio di Dio”. “Persona” significa qualcos'altro che “figlio di Dio”. Quella è una realtà naturale, questo una soprannaturale, pneumatica»³². Mettendo in luce la dimensione passiva - «data» - della coscienza, Guardini fa comunque riferimento al «cuore» perché considera necessario che essa si debba responsabilmente tenere in esercizio come si addice ad ogni «organo» del corpo. I risvolti di questa dinamica formativa (e di conversione alla verità) saranno presi in esame più avanti, esplicitando il riferimento alla «rinascita» nel senso di «lotta spirituale». Non va nemmeno taciuto che paragonata al «cuore» negli scritti dell'Autore la coscienza è considerata emergenza dell'uomo in quanto tale, proprio a motivo del suo ineliminabile esistere al cospetto di Dio: come sarà specificato fra breve, senza sovrapporre i significati di «interiorità» e di «centro» della persona. Una seconda definizione operativa completa la precedente: «aver coscienza significa esser consci a se stessi del bene, ma al cospetto di Dio, la cui santità è appunto il bene stesso»³³. L'educazione così come viene intesa dalle scienze umane vuol formare l'uomo in modo da dargli uno sguardo limpido per comprendere il mondo e uno slancio creatore per l'azione; in modo da renderlo fiducioso, ma cosciente delle proprie limitazioni. Guardini è disposto a riconoscere la bontà di queste istanze, ma tuttavia a suo avviso per gli educatori cristiani «rimane di particolare importanza quel punto d'Archimede, che affiora nel nostro interno, non appena ci mettiamo alla presenza di Dio, e facendo leva sul quale noi possiamo sollevare dai cardini il nostro mondo interiore. Solo in questa prospettiva il dovere morale ci appare

«Aver coscienza significa esser consci a se stessi del bene, ma al cospetto di Dio, la cui santità è appunto il bene stesso»

32 Guardini, R., *Spirito vivente*, in Guardini, *Persona e libertà*, cit., pp. 151-153 (*Lebendiger Geis*, 1927).

33 Guardini, R., *La coscienza. Il bene. Il raccoglimento*, trad. it di Delugan, G., Brescia, Morcelliana, 1997, p. 39 (*Das Gute, das Gewissen und die Sammlung*, 1933).

nella sua portata ultima; acquista la sua reale e non soltanto mentale «eternità»³⁴.

Solo così non cadiamo nel «circolo dell'io»³⁵, ma la coscienza diventa «la porta, per la quale l'eterno entra nel tempo»³⁶ e si fa storia, ovvero è un fenomeno morale interpretabile come relazionale³⁷.

Questo 'punto d'Archimede' viene definito in altra sede dall'Autore «centro della vita» dell'uomo³⁸. Il termine non dice la stessa cosa che «interiorità», ma «centro» è da intendersi come cuore della vita; «come punto di raccordo della forma vivente; come partenza e ritorno di un moto di vibrazione»³⁹. In altre parole, la vivente tensione di «inabitare» e «sovrabitare» se stessi che regala all'uomo un punto d'appoggio dal quale poter uscire nel mondo e al quale egli possa poi sempre tornare. La coscienza (*Das Gewissen*) sta al nucleo della drammatica polare della «forma vivente» (*Bild*) - e quindi al centro di ogni autentica attività formativa (*Bildung*) - non come un spazio dove regna un 'io' autonomo e privo di legami, ma come centro di equilibrio dinamico fra «interiorità» (immanenza) ed «estasi» (trascendenza).

La più bella descrizione della coscienza cristiana però rimane quella di «voce vivente della santità di Dio in noi»⁴⁰. Riferendosi alla radice latina del termine *cum-scire*, essa descrive una realtà che è simultaneamente immanente all'esperienza umana e ad essa trascendente, «percezione personale d'una chiamata nella coscienza, che si sa responsabile di fronte a Dio, e da questa responsabilità giudica, decide, e tratta cose ed eventi»⁴¹.

Se ne comprende la valenza quando è accostata alla Rivelazione evangelica sulla identità di Gesù. Il prologo di san Giovanni conduce il lettore nel cuore della Trinità: l'«unigenito dal Padre, pieno di grazia e di verità»⁴², è il *Lógos* (Parola) del Padre: della stessa sostanza di Dio così che la sua identità coincide con la sua missione. Fattosi carne, la Sua consustanzialità divina si tradusse nella perfetta obbedienza al Padre: «sono disceso dal cielo non per

«Voce vivente della
santità di Dio in noi»

34 *Ivi*, pp. 48-49.

35 «Nella coscienza io devo afferrare il giusto, anche contrariando il mio stesso desiderio. Ma la coscienza è un atto vitale, in cui opera ed influisce tutto quello che io sono, anche il mio stesso desiderio» (*ivi*, p. 36).

36 *Ivi*, p. 25.

37 Fumagalli, *L'eco dello spirito*, cit., p. 342.

38 Cfr. Guardini, R. (1997), *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, trad. it. di Colombi, G. Brescia, Morcelliana, pp. 202-203 (*Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, 1925).

39 *Ibidem*.

40 Guardini, *La coscienza. Il bene. Il raccoglimento*, cit., p. 73.

41 Cfr. Guardini, *Spirito vivente*, cit., pp. 163-164.

42 *Gv* 1, 14.

*L'essenza dell'uomo
è unica ed originale,
come un sigillo*

fare la mia volontà, ma la volontà di colui che mi ha mandato»⁴³; «io e il Padre siamo una sola»⁴⁴. Nella scena inaugurale del Vangelo secondo Marco l'abbassamento del Cristo che si lascia battezzare fra i peccatori provoca una teofania grazie alla quale il lettore (che insieme al protagonista è l'unico a poter udire «la voce dal cielo»⁴⁵) è messo a contatto con la coscienza filiale di Gesù: «Tu sei il Figlio mio prediletto, in te mi sono compiaciuto»⁴⁶. Entrambi questi Evangelisti attestano altresì un secondo dato significativo: alla luce della perfetta obbedienza di Gesù appare il peccato degli uomini; per loro essere obbedienti alla volontà di Dio sarà possibile soltanto come felice realizzazione di un cammino di conversione. Per questo Guardini, a partire dalla Rivelazione, medita sulla realtà della libertà creaturale e sostiene quanto segue: «il fatto che lo spirito in quanto persona appartenga a se stesso dà alla forma vivente dell'uomo una caratteristica definitivamente particolare: l'originalità irriducibile, espressa nel nome. L'essenza dell'uomo è unica ed originale, come un sigillo. Può essere nominata, e riconosce il proprio nome soltanto, poiché dal momento della sua fondazione e creazione, ontologicamente cioè, riceve un nome ed è chiamata»⁴⁷.

Dunque, lo spirito dell'uomo può cogliere Dio, certo in analogia creaturale, come contenuto della propria vita; è una realtà che può essere chiamata da Dio perché da quella chiamata in assoluto ne ebbe l'origine: la consegna del proprio nome come essere unico e irripetibile. Ma tale rapporto giunge a pienezza solo nella sfera della Grazia in quanto, per suo tramite, «la vivente santità di Dio viene indicata ed offerta all'uomo redento, nella forma vivente di Cristo, come definizione sostanziale del suo essere rinato a nuova vita e come compito fondamentale del suo agire cristiano»⁴⁸. Quel *divenire-in-tensione* che si protende dalla creatura verso Dio - e fa sì che la forma vivente non scaturisca più autonomamente dallo spirito, ma nella relazione con la volontà creatrice e legislatrice di Dio - in virtù della Grazia fa un ultimo progresso: «il punto di partenza dell'iniziativa sta - attraversando l'uomo - nel disegno di salvezza di Dio stesso; nella

43 Gv 6, 38.

44 Gv 10, 30.

45 Mc 1, 11.

46 *Ibidem*.

47 Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica*, cit., p. 72.

48 *Ibidem*.

sua vita che si partecipa; nel movimento della Sua Grazia. “Vivo; non più io, però, ma Cristo vive in me” [Gal 2,20]»⁴⁹.

2.2 La formazione cristiana della coscienza non può che configurarsi come «lotta» spirituale

Che la formazione cristiana possa configurarsi solamente come lotta spirituale, emerge anzitutto dal paradosso evangelico - basato sull'opposizione trovare-perdere - scoperto da Guardini agli albori della sua vocazione sacerdotale (Mt 10, 39) e continuamente rimeditato nei suoi scritti. Eccone una parafrasi proposta dall'Autore: «chi mantiene la sua anima, la perderà; ma chi la dà in dedizione, la guadagnerà»⁵⁰.

Nel contesto di una cultura che dimentica di considerare la ferita del peccato originale - che però è anche *felix culpa* in vista della salvezza operata da Cristo per tutti gli uomini - si è facilmente portati a dipingere la condizione dell'uomo con tonalità tragiche. La drammatica pedagogica di Guardini mette in circolo indubbiamente una visione più equilibrata ed aperta alla speranza.

Essa ci dà modo di considerare che l'idea di formazione cristiana di Guardini trova un punto di sintesi proprio nella formula *Anima forma corporis*⁵¹. L'azione per la quale l'anima si fa *entelechìa* del corpo non è di carattere deterministico, ma fa appello alla libertà della persona: l'anima è principio di «unità vivente e interiore contrapposizione, anzi lotta con tutte le possibilità di vincere o di esse sopraffatto»⁵². E a questa lotta, che è già «spirituale»⁵³, prende parte lo Spirito Santo: Maestro interiore che si fa *syn-agonista* con il cristiano (Gv 16,7-11; Ef 6,14-18), affinché la legge della carne in noi non abbia il sopravvento su quella dello spirito (Gal 5, 16-17.24-25) e ciascuno possa conformarsi alla libertà obbediente di Gesù.

Per inciso, la fatica della «lotta» segna anche il percorso dello studio sulle opposizioni polari del «concreto vivente», che prende le mosse dalla «rottura verso l'autentico e verso il decisivo»⁵⁴ - cioè la decisione

L'anima è principio di «unità vivente e interiore contrapposizione, anzi lotta con tutte le possibilità di vincere o di esse sopraffatto»

49 Ivi, p. 73.

50 Guardini, R. (1996), *Parabole*, trad. it. di Colombi, G., Brescia, Morcelliana, 1996, p. 15.

51 Cfr. Conc. Ecum. Viennens., Cost. *Fidei catholicae* in Denzinger, H. - Schönmetzer, A. (1996), *Enchiridion Symbolorum Definitionum et Declarationum de rebus fidei et morum*, Bologna, 902; Conc. Ecum. Lateranens. V, Bolla *Apostolici regiminis*, in Denzinger, H. - Schönmetzer, A. (1996), 1440.

52 Guardini, R. (2008), *Formazione liturgica*, trad. it. di Colombi, G., Brescia, Morcelliana, p. 53 [Liturgische Bildung, 1923].

53 Cfr. quanto è già emerso dallo studio della coppia polare libertà-immutabilità: Guardini, R., *Libertà e immutabilità*, in Guardini, *Persona e libertà*, cit., pp. 117-138 [Lebendige Freiheit, 1927].

54 Cfr. Guardini, R. *L'opposizione polare*, cit., pp. 201-202.

di scegliere il bene e rinunciare al male, valori assoluti fondati sulla contraddizione, rende possibile guadagnare l'idea degli opposti - e contempla la necessità di cercare in ogni età della vita la «misura» il e «ritmo» in tutto ciò che si è e che si fa⁵⁵ così da fuggire la tentazione di svilire la tensione polare che abita ogni coscienza personale.

Coniugano formazione e necessità di conversione anche scritti dell'Autore sulla liturgia - «la liturgia è autoespressione dell'uomo. Ma essa gli dice: di un uomo quale tu non sei ancora. Perciò devi venire alla mia scuola»⁵⁶ - e quelli più strettamente pedagogici - «non posso dire: educo, perché sono già educato [...] un'identica verifica etica attende me, e colui che deve essere educato»⁵⁷ - accreditati da molte testimonianze autobiografiche e pastorali delle quali non è possibile dare conto in questa sede.

In tutti i casi, la recensione dei significati attribuiti da Guardini alla lotta spirituale in educazione conducono ora il nostro ragionamento a porre attenzione al binomio Autoformazione-Obbedienza (*Selbstbildung-Gehorsam*). Infatti, da un lato per l'Autore il significato di Autoformazione è riferito alla fatica della personalizzazione della Redenzione operata da Cristo; dall'altro lato, nella prassi pastorale e nella teoria pedagogica prese in esame, l'obbedienza cristianamente intesa si è rivelata la strada regina per maturare una autentica libertà di coscienza e vita nello Spirito.

2.3 Nella obbedienza cristianamente intesa, ogni uomo prende coscienza di essere figlio di Dio prima che figlio del suo tempo

Finora si sono illustrate le diverse modalità del confronto critico e appassionato ingaggiato da Guardini con la *Stimmung* a lui contemporanea. Proprio perché la coscienza prende forma 'obbedendo' ad una tradizione (nella mediazione pratica di un popolo, una lingua e tutti i significati che si possono apprendere vivendo i legami parentali), è stato richiamato il percorso di formazione sacerdotale dell'Autore,

55 Cfr. *ivi*, p. 126.

56 Guardini, *Formazione liturgica*, cit., p. 132.

57 Guardini, *La credibilità dell'educatore*, cit., pp. 222-223.

il dialogo che ha saputo intrattenere con le istanze di autonomia e rinnovamento portate alla ribalta dalla *Deutsche Jugendbewegung*, la sua pastorale giovanile in ambito cattolico e gli scritti sulla Chiesa e sulla Obbedienza coi quali ha divulgato le convinzioni maturate a contatto coi giovani. Ha fatto parte di questo delicato e quanto mai prezioso lavoro di discernimento anche il confronto critico con la cultura moderna che condusse Guardini a chiarire per sé e per gli altri il significato di *Weltanschauung* cattolica, vero motore di ricerca di tutta la sua attività accademica.

Nell'ambito delle proprie esperienze pastorali Guardini si è lasciato interrogare a più riprese dal binomio fede-cultura col desiderio di operare una mediazione culturale e pastorale affinché la vitalità giovanile rimanesse custodita nel solco della tradizione cattolica⁵⁸. Chiedere ai giovani di essere obbedienti per lui ha significato avere cura di non sciogliere la tensione polare all'opera tra coscienza e tradizione, tra fede e religione, libertà di espressione e appartenenza alla Chiesa, «pienezza» (*Fuelle*) esuberante di vita e «forma» (*Form*) da maturare nella identità personale e da imprimere ai gruppi giovanili.

In modo speciale, la Chiesa è definita da Guardini come «la forma al tempo stesso concreta e necessaria, che l'istanza e il dovere di obbedire a Dio assumono dentro al realtà del mondo e della storia»⁵⁹. La religiosità cattolica, infatti, contro ogni moralismo «educa la personalità proprio per il fatto che non le parla molto di personalità, ma piuttosto distrae il suo sguardo dal proprio io per volgerlo a Dio»⁶⁰. Per questa via si illuminano agli occhi dei giovani le esperienze fondamentali della vita di ogni uomo: se a tutti è possibile constatare che la relazione con l'autorità trova per la prima volta un senso nella propria esperienza familiare, nella fede in Gesù è possibile vedere chiaramente che il comandare è amore che genera vita e fa maturare (in ultima istanza fa essere padri) e l'obbedienza è amore fiducioso che 'autorizza' a vivere da figli di Dio. Intesa in questo modo, la formazione della coscienza morale che gradualmente si guadagna va annoverata

Avere cura di non sciogliere la tensione polare all'opera tra coscienza e tradizione

58 Cfr. Guardini, R. (2007), *Il senso della Chiesa*, trad. it. di Gogala, O., Brescia, Morcelliana, pp. 25-27 (*Vom Sinn der Kirche. Fünf Vorträge*, 1992).

59 Fedeli, *Pienezza e compimento*, cit., pp. 93.

60 *Ivi*, p. 91.

fra le priorità di cui tener conto per una cristiana interpretazione della Autoformazione.

2.4 «L'uomo del futuro» non è colui che sa ideare un progetto e lo realizza, ma colui che accoglie «il mondo» come «destino» e si mette al suo «servizio»

A questo punto manca da considerare da vicino la meta verso cui deve puntare un'educazione attenta alla formazione della coscienza. In che senso non ci si può accontentare che il giovane abbia le carte in regola per affermarsi nella vita, bensì ci deve importare che ogni «figlio di Dio» cresca fino a raggiungere «maturità di Cristo»⁶¹?

Una persona che ha chiarito a se stessa che cosa significa «serietà nell'azione»

Il giovane ben formato secondo Guardini è anzitutto una persona che ha chiarito a se stessa che cosa significa «serietà nell'azione». Non ci si accorge della schiettezza di un alto scopo prendendo in considerazione le ore solenni; bisogna riferirsi invece a ciò che è di tutti i giorni: «non attraverso le grandi decisioni è dato scorgere il grado di serietà dell'azione, bensì nel piccolo lavoro quotidiano»⁶². Solo così si può iniziare un serio tirocinio alla responsabilità, perché esercitandosi a scorgere le esigenze del momento presente si giunge a conoscere il significato della autentica «comunanza di uomini» (*Gemeinschaft*) e dunque della «comunanza di popolo». In altre parole, solo facendo appello alla coscienza, «che per sua natura risponde al bene come l'occhio alla luce»⁶³, siamo in grado di prendere sul serio l'ideale della comunanza tra gli uomini: non come occasione per dire «che cosa ne ricavo?», ma come appello a domandarsi coraggiosamente «qual è il contributo che devo portare?».

Solo apparentemente questa prospettiva rimane confinata in senso orizzontale. Essa infatti si apre senza preclusioni ad una indagine della libertà umana sulla scorta della tensione polare fra la necessità di «esser-dentro» al mondo e la coscienza di «non-appartener-vi»⁶⁴. In contrasto con le aspirazioni romantiche ancora *in auge* nella cultura del suo tempo, Guardini afferma che l'uomo «diventa realmente

⁶¹ Guardini, *La credibilità dell'educatore*, cit., p. 223.

⁶² Guardini, R. (1994), *Lettere sull'autoformazione*, trad. it di Oberti, E., Brescia, Morcelliana, pp. 47-48 (*Briefe über Selbstbildung*, 1930).

⁶³ Guardini, *La coscienza. Il bene. Il raccoglimento*, cit., p. 15.

⁶⁴ Cfr. i tre studi dell'Autore su «libertà vivente», «libertà e immutabilità», «spirito vivente»: Guardini, *Persona e libertà*, cit., pp. 93-168.

creativo non quando concentra le sue energie nell'impeto o nello sforzo della pura affermazione di sé, ma quando si mette fedelmente a servire un'opera, un ideale»⁶⁵. Egli intende l'obbedienza come dedizione a un'istanza che sta al di fuori e al di là della propria personalità e ad indicare agli educatori la meta del loro servizio ai giovani: guadagnare l'«interiore “perdere se stessi”, nel quale ognuno sposta il baricentro della propria vita spirituale da sé nel “tu” della persona amata, di un'opera o di un ideale ricchi di valore»⁶⁶. «L'uomo del futuro, l'uomo del tempo del risveglio, l'uomo cattolico è colui che comprende nuovamente l'ubbidienza come la virtù di colui che è ricco, forte, libero e sicuro di sé: l'uomo della fiducia!»⁶⁷

«L'uomo del futuro,
l'uomo del tempo
del risveglio, l'uomo
della fiducia!»

Un uomo che, grazie al dono di una *Weltanschauung* cattolica, sa lasciare che il mondo gli venga incontro così da comprendere le sue esigenze e «obbedirgli nella misura della legittimità di queste ultime» (polarità della verifica)⁶⁸.

Ci consente di misurare la bontà di questi argomenti la vicenda così nota dei giovani de *La Rosa Bianca* che nelle loro azioni di resistenza all'ideologia nazista - presso la sede universitaria della città di Monaco e nella Baviera - si ispirarono proprio agli scritti guardiniani⁶⁹. Ebbene, si è conservato il manoscritto di un discorso ufficiale pronunciato dall'Autore nel 1945 su invito di familiari ed amici, per commemorare il sacrificio della vita di questi giovani studenti. Esso porta il titolo de *La bilancia dell'esistenza*⁷⁰, che ai fini del nostro lavoro di ricerca è davvero molto significativo, quasi una sorta di 'inclusione' rispetto ad uno dei primi episodi biografici narrati dallo stesso Guardini. A proposito della decisione in merito alla sua vocazione, egli scriveva: «Allora mi sentii nell'animo come se portassi nelle mie mani tutto - ma veramente “tutto” il mio essere, come su una bilancia, che fosse in equilibrio: “Posso farla pendere a destra o a sinistra. Posso dare la mia anima o tenerla”»⁷¹; ciò consente di mettere in luce in maniera quanto mai efficace questa preziosa verità: solo nell'imbattersi con la 'circostanza irripetibile' «sprizza da me ciò che soltanto qui può venire a galla. Divengo io, nell'irripetibile mia

65 Fedeli, *Pienezza e compimento*, cit., p. 84.

66 *Ibidem*.

67 Guardini, R., *Il senso dell'ubbidienza*, in Guardini, R., *Opera omnia*, VI. *Scritti politici*, cit., pp. 111-112 [Vom sinn des Gehorchens, 1920].

68 Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica*, cit., p. 85.

69 Guardini, R. (2005), *La Rosa Bianca*, trad. it. di Nicoletti, M., Brescia, Morcelliana.

70 Guardini, R., *La bilancia dell'esistenza*, in Guardini, R., *Opera omnia*, VI. *Scritti politici*, cit., p. 354 [Die Waage des Daseins, 1945].

71 Guardini, *Appunti*, cit., p. 92.

decisione. In essa si compie il mio destino»⁷².

Guardini descrive questi giovani come persone normali, che vivevano intensamente la loro giornata; gente che guardava diritto al futuro, pronti all'opera buona e fiduciosi nelle promesse che la giovinezza porta con sé. Al cuore del discorso l'Autore si chiede su quale base si possono giudicare le azioni degli uomini, in particolare le azioni dei giusti. Diversi sono per lui gli ordini del reale che fungono da punto di riferimento per questa valutazione. C'è anzitutto l'ordine delle cose materiali; in secondo luogo c'è l'ordine della scienza e dell'arte, del diritto e dell'amore: di certo - scrive l'Autore - «nessuna grande azione, nessuna opera autentica, nessuna relazione umana sincera è possibile senza che l'uomo vi arrischi ciò che è suo. Ma il senso di una tale dedizione sta nell'essenza stessa della vita, è fondata nella legge del "muori e divieni"»⁷³. È necessario considerare allora un ordine più profondo, che non ha nessun fondamento umano e che pure è dentro le possibilità umane perché Dio stesso ve lo ha inserito. «La dedizione, che guida la vita di Gesù e che si compie nella sua morte, è qualcosa di diverso. Cristo sta nell'esistenza terrena e contemporaneamente al di fuori di essa, sta insieme tra tempo ed eternità, e la, nell'ultima solitudine, responsabile solo verso il padre è riconosciuto solo da lui porta a compimento il destino del mondo. È il sacrificio di Cristo quello che il credente, ognuno a suo modo e secondo la sua misura, deve compiere nella propria vita. Da questo sacrificio il credente ottiene una libertà estrema, ormai inattaccabile»⁷⁴.

L'esistenza del Figlio di Dio e che in Lui può essere percorsa da ogni uomo (*Rm* 14, 7-9), è una vita che ha il suo centro nella donazione. La logica - paradossale - della donazione, presente fin dall'inizio negli scritti guardiniani (cfr. *Mt* 10, 39), sfugge ad ogni calcolo umano ma diventa decisiva nella storia stessa se viene messa nel conto di Dio. È su questo piano, secondo l'Autore, che si può comprendere il gesto de *La rosa bianca* ed è su questa bilancia che occorre pesare l'esistenza dei suoi membri. Nessuno comincerebbe un'opera, se fosse certo che questa non possa riuscire: ogni agire e ogni creare dipende

Nessuna grande azione, nessuna opera autentica, nessuna relazione umana sincera

72 Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica*, cit., pp. 77-78.

73 Guardini, *La bilancia dell'esistenza*, cit., p. 354.

74 *Ibidem*.

dunque dalle possibilità che il mondo e la vita gli danno, e resta legato ad esse. Il sacrificio, invece, che il credente compie in unità di intenzione con Cristo, spera anch'esso di poter avere la sua efficacia nella vita immediata, ma ripone altrove il suo senso autentico. È compiuto davanti a Dio solo, è affidato alla sua sapienza e rimesso nelle sue mani. Questa palese visibilità di ciò che significa accogliere le esigenze del mondo presente come 'destino', pone di fronte ad una verità che la coscienza cristiana può scorgere nelle pieghe del quotidiano di ogni tempo.

Anche se rimarrà impossibile indagare il segreto della loro coscienza, l'Autore ritiene con certezza che questi giovani abbiano lottato per la libertà dello spirito e per l'onore dell'uomo. Non si può capire questo comportamento partendo solo da presupposti terreni, né da un'etica del disinteresse, perché vive della fede del nuovo inizio inaugurato da Cristo: «nel più profondo hanno vissuto però l'irradiazione del sacrificio di Cristo, che non ha bisogno di nessun fondamento nell'esistenza immediata, ma sgorga libera dalla fonte creativa dell'eterno amore»⁷⁵. Si tratta in definitiva di una significativa testimonianza di giovani che hanno raggiunto «la misura della pienezza di Cristo» (Ef 4, 13). Ecco che cosa intendeva dire Romano Guardini quando affermava che l'educatore cristiano di ogni tempo si prodiga nella certezza che «l'uomo è per l'uomo la via verso Dio»⁷⁶. «Educare significa aiutare l'altra persona a trovare la sua strada verso Dio. Non soltanto far sì che abbia le carte in regola per affermarsi nella vita, bensì che questo "figlio di Dio" cresca fino a raggiungere "maturità di Cristo"»⁷⁷.

«Educare significa aiutare l'altra persona a trovare la sua strada verso Dio »

⁷⁵ *Ivi*, p. 356.

⁷⁶ *Ivi*, p. 223.

⁷⁷ Guardini, *La credibilità dell'educatore*, cit., p. 223.

Bibliografia

Bozzolo, A. - Carelli, R. (2011), a cura di, *Evangelizzazione e educazione*, Roma, LAS.

Fedeli, C.M. (2003), *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano.

Fumagalli, A. (2012), *L'eco dello Spirito. Teologia della coscienza morale*, Queriniana, Brescia.

Gerl-Falkovitz, H.B. (2011), «Il cuore è lo spirito in prossimità del sangue». Romano Guardini educatore, *Theologica & Historica*, XX, 1, pp. 239-252.

Guardini, R. (1986), *Appunti per un'autobiografia*, trad. it. di Penati, G., Brescia, Morcelliana (*Berichte über mein Leben. Autobiographische Aufzeichnungen*, 1953).

Guardini, R. (1997), *La coscienza. Il bene. Il raccoglimento*, trad. it di Delugan, G., Brescia, Morcelliana (*Das Gute, das Gewissen und die Sammlung*, 1928).

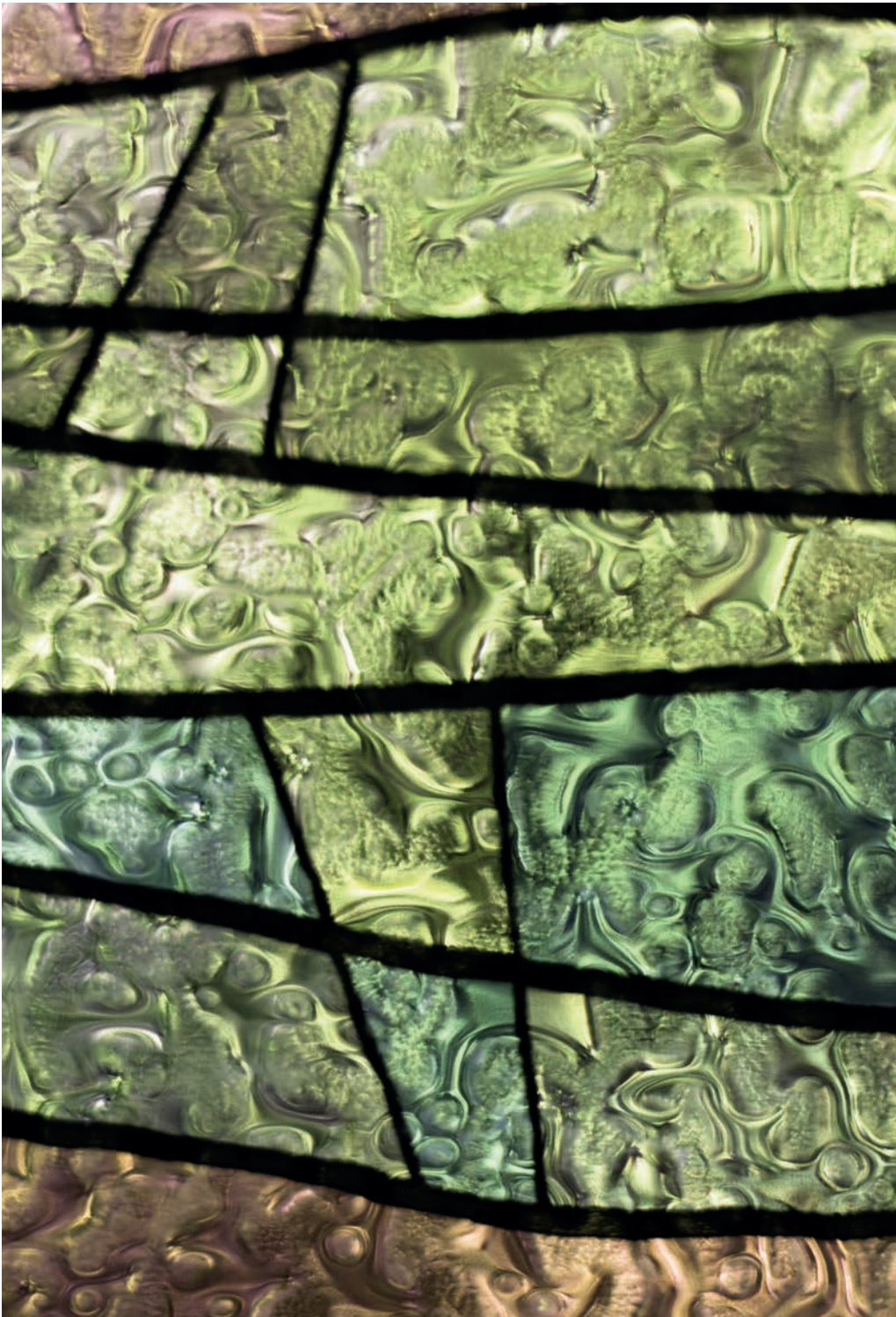
Guardini, R. (1994), *Lettere sull'autoformazione*, trad. it di Oberti, E., Brescia, Morcelliana (*Briefe über Selbstbildung*, 1930).

Guardini, R. (2005), *Opera omnia*, VI. *Scritti politici*, Brescia, Morcelliana.

Guardini, R. (1993), *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola.

Nicoletti, M. - Zucal, S. (1999), a cura di, *Tra coscienza e storia. Il problema dell'etica in Romano Guardini*, Brescia, Morcelliana.

michelesdb@gmail.com



RIFLESSIVITÀ, CIRCOLARITÀ, APERTURA AL PLURALE: FORMAZIONE PER LE PROFESSIONI DI AIUTO E CURA

Sergio Della Valle

IUSVE

Riflessività, circolarità, apertura al plurale sono costanti che caratterizzano un approccio sostenibile e generativo alla progettazione e conduzione di percorsi formativi nell'ambito delle professioni di aiuto e di cura. Il presente lavoro, che riassume la tesi di Laurea Magistrale in *Governance del Welfare Sociale* presso IUSVE, a partire dalla suggestione del pensiero e dell'azione di Danilo Dolci, Gregory Bateson, Paulo Freire, sviluppa l'idea dell'educazione come sostegno alle persone nella presa di coscienza, maturazione ed elaborazione di competenze trasversali e sociali e della formazione come particolare intenzione dell'agire educativo caratterizzata da reciprocità e creatività. In questo spazio la figura del formatore deve essere in grado di porsi come facilitatore proponendo strumenti riflessivi ed operativi per esercitare l'ascolto attivo e favorire l'emersione e la condivisione dei saperi esperienziali. Pratiche narrative ed autobiografiche sono proposte e valorizzate, in questo lavoro, come strumenti di confronto, conoscenza e cooperazione, in contesti di formazione di professionisti della relazione di aiuto e di cura.

Parole chiave: formazione, relazione di aiuto, riflessività, circolarità, ascolto attivo.

Reflexivity, circularity, openness to the plural are constants that characterize a sustainable and generative approach to planning and leading of training courses for helping and caring professions. This paper, which summarizes the thesis of Master's Degree in Governance of Social Welfare at IUSVE, from the suggestion of thought and action of Danilo Dolci, Gregory Bateson, Paulo Freire, discusses the idea of education as a support to people in awareness, maturation and development of soft and social skills and the idea of training as a particular intention of acting education, characterized by reciprocity and creativity. In this space, the figure of the trainer must be able to act as a facilitator by offering reflexive and operational tools to exercise active listening and to encourage the emergence and the sharing of experiential knowledge. Autobiographical and narrative practices are proposed and promoted, in this paper, such as tools for discussion, knowledge and cooperation, in the context of training of professionals of the relationship of help and care.

Key words: training, relationship of help, reflexivity, circularity, active listening.



1. Introduzione

Incontrare le storie di chi si prende cura di persone in condizione di disagio interroga il formatore, lo provoca, gli chiede di mettere in discussione il suo ruolo, di ripensare i tempi, gli strumenti, i percorsi. L'attenzione deve essere rivolta ad offrire ai partecipanti la possibilità di ridefinire ogni volta il senso del proprio agire in relazione al contesto e di ridare forza e significato al valore della relazione di aiuto e di cura come pratica circolare e condivisa, generativa di nuove possibilità e di scelte condivise, che aiuti ad implementare «un approccio volto a promuovere e sostenere la capacità del singolo e della collettività di ben-essere»¹.

La valorizzazione, in contesti formativi, delle esperienze delle persone, delle loro idee, del loro sapere non si realizza attraverso un mero coinvolgimento emotivo o il semplice diritto di parola; richiede, invece, pratiche ed esercizi di ascolto attivo, attenzione, accoglienza, confronto, che aiutano a misurarsi con la fatica di mettere in discussione le proprie convinzioni, il proprio modo di lavorare, evitando di rifugiarsi in *slogans* o frasi ad effetto. Ciò esige un'attenzione circolare e prospettica che permetta di cogliere nelle antinomie, nelle contraddizioni che si sperimentano quotidianamente, un punto di incontro, di arricchimento reciproco (*et/et*, tutti e ciascuno) invece che un bivio, una divergenza, un allontanamento (*aut/aut*, io/tu, noi/loro). Occorre condividere la consapevolezza che ogni conoscenza, ogni teoria va compresa «entro il periodo storico e le contingenze locali che sono state contesto al suo emergere; [...] considerandola quindi come coerente d'un lato, e come partecipe d'altro lato, alle caratteristiche culturali, sociali, economiche, ambientali, del contesto storico locale che l'ha vista nascere, nonché al pensiero e ai paradigmi scientifici accettati e condivisi entro quello stesso contesto»².

Partire da questa consapevolezza, per un formatore, ha il profondo significato di interpretare il proprio ruolo come facilitatore di connessioni, di scoperte, di cambiamento per promuovere l'espressione

*Facilitatore di
connessioni,
di scoperte, di
cambiamento*

1 Anghinolfi, F. —Bonazzi, C. (2006), Una scommessa sul welfare di prossimità, *Animazione Sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 205, p. 64.

2 Bianciardi, M. (2014), Soggettività cibernetica e etica della responsabilità, *Riflessioni sistemiche*, rivista semestrale *on-line* dell'AIEMS (Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche) n° 10, p. 5, http://www.aiems.eu/10_numero.html ultimo accesso 20/07/14.

delle idee, sollecitare il confronto tra punti di vista diversi, incoraggiare l'incontro con l'inaspettato, l'accoglienza di ciò che è inatteso.

2. Consapevolezza di pratiche condivise e reciproche

Fermarsi a riflettere su qualcosa che è accaduto o che ci viene riportato, interrogarsi sul proprio lavoro per comprenderlo o per fare una scelta, si connota, in sé, nel sentire comune, come un'attività positiva³, soprattutto rispetto ad una professione d'aiuto. È quindi importante cercare di definire la riflessività come pratica e strumento che richiede una costante attenzione ed un esercizio continuo di condivisione e di reciprocità. Si va incontro, altrimenti, al rischio di una rielaborazione che, non supportata e contestualizzata, sia preda delle «trappole di un riflettere acritico»⁴ quali, ad esempio, il presupporre l'ovvietà-naturalità del pensare e dell'agire educativi o l'illudersi che siano sufficienti la riproposizione o l'evitamento di «repertori assimilati nel corso della propria storia»⁵. Messaggi prescrittivi e rassicuranti, pensieri sbrigativi, spiegazioni dormitive⁶ si sostanziano di visioni cristallizzate, posizioni rigide, determinismi, oggettività assolute e sfociano nella rinuncia «alla complessità come luogo dove abitare e all'individuazione-produzione di senso come traiettoria da perseguire»⁷.

Le pratiche di riflessività assumono, dunque, ad avviso di chi scrive, una caratteristica fondante dei processi di crescita, di confronto, di apprendimento e deuterioapprendimento⁸ nei quali «educazione e cambiamento sono i due volti della stessa medaglia. Non si dà cambiamento senza educazione e l'educazione è cambiamento per

3 Cfr.: Contini, M. (2014), L'impegno per una resistenza pedagogica, in Contini, M. — Demozzi, S. — Fabbri, M. — Tolomelli, A. , *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-45.

4 *Ivi*, p. 17.

5 *Ibidem*.

6 Cfr.: Bateson, G. (1984), *Mente e natura*, Milano, Adelphi, p. 53: «Perché l'oppio fa dormire?» - chiedono i dottori che esaminano il neo dottore, nel *Malato immaginario* di Molière - "e quello risponde trionfante: Perché, sapienti dottori, esso contiene un principio dormitivo» e, anche: Keeney, B.P. (1985), *L'estetica del cambiamento*, Roma, Astrolabio, p. 118: Il «principio dormitivo», scrive Keeney, è una forma di assurdità epistemologica che nasce quando cerchiamo di spiegare un sistema attribuendo a esso descrizioni che non riguardano il suo ambito fenomenico, ma la sua relazione con altri sistemi».

7 Contini, *L'impegno per una resistenza pedagogica*, cit., p. 16.

8 Cfr.: Bateson, G. (1976), Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione, in *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi. Il deuterioapprendimento rappresenta la capacità, che il soggetto acquisisce, di trasferire ciò che ha imparato in un contesto differente.

dare forma continuamente ad un sé dinamico, processuale, che staziona quel tanto che basta in una “posizione”, per subito riprendere il cammino»⁹ La riflessività si concretizza come pratica educativa e formativa volta al cambiamento, necessaria per sviluppare la capacità di stare nell'incertezza¹⁰, l'abitudine a prendere in considerazione punti di vista molteplici, la sensibilità di apprezzare la differenza come risorsa e di rispettare il diritto di essere differenti, l'attitudine a rafforzare le capacità di critica e autocritica, la pratica di assumersi le responsabilità delle proprie scelte, la consuetudine a cooperare nell'apprendimento e nell'azione¹¹, in un'ottica che supera «il paradigma della disgiunzione per cui di *qua* c'era la teoria e di *là* c'era la pratica»¹². È una posizione che suggerisce «di lavorare con e sui *pensieri* per affrontare le difficoltà del *fare medesimo*»¹³, assume un compito di «stimolo al cambiamento e alla crescita [...] aiuto ad allargare gli orizzonti della vita e a far vedere criticamente sempre più oltre [...] facilitazione a cercare punti di arrivo che non siano già dati»¹⁴.

La riflessività si concretizza come pratica educativa e formativa

3. Per un approccio sostenibile e generativo alla formazione

La riflessività, la circolarità, l'apertura al plurale sono caratteristiche fondanti di un agire educativo che non si voglia fermare ad una visione progressiva, lineare, accumulativa del sapere, ma sappia anche riscoprire ed approfondire una concezione rizomatica¹⁵, ossia rielaborativa, connettiva, relazionale, condivisa, partecipata e, quindi, sostenibile, della conoscenza.

L'approccio educativo che si presenta in questo lavoro ha l'obiettivo di proporre e far conoscere strumenti e pratiche che possono aiutare le persone a «rielaborare in modo personale le esperienze formative»¹⁶ ed a «riflettere e verbalizzare i vissuti»¹⁷, per arricchire

9 Schettini, B. (2008), intervista rilasciata alla prof.ssa Artemis Torres a Cuiabà (Universidade Federal de Mato Grosso). <http://www.educazione-degli-adulti.eu/schettini/articoli/entrevista-artemis.pdf> ultimo accesso 27/07/14

10 Cfr.: Lanzara, G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenze progettuali e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.

11 Cfr.: Ingrosso, M. (2004), L'apprendimento nell'era planetaria. Le virtù del disapprendere e quelle della responsabilità creativa, in *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*, a cura di Agustin E.B. — Gramigna, A.A. Milano, FrancoAngeli.

12 Contini, L'impegno per una resistenza pedagogica, cit., p. 22.

13 *Ivi*, p. 23.

14 Schettini, intervista citata.

15 Sul concetto di rizoma si veda: Deleuze G. - Guattari F. (1980), *Mille Piani*, Roma, Castelvechi, pp. 34-66.

16 Pepe, D. et al., *L'innovazione dei modelli formativi e l'apprendimento di competenze strategiche*, cit., p. 49.

17 *Ibidem*.

La riflessività favorisce, nel lavoro di aiuto e di cura, la rinuncia a facili semplificazioni

«la valorizzazione degli aspetti personali, relazionali ed etici delle competenze stesse»¹⁸. La competenza del sapersi raccontare, per un professionista della relazione di aiuto, rappresenta uno strumento di crescita personale e professionale. La riflessività passa innanzitutto attraverso la maturazione della consapevolezza di essere immersi in un contesto e di avere necessità per analizzarlo, conoscerlo e trasformarlo, di condividere con altri, di porre e ricevere domande, interrogativi che aiutino a guardare le cose da una diversa prospettiva, con occhiali diversi¹⁹. In questo senso la riflessività favorisce, nel lavoro di aiuto e di cura, la rinuncia a facili semplificazioni che rischiano di renderci parzialmente ciechi, incapaci di percepire la profondità, di vedere, quindi, molti elementi di un problema²⁰. Sapersi raccontare significa abituarsi all'apertura all'altro, al considerare importante la comunicazione e la metacomunicazione, ad essere disponibili al cambiamento, a non avere paura di sbagliare, consapevoli che ciascuna buona pratica non si sostanzia in protocolli, chiari, precisi e rigidi ma deve «nutrirsi di saperi, di progettualità e di sperimentazione, riconoscere errori ed insuccessi correggendo la traiettoria del proprio procedere, confrontandosi con altre, attendendo tempi anche lunghi per verificare la propria efficacia»²¹. Formazione come particolare intenzione dell'agire educativo caratterizzata da reciprocità e creatività, educazione come sostegno alle persone nella maturazione ed elaborazione di competenze trasversali, comunicazione come presa di coscienza e sviluppo dei legami sociali. Quelle elencate sono alcune costanti che, ad avviso di chi scrive, caratterizzano e connettono il pensiero e l'azione educativa di Paulo Freire²² e Danilo Dolci²³ e la prospettiva multidisciplinare di Gregory Bateson²⁴. Ciò che contraddistingue i tre autori e li pone come punti di confronto fondamentali in un contesto di educazione degli adulti e in particolare

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr.: Contini, *L'impegno per una resistenza pedagogica*, cit.

²⁰ Il riferimento è, qui, alle riflessioni sviluppate da Heinz von Foerster in *Sistemi che osservano*, Roma, Casa Editrice Astrolabio, 1987 e ad uno specifico esempio da lui riportato spesso nelle sue conferenze, con cui riassume quella che chiamava «una disfunzione di secondo ordine», il «non vedere di non vedere», definendolo «il problema del doppio cieco». In un gioco di parole che al lettore italiano non suona immediato, in inglese «doppio cieco» (in inglese: *double blind*) richiama il «doppio vincolo» di Gregory Bateson (in inglese: *double bind*). <http://www.aerf.it/sito/Costruttivismo-e-approccio-teorico/Sul-vedere-il-problema-del-doppio-cieco.html> ultimo accesso 03/08/2014.

²¹ Contini, *L'impegno per una resistenza pedagogica*, cit., p. 25.

²² Paulo Freire (Recife, 19 settembre 1921 – São Paulo, 2 maggio 1997) è stato un pedagogista brasiliano e un importante teorico dell'educazione.

²³ Danilo Dolci (Sesana, 28 giugno 1924 – Trappeto, 30 dicembre 1997) è stato un sociologo, poeta, educatore e attivista della nonviolenza italiano.

²⁴ Gregory Bateson (Grantchester, 9 maggio 1904 – San Francisco, 4 luglio 1980) è stato un antropologo britannico, il cui lavoro ha toccato anche molti altri campi (semiotica, linguistica, cibernetica, psicologia, sociologia...).

di formazione rivolta a professionisti della relazione di aiuto sono: la scelta di adottare la complessità come sguardo, la consuetudine a leggere e a valorizzare le connessioni tra diversi pensieri ed esperienze e la relazione circolare tra teoria e pratica, la costanza nell'interpretare lo studio e la conoscenza come percorso condiviso di ricerca.

La scelta di adottare la complessità come sguardo

4. Danilo Dolci, Gregory Bateson, Paulo Freire

L'intima concordanza che, nel pensiero e nell'esperienza educativa di Danilo Dolci, si rivela tra comunicazione ed educazione si traduce nella responsabilità del «modo di porsi nel processo educativo»²⁵, nella «esigenza di stabilire rapporti, comunicare, assorbire, elaborare, maturare sotto tutti gli aspetti (fisici, biologici, psicologici, affettivi, culturali)»²⁶. L'educazione non si sostanzia in trasmissione unilaterale, in una concezione riempitiva del sapere, in un'idea passiva della conoscenza, ma si nutre di circolarità, di comunicazione reciproca e multilaterale, di molteplicità, di riconoscimento, di visione sistemica, di contestualizzazione. Educare significa dare un nome, un volto, una voce al pensiero, riconoscerlo e accettare di cercare e di imparare ogni volta, in ogni incontro, consapevoli della irriducibilità e della complessità dell'esperienza di ciascuno. Lo strumento per eccellenza del reciproco adattamento creativo proposto da Dolci diviene l'ascolto, inteso come volontà di comprendere, curiosità, che si esprime attraverso la domanda: «La domanda è condizionamento [...] fecondante, che favorisce il crescere [...] Non è vero che chi domanda ignora del tutto la materia: interrogare è anche scienza e arte. Né risposte più valide risultano le già attese, ma quelle che illuminano l'essenza generale dei problemi»²⁷. Ecco allora che, come afferma

25 Fornaca, R. (1985), Riflessioni su un poema educativo, in Dolci, D., *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, Roma, Armando, p. 227.

26 *Ibidem*.

27 Dolci, D. (1995), *La comunicazione di massa non esiste*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita, p. 200.

Daniele Novara, «non c'è chi guarda e chi è guardato, non c'è chi osserva e chi è osservato, ma esiste una compenetrazione che genera qualcosa di nuovo, di inedito»²⁸. Una compenetrazione che si traduce in volontà di comprendere, di incontrare l'altro, in un atteggiamento di apertura, di curiosità di scoperta, generativo di condivisione e reciprocità. Dolci propone una riflessione che si sostanzia di un palpitar di «nessi tra comunicare, creatività e conoscere»²⁹. Una reciprocità di incontri, di sguardi, di gesti che assumono forza e significato universale proprio dalla consapevolezza dell'importanza del contesto in cui sono vissuti. C'è un forte richiamo, nel pensiero di Danilo Dolci, a non accontentarsi di ciò che appare a prima vista, del trasmettere che addomestica, delle spiegazioni dormitive. Fondamentale è comunicare accuratezza e concentrazione, infondere fiducia, suscitare consapevolezza ed assunzione di responsabilità. Il contributo fondamentale del pensiero di Gregory Bateson si può individuare nell'adozione di una prospettiva che può «condurre a sperimentare nuove possibilità esplicative e nuovi saperi che assumano come unità di analisi ogni volta l'intero processo d'interazione comunicativa»³⁰. Un «sapere delle relazioni», come lo definisce Sergio Manghi, che mette in evidenza «il carattere *attivo* di tutti i partecipanti alla comunicazione»³¹, parla, dal punto di vista sistemico, di responsabilità condivisa e creatività generativa. Il pensiero di Bateson, la sua stessa idea di ecologia della mente, hanno evidenti implicazioni sul piano educativo e formativo: abbandono della prospettiva individualistica, cooperazione nella costruzione degli strumenti conoscitivi, condivisione della responsabilità, ricerca e verifica di prassi e metodi educativi «che si fondano sulla formazione di un soggetto che sia, prima di tutto, in grado di sperimentare la propria realtà storica e di parteciparvi quale istanza portatrice di cambiamento in direzione di un'«ecologia dell'azione»»³².

*Esortando a pensare
in maniera unitaria
mente e natura*

«Esortando a pensare in maniera unitaria mente e natura e a stimare la conoscenza non come la rappresentazione dell'oggetto da parte di un pensiero o di uno spirito indipendente, Bateson ci restituisce una

28 Novara, D. (20113), Una pedagogia liberante, presentazione in Dolci, D., *Dal trasmettere al comunicare*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda, p. 37.

29 Dolci, D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare*, cit., p. 187.

30 Manghi, S. (2005), Apprendere attraverso l'altro. La sfida relazionale ai saperi della cura, *Animazione Sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 35, p. 13.

31 *Ivi*, p. 17.

32 *Ivi*, p. 80.

visione creativa e non deterministica del sapere, come pure un'inedita e innovativa ecologia della vita»³³. L'educazione e la formazione sono fortemente legate al pensare la conoscenza come un processo che si crea con e nella vita stessa, intesa come esperienza del mondo, con e nella narrazione che facciamo di quest'esperienza. Dare spazio e ascolto alle narrazioni comporta disponibilità a guardare con occhi diversi, abbandono del mito dell'oggettività dei fatti. L'ascolto attivo ci aiuta a uscire dalle nostre cornici, ad utilizzare un linguaggio non oggettivante, lineare, ma relazionale, metaforico, circolare che serva a costruire mappe, connessioni, orientamenti, possibilità.

La centralità attribuita ai processi concreti di costruzione della coscienza critica intesa come sviluppo nelle persone della «capacità di affrontare consapevolmente la realtà»³⁴, pone al centro della riflessione pedagogica di uno dei protagonisti di quelle che sono chiamate «pedagogie della liberazione»³⁵, la realizzazione di «un percorso di disalienazione culturale»³⁶. Il contributo di Freire richiede un'attenzione particolare ed uno sguardo che sappia cogliere ed interpretare le applicazioni e gli sviluppi possibili di un pensiero che si esprime nel concetto di coscientizzazione: un processo contemporaneamente individuale e collettivo, non lineare, che si sviluppa attraverso imprevisti, incognite, sorprese, generando frequentemente conflitti e stati emotivi difficili da vivere, a livello personale come a livello organizzativo e sociale³⁷. Il dialogo assume il valore di strumento per mezzo del quale si supera quella che Freire definisce la concezione depositaria dell'educazione che vede una netta cesura tra l'educatore, possessore del sapere e l'educando considerato come un recipiente vuoto, da riempire, al quale il sapere viene elargito. «Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore dell'educando; non più educando dell'educatore. In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo in cui crescono insieme e in cui gli "argomenti

*Coscientizzazione:
un processo contem-
poraneamente
individuale e
collettivo*

33 Malucchi, M., Rilettura. *Mente e natura*. Gregory Bateson. Adelphi, Milano, 2008, recensione in Mariani, A. (2010), a cura di, *La corporeità: il contributo delle scienze umane*, in *Humana. Mente*, Pisa, Edizioni ETS, n. 14, p. 262.

34 Manfredi, S.M. – Reggio, P. (2007), *Educare a quale coscienza critica? Note a partire dalla prassi di «coscientizzazione» di Paulo Freire*, *Animazione Sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 213, p. 13.

35 Cfr.: Vigilante, A. – Vittoria, P. (2011), *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Foggia, Edizioni del Rosone e Romano L. (2014), *Pedagogie di comunità e pedagogie della liberazione*, in AA.VV. *Educare la comunità*, Milano, FrancoAngeli.

36 Manfredi et al., *Educare a quale coscienza critica?*, cit., p. 14.

37 Cfr.: Freire, P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia, Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.

di autorità” non hanno più valore»³⁸. Creare situazioni, indicare strumenti, proporre giochi che mettano in condizione le persone di esprimere ciò che sanno, condividendo un momento di riflessione e valorizzazione del sapere esperienziale, sono tratti fondamentali di un’azione volta a far emergere quelle che sono le capacità, le competenze che le persone possiedono ma che, una situazione contingente di difficoltà o, più spesso, una percezione o una narrazione stereotipata e pregiudiziale di sé rendono sottointese, celate, taciute, insabbiate.

Dialogo, rottura della gerarchia, valorizzazione dell’esperienza, confronto riflessivo con la propria conoscenza, scambio circolare di saperi: «a questo punto nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo»³⁹.

5. Narrare la sostenibilità e la generatività

Sostenibilità in educazione e in formazione significa valorizzazione del contesto, stimolo alla partecipazione attiva all’apprendimento, allenamento all’ascolto attivo, superamento dei pregiudizi, capacità di porre e di porsi domande, avanzare ipotesi, attivare connessioni, esplorare percorsi possibili. È un processo dinamico e pieno di sfaccettature, rispetto al quale lo stretto rapporto circolare tra riflessione e azione si nutre di partecipazione, condivisione, fiducia, reciprocità. La sostenibilità richiama, perciò, strutturalmente, la necessità di una continua contestualizzazione dell’azione formativa e traccia alcune peculiarità del ruolo e della professionalità del formatore. L’azione formativa sostenibile richiede di assumere «una visione multiprospettica dei fenomeni e di acquisire un pensiero articolato in più direzioni, tenendo presente il testo e il contesto, la distinzione tra piani e livelli di discorso e di intervento, la dinamica dei punti di vista, una visione integrata di ambiente come

*La necessità di
una continua
contestualizzazione*

³⁸ Freire, P. [20022], *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, p. 69.

³⁹ *Ibidem*.

campo di relazioni»⁴⁰. Un impegno formativo verso il cambiamento rispetto alle professioni di aiuto e di cura, che si manifesti nella quotidianità concreta delle condizioni di vita e si dirami nelle relazioni interpersonali, sociali, politiche, economiche, non può avere «una tensione solo verso il presente e/o il futuro»⁴¹, non può, quindi, prescindere da quello che le persone narrano della loro esperienza. Esperienza che, con le parole di Piergiorgio Reggio, deve essere assunta «come elemento fondante i processi di apprendimento, che definisce le modalità per favorirli (formazione) e per riconoscerli (validazione). L'esperienza è intesa non unicamente come metodo, sia pure efficace, per suscitare apprendimenti, ma come connotazione peculiare della conoscenza; in tal senso si utilizza l'espressione "apprendimenti esperienziali", ad indicare non solo le conoscenze acquisite attraverso l'esperienza ma i più ampi processi che permettono lo sviluppo delle competenze della persona»⁴².

Aiutare le persone a riflettere sulle esperienze per trasformare i fatti quotidiani in apprendimenti, sapendo stare in una posizione di mediazione ed accompagnamento alla metariflessione e all'autovalutazione, significa assumere come vincolanti, nella scelta ed elaborazione dei contenuti e nell'orientamento dei percorsi, «le caratteristiche (personali, culturali, sociali, economiche...) delle persone, i loro interessi e le potenzialità che esse riescono ad intravedere»⁴³. Favorire una narrazione condivisa, permettere una rielaborazione mediata dell'esperienza, consentire il raggiungimento di un diverso livello di consapevolezza vuol dire condurre e accompagnare azioni trasformative, che muovono verso un cambiamento mai superficiale o scontato. Per chi si occupa di educazione e formazione, quindi, «emergono come fattori decisivi le doti comunicative e relazionali, le abilità di mediazione, una buona dose di creatività, il saper trarre profitto dalle situazioni per farle evolvere secondo criteri di scelta e di valore»⁴⁴.

La capacità di «promuovere apprendimenti, saperi, sensibilità che travalicano i confini dell'ambito lavorativo e che incidono in misura

Una posizione di mediazione ed accompagnamento alla metariflessione

40 Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimatur, p. 97.

41 Albarea, R. (2014), La nostalgia del futuro: per una società vivibile, intervento tenuto all'interno del programma di eventi *Agosto a S. Maria* presso la Comunità dei Servi di Maria, Santa Maria Del Cengio Isola Vicentina (VI) <http://www.smariadelcengio.it/category/eventi/agostoasm/appculturali/>.

42 Reggio, P. (2008), Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale, *Professionalità*, n. 99, p. 3. Documento scaricabile dal sito dell'Istituto Italiano di Valutazione in: http://www.valutare.org/index.php?option=com_remository&Itemid=59&func=fileinfo&id=28&lang=it. Ultimo accesso 15/01/15

43 Reggio, Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale, cit., p. 3.

44 Albarea, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, cit., p. 99.

apprezzabile sulla promozione culturale e sociale delle persone, lungo l'intero corso della vita»⁴⁵ si concretizza nel manifestarsi nelle persone, di una maggiore consapevolezza delle proprie abilità e dei propri limiti, dell'intenzionalità del proprio 'agire in relazione', della coscienza del proprio ruolo. Percezione della continua connessione con il contesto, interesse per gli strumenti che possono favorire un approccio riflessivo e curioso, vale a dire capace di «“distanziarsi” dai problemi che affronta»⁴⁶ e di investigare e conoscere la realtà, costituiscono la risposta all'adozione, da parte del formatore, di modalità capaci di stimolare la partecipazione attiva, di riconoscere il sapere esperienziale, di «diffondere cultura e conoscenza in quanto diritti di cittadinanza»⁴⁷.

Accettare il proprio «“essere” nell'incertezza»

Il tempo della formazione, in particolare nelle professioni di aiuto e di cura, è necessariamente legato alla capacità di chi accompagna altre persone nella riflessione di soffermarsi, di non cercare soluzioni ad ogni costo, di sentire e far sentire l'incertezza non come stato dal quale affrancarsi velocemente, accettando conclusioni frettolose, riscontri apparenti, sentenze tranquillizzanti. Accettare il proprio «“essere” nell'incertezza»⁴⁸ comporta un uso sostenibile del tempo: scoprire il tempo della narrazione e dell'ascolto come tempo dedicato alla conoscenza di sé, alla scoperta del proprio modo di porsi in relazione, al reinventare il proprio rapporto con il sapere, al recupero ed alla ricontestualizzazione delle esperienze passate rileggendo gli errori, condividendo i dubbi, «facendo della propria vulnerabilità una leva per l'azione»⁴⁹. Come scrive Federico Zamengo: «A fronte della frenesia e del tempo occupato e consumato, saper sostare, tanto per l'educatore, quanto per i soggetti in formazione, appare un aspetto di indubbio valore esistenziale, non un “attrezzo” della tecnica pedagogica, ma una capacità da allenare con lo spirito. Saper sostare, nel bene e nel male, significa imparare a lasciar sedimentare: stare a contatto e non pretendere immediatamente di dare una risposta, senza confondere l'agire con l'agitarsi, né l'azione con una semplice reazione»⁵⁰.

45 Angori, S. (2012), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Roma, FrancoAngeli, quarta di copertina.

46 *Ivi*, p. 146.

47 Albarea, R. (2006), *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*, in *Sostenibilità in educazione*, a cura di Albarea R.—Burelli A., Udine, Forum, p. 68.

48 Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, cit., p. 13.

49 *Ibidem*.

50 Zamengo, F. (2012), *L'adulto presente*, Torino, SEI Società Editrice Internazionale, p. 144.

6. In un'ottica di Lifelong Learning

Punto comune alle riflessioni contenute in questo lavoro è l'idea che l'attività formativa per le professioni di aiuto e di cura, vada intesa come occasione di incontro e confronto e debba procedere promuovendo l'uso consapevole ed intenzionale di strumenti e modalità riflessivi. Ogni processo, ogni percorso educativo si presenta come «un crocevia di esperienze [...] che può partire da occasioni, materiali, idee, progetti anche poco significanti, ma che raggiungono una significazione grazie ad un lavoro coerente»⁵¹. Offrire riconoscimento alle persone, ai loro stimoli, alle loro necessità richiede attenzione a che «l'alterità sia lasciata agire nella sua provocatorietà, nella sua contraddizione produttiva, senza tentare di sistematizzarla, così impoverendola. Per questo la creatività sostenibile si relaziona ad «un'etica dell'alterità», ad un atteggiamento di ascolto, ad un'attitudine cognitiva ed esistenziale verso l'altro, inteso in senso problematizzante, non classificatorio, né definitorio, e non scevro di equivoci e paradossi»⁵². In una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, l'assunzione di un atteggiamento di curiosità e di scoperta risponde all'esigenza di attribuire valore al sapere esperienziale delle persone, favorendone l'espressione e la condivisione: «The strategies need to proceed from recognition that people on the ground are invaluable sources of local knowledge, wisdom and insight, who should be called upon for problem solving and new knowledge creation. This requires flexibility and creativity [...] Doing entails trial and error, taking risks, working collaboratively and being 'creative innovators' inventing new ways of doing, knowing and being. This requires self-directed lifelong learning and situational decision-making and action, rather than rote learning and adhering to strict rules that often impede progress and rapid positive change»⁵³.

La creatività, unita alla flessibilità di chi progetta, organizza o conduce percorsi di formazione acquisita, ad avviso di chi scrive, una dimensione ulteriore, di servizio: offrire alle persone nuove

51 Ivi, p. 82.

52 Albarea, *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*, cit., p. 82.

53 Zuber-Skerritt, O. (2013), A new conceptual framework for learning and development in the twenty-first century, in Zuber-Skerritt O. - Teare R., *Lifelong Action Learning for Community Development. Learning and Development for a Better World*, Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers, p. 9.

prospettive e molteplici possibili connessioni, incoraggiare processi decisionali e di auto-apprendimento, aiutare ad adottare strumenti e strategie per rimuovere gli ostacoli al lavoro collaborativo. Assume un'importanza sostanziale, nel gestire una formazione di professionisti della relazione di aiuto e di cura che non sia calata dall'alto ma progettata e adattata in relazione a ciascun contesto, pensare alle persone come fonti di conoscenza, sapienza e intelligenza, 'innovatori creativi' capaci di inventare nuovi modi di fare, conoscere ed essere. Nei diversi contesti di aiuto e di cura è richiesto, infatti, alle persone, non solo di apprendere nuove conoscenze ma di saperle elaborare ed adattare alla realtà in cui operano per risolvere problemi, prendere decisioni, affrontare emergenze. Ciò richiede continuamente di essere capaci di scelta e di azione, di mettere in atto processi decisionali, di imparare dagli errori e modificare i comportamenti. Professioni che esigono creatività, riflessività, capacità di comunicazione e di collaborazione, consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri limiti, non possono trovare stimolo e crescita nell'imposizione di un apprendimento meccanico, indifferenziato e non intenzionale.

È attuale, ancora una volta, il convincimento alla base del pensiero di Paulo Freire, che le persone non siano recipienti vuoti in cui depositare un sapere assoluto. Le persone nel territorio in cui vivono e lavorano sono invece portatrici di conoscenza locale, sapienza, perspicacia e rappresentano una risorsa imprescindibile per uno sviluppo di comunità basato sulla cultura della solidarietà, dello sviluppo sostenibile, del rispetto dell'altro e della cittadinanza responsabile.

La consapevolezza della natura reticolare, acentrata, reciproca della conoscenza, della molteplicità e della multidimensionalità del sapere, che passa attraverso la considerazione della natura dialettica dell'agire riflessivo caratterizzano gli strumenti di seguito presentati. Favorire l'attivazione di pratiche e la partecipazione a percorsi di sviluppo personale e professionale aiuta le persone a guardare alla conoscenza come ad un processo da costruire insieme, ad imparare ad utilizzare la curiosità e l'ascolto attivo come strumenti, di crescita, di cambiamento e di riconoscimento reciproco.

*La consapevolezza
della natura
reticolare, acentrata,
reciproca della
conoscenza*

7. Accogliere le narrazioni, valorizzare i saperi esperienziali, promuovere la progettualità

La persona esprime, attraverso la narrazione, il sapere portato, costruito attraverso eventi sensazioni, riflessioni, immagini, studi, emozioni. Offrire agli altri la propria narrazione muove trasformazione, opera cambiamento. Ascolto attivo significa anche stare in attesa senza cercare di sostituirsi a chi sta narrando. L'ascolto attivo esprime non solo attenzione ma anche contentezza per il fatto di ascoltare una storia e una voce diverse, gratitudine per ricevere la possibilità di un nuovo punto di vista. La positività e la generatività dell'ascolto aiuta a far ritenere le posizioni differenti ma non antinomiche, a cercare e trovare punti di contatto, radici comuni, a cogliere la generatività del confronto. Accogliere le narrazioni significa essere in grado di provare e comunicare stupore, sorpresa, ammettere lo spiazzamento, assumere un atteggiamento umoristico e attento, esercitare autoironia. Leggere nello sguardo dell'altro la comunicazione di una storia, cogliere curiosità e ascolto attivo genera nuove possibilità, scelte differenti. Valorizzare i saperi esperienziali rappresenta un'azione necessaria ed importante di riflessione e ricontestualizzazione per evitare un «appiattimento sul patrimonio culturale già accumulato, [...] una chiusura all'interno dei propri schemi»⁵⁴. Quella che Piergiorgio Reggio definisce «capacità di imparare dalla vita quotidiana in modo diretto e profondo»⁵⁵ ripropone la necessità di percorsi formativi che aiutino le persone a porre ed a porsi interrogativi sul senso del loro agire professionale, sfuggendo al «fenomeno della colonizzazione delle coscienze»⁵⁶ e alla «deprivazione dell'esperienza»⁵⁷.

«Il compito educativo nel sociale è principalmente questo: aiutare le persone e i gruppi a vivere i fatti e le proprie azioni trasformandole in apprendimenti individuali e collettivi»⁵⁸. Una reale valorizzazione dei saperi derivanti dall'esperienza delle persone richiede, principalmente, di favorire lo sviluppo di due competenze fondamentali: pensiero riflessivo e condivisione consapevole di ciò che si apprende.

*Valorizzare i saperi
esperienziali
rappresenta
un'azione necessaria*

54 Oliva, F. (2011) a cura di, L'apprendimento esperienziale è un bene comune, intervista a Piergiorgio Reggio, *Animazione sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 256, p. 3.

55 *Ivi*, p. 5.

56 *Ivi*, p. 6.

57 *Ibidem*.

58 *Ivi*, p. 8.

In un contesto di formazione e supervisione educativa non esistono questioni trascurabili, domande banali, risposte assolute. Il ruolo del formatore si articola a partire dalla capacità di comprendere la delicatezza delle questioni che le persone pongono e di restituirne una propria lettura che non tenti di ridurne la complessità, ma proponga di lavorare sulle differenze, richiamando l'attenzione, propria e degli altri, sulle risonanze, sui nessi, sulle correlazioni, sui rapporti di interdipendenza e di reciprocità. Promuovere la progettualità delle persone richiede il ritenere le persone capaci di progettualità. Può forse sembrare scontato ma non lo è affatto. Nell'ambito della formazione alle professioni di aiuto e di cura ciò si traduce nel proporre strumenti che favoriscono la capacità di attivare connessioni, prefigurare esiti, immaginare trasformazioni del contesto, rilevare e valutare la dimensione etica e deontologica del proprio agire. Favorire, pertanto, un processo di elaborazione culturale e di apprendimento circolare che parta dall'esperienza sul campo (sviluppando riflessione ed approfondimento dei vari aspetti relativi al proprio lavoro), diventa un elemento sostanziale di consapevolezza e riconoscibilità della propria identità professionale, che incoraggia un atteggiamento progettuale capace di sostenere il cambiamento.

8. Strumenti del prendersi cura nella formazione: Mappe Circolari Sistemiche e Arcani al lavoro

Di seguito sono presentati due strumenti utilizzati in diversi contesti di formazione e supervisione educativa a professionisti della relazione d'aiuto che sono stati elaborati, modificati, trasformati nel corso della propria esperienza professionale. Elaborazioni, modificazioni, trasformazioni rese possibili dall'incontro con le persone e dall'opportunità di vivere la riflessività come cura di sé e del proprio lavoro.

8.1 Mappe Circolari Sistemiche

Le Mappe Circolari Sistemiche sono rappresentazioni grafiche: mappe, appunto, costruite da ciascun partecipante all'incontro formativo, a partire da una base comune.

A ciascun partecipante viene consegnato un foglio A4 con quattro cerchi concentrici, come si vede nella figura 1 (cfr. figura 1). È richiesto di porre al centro il tema dell'incontro formativo. Ognuno, poi, in un tempo determinato avrà la possibilità di posizionare sul foglio ed evidenziare concetti, persone, relazioni e connessioni significative. Il lavoro personale viene successivamente condiviso. Ciascuna persona, a turno, disegna la mappa sulla lavagna e la racconta al gruppo. Gli altri hanno il mandato di ascoltare e di intervenire esclusivamente con domande per chiarire od approfondire aspetti particolari, significati, concetti. Lo strumento è usato con la funzione di stimolare l'ascolto attivo, l'accoglimento della narrazione dell'altro, la sospensione del giudizio, e di favorire la formulazione di nuove ipotesi di lavoro e di possibili connessioni, da parte di chi espone la propria mappa e di chi ascolta.

La scelta dei cerchi concentrici deriva da molteplici suggestioni, non ultima la forte carica simbolica. Circolarità come movimento, come tempo, circolarità nella relazione, circolarità come connessione. Sono tutte possibili interpretazioni. Al centro poi uno ci può mettere un problema che sta vivendo, una parola chiave, il nome di un utente. In più di un'occasione le persone fanno delle modifiche al disegno. Alcune volte colorano anche gli spazi e, quasi sempre, il colore ha un rapporto con la narrazione. Sorprende, spesso, la capacità delle persone di trasformare i cerchi. Soprattutto quando questi ultimi sono vissuti come opprimenti, come gabbia, le persone si inventano, scoprono, dei modi e delle strategie sorprendenti per uscire dalla cornice. Modi che poi influenzano, modificano, la percezione, la lettura della mappa e la narrazione stessa. Di quest'ultima affermazione sono un esempio le figure sotto riportate⁵⁹.

La scelta dei cerchi concentrici deriva da molteplici suggestioni

⁵⁹ Le mappe riportate nel presente lavoro derivano da copie, fatte dallo scrivente nei propri appunti, di mappe costruite durante incontri di formazione.

La figura 1 rappresenta la mappa con al centro il tema proposto in un incontro formativo con addetti all'assistenza domiciliare (cfr. figura 1): «ciascuno disegni la mappa che rappresenta il proprio lavoro di cura oggi». Un'operatrice ha riportato in plenaria una mappa modificata nella struttura. Nella figura 2 i cerchi concentrici sono ridotti a due (cfr. figura 2). La spiegazione⁶⁰ della persona è che in questo modo la mappa rappresenta bene l'isolamento, l'«essere sola», che sente nel suo lavoro quotidiano. Il lavoro di cura, nel suo racconto, è prigioniero della fretta. Lo spazio tra i due cerchi rappresenta un fossato sul quale occorre cercare di gettare dei ponti, rappresentati dalle linee rosse, per collegare il lavoro del singolo a cose, concetti, che restituiscano valore e senso. Un primo ponte muove verso l'importanza di avere obiettivi chiari e condivisi; un secondo ponte sottolinea la necessità di lavorare in tranquillità e con tempi adeguati; un terzo ponte collega il lavoro a dialogo, trasparenza, chiarezza e onestà. Un quarto ponte guarda alla crescita, al miglioramento e alla comprensione come obiettivi lontani e difficili da raggiungere. Vi è, infine un quinto ponte verso il silenzio. Il silenzio di cui l'operatrice sente il bisogno per dedicare del tempo all'ascolto di se stessa.

La figura 3 rappresenta la trasformazione della mappa da parte della operatrice, dopo la presentazione, attraverso le suggestioni ricevute dalle domande dei presenti (cfr. figura 3). La prima domanda: «cosa c'è dentro al fossato che ostacola il tuo lavoro?» accetta, implicitamente, la raffigurazione metaforica proposta dall'operatrice. È un primo segno di ascolto attivo. È restituzione e, insieme, riconoscimento dell'altro. Dice, implicitamente: «mi interessa, spiegami». La prima domanda muove la riflessione dell'operatrice sulla confusione che sente rispetto al proprio ruolo, a quello che le viene chiesto di fare e, paradossalmente, sul fatto che sente il lavoro ripetitivo: «da troppo tempo uguale». L'operatrice viene invitata a scrivere le parole che identificano la sua risposta, all'interno della mappa, scegliendo dove inserirle. Grande importanza assume, nella fase delle domande, il ruolo del formatore. Egli può intervenire come facilitatore, anche facendo domande a sua volta, nel caso, ad esempio, ci sia necessità di rompere il ghiaccio.

⁶⁰ Per tutte le narrazioni e spiegazioni delle mappe, nonché per le domande e le risposte intercorse, chi scrive si rifà ai propri appunti. Sono modificati od omissi nomi e particolari che potrebbero rendere riconoscibili persone, violando il diritto alla riservatezza.

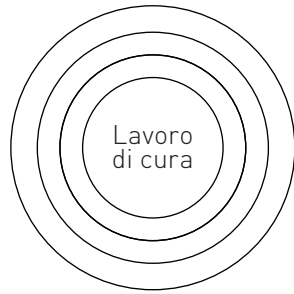


FIGURA 1.

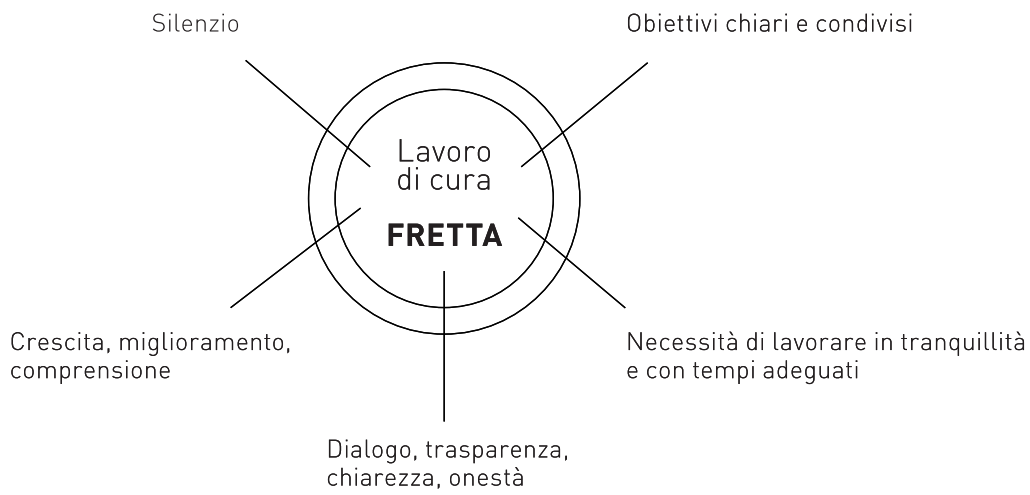


FIGURA 2.

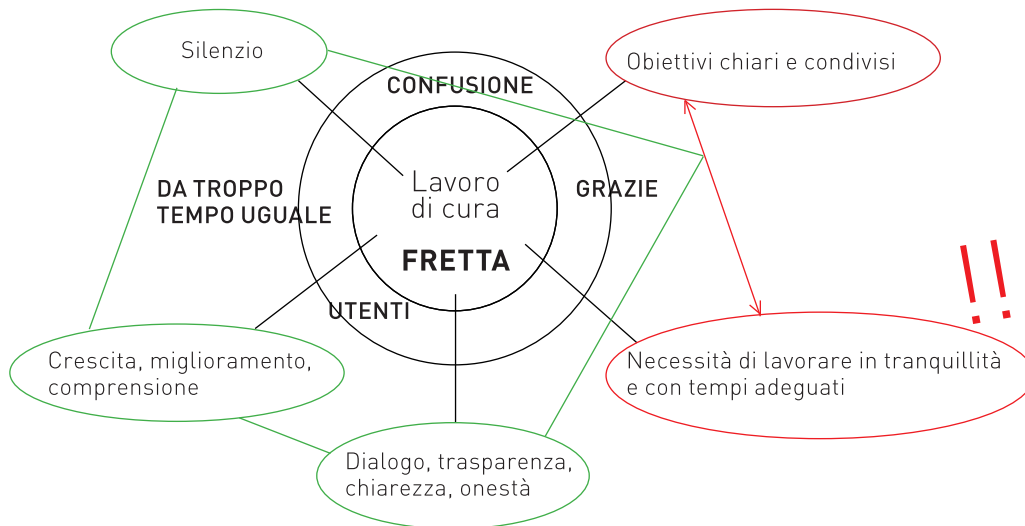


FIGURA 3.

Deve, in questo caso, fare attenzione a cogliere e a restituire le parole usate da chi narra, evitando il più possibile interpretazioni, sinonimie, equivalenze che porterebbero il rischio di spersonalizzare la mappa e omologare il linguaggio. Solitamente, dopo un primo momento di imbarazzo iniziale, le persone cominciano ad intervenire. Dopo due o tre domande, è importante, per il formatore, proporre a chi narra e al gruppo di fermarsi, aspettare e di prendersi qualche momento per guardare nuovamente la mappa, focalizzando l'attenzione sulle modificazioni avvenute fino a quel momento, privilegiando l'attenzione alle parole scritte, ai dubbi ed alle curiosità che esse suscitano, alle possibili connessioni tra di esse. Un'altra attenzione del formatore deve essere rivolta a fermare interventi che non siano domande.

Tipicamente, sono da fermare gli interventi che esordiscono con: «ho una domanda ma prima devo fare una premessa». In questo caso è utile intervenire chiedendo di rimandare le riflessioni e di concentrarsi sulla domanda. La regola che obbliga ad intervenire solo con domande provoca spesso, inizialmente, sconcerto. L'abitudine che questa regola si propone di superare è quella ad un ascolto superficiale, condito da interventi fatti sopra le parole di chi sta parlando per contraddire, correggere, spiegare. L'ascolto attivo richiede attenzione, volontà di capire. Spesso l'uso delle mappe ha permesso di scoprire fraintendimenti, significati differenti attribuiti a determinate parole. In alcuni casi vi è la sorpresa di scoprire nell'altro che sta narrando, una profondità di pensiero, la condivisione di un'idea. Si percepisce l'emozione che la persona prova esponendo il proprio punto di vista, la propria esperienza, le proprie difficoltà.

Punto di forza del lavoro con le *Mappe Circolari Sistemiche* è che le persone sono indotte ad utilizzare le parole scritte sulla mappa stessa, le *parole di chi narra*. Sentire riconosciute ed utilizzate le proprie parole, le proprie frasi, muove la persona a riflettere senza sentire la domanda come un atto di accusa. Nel caso in esempio, la necessità di rispondere alla domanda ha spinto l'operatrice che stava narrando la propria mappa a riflettere sui termini *presupposto e obiettivo*. Questo ha

La regola che obbliga ad intervenire solo con domande provoca spesso, inizialmente, sconcerto

portato a modificare ulteriormente la mappa: vicino a *obiettivi chiari e condivisi* ha aggiunto la parola *abbastanza*, intendendo che, in effetti, almeno un po' di condivisione ci fosse anche in quel momento, anche se il fatto di lavorare di fretta e di non avere tempi adeguati, rendeva difficile il confronto tra colleghi e con i familiari degli utenti. Questa riflessione ha portato a cerchiare e collegare con una freccia reciproca le affermazioni «obiettivi chiari e condivisi» e «necessità di lavorare in tranquillità e con tempi adeguati», volendo segnalare la reciprocità evidenziandola anche con due punti esclamativi. Dopo la proposta del formatore di fermarsi ad osservare la mappa modificata, l'operatrice ha scelto di terminare la mappa con due azioni che ha spiegato dopo averle compiute. Ha scritto: «troppo poco» vicino a silenzio e ha cerchiato di verde, collegandole tra loro e con la freccia bidirezionale, le scritte «dialogo, trasparenza, chiarezza, onestà / crescita, miglioramento, comprensione / silenzio». La spiegazione ha proposto un cambiamento nel modo di intendere la mappa. Ha affermato che i cerchi verdi collegati segnavano l'importanza che le parole contenute non restassero isolate. Le serviva un segno, un promemoria. Le parole dell'operatrice hanno sottolineato come sia importante utilizzare strumenti che aiutino a ricordare. La mappa, quindi, intesa come strumento per andare avanti, per cambiare, ma anche come strumento per ricordare, per lasciare un segno.

Le mappe si sono rivelate strumento utile a favorire ascolto attivo e curiosità, nella consapevolezza della parzialità di ogni narrazione, di ogni punteggiatura. I cambiamenti, le modifiche che ciascuna mappa riceve rappresentano la risposta che la persona dà alle domande che riceve. Modificare la propria mappa comunica accoglimento della domanda, significa accettare che non esiste una mappa perfetta. Al termine della presentazione il formatore ha il compito di ringraziare la persona che ha appena condiviso la sua mappa. Ringraziare significa riconoscere il contributo che la persona offre al gruppo⁶¹. Abituarsi a ringraziare per gli interventi fatti dalle persone durante

*Modificare la propria
mappa comunica
accoglimento della
domanda*

61 Riflessioni fondamentali sull'importanza del ringraziare e sulla gratitudine sono quelle di Daniele Callini. Chi scrive ricorda con gratitudine i seminari e i laboratori di crescita personale condotti da Daniele Callini presso la Libera Officina per la Crescita Umana e Sociale LOCUS di Brisighella http://www.liberaofficina.net/Libera_Officina/home.html e presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari <http://www.lua.it/index.php>.

una formazione significa innanzitutto porsi in una posizione di accoglienza delle parole dell'altro, di attenzione, di apprendimento. Offre sicuramente un *feedback* positivo alla persona che ha parlato ma anche al gruppo. È un segnale che ciò che è stato detto, proposto, disegnato, è parte integrante del percorso che si sta facendo insieme. È fondamentale la capacità di dare spazio a ciascun racconto, a ciascuna domanda, riproponendo il lessico usato dalle persone, evitando, così, il rischio di omologare e fossilizzare il linguaggio della relazione di aiuto e di cura. Strumenti e pratiche riflessive hanno anche lo scopo di aiutare ad avvertire il valore dell'esperienza, contribuendo ad evidenziare l'importanza di porsi in «una dimensione di ricerca continua, di riflessione e di presa di consapevolezza del proprio apprendimento, individuando obiettivi significativi e raggiungibili, evidenze e risultati concreti»⁶², per riuscire ad apprezzare i cambiamenti e le trasformazioni attivati nel reciproco narrare l'esperienza lavorativa⁶³.

8.2 *Arcani al lavoro*

Arcani al lavoro è il titolo di un libro di Daniele Callini. Il confronto con le riflessioni contenute nel testo ha profondamente influenzato l'atteggiamento di chi scrive, rispetto al modo di guardare al mondo del lavoro in generale ed in particolare al mondo delle organizzazioni che si occupano professionalmente di servizi alla persona. L'immagine di un «ribollire alchemico dentro le organizzazioni»⁶⁴ dei vissuti, delle storie, delle radici delle persone, insieme a processi funzionali, protocolli operativi, flussi di procedure gestionali ha reso l'importanza di dare evidenza alle connessioni sottili che caratterizzano, nelle organizzazioni come nelle reti del lavoro sociale, il lavoro quotidiano ed il continuo bisogno di conferire senso al proprio agire. Il libro si snoda in ventidue capitoli caratterizzati da titoli estremamente evocativi che focalizzano, ognuno, una rielaborazione simbolica dell'esperienza lavorativa ed organizzativa. Il pensiero espresso è che

«Ribollire
alchemico dentro le
organizzazioni»

62 Knowles, M.S. – Fedeli, M. (2014), a cura di, *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*, Milano, FrancoAngeli, quarta di copertina.

63 Cfr. Reggio, P. (2008), Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale, in *Professionalità*, n. 99. Documento scaricabile: http://www.valutare.org/newsletter/settembre08/1_3_Piorgio_Reggio.pdf ultimo accesso 11/10/2014

64 Callini, D. (2008), *Arcani al lavoro. Metafisica della vita organizzativa*, Milano, FrancoAngeli, p. 127.

la consapevolezza dei «limiti di qualsiasi tipo di osservazione»⁶⁵ non deve essere ostacolo ad un processo che, attraverso l'osservazione e la narrazione della propria esperienza lavorativa e organizzativa «può aiutare le persone a cercare la propria volontà di significato»⁶⁶. Dall'idea della narrazione e dell'ascolto come «rielaborazione anche simbolica delle esperienze»⁶⁷ e dalla volontà di condividere la ricchezza di suggestioni derivate dalla lettura del testo di Callini, si è elaborato uno strumento di riflessione sulle dinamiche relazionali nelle organizzazioni di persone che svolgono una professione di aiuto e di cura.

Nel tempo, l'utilizzo degli arcani si è dimostrato particolarmente efficace abbinato ad una esercitazione autobiografica, intitolata *Ricordi professionali* ricavata dal libro *L'educatore auto(bio)grafo*⁶⁸, nata per «focalizzare l'attenzione su specifici episodi che possono essere collocati dal soggetto in un processo di ricerca e ri-costruzione dell'identità professionale»⁶⁹. I titoli dei ventidue capitoli del libro, gli 'arcani' (cfr. tabella 1), sono scritti, ciascuno su un foglietto di carta. Il formatore li distribuisce casualmente su un tavolo, girati sul dorso. I partecipanti sono invitati a 'pescare' un foglietto ciascuno. Viene poi distribuito a ciascuno un foglio A4 dal titolo: 'Ricordi professionali'⁷⁰ (cfr. tabella 2).

Viene chiesto a ciascun partecipante di scegliere un ricordo professionale tra quelli proposti, connesso all'arcano che ha 'pescato' e di dedicare un tempo definito (circa quindici minuti) a scrivere i ricordi salienti, le sensazioni, a valutare che cosa in quell'episodio è stato positivo e che cosa negativo. Successivamente il formatore divide il gruppo in coppie (se il numero dei partecipanti è dispari il formatore partecipa all'esercizio). Ciascuno ha cinque minuti per raccontare all'altro il proprio episodio e le riflessioni sulle connessioni con l'arcano. Successivamente, in plenaria, ciascuna persona narra al gruppo l'episodio e le riflessioni dell'altro componente della coppia. Alla fine viene proposta una riflessione in plenaria sul sentire narrata la propria storia. Quest'ultima parte dell'esercizio richiama alcune

65 *Ivi*, p. 134.

66 *Ibidem*.

67 *Ibidem*.

68 Anzaldi, L. – Ghedini, A. (1999), *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, in Anzaldi L., *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, a cura di Demetrio, D., Milano, Edizioni Unicopli, p. 115.

69 *Ibidem*.

70 La tabella 2 è un adattamento da Anzaldi, Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, cit., p.115.

TABELLA 1.

Costruire la responsabilità	Praticare la lealtà	Fecondare il potere
Operare il benessere	Perseguire il senso	Nutrire l'alterità
Conservare la perseveranza	Ricerca la giustizia	Esercitare il silenzio
Ospitare il destino	Coltivare il coraggio	Superare l'Ego
Cogliere il divenire	Proteggere la temperanza	Accettare la paura
Svelare le illusioni	Custodire l'umiltà	Onorare le radici
Condividere lo scopo	Curare l'identità	Edificare la dignità
Accogliere la vergogna		

TABELLA 2.

EPISODIO	MI RICORDO
Un incontro con un utente	
Un incontro con il proprio responsabile	
Un incontro con i colleghi o altri operatori	
Un incontro con un familiare dell'utente	

riflessioni su quello che Adriana Cavarero definisce «il paradosso di Ulisse»⁷¹ che «consiste nella situazione in cui qualcuno riceve la propria storia dalla narrazione altrui»⁷². Il paradosso si rifà ad «una delle scene più belle dell’Odissea. Ulisse siede come ospite alla corte dei Feaci, in incognito. Un aedo cieco intrattiene col suo canto i convitati. Egli canta “gesta di eroi, una storia la cui fama giungeva allora al cielo infinito”. Canta della guerra di Troia, narra di Ulisse, delle sue imprese. E Ulisse, coprendosi il volto nel gran mantello purpureo, piange»⁷³ L’ascolto della propria esperienza, delle proprie riflessioni narrate da un altro, si connota come scoperta del significato dell’esperienza vissuta, riconoscimento della propria identità, accettazione di uno sguardo diverso su di sé. L’occasione viene colta per riflettere su come ciascuno, nella relazione di aiuto e di cura, viene a contatto quotidianamente con la narrazione dell’utente, dei familiari, dei diversi *caregivers*. Cogliere le diverse narrazioni come sfaccettature ed interpretazioni parziali e significative di una complessità dell’altro che non si può mai completamente dire con le parole né abbracciare con lo sguardo, costituisce un passaggio importante nella comprensione del proprio ruolo all’interno delle dinamiche interpersonali nella relazione di aiuto.

La struttura delle frasi degli «arcani al lavoro» si è rivelata adatta a fornire suggestioni per una riflessione su temi che riguardano l’etica e la deontologia professionale, le dinamiche relazionali nei gruppi di lavoro, la gestione della quotidianità nella relazione con gli utenti e i familiari, la gestione creativa dei conflitti, la progettazione sociale. Sono frasi brevi, suggestioni simboliche che invitano alla riflessione sul significato attribuito alle parole, prima singolarmente e poi come gruppo e comunità. Incontrare le frasi degli «arcani al lavoro» rende percepibile alle persone l’importanza delle parole in relazione al contesto. Si riportano, di seguito, alcune riflessioni di partecipanti a corsi di formazione.

La struttura delle frasi degli «arcani al lavoro» si è rivelata adatta

71 Cavarero, A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli, p. 27.

72 *Ivi*, pp. 27- 28.

73 *Ivi*, p. 27.

Rispetto all'arcano *Coltivare il coraggio*:

«Mi ha colpito molto questa frase. Ho sempre pensato al coraggio come qualcosa di immediato, che viene d'impeto, quando c'è un'emergenza. O ce l'hai o non ce l'hai. "Il coraggio uno non se lo può dare". L'idea di coltivare il coraggio nelle relazioni con gli utenti mi fa pensare alla pazienza, al tempo che c'è voluto perché Gigi accettasse di essere toccato da un operatore. Coltivare il coraggio è stato saper aspettare i suoi tempi, non forzare la mano. Che il coraggio si possa coltivare, fare crescere, è un'idea nuova. Ma in realtà lo facciamo tutti i giorni. Coraggio come frutto della relazione, che cresce giorno per giorno». «Tante volte penso che dovremmo avere più coraggio, come équipe, proporre cose nuove. Ma anche per dire no ci vuole coraggio, a volte». «Una volta ero meno esperta, non avevo coraggio. Facevo quello che mi dicevano di fare. Adesso conosco la casa, sono io che faccio tutto. Ieri sua figlia mi ha detto di buttare una cosa vecchia. Ma io ho detto di no perché so che la signora ci tiene e l'ho spiegato alla figlia e lei ha detto "va bene"».

Rispetto all'arcano *Accogliere la vergogna*:

«A volte è l'utente che non vuole provare una cosa nuova, andare al centro commerciale, si vergogna. Accogliere la vergogna, allora, vuol dire scegliere posti dove andare dove lui stia bene. Non uscire solo per la spesa ma dedicare un'uscita ogni tanto a qualcos'altro. Cercare nuove idee, nuove mete».

«La signora si vergogna perché non è più capace di pulire, io le dico "facciamo insieme" e le faccio fare le cose più semplici. Poi, dopo, ci facciamo insieme il caffè e mi chiede del mio paese e della mia famiglia».

Rispetto all'arcano *Curare l'identità*:

«Aver cura dell'identità di ciascuno vuol dire essere capaci di essere tolleranti. Per fare questo devo essere prima, sicura di me, della mia identità. Io non sono solo la badante, io sono una persona e lo devo dire sempre».

«Attraverso dubbi e domande resto fedele ai miei valori».

«Penso che il nostro lavoro deve cercare il cambiamento, nel senso di migliorare le condizioni in cui vivono, mantenendo quello che sono loro, gli utenti, senza volerli cambiare per forza. A volte questo è difficile perché alcune abitudini che hanno li isolano dagli altri. A volte non sono sicuro di cosa sia l'identità».

Rispetto all'arcano Perseguire il senso:

«Il senso devo ritrovarlo ogni giorno, è faticoso a volte, perché gli ospiti chiedono sempre le stesse cose. Forse il senso da perseguire è proprio stare con loro, quotidianamente. Il senso lo dobbiamo perseguire insieme, come équipe. Da solo il senso lo perdi, non ti chiedi più se ha senso quello che fai».

«Perseguire il senso è possibile farlo quando c'è condivisione dei significati e del linguaggio».

«Perseguire il senso è possibile farlo quando c'è condivisione dei significati e del linguaggio»

9. Riflessioni conclusive

La valorizzazione delle riflessioni, il dare spazio ai contributi di ciascuno richiedono al formatore un'attenzione particolare nel fare emergere connessioni tra gli interventi, evidenziare le differenze come reciproci arricchimenti, sottolineare i collegamenti tra l'esperienza narrata e la teoria presente in letteratura nelle diverse discipline che hanno come oggetto di ricerca e studio la vita sociale delle persone. Certamente è fondamentale una conoscenza delle principali tematiche e metodologie pedagogiche che hanno influito ed influiscono nella elaborazione e nella concretizzazione di realtà educative. La progettazione e la realizzazione di percorsi di formazione attraverso la promozione e l'attivazione di prassi partecipative, non possono

prescindere, inoltre, da una conoscenza dei diversi approcci filosofici ed antropologici che consenta di leggere la realtà con attenzione ai presupposti valoriali di ciascuna persona, di ciascun gruppo e comunità. Strumenti e metodologie riflessive hanno la finalità «di permettere una riflessione a tutto campo che saldi l'azione, la esperienza vissuta e l'apprendimento [...] La formazione può allora promuovere non un nostalgico ripiegamento su se stessi, ma offrire stimoli, [...] per riacquistare il senso della storia attraverso la propria o le proprie storie personali, riconoscere i propri saperi taciti, ridare valore a sé e agli altri attivando la fiducia, sviluppare capacità critica, riformulare i propri progetti di azione/trasformazione»⁷⁴. È importante, inoltre, che chi conduce percorsi educativi e di formazione sia consapevole di portare «nell'azione la propria teoria implicita dell'educare»⁷⁵. La coscienza e la manifestazione dei propri convincimenti teorici, attraverso il continuo confronto con gli altri, sono parte integrante di un lavoro teso alla trasformazione consapevole e condivisa della realtà attraverso l'accoglienza, l'ascolto attivo, il dare parola, la creazione di meccanismi e contesti di *empowerment*. Il lavoro del formatore nelle professioni di aiuto e di cura non può, ad avviso di chi scrive, risolversi in un lavoro solitario. Esso esige una continua ricontestualizzazione dei percorsi di ricerca e di azione in un'ottica di confronto e condivisione, attraverso strumenti e pratiche che comportano il prendersi cura delle persone e delle relazioni, promuovendo la riflessione critica sull'esperienza quotidiana, «così preziosa e formativa»⁷⁶. Chi opera nella formazione in contesti di aiuto e di cura deve tener conto di molte variabili, favorire l'emersione di istanze, bisogni, valori differenti, personali, tutti legittimi singolarmente ed esercitare, quindi, un'attenzione critica e creativa che renda possibile l'incontro, la partecipazione, il sapersi sorprendere ed essere curiosi, disponibili a contaminarsi, a mettere in discussione posizioni, idee e pregiudizi. Ne sono prova le riflessioni delle persone (di cui sono citati in precedenza alcuni esempi), raccolte nei diversi incontri di formazione.

74 Dionisi, G. — Garuti, M.G. (2011), *I giardini della formazione*, Roma, Armando Editore, p. 133.

75 Formenti, L. (2010), Verso un'identità professionale consapevole: le competenze dell'educatore tra apprendimento e cura, in *Il mestiere dell'educatore*, a cura di Mazzucchelli F., Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, p. 22.

76 *Ibidem*.

La narrazione dell'esperienza, la condivisione delle proprie riflessioni attorno alla relazione di aiuto, sono favorite dall'incontro con strumenti che, nella loro forte valenza riflessiva e simbolica, propongono intuizioni inedite, sollecitano connessioni originali con l'esperienza personale, offrono «la possibilità e la libertà di intessere dialoghi fuori dagli schemi dell'ovvio»⁷⁷. Fondamentale, per questo, è «l'attenzione alla relazionalità [...] relazione tra formatore e partecipanti, relazione tra persona e persona tutti impegnati [...] nella co-costruzione dei contesti di apprendimento»⁷⁸. L'esperienza personale diviene, così, strumento per la riflessione personale e di gruppo. Ciascuno può chiedere aiuto e cercare confronto, esprimere un pensiero e condividere un'intuizione, proporre ipotesi e lanciare idee. L'impegno richiesto a chi conduce incontri formativi dedicati a persone che si occupano professionalmente di relazione di aiuto e di cura, che possono incontrare, quindi, l'espressione della soggettività dell'altro nella fragilità, nella sofferenza, nel bisogno, è quello di offrire un percorso di ricerca e di apprendimento esistenziale che oscilli «costantemente tra esperienza e riflessione. Come il nuoto del delfino. Che procede fluendo dentro e fuori dall'acqua»⁷⁹.

*Fondamentale,
per questo, è
«l'attenzione alla
relazionalità»*

77 Dionisi et al., *I giardini della formazione*, cit., p. 134

78 *Ibidem*.

79 Callini, D. (2014), *Complessità creativa. Cultura post-industriale e risorse generative*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni, p. 60.

Bibliografia

Albarea, R. (2006), *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*, in *Sostenibilità in educazione*, a cura di Albarea, R. – Burelli, A., Udine, Forum.

Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimerie.

Albarea, R. (2014), *La nostalgia del futuro: per una società vivibile*, intervento tenuto il 18 agosto 2014 all'interno del programma di eventi "Agosto a S. Maria" presso la Comunità dei Servi di Maria, Santa Maria Del Cengio Isola Vicentina (VI) <http://www.smariadelcengio.it/category/eventi/agostoasm/appculturali/> ultimo accesso 28/12/14.

Anghinolfi, F. – Bonazzi, C. (2006), *Una scommessa sul welfare di prossimità*, *Animazione Sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 205.

Angori, S. (2012), a cura di, *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli.

Anzaldi, L. – Ghedini, A. (1999), *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, in Anzaldi, L., *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, a cura di Demetrio, D., Milano, Edizioni Unicopli.

Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

Bateson, G. (1984), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.

Bianciardi, M. (1998), *Complessità del concetto di contesto*, *Connessioni*, rivista del Centro Milanese di Terapia della Famiglia, n. 3.

Callini, D. (2008), *Arcani al lavoro, metafisica della vita organizzativa*, Milano, FrancoAngeli.

Callini, D., (2014) *Complessità creativa. Cultura post-industriale e risorse generative*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni.

Cavarero, A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli.

Contini, M. (2014), *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra*

- riflessività e deontologia, in Contini M. – Demozzi, S. – Fabbri, M. – Tolomelli, A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-45.
- Deleuze, G. – Guattari, F. (1980), *Mille Piani*, Roma, Castelvecchi.
- Dionisi, G. – Garuti, M.G. (2011), *I giardini della formazione*, Roma, Armando Editore.
- Dolci, D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda.
- Dolci, D. (1995), *La comunicazione di massa non esiste*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita.
- Formenti, L. (2010), Verso un'identità professionale consapevole: le competenze dell'educatore tra apprendimento e cura, in *Il mestiere dell'educatore*, a cura di Mazzucchelli, F., Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Fornaca, R. (1985), Riflessioni su un poema educativo, in *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, a cura di Dolci, D., Roma, Armando.
- Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia, Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Ingresso, M. (2014), L'apprendimento nell'era planetaria. Le virtù del disapprendere e quelle della responsabilità creativa, in *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*, a cura di Escolano, A.B. – Gramigna, A., Milano, FrancoAngeli.
- Knowles, M.S. – Fedeli, M. (2014), a cura di, *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*, Milano, FrancoAngeli.
- Lanzara, G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Malucchi, M., Rilettura. *Mente e natura*. Gregory Bateson. Adelphi, Milano, 2008, in Mariani, A. (2010), a cura di, *La corporeità: il contributo delle scienze umane*, in *Humana. Mente*, Pisa, Edizioni ETS, n. 14.

Manfredi, S.M. – Reggio, P. (2007), Educare a quale coscienza critica? Note a partire dalla prassi di «coscientizzazione» di Paulo Freire, in *Animazione Sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 213.

Manghi, S. (2005), Apprendere attraverso l'altro. La sfida relazionale ai saperi della cura, *Animazione Sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 35.

Novara, D. (2013), Una pedagogia liberante, presentazione in *Dal trasmettere al comunicare*, a cura di Dolci, D., Casale Monferrato, Edizioni Sonda.

Oliva, F. (2011), a cura di, L'apprendimento esperienziale è un bene comune, intervista a Piergiorgio Reggio, pedagogo e formatore, *Animazione Sociale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, n. 256.

Pepe, D. – Serra F. (2007), L'innovazione dei modelli formativi e l'apprendimento di competenze strategiche, in *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*, a cura di Pepe, D. – Infante, V., Isfol Collana I libri del Fondo sociale europeo, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Reggio, P. (2008), Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale, *Professionalità*, n. 99.

Documento scaricabile dal sito dell'Istituto Italiano di Valutazione in http://www.valutare.org/index.php?option=com_remository&Itemid=59&func=fileinfo&id=28&lang=it. Ultimo accesso 15/01/15.

Romano, L. (2014), Pedagogie di comunità e pedagogie della liberazione, in AA.VV. *Educare la comunità*, Milano, Franco Angeli.

Schettini, B. (2008), intervista rilasciata alla prof.ssa Artemis Torres a Cuiabà (Universidade Federal de Mato Grosso) il 19/11/08. <http://www.educazione-degli-adulti.eu/schettini/articoli/entrevista-artemis.pdf> ultimo accesso 27/07/14

Toschi, L. (2012), Prima lezione di comunicazione generativa, in Anichini, A. – Boffo, V. – Cambi, F. – Mariani, A. – Toschi, A., *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*, Milano, Apogeo.

Vigilante, A. – Vittoria, P. (2011), *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Foggia, Edizioni del Rosone.

Von Foerster, H. (1985), *Sul vedere il problema del doppio cieco*, testo trascritto e tradotto dal “Lab/Laboratorio Bateson” dell’Università di Parma, della conferenza tenuta a Philadelphia il 10/01/1985 per il 1° Gregory Bateson Memorial Lecture. <http://www.aerf.it/sito/Costruttivismo-e-approccio-teorico/Sul-vedere-il-problema-del-doppio-cieco.html> ultimo accesso 03/08/2014.

Von Foerster, H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Casa Editrice Astrolabio.

Zamengo, F. (2012), *L'adulto presente*, Torino, SEI Società Editrice Internazionale.

Zuber-Skerritt, O. (2013), A new conceptual framework for learning and development in the twenty-first century, in *Lifelong Action Learning for Community Development. Learning and Development for a Better World*, a cura di Zuber-Skerritt, O. – Teare, R., Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers.

Elenco figure e tabelle

Figura 1 Mappa Circolare Sistemica sul lavoro di cura, p. 227.

Figura 2 Mappa Circolare Sistemica sul lavoro di cura presentata al gruppo in formazione da un’operatrice, p. 227.

Figura 3 Mappa Circolare Sistemica sul lavoro di cura, modificata dopo la presentazione e le domande del gruppo, p. 227.

Tabella 1 Elenco dei ventidue Arcani al Lavoro (da CALLINI Daniele, *Arcani al lavoro, metafisica della vita organizzativa*, Roma, Franco Angeli, 2008), p. 232.

Tabella 2 Ricordi Professionali, elaborazione da ANZALDI Linda, Alessia GHEDINI, Laboratori di formazione per educatori auto(bio) grafi, in ANZALDI Linda et al., *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Milano, Edizioni Unicopli, 1999, p. 232.

MAESTRI PERCHÉ TESTIMONI. PENSARE IL FUTURO CON JOHN HENRY NEWMAN ED EDITH STEIN

**CONVEGNO INTERNAZIONALE, IUSVE,
VENEZIA-MESTRE, 19-20 GENNAIO 2017**

Michele Marchetto IUSVE

Patrizia Manganaro Pontificia Università Lateranense¹

Il 19 e 20 gennaio 2017 è previsto allo IUSVE il Convegno Internazionale *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman ed Edith Stein*, promosso dallo Iusve e dalla Pontificia Università Lateranense di Roma (Pul), con la collaborazione dell'*International Centre of Newman Friends* di Roma.

¹ Coordinatori scientifici del Convegno.



Perché John Henry Newman ed Edith Stein?

Nel 1998, nell'Enciclica *Fides et Ratio* (§ 74), Papa Giovanni Paolo II citava John Henry Newman ed Edith Stein subito dopo i Padri della Chiesa e insieme a Rosmini, Maritain, Gilson, Solov'ev, Florenskij, come «esempi significativi di un cammino di ricerca filosofica che ha tratto considerevoli vantaggi dal confronto con i dati della fede»¹. Quanto essi siano importanti per la Chiesa Cattolica è attestato dalla canonizzazione dell'una (Santa Teresa Benedetta della Croce) dallo stesso Giovanni Paolo II (1998), che l'anno dopo la nominò anche «compatrona d'Europa» accanto a Santa Caterina da Siena e a Santa Brigida di Svezia, e dalla beatificazione dell'altro da parte di Papa Benedetto XVI (2010), grande estimatore del suo pensiero.

La contiguità fra i due è confermata anche dall'interesse che la Stein dimostrò nei confronti di Newman traducendone in tedesco nel 1923 l'opera fondamentale a carattere educativo, *The Idea of a University* (1852, 1859, 1873) e una serie di scritti minori e di lettere².

È dunque chiaro che il loro reciproco accostamento dipende dalla comune appartenenza alla Chiesa Cattolica, raggiunta attraverso un cammino di fede impegnativo e anche doloroso, e dalla connotazione filosofico-teologica del loro pensiero.

*Un cammino di fede
impegnativo e anche
doloroso*

1 Giovanni Paolo II (1998), *Fides et ratio. Lettera enciclica circa i rapporti tra fede e ragione*, Milano, Paoline, p. 109.

2 Stein, E. (2004), *Übersetzungen von John Henry Newman. Die Idee der Universität*, H.-B. Gerl-Falkovitz (Hrsg.), Freiburg-Basel-Wien, Herder (Edith Stein Gesamtausgabe 21); Stein, E. (2002), *Übersetzungen von John Henry Newman. Briefe und Texte zur ersten Leben shälfte, 1801-1846*, H.-B. Gerl-Falkovitz (Hrsg.), Freiburg-Basel-Wien, Herder (Edith Stein Gesamtausgabe 22).

Due schizzi biografici

John Henry Newman

John Henry Newman, nato a Londra il 21 febbraio 1801, dimostrò una spiccata sensibilità spirituale fin dal 1816, anno al quale risale il suo primo grande cambiamento di idee con la conversione alla dottrina *evangelical*. Entrato al *Trinity College* di Oxford l'anno dopo, conseguito il titolo di *Bachelor of Arts*, diventò *fellow* dell'Oriel College (1822) e ricevette l'ordinazione sacerdotale nella Chiesa Anglicana (1825).

Dissenso dalla
teologia liberale e
dall'utilitarismo del
nuovo tempo

Figura subito carismatica nell'ambiente accademico oxoniense, Newman non esitò a manifestare il suo dissenso dalla teologia liberale e dall'utilitarismo del nuovo tempo nel ruolo di «Predicatore scelto» dell'Università (*Sermoni Universitari*, 1826-1843). Nel 1832 portò a termine la sua prima opera importante, *The Arians of the Fourth Century*, e dal 1833 animò il gruppo dei cosiddetti 'Trattariani' (o Movimento di Oxford), che prende il nome dagli opuscoli *Tracts for the Times* che esprimono le idee degli oppositori alla linea di politica ecclesiastica del governo britannico. Animato dall'interesse teologico ed ecclesiale, Newman lavorò alacremente all'opera *The Via Media of the Anglican Church* (1837, 1877), con cui individuò una 'via intermedia', non compromissoria, fra la posizione dei Protestanti e quella dei Cattolici Romani.

Chiesa Cattolica

Fu il primo passo di un sofferto cammino che lo portò ad un progressivo distacco dalla Chiesa Anglicana e dalla stessa Università di Oxford. Dopo un periodo di meditazione trascorso a Littlemore (1841-1845), a pochi chilometri da Oxford, egli si dimise dall'Oriel College, e il 9 ottobre 1845 venne ricevuto nella Chiesa Cattolica. Il trasferimento al Collegio di *Propaganda Fide* a Roma (1846-1847) gli consentì di essere ordinato sacerdote. Di ritorno in Inghilterra, fondò il primo Oratorio di San Filippo Neri in terra britannica (1848). Nel 1851 venne chiamato a presiedere l'Università Cattolica d'Irlanda, di nuova istituzione, alla guida della quale rimarrà fino al 1857, e che ispirerà l'opera *The Idea of a University*, dedicata all'educazione intesa

come formazione dell'intelletto.

Nonostante sia uno scrittore molto prolifico in ogni campo della cultura umanistica, nella storia (*Historical Sketches*), nella poesia e nel romanzo (*Callista*), nella filosofia e nella teologia, oltre che autore di uno sterminato epistolario e di un'autobiografia spirituale (*Apologia pro vita sua*, 1864), Newman concentra il proprio interesse prevalentemente sui temi dell'educazione e del rapporto fra fede e ragione. L'esito più alto è l'*Essay in aid of a Grammar of Assent* (1870), opera di straordinaria tensione dialettica in cui confluiscono le riflessioni di circa trent'anni intorno all'idea che la fede *a parte hominis* è un esercizio della ragione viva, secondo il procedere non formale del «senso illativo». Sostenuto dalle pressioni del laicato britannico, nel 1879 Newman venne proclamato Cardinale da Papa Leone XIII. Morì a Edgbaston, nei pressi di Birmingham, l'11 agosto 1890.

*Temi dell'educazione
e del rapporto fra
fede e ragione*

La vita di Edith Stein non fu certo meno intensa, soprattutto dal punto di vista spirituale. Nata a Breslavia il 12 ottobre 1891 in una famiglia ebrea, vi frequentò il liceo scientifico e i corsi universitari di germanistica e psicologia, per trasferirsi a Gottinga nel 1913, dove seguì i corsi di Edmund Husserl, il fondatore della fenomenologia, per lei la via di accesso alla filosofia e alla soggettività umana. Con Husserl lavorò alla tesi di laurea sul tema dell'empatia (*Einfühlung*) che discusse nell'agosto 1916 (*Il problema dell'empatia*); nel frattempo conobbe il filosofo fenomenologo polacco Roman Ingarden, al quale resterà legata da un lungo rapporto di amicizia³. Sempre nel 1916 decise di seguire Husserl a Friburgo come assistente volontaria, dopo che il maestro ne aveva riconosciuto le doti filosofiche al punto da individuare nella sua tesi l'anticipazione di alcune idee contenute nella propria opera *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Non priva di qualche tensione, la collaborazione con Husserl venne però interrotta nel 1918, il che non impedirà alla Stein di pubblicare con lui *Psicologia e scienze dello*

Edith Stein

Empatia

³ Cfr. Stein (1998), Lettere a Roman Ingarden, a cura di Costantini, E. – Schulze Costantini, E., *Studium*, 94, n. 5, pp. 745-780.

spirito. Contributi per una fondazione filosofica (1922) e Una ricerca sullo Stato (1925).

Grazie alla conoscenza di Max Scheler e alla lettura della Vita di Santa Teresa d'Avila, la Stein si riavvicinò alla fede, non più a quella ebraica, dalla quale si era allontanata in gioventù, ma a quella cattolica: nel 1922 ricevette il battesimo, madrina la filosofa fenomenologa Hedwig Conrad-Martius, e l'anno seguente la Cresima. Lungo gli anni Venti, fino alla proibizione dell'insegnamento decretata dal regime nazista nel 1933, oltre ad impegnarsi in un'intensa attività di studio e di conferenze, entrò in contatto con studiosi cattolici, in particolare con il gesuita Erich Przywara, che la sollecitò sia allo studio di San Tommaso sia alla traduzione delle opere di Newman. Ne derivò lo sforzo di trovare la sintesi fra fenomenologia e tomismo, che confluì in *Potenza e atto* (1931) e nell'antropologia de *La struttura della persona umana* (1932). Nel contempo lavorò all'*Introduzione alla filosofia* (1919-1932), in cui convergono i temi antropologici, metafisici ed epistemologici. La tensione fra la ricerca dell'essenza umana e il suo contesto metafisico trova il punto di equilibrio in *Essere finito e essere eterno* (1936), che sviluppa quanto la Stein individuò nei suoi studi di filosofia medievale, fonte di verità, bisognosa tuttavia del riferimento decisivo alla Rivelazione e alla fede ebraico-cristiana. In questo contesto maturò la convinzione di entrare in monastero, ancora sostenuta dall'esempio di Santa Teresa d'Avila, che le aprì anche la via della mistica, approfondita dallo studio di San Giovanni della Croce. Nell'ottobre 1933 venne accolta nel convento delle Carmelitane Scalze di Colonia; dopo il noviziato assunse il nome di Teresa Benedetta della Croce, pronunciando la professione perpetua nel 1938. Nello stesso anno, a causa delle persecuzioni naziste, si trasferì nel Carmelo di Echt, in Olanda, dove il 2 agosto 1942 venne arrestata per essere condotta ad Auschwitz: vi morì il 9 agosto in una camera a gas.

*La sintesi fra
fenomenologia e
tomismo*

In monastero

Il convegno

Dai pochi cenni fin qui dati si possono intuire le affinità che legano Newman e Stein: il percorso di fede segnato dalla conversione; la sensibilità ai temi dell'esperienza religiosa e dell'educazione; il servizio alla Chiesa; la centralità della persona; la sintesi di filosofia e teologia, ragione e Rivelazione. La conoscenza che la Stein ebbe di Newman, inoltre, costituisce un fattore oggettivo che giustifica il loro accostamento, ancora per lo più da studiare e approfondire, sia nelle ragioni che lo motivano sia negli effetti che esso può provocare sul pensiero religioso attuale. Sono queste le due direzioni alla base dell'ideazione del convegno *Maestri perché testimoni*: l'una retrospettiva, che guarda alle radici del loro rapporto; l'altra prospettica, che intende pensare il futuro in relazione ad alcune tematiche particolarmente importanti per la cultura contemporanea. È il senso del titolo che si è voluto dare al Convegno, mutuando le parole di Papa Paolo VI: «L'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri o, se ascolta i maestri, è perché sono dei testimoni»⁴.

Intorno a questo nucleo centrale si sono invitate alcuni fra i maggiori studiosi dei due pensatori, che affronteranno non solo il rapporto fra Newman e Stein, ma anche la loro influenza sul pensiero attuale, filosofico e teologico, e il loro insegnamento nella morale e nell'educazione. Uno spazio specifico sarà dedicato alla presenza spirituale di Newman nell'ambito del Concilio Vaticano II, e all'idea di persona che entrambi hanno elaborato dialogando con la tradizione degli studi trinitari.

Inaugurato dalle autorità accademiche dello Iusve, il Convegno di livello internazionale ospiterà i Magnifici Rettori della Università Pontificia Salesiana di Roma, prof. Don Mauro Mantovani, e della Pontificia Università Lateranense di Roma, S.E. Mons. Enrico dal Covolo; da quest'ultima arriveranno anche la prof.ssa Angela Ales Bello (*La persona in Edith Stein*) che dialogherà con il prof. John

Le affinità che legano Newman e Stein

«L'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri o, se ascolta i maestri, è perché sono dei testimoni»

Il Convegno di livello internazionale

⁴ Paolo VI (1974), *Discorso ai membri «Consilium de Laicis»*, 2 ottobre 1974, ripreso nella Esortazione Apostolica *Evangelii Nuntiandi*, 1975, 41: «Per la Chiesa, la testimonianza di una vita autenticamente cristiana, abbandonata in Dio in una comunione che nulla deve interrompere, ma ugualmente donata al prossimo con uno zelo senza limiti, è il primo mezzo di evangelizzazione».

F. Crosby, dell'Università di Steubenville (Ohio, Usa, *La persona secondo John Henry Newman*); la prof.ssa Patrizia Manganaro, che si confronterà con il prof. Michele Marchetto (Iusve) su *L'idea di formazione* nei due autori in questione; il prof. Leonardo Messinese (*Il quadro di riferimento filosofico contemporaneo sul tema della coscienza*), a confronto con il prof. Hermann Geissler, "The International Centre of Newman Friends" di Roma (*"La coscienza è l'originario vicario di Cristo": la permanente attualità del pensiero di John Henry Newman sulla coscienza*); e il prof. Markus Krienke, docente anche alla Facoltà di Teologia di Lugano (*Edith Stein fra fenomenologia e teologia. Verso un'ontologia trinitaria*), in dialogo con il prof. Gregory Solari, Institute Catholique di Parigi (*John Henry Newman e la fenomenologia*). Il Convegno sarà aperto dalla *Lectio Magistralis* di due fra i più autorevoli studiosi di Newman e Stein a livello internazionale, rispettivamente Ian Ker (Università di Oxford) su *Newman on Vatican II*, e Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz (Università di Dresda e Philosophisch-Theologische Hochschule "Benedikt XVI" di Heiligenkreuz – Vienna) su *La ricezione di J. H. Newman nella Germania degli anni Venti e le traduzioni di E. Stein*. L'evento, che sarà preceduto da una fase preparatoria per studenti e docenti Iusve, si rivolge al mondo accademico ed ecclesiale nazionale e internazionale, ai docenti, ai giovani in formazione universitaria e post-universitaria, oltre che alla società civile sensibile ai temi trattati. Dopo il convegno è auspicabile che se ne possano pubblicare gli Atti e che si sviluppi una ricerca di approfondimento del rapporto fra Newman e Stein, ambito ancora quasi del tutto inesplorato non solo in Italia.

Indicazioni bibliografiche essenziali in lingua italiana

John Henry Newman:

(1999), *Lettera al Duca di Norfolk. Coscienza e libertà*, a cura di Gambi, V., Milano, Paoline.

(2001), *Apologia pro vita sua*, a cura di Morrone, F., Milano, Paoline.

(2002), *Saggio sullo sviluppo della dottrina cristiana*, a cura di Obertello, L., trad. it. di Prandi, A., Milano, Jaca Book.

(2008), *Scritti sull'Università*, testo inglese a fronte, a cura di Marchetto, M., Milano, Bompiani (contiene: *L'idea di Università, Origine e sviluppo delle Università*).

(2014²), *Scritti filosofici*, testo inglese a fronte, a cura di Marchetto, M., Milano, Bompiani (contiene: *Quindici Sermoni predicati all'Università di Oxford, Quaderno filosofico, Saggio a sostegno di una Grammatica dell'assenso*).

Aa. Vv. (2002), *Conoscere Newman. Introduzione alle opere*, Città del Vaticano, Urbaniana University Press.

Botto, E. – Geissler, H. (2009), a cura di, *Una ragionevole fede. Logos e dialogo in John Henry Newman*, Milano, Vita e Pensiero.

Callegari, L. (2001), *La fede e le sue ragioni*, Milano, Paoline.

Marchetto, M. (2010), *Un presentimento della verità. Il relativismo e John Henry Newman*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Marchetto, M. (2016), *John Henry Newman. Identità, alterità, persona*, Roma, Carocci.

Marin, J.M. (1998), *John Henry Newman. La vita (1801-1890)*, a cura di Obertello, L., trad. it. di Dapelo, L., Milano, Jaca Book.

Obertello, L. (2000), *La Grammatica dell'assenso di John Henry Newman*, Milano, Jaca Book.

Tuninetti, L.F. (2009), *John Henry Newman. Un Cristiano che interroga la modernità*, Città del Vaticano, Urbaniana University Press.

Velocci, G. (1985), *Newman. Il problema della conoscenza*, Roma, Studium.

Edith Stein:

(1988), *Essere finito e essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, trad. it. di Vigone, L., Roma, Città Nuova.

(1998), *Introduzione alla filosofia*, a cura di Ales Bello, A., trad. it. di Pezzella, A.M., Roma, Città Nuova.

(1999³), *La ricerca della Verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*, a cura di Ales Bello, A., Roma, Città Nuova.

(1999³), *La Fenomenologia di Husserl e la filosofia di San Tommaso*, in *La ricerca della Verità*, cit., pp. 61-90.

(2003), *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, trad. it. di Caputo, A., Roma, Città Nuova.

(2007), *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, a cura di Ales Bello, A. – Paolinelli, M., trad. it. di Venturi, B., revisione di D'Ambra, M., Roma, Città Nuova-Ocd.

(2013), *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, a cura di Ales Bello, A. – Paolinelli, M., trad. it. di D'Ambra, M., revisione di Pezzella, A.M., e Paolinelli, M., Roma, Città Nuova-Ocd.

(2014²), *Il problema dell'empatia*, a cura di Costantini, E. – Schulze Costantini, E., Roma, Studium.

Ales Bello, A. (2000), *Edith Stein. Patrona d'Europa*, Casale Monferrato, Piemme.

Ales Bello, A. (2003²), *Edith Stein. La passione per la verità*, Padova, Messaggero.

Ales Bello, A. – Chenaux, Ph. (2005), a cura di, *Edith Stein e il nazismo*, Roma, Città Nuova.

Ales Bello, A. – Pezzella, A.M. (2008), a cura di, *Edith Stein. Comunità e mondo della vita. Società Diritto Religione*, Città del Vaticano, Lateran University Press.

Ales Bello, A. – Alfieri, F. (2015), a cura di, *Edmund Husserl e Edith Stein. Due filosofi in dialogo*, Brescia, Morcelliana.

Di Pinto, L. (1999), *Il respiro della filosofia in E. Stein*, Bari, Laterza.

Ghigi, N. (2011), *L'orizzonte del sentire in Edith Stein*, Milano-Udine, Mimesis.

Manganaro, P. – Nodari, F. (2014), a cura di, *Ripartire da Edith Stein. La scoperta di alcuni manoscritti inediti*, Brescia, Morcelliana.

Manganaro, P. (2015), *Persona-Logos. La sintesi filosofico-teologica in Edith Stein*, Città del Vaticano, Lateran University Press.

Pezzella, A.M. (2003), *L'antropologia filosofica di Edith Stein*.

Indagine fenomenologica della persona umana, Roma, Città Nuova.

m.marchetto@iusve.it

manganaro@pul.it

RECENSIONI

A.G. Cassani, A.G. (2014), a cura di, *Dall'oggetto al territorio. Scultura e arte pubblica*. ANNUARIO dell'Accademiadi di belle Arti di Venezia, Padova, il Poligrafo, pp. 524.

—

Biagi, L. – Salerno, V. (2014), a cura di, *Dal riconoscimento individuale alla costruzione sociale. Il contributo di Charles Taylor alla riflessione sul welfare del futuro*, Libreriauniversitaria.it, Padova, pp. 298.

—

Grimaldi, R. (2015), a cura di, *A scuola con i robot – Innovazione didattica, sviluppo delle competenze e inclusione sociale*, Bologna, Il Mulino, pp. 280.

—

Monzani, M. – Bertoli, E. (2016), *Manuale di vittimologia. Nuovi modelli esplicativi in criminologia e vittimologia*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 166.

—

Albarea, R. (2015), *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse). Letteratura e formazione*, Pisa, ETS, pp. 127.

Flick, G.M. (2015), *Elogio della dignità*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, pp. 136.

–

Nugnes, G. (2015), *Counseling Organizzativo. Un approccio integrato di gruppo e individuale*, Trento, Erickson, pp. 207.

–

Marchioro, G. (2016), *La Musica dell'Anima*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 172.

–

Rampini, F. (2014), *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Milano, Feltrinelli, pp. 288.

A.G. Cassani, A.G. (2014), a cura di, *Dall'oggetto al territorio. Scultura e arte pubblica*. ANNUARIO dell'Accademiadi di belle Arti di Venezia, Padova, il Poligrafo, pp. 524.

L'imponente volume raccoglie i contributi di studiosi ed artisti italiani ed europei con l'obiettivo di far conoscere l'attività di ricerca svolta dall'istituzione veneziana all'estero, in relazione alle gemelle istituzioni italiane ed europee ma anche con il proposito di presentare tutto il lavoro esposto come 'luogo di incontro' di un pubblico più vasto di operatori culturali, nel settore delle arti visive.

L'*Annuario* si compone di cinque sezioni: la prima, *Dossier*, è la più corposa e raccoglie i contributi sul tema specifico di un accostamento al territorio in rapporto ad un'arte pubblica; la seconda è una miscelanea di testimonianze; la terza, *Dipartimenti*, aggiorna su didattica e ricerca svolta all'interno dell'Accademia; la quarta, *Fondo storico, Archivio e Biblioteca*, informa sul patrimonio documentario custodito in Accademia; la quinta, *Eventi*, rende conto degli appuntamenti artistici ed accademici dell'anno 2013.

Perché allora una recensione su questa rivista? Per tre ragioni.

La prima ragione è che le tematiche affrontate sono oltremodo utili ad un pubblico di docenti e studenti delle aree specifiche dello IUSVE, in particolare a coloro che lavorano nell'ambito delle Scienze e Tecniche della Comunicazione, in ordine alla possibilità di reperire e consultare fonti e documenti per eventuali ricerche, per tesi di laurea, per aggiornare programmi di insegnamento. La seconda ragione è banalmente territoriale: lo IUSVE fa parte del Comune di Venezia e del suo territorio metropolitano ed è giusto che vengano recensite sulla rivista alcune pubblicazioni che gli sono vicine, sia come contenuti che come area condivisa del territorio. Infine la terza ragione è di tipo trasversale: cioè si fa appello a quella trasversalità disciplinare e formativa che ormai fa parte della realtà contemporanea. Una trasversalità che deve essere

svolta con rigore, studio e competenza, superando accostamenti superficiali, dettati dalle mode. La creatività, ormai si sa, non è né anticonformismo né esibizione (che è una forma raffinata e mistificante di conformismo), anzi è proprio il contrario; essa si basa su fatica, intuizione, studio ed educazione, e quindi sta nei presupposti della rivista e dello IUSVE che, in questo periodico semestrale, viene parzialmente rappresentato.

Si veda, allora, quali sono gli apporti più significativi per i lettori di *IUSVEducation*. Qui la scelta è obbligata.

Nella prima parte ci sono tre contributi che si riallacciano ad un articolo di Moreno Baccichet, già pubblicato in *IUSVEducation* (n. 4/2014, pp. 48-67), il quale evidenziava come il ridisegnare lo spazio pubblico in alcune zone micro e macro del territorio francese non è più compito di una sola disciplina, ma necessita di una visione complessa e pluriprospettica che include i temi del dialogo e del vivere sociale, dell'urbanistica, della percezione del paesaggio, delle pratiche d'uso dell'ambiente, della progettazione partecipata.

Il profondo e articolato contributo di Maria Jesus Cueto Puente dell'Università Basca di Bilbao presenta una selezione di progetti di ricerca riguardanti: la creazione dell'ambiente a partire dalla parete (con un movimento e rilievo di volumi) e dalla percezione spazio-temporale dello spettatore; il ruolo del silenzio nella scultura: l'esempio dell'alabastro come supporto materiale e mezzo di creazione; il rapporto tra scultura e paesaggio; e infine una serie di progetti interdisciplinari che coniugano ricerca e didattica e riportano esperienze di docenza dell'autrice.

Il titolo dell'articolo, *La trasversalità dello spazio nella scultura*, prende avvio da un concetto multidisciplinare dello spazio perché, come dice

la Cueto Puente, «il concetto di trasversalità dello spazio ci ha portato anche ad indagare sulla creazione di gruppo e sull'atteggiamento di collaborazione e compartecipazione nella ricerca» (p. 106).

Fra i tanti progetti segno di trasversalità realizzati dalla scultrice si può citare: la *performance del labirinto* (inteso come architettura plurilineare), la *lampada della vita* (dal libro di John Ruskin, *Le sette lampade dell'architettura*), il *paesaggio disciolto* (animazione audiovisiva), il *labirinto carbon fossile* (un percorso costruito con oggetti riferiti ad un miniera delle Asturie, acqua, fuoco e carbone, presentando testi e fotografie del centro carbonifero, ora chiuso e riutilizzato). Le giornate interdisciplinari svoltesi presso l'università basca, Dipartimento di Belle Arti, offrono uno spaccato di una esperienza di metodologia trasversale tra docenti e studenti. Tale metodologia «costituisce dunque un sistema aperto di connessione rizomatica di saperi specifici, che favorisce una ricerca di senso attraverso l'utilizzazione del metodo interdisciplinare e che promuove configurazioni ibride e smaterializzate per avvicinare l'arte alla vita e la vita all'arte» (p. 121).

Il secondo contributo, *Être en ville* di Frederic Freudot, riporta il ricco lavoro svolto dall'autore, designer e professore alla Scuola Superiore di Arte e Design di Marsiglia Mediterraneo, presso il Laboratorio di Design dello spazio, dal titolo: «Per pratiche urbane creative, contestualizzate e gestite». Il problema dell'arte pubblica è stato rimesso in discussione dal fatto che Marsiglia è stata Capitale europea della cultura, nel 2013. L'articolo mostra come l'attività del Laboratorio sia stata quella di proporre agli studenti di Arte e Design di affrontare i problemi della lettura e dell'analisi della città per poi progettare in essa. Costituito da passeggiate urbane, seminari e lavori di gruppo, il laboratorio articola le sue proposte nei

vari luoghi della città e si appoggia ad esperienze precedenti. Il titolo che sottolinea le «pratiche contestualizzate e gestite» pone l'accento sul fatto che in questo modo i cittadini coinvolti diventano i 'nuovi committenti'.

Ci si avvicina così ad un'Arte da strada: «Chacune de ces actions sculpturales est un événement, un temps de pause, une rupture dans le rythme des flux urbains» (p. 144). Il ritmo dei flussi urbani cambia per lasciare posto a spazi liberi da investire (come si nota dalle numerose foto esposte nel catalogo), a uno spazio da osservare, un campo d'azione da interrogare attraverso il vocabolario della scultura.

Il terzo e ultimo contributo scelto, estratto da questa prima parte, è preceduto da una citazione: «L'insieme di attività economiche, eventi, paesaggio naturale e paesaggio umano definiscono l'identità del territorio» (p. 147). Si tratta dell'articolo di Orietta Berlanda, intitolato: *Public Art nell'arena pubblica italiana*. A differenza dei due precedenti (che riportano un'esperienza spagnola e una francese), questo intervento si riferisce al contesto italiano e sottolinea lo iato esistente tra panorama culturale del nostro Paese e quello straniero, nell'intendere l'arte come 'cosa pubblica'. Nell'affrontare i risvolti della *public art* nella società italiana, si evidenzia lo scollamento tra come essa viene vissuta entro la comunità di addetti ai lavori e nel resto della collettività. Più in specifico si parla di vari esempi di opere pubbliche in Trentino, con riferimento al dibattito maturato in merito alla Legge cosiddetta 'del 2%' che prevede l'obbligo delle amministrazioni di evolvere all'arte una percentuale dell'investimento speso per la realizzazione di edifici pubblici. Realistico l'articolo della Berlanda, ma anche utilissimo perché ci fa intendere come l'uso di una buona legge, come questa, può portare ad una coeducazione dei cittadini (e delle famiglie) e

provocare una sorta di avvicinamento tra gli ‘esperti’ e il pubblico. Vengono inoltre presentati alcuni esempi interessanti di *public art* del territorio.

Molti altri contributi sarebbe opportuno citare, fra questi, per vicinanza di territorio, *Il laboratorio integrato di Forte Marghera*, di Giulio Alessandri, che ha lavorato sul tema del *reenactment*, parola intraducibile in italiano, ma che punta il focus sulla capacità di reagire dello spettatore all’interno dell’azione/oggetto stesso da rigenerare, sia essa/esso quadro, scultura, azione o performance.

Ora, per esigenze di spazio e di tematiche, ci si appunta sul trittico musicale di Nicola Cisternino (tratto dalla seconda parte del volume).

Docente di Storia della musica contemporanea all’Accademia di Belle Arti di Venezia e critico musicale, Cisternino inizia a parlarci dell’amicizia, tutta veneziana, tra Luigi Nono ed Emilio Vedova. Un complesso sodalizio umano ed artistico in cui si delineano gli intrecci umani, poetici e linguistici dei due artisti, le cui opere, tra le più radicali della seconda metà del Novecento, agirono sul doppio e simbiotico versante dell’emancipazione delle arti, con nuove modalità espressive e concettuali del suono-ascolto di Nono, nella musica, e attraverso il segno-visione di Vedova, nella pittura.

L’articolo, *Nono-Vedova. Caminantes*, inizia con gli anni Cinquanta, quelli della formazione dei due, in cui Venezia la fa da padrona, come «sistema complesso che offre esattamente quell’ascolto pluridirezionale» (p. 280) che si oppone a un tipo di ricerca artistica sempre più omologata in «horti conclusi»: Venezia, dunque, quale condizione limite, margine di un particolare habitat fisico-percettivo che permette di «maturare e cogliere [...] l’elemento dell’interrogazione-ascolto dello spazio che a Venezia è ancor più ascolto del tempo e della memoria». È la poetica del *frammento*,

inteso come una sorta di archetipo formale, appreso dalla lezione di Anton Webern; in parallelo nel pittore Vedova si assiste alla ‘scomposizione’ a frammenti, alla rottura dell’unità formale e al superamento della geometria.

Si passa poi, negli anni Sessanta, dal frammento al plurimo, o meglio, alla molteplicità del plurimo, in cui il campo d’azione per Nono è rappresentato dalle tecnologie, mentre per Vedova sarà la «pittura-mobile» la rappresentante dei suoi plurimi (p. 288): un esempio di ciò è il *Percorso/plurimo/luce*, realizzato da Vedova per il Padiglione italiano all’Expo mondiale di Montreal, del 1967. C’è un’aura tutta postmoderna in queste proposte/sperimentazioni dei due.

Negli anni Settanta e Ottanta, il *Prometeo* di Nono è già in cantiere da alcuni anni. «Nei primi anni Ottanta Vedova partecipa a questa grande avventura con la creazione di numerosi stadi d’opera, disegni e materiali preparatori, utili ad una sorta di continua messa a fuoco di quella che al termine sarà definita *Tragedia dell’ascolto*, ovvero un ascolto a “occhi chiusi”, ossessivamente cercato da Nono, che segnerà, al termine, un com-passionevole e generoso distacco (e saluto) in apnea-immersione, da ogni forma di visualità esterna, e dunque anche dalla visionarietà di Vedova. Resterà la luce, discreta e felpata, di puri giochi di ombre in alcune parti della *Tragedia* nella calda arca lignea di Renzo Piano, nelle notturne architetture di San Lorenzo di quelle sere di settembre del 1984 a Venezia» (pp. 290-291).

Emerge la dimensione tattile di un «udire a distanza» (p. 291), mentre in Vedova c’è l’abbandono della bidimensionalità per affidarsi alla rotazione, alla circolarità, alla pittura «antigravitazionale», che non ha un centro per avere infiniti centri.

Il secondo pezzo del trittico, intitolato *... allora dare è quasi un voler ascoltare il silenzio stesso*, è un’intervista

del 2010 a Massimo Cacciari, amico dei due veneziani. Con il filosofo si ripercorrono le matrici e le scansioni peculiari al tragitto artistico del compositore, questa volta in un quadro ad ampio spettro, nello scenario culturale contemporaneo. La conversazione parte dall'evidente perdita d'importanza, nei nostri giorni, dei circuiti nazionali della musica di ricerca e tratta delle particolari attenzioni formative di Nono ai processi formativi della musica e di consumo della musica popolare e di consumo di massa. In particolare si fa riferimento all'ammirazione del musicista verso il regista russo Andrej Tarkovskij, soprattutto del suo ultimo film *Offret* (in italiano tradotto con *Sacrificio*, ma potrebbe essere anche con *Offerta*) sottolineando la dimensione sacrificale dei suoi personaggi (Andrey Rublëv in testa) che lasciano una sorta di testimonianza. «Torna l'idea base del Prometeo, ovvero una vera e propria lotta contro il tempo Kronos, alla ricerca di un tempo dell'istante, che non fosse cronologicamente e narrativamente orientato» (p. 303), in cui i silenzi, come dice Cacciari, sono carichi di tutti i possibili.

A colloquio con Nuria Schoenberg Nono è l'intervista di Nicola Cisternino alla moglie, ideatrice e presidente della Fondazione Archivio Luigi Nono a Venezia. Partendo da alcuni episodi personali ella riafferma il valore sociale e poetico della musica del compositore oggi descrivendo, a vent'anni dalla sua fondazione, le attività di diffusione dell'opera di Nono in tutto il mondo e le iniziative di ricerca musicologica promosse. L'Archivio ha stipulato convenzioni con università e conservatori; è meta di studiosi di varie discipline, non solo musicali e artistiche, e si offre con proposte di tirocinio per studenti e professori. Recentemente è stata pensata una App per *smartphone* sui luoghi di Nono a Venezia; delle icone segnaposto sulla mappa di Venezia permettono di fare un tour virtuale dei luoghi cittadini

sulla vita, l'arte e la musica del compositore: una sorta di simpatico plagio della Dublino dell'*Ulisse* di Joyce. Un ultimo accenno al contributo *La retorica degli oggetti* (presente nella terza parte) di Roberto Zanon, è doveroso. Se si trasferisce il termine retorica dal discorso e dall'uso della parola (un altro esempio di trasversalità) all'ambito della progettazione, sia grafica che tridimensionale, essa (la retorica) diventa arte di ideare prodotti con una metodologia precisa e comunicativa. Nell'articolo si cerca di attivare una disposizione critica in rapporto al panorama degli artefatti che ci circondano. L'intento è quello di incoraggiare e sviluppare un'attitudine valutativa dei segni che molta parte degli oggetti intendono comunicare. Come esempio, l'autore fa riferimento ai *Biscotti d'artista*, presentati alla Biennale d'Arte di Venezia del 2013.

Insomma, un volume da consultare con attenzione: talvolta un po' troppo 'aristocratico' e difficile nel linguaggio e nei temi trattati, ma stimolo per conoscere di più, per la propria formazione a largo raggio. Ognuno potrà orientare i propri interessi e le proprie doti, sia come studente, sia come docente e ricercatore.

Roberto Albarea

Biagi, L. – Salerno, V. (2014), a cura di, *Dal riconoscimento individuale alla costruzione sociale. Il contributo di Charles Taylor alla riflessione sul welfare del futuro*, Libreriauniversitaria.it, Padova, pp. 298.

Il libro in parola costituisce il frutto di un lungo ed importante lavoro di ricerca che ha coinvolto i docenti del Dipartimento di Pedagogia dello IUSVE (Istituto Universitario Salesiano di Venezia). Si tratta di una pubblicazione che sorge proprio alla luce di un percorso di autoformazione e di crescita che, con cadenza mensile, offre la possibilità ai docenti del Dipartimento di ritrovarsi e confrontarsi per condividere riflessioni ed orientamenti su cui far convergere gli sforzi organizzativi, didattici e valoriali all'interno dei diversi percorsi di Laurea, triennale e magistrale, oltre all'indubbio arricchimento nella crescita personale. La grande valenza di questi momenti è proprio riscontrabile nel processo di ricerca che, pur delineandosi a seconda del profilo peculiare dei ciascun docente e delle sue competenze, non si chiude negli steccati del singolo sapere disciplinare, né deve giocoforza piegarsi ad una sintesi superiore imposta esternamente o internamente, quanto ricercare dei punti di convergenza e di dialogo su alcuni importanti assi di riferimento che attraversano la riflessione pedagogica ed il lavoro educativo. Tra questi, tre sono quelli decisivi: antropologico, etico, pedagogico.

Il libro, scritto a più mani, offre una riflessione condivisa sul *welfare*, prendendo spunto dalla contribuzione di Charles Taylor, la quale, proprio per la sua ricchezza, ampiezza e profondità, ben si presta ad una lettura multidisciplinare, seppur non equivoca, circa l'argomento oggetto d'indagine.

Il volume è suddiviso in quattro sezioni. La *prima: i fondamenti* si apre con un'articolata riflessione condotta da Lorenzo Biagi, sulla concezione dell'identità in Taylor, snodo centrale che avvicina uno dei temi cruciali della modernità, intercettando le questioni più decisive circa la sua costruzione e definizione.

La *seconda: il quadro di riferimento: la prospettiva tayloriana in dialogo con le scienze sociali* prende forma, inizialmente, con il capitolo di Davide Girardi, il quale propone una riflessione, mediante un confronto dialettico fra Taylor e Habermas, su uno dei temi che più impegnano ancora oggi le società occidentali: quello del riconoscimento della differenza e quindi del rapporto fra la dimensione soggettiva e quella intersoggettiva. A seguire, il contributo di Beatrice Saltarelli, mettendo in relazione la teoria delle emozioni-motivazioni di Taylor e quella evoluzionista, si prefigge lo scopo di promuovere un proficuo dialogo tra il lavoro educativo e quello peculiarmente psicologico, nelle loro comunanze e differenze. Successivamente, il saggio di Carlo Beraldo si concentra sulla messa a fuoco, anche storicamente ricostruita dal punto di vista legislativo, dei diritti soggettivi all'interno della definizione di un nuovo *welfare* che si leghi sempre più ad un'ontologia morale e che così riscopra l'imprescindibilità del riferimento teleologico e della tutela dei beni irriducibilmente sociali non scomponibili (come Taylor ci ricorda). Infine, chiude questa seconda sezione il contributo di Christian Crocetta che puntualizza il concetto del *noi* familiare nel diritto di famiglia italiano con una ricca e approfondita analisi, documentata anche da una significativa bibliografia.

La *terza sezione: innovazione e metodi per un nuovo welfare: possibili spunti per la pedagogia sociale dalla lettura di Charles Taylor* viene inaugurata dal capitolo di Andrea Pozzobon che, proprio inserendo il filo dell'argomentazione dal punto di vista della pedagogia sociale, puntualizza l'interdipendenza fra la costruzione dell'io e quella del noi, sottolineando anche quell'intrinseco legame positivo fra *welfare* e comunità. A seguire, il contributo di Paolo Tomasin si

prefigge uno scopo ben specifico ed anche strategico: partire da alcune considerazioni di Taylor esposte in *Radici dell'io*, al fine di indagare alcuni risvolti del nuovo *welfare*. Procedendo nella lettura, s'incontra il contributo, scritto a quattro mani da Alberto Baccichetto e Andrea Conficoni. Gli autori, dopo aver affrontato il tema dell'identità nell'intersoggettività così caro a Taylor, completano con una riflessione di natura pratica sulla valenza del concetto di *empowerment*, sulla generatività dell'approccio metodologico dell'animazione sociale nei processi partecipativi, ed infine sulla tendenza a fondare l'approccio al lavoro sociale in termini circolari evolutivi.

La quarta sezione: questioni aperte per una rinnovata qualità delle figure educative è composta da tre contributi. Il primo, ad opera di Marco Emilio, indaga, dalla prospettiva della filosofia sociale, le sfaccettature generative del *welfare* al fine di promuovere un ripensamento delle pratiche per chi opera nei diversi contesti educativi, sottolineando l'imprescindibilità del legame fra azioni pedagogiche e processi razionali, relazionali e decisionali dei soggetti collettivi.

Il secondo, a cura di Cristian Vecchiet, approfondisce le questioni più decisive dell'antropologia e dell'etica personalistica per un nuovo *welfare*, riflettendo in particolare sugli snodi più decisivi che il filosofo canadese propone in *Etica e umanità*. Infine, il lavoro di Giuseppe Mari, nel richiamare l'importanza di un ripensamento del nesso tra individuo e comunità sollecitato proprio da Taylor, rilancia, da una prospettiva peculiarmente pedagogica, una riflessione sulla figura dell'educatore e sulla sfida dei servizi alla persona. Chiude il volume, una significativa contribuzione di Vincenzo Salerno che, andando in profondità nella lettura dell'ultima opera di Taylor, *L'età secolare*, rilancia alcuni proficui spazi d'apertura che il processo di secolarizzazione porta *in nuce*, in particolare per

quanto concerne gli interrogativi di senso più urgenti a livello attuale che si stagliano in una ricerca di quei significati antropologici, esistenziali, religiosi e morali certamente complessa, accidentata ma non per questo inutile e fortuita.

Emanuele Balduzzi

Grimaldi, R. (2015), a cura di, *A scuola con i robot – Innovazione didattica, sviluppo delle competenze e inclusione sociale*, Bologna, Il Mulino, pp. 280.

Il testo di seguito presentato è scritto a più mani: oltre a Renato Grimaldi contribuiscono Mauro Palumbo, Michela Freddano, Roberto Trincherò, Paola Damiani e Silvia Palmieri; la prefazione è a cura di Claudia Mandrile.

Sebbene il titolo possa rimandare ad un immaginario fantascientifico dove la comunicazione e le relazioni umane vengono sostituite da asettici scambi di informazioni da e verso androidi, già il sottotitolo chiarisce che, al contrario, la finalità del testo è quella di ricercare nuove ed efficaci strategie per migliorare l'apprendimento degli studenti, soprattutto di coloro che partono svantaggiati, attraverso innovazioni didattiche mediate dalla relazione con gli insegnanti.

I robot sono una tecnologia con un cervello e un corpo dotato di movimento, sensorialità e fisicità, tutte caratteristiche che i computer non posseggono e che offrono nuove possibilità per lo sviluppo e la formazione degli allievi. I robot inoltre assumono spesso delle sembianze molto gradevoli, come i *BeeBot* piccole e graziose api, che suscitano sentimenti di simpatia e di accudimento.

A scuola con i robot si divide in due parti: nella prima, *Prospettive teoriche*, vengono analizzate tematiche inerenti le diseguaglianze scolastiche e alcune modalità didattiche utili per compensarle; nella seconda, *La Ricerca* si riporta in maniera analitica l'attività di ricerca quantitativa e qualitativa nata nell'ambito del Protocollo tra l'Università degli Studi di Torino - Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, l'Ufficio Scolastico regionale del Piemonte e la Direzione Didattica *G. Marconi* di Collegno, in provincia di Torino, svoltasi durante l'anno scolastico 2012/2013.

Nel primo capitolo alcuni concetti, seppur non nuovi, sono affrontati in maniera approfondita e completa

attraverso continui riferimenti ad un'ampia gamma di autori e di ricerche. Merita particolare attenzione la riflessione sulle pari opportunità, ovvero la necessità di individualizzare e personalizzare i percorsi didattici, fin dai primissimi anni di scuola, in modo da dare a tutti gli scolari le stesse possibilità di successo piuttosto che trattare tutti allo stesso modo mantenendo così i dislivelli di partenza. In Italia, purtroppo, la forbice tra gli studenti più dotati e quelli meno dotati sembra aumentare, piuttosto che diminuire. Con l'aumentare della scolarizzazione, è urgente quindi proporre attività che possano ridurre tale divario. È su tale bisogno che si inserisce, con il secondo capitolo, la riflessione sul potenziamento cognitivo, ovvero l'estensione di alcune capacità mentali di base del soggetto attraverso l'arricchimento dei sistemi di elaborazione dell'informazione. Il potenziamento cognitivo e, ad esso strettamente legato, l'*empowerment* cognitivo, forniscono ai soggetti un insieme di strategie per far sì che la loro mente operi al massimo delle sue potenzialità, siano essi studenti eccellenti o con qualche difficoltà d'apprendimento come, ad esempio, i DSA (disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia o la discalculia) o i bambini che presentano un meno noto disturbo dell'apprendimento visuo-spaziale - DANV. Sempre all'interno del secondo capitolo si trovano delle tabelle che riportano in maniera chiara e sintetica numerosi accorgimenti operativi affinché le attività di potenziamento possano avere efficacia. Le tabelle sono tanto più fruibili perché, oltre ai comportamenti auspicabili, descrivono anche quelli poco efficaci o da evitare, sono inoltre riportate molte attività di potenziamento collegate ai processi su cui si vuole intervenire, ad esempio il processo di rievocazione, di riconoscimento, di interpretazione, di esemplificazione, di classificazione, di confronto, di inferenza e molti

altri.

La prima parte del testo si conclude con una descrizione dell'utilizzo e delle potenzialità del TCR (*Test of Relational Concepts*) strumento di natura psicopedagogica che permette agli insegnanti o educatori in genere, di comprendere qual è il livello di comprensione ricettiva delle espressioni linguistiche utilizzate per esprimere i rapporti spaziali, temporali, di dimensione e di quantità, nei bambini di età compresa tra i 3 e gli 8 anni. Il TCR è stato utilizzato come strumento di osservazione e di rilevazione dati tra il prima e il dopo la sperimentazione di robotica educativa, nella ricerca condotta dal team del prof. Grimaldi.

La seconda parte del testo riporta, con dovizia di particolari, grafici e tabelle, la ricerca svolta sull'apprendimento dei concetti di relazione spaziale e temporale. I referenti della ricerca erano gli alunni della classe prima della scuola primaria che hanno come ambito spaziale il Circolo Didattico Marconi di Collegno in provincia di Torino. Le ipotesi della ricerca derivavano dalla teoria che, nel campione preso in esame, esistesse una carenza nei concetti di relazione spazio temporale, da cui i ricercatori si aspettavano che: il punteggio standard medio rilevato con TCR fosse significativamente al di sotto del valore medio del campione normativo USA (pari a 50); che il rango percentile medio rilevato con il TCR fosse, pure, significativamente al di sotto del valore medio del campione normativo USA (pari a 50); che il punteggio standard e il rango percentile fossero indipendenti dal genere, dalla provenienza dei genitori (italiana o extra-italiana) e dall'età del campione esaminato.

Il secondo capitolo si conclude con una rassegna molto interessante di sperimentazioni svolte nell'anno scolastico 2013/2014 in 8 Istituti Comprensivi e Direzioni Didattiche di differenti città italiane. Tutte le

sperimentazioni hanno previsto l'utilizzo del TCR per permettere ai docenti di capire quali fossero le lacune da colmare rispetto alla comprensione dei concetti di relazione spazio – temporale degli allievi, quindi dar loro la possibilità di programmare in maniera mirata la propria attività didattica; hanno previsto inoltre l'utilizzo dei robot come strumento didattico per colmare le suddette lacune. Alla fine delle sessioni di robotica il TCR è stato nuovamente impiegato per verificare eventuali miglioramenti e, i risultati, si sono rilevati sempre ampiamente soddisfacenti e positivi. Il successo dell'attività proposta, sia tra gli alunni che tra gli insegnanti, è stato determinato anche dall'impiego della didattica per competenze, favorendo la costruzione di ambienti di apprendimento adeguati ed efficaci. Da questa teoria derivano le ipotesi sull'utilizzo della robotica nella didattica che vengono fatte a pag. 230 del libro e che si citano a conclusione della recensione:

- a) (ipotesi) riferite agli alunni: [la robotica educativa] favorisce la cooperazione, la motivazione, una didattica per competenze, la personalizzazione/individualizzazione, la metacognizione, l'inclusione di alunni con disturbi specifici di apprendimento.
- b) (ipotesi) riferite agli insegnanti: ([la robotica educativa] favorisce la metacognizione, l'innovazione nella didattica attraverso la mediazione.

Loredana Crestoni

Monzani, M. – Bertoli, E. (2016), *Manuale di vittimologia. Nuovi modelli esplicativi in criminologia e vittimologia*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 166.

Manuale di vittimologia. Nuovi modelli esplicativi in criminologia e vittimologia è un testo denso e innovativo, che propone nuove chiavi di lettura e alcuni schemi teorici in ambito vittimologico e criminologico finora inediti. Il lettore viene accompagnato lungo i ragionamenti che hanno portato gli autori dalle loro intuizioni iniziali alle esemplificazioni proposte, in un'opera che non ha pretesa di definitiva risoluzione delle questioni di cui tratta, ma è orientata e proiettata verso ulteriori evoluzioni teoriche e scientifiche.

Coerentemente con questa tendenza, è esplicitata e sostenuta dagli autori la necessità di rielaborazione di riflessioni, teorie e modelli, che porti la scienza ad essere in continuo movimento.

Questa ferma convinzione sottende gli obiettivi prefissati, ovvero presentare alcune proposte di riforma legislativa, ad esempio il modello processuale bifasico, e revisionare il modello riparativo e i suoi strumenti, allo scopo finale di indirizzarsi verso un modello di giustizia preventivo.

Le lenti che gli autori porgono al lettore nell'approccio al manuale sembrano inizialmente tre, una per ciascun punto di vista fondamentale del fenomeno criminale: autore, vittima e relazione. Nel susseguirsi dei capitoli, in ragione della complessità della questione, l'impressione è che le lenti proposte siano, forse, delle lenti progressive che integrano e con-fondono quei tre punti di vista sopracitati, pur mantenendo un occhio di riguardo nei confronti delle vittime. A incontrarsi e parzialmente sovrapporsi sono anche gli schemi teorici presentati: come i colori nel loro mescolarsi producono nuove tonalità, così alcuni modelli, dialogando tra loro, generano nuovi modelli, diciotto dei quali esposti in questo manuale.

Il primo, il *Modello processuale bifasico*, rappresenta una proposta di riforma che vede tra gli obiettivi

il rendere indipendenti il tema della pericolosità sociale dall'infermità di mente, per una difesa sociale più efficace, e il rilanciare l'utilizzo della perizia criminologica e il ruolo che in questo contesto può assumere la figura dello psicologo giuridico.

Il *Modello vittimalistico* propone invece uno studio a tutto tondo della vittima di reato, ponendo l'accento sull'importanza della traccia mnestica della vittima, ovvero della sua testimonianza, e sulla necessità di comprendere le dinamiche relazionali che sottendono il reato commesso.

Dall'incontro tra teoria e alcuni casi pratici nasce poi il *Modello della vittima di suicidio*, una nuova categoria nosografica frutto di una riflessione su volontà e consapevolezza in chi giunge a togliersi la vita. Questo modello ha portato a una rivisitazione dello strumento dell'autopsia psicologica, dunque al *Modello di autopsia psico-pato-logica*.

Dall'incontro tra teoria e pratica nasce anche il *Modello circolare di vittimizzazione*, come rivisitazione di un modello lineare, alla luce dell'esperienza maturata nelle strutture deputate all'accoglienza e protezione delle vittime (in particolare Centri Anti Violenza). Attraverso una riflessione emerge che, in queste situazioni, non solo è presente un percorso di aiuto, ma anche un percorso di vera e propria consapevolezza rispetto all'essere vittima.

A questo proposito, e similmente, anche lo stesso essere vittima non riguarda un momento ma più fasi identificate ed esplicate nel *Modello del percorso di vittimizzazione*. I danni e le sofferenze cagionati alle vittime in quelle fasi, seppure non eliminabili, potrebbero essere limitati anche grazie al riconoscimento di un *Modello clinico-giuridico*. In questo nuovo modello, fin'ora inedito nei manuali, si affronta il tema dell'incontro tra i professionisti che

operano in ambito clinico e quelli che assumono un ruolo in ambito giuridico, in ragione della reciproca influenza e della potenziale funzionalità di questa collaborazione, sia nel lavoro con le vittime che nel lavoro con gli autori di reato.

Viene inoltre richiamato il *Modello delle vittime in-credibili*, già affrontato in alcuni manuali, con l'aggiunta di inedite riflessioni. Si tratta, ad esempio, il tema della menzogna e dei sensi di colpa nella vittima simulatrice, l'autoinganno nella vittima immaginaria, la negazione e le sue ragioni nella vittima negatrice, e il ruolo che può ricoprire in queste situazioni il già citato modello clinico-giuridico. Inoltre, come esistono vittime in-credibili che dichiarano di aver subito un reato che non si è verificato, così possono esserci autori che dichiarano di aver commesso un reato mai avvenuto. È questo il tema affrontato nell'inedito *Modello degli autori in-credibili*, che classifica e descrive gli autori in simulatore, immaginario, negatore e dissimulatore. Sulla scorta del modello delle vittime in-credibili vengono teorizzati altri modelli inediti. Il *Modello di vittimizzazione: da vittima simulatrice a vittima immaginaria* affronta il tema della vittimizzazione da un punto di vista clinico, ipotizzando in che modo una persona che si dichiara vittima, pur consapevole di non esserlo, possa arrivare ad autoingannarsi ricoprendo lo status di vittima immaginaria. Il *Modello di ri-consapevolezza della vittima di reato* teorizza, al contrario, una presa di consapevolezza di non-vittimizzazione di una vittima immaginaria, descrivendone il processo in modo speculare al già citato *Modello circolare di vittimizzazione*. I due modelli sono ripresi e ampliati dal *Modello generale di de-vittimizzazione* che propone, per il ripristino dell'equilibrio nelle situazioni descritte, l'utilizzo di una mediazione extra-penale; nel *Modello di de-vittimizzazione della presunta vittima* e nel *Modello*

di de-vittimizzazione del presunto autore sono poi approfonditi e messi a confronto i percorsi affrontati, rispettivamente, da una vittima immaginaria e dalla persona da lei identificata come presunto autore; percorsi che ancora una volta possono incontrarsi in una mediazione extra-penale.

L'utilità di questo tipo di mediazione è ribadita anche nel *Modello di de-criminalizzazione dell'autore di reato*, nel quale si tratta di consapevolezza e responsabilità dell'autore nei confronti della sua vittima.

Gli autori del testo vanno poi oltre il tema della giustizia riparativa esplicito nel *Modello di mediazione semi-penale*, ipotizzando un *Modello di giustizia preventiva* fortemente proiettato nel futuro, che pone al lettore domande che lo accompagnano verso nuove considerazioni.

Il manuale si conclude infine con il *Modello di lettura della premeditazione*, che affronta il tema di questa aggravante attraverso diverse riflessioni, una delle quali incentrata sullo stato emotivo dell'autore di reato al momento del fatto.

I ragionamenti, le riflessioni e le innovazioni, delle quali il testo è intriso, chiariscono alcune questioni e ne complessificano altre, nella consapevolezza della non linearità e semplicità delle realtà oggetto di teorizzazione. In questo modo, gli autori ampliano gli orizzonti non solo del lettore che si avvicina al manuale, ma anche delle teorie stesse, vittimologica e criminologica, sulle quali il testo si basa.

Sara Vianello

Albarea, R. (2015), *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse)*. Letteratura e formazione, Pisa, ETS, pp. 127.

Il volume di Albarea *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse)*. Letteratura e formazione (Pisa: ETS 2015) si sviluppa a partire dal presupposto che, sebbene nel tempo contemporaneo si siano smarriti i punti di sicurezza, siano comunque ravvisabili delle 'luci': «Luci peregrine, soffuse, sospese (anche diffuse) che possono indicare una direzione, ma senza un'affermazione perentoria» (p. 11). Le luci di cui parla Albarea 'stanno' e la sfida per il soggetto umano è quella di riconoscerle «in uno sguardo di un amico o nella persona amata, in un personaggio di un film [...], nel *santo idiota* di Dostoevskij [...], ma anche in uno studente a lezione, in un compagno di strada» (p. 12). Nello specifico, il volume considera alcune 'luci' di matrice letteraria che l'autore esplora in chiave pedagogica: mediante questo processo Albarea evidenzia – come già aveva fatto [Cfr. *Figure della goffaggine* (Pisa: ETS, 2008); *Nostalgia del futuro* (Pisa: ETS, 2012)] – le potenzialità dell'interdisciplinarietà riuscendo a orchestrare prospettive analiticamente distinte, ma intrinsecamente connesse.

Il libro è organizzato come una rappresentazione letteraria suddivisa in quattro Atti, uno per ogni romanzo presentato. Nell'Atto primo è considerato il romanzo *I fiumi profondi* di José Maria Arguedas in cui il personaggio – Ernesto – indaga se stesso, le proprie origini indios e il contatto con la natura. Nell'Atto secondo viene analizzata la *Trilogia della città di K* di Agota di Kristof, in cui si narra la storia di due gemelli che si dividono (uno rimane in patria mentre l'altro fugge altrove, verso la libertà) e il loro 're-incontro' paradossale. Nell'Atto terzo, Albarea presenta il romanzo *Herzog* di Saul Bellow in cui il protagonista – un intellettuale ebreo – scrive lettere, mai inviate, sia ad amici e parenti, sia a personaggi famosi (vivi o morti). L'Atto quarto è dedicato a *Fantasmagonia* di

Mari, una raccolta di racconti brevi in cui si mostrano diverse relazioni possibili con i fantasmi interiori. Fra un atto e l'altro, l'autore include degli Intervalli in cui suggerisce film, musiche, attività. Il libro termina con un *Recitativo, Aria e Finale*, in cui Albarea riflette pedagogicamente sul lavoro dell'autrice a lui più cara: Elsa Morante.

Il *trait d'union* di queste luci-letterarie si coglie nel fatto che esse «esplorano la condizione umana in tutta la sua genuinità ma anche brutalità ed eccessi» (p. 11) proponendo una «reinterpretazione del nostro angolo visuale» (p. 98). Tutti i personaggi sono impregnati della «ideologia terragna», nel confronto del vivere con «le cose, con la terra, con le azioni e le loro scelte concrete» (p. 114). La tensione di fondo del libro – anch'esso una luce peregrina (p. 12) – è la questione etica che pervade l'agire educativo. Diverse, infatti, le riflessioni etiche e pedagogiche che emergono dalla rilettura in chiave educativa dei romanzi proposti. Per economia di spazio, di seguito se ne indicheranno solo alcune.

Una riflessione possibile è quella connessa alla relazione educativa: Albarea afferma che «non conta tanto il suo [dell'educatore] interno sentire ma come gli altri, in particolar modo i bambini (ancor più se essi vivono una condizione di inferiorità) lo vedono, lo percepiscono. *Si tratta della cruciale questione educativa del riconoscimento*» (p. 42). In altre parole, l'educatore/educatrice dovrebbe costantemente interrogare se stesso/a per cercare di capire chi è per i suoi discenti. Partendo da questa comprensione, dovrebbe agire «con amore e sensibilità, accettando anche lo scacco. Non ci sono ricette comportamentistiche o cognitive» (p. 43).

Una seconda riflessione possibile concerne l'antinomia del vivere e dell'educare: «Il rapporto con l'altro si situa sempre in bilico, tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe

essere» (p. 44). L'educatore/educatrice dovrebbe cogliere in profondità quest'antinomia e, consapevole che non esiste una risoluzione, dovrebbe essere in grado di abitare dialetticamente questa sorta di «soglia» (p. 44), di «zona liminare» (p. 74).

Una riflessione più generale, infine, concerne il fatto che l'educatore/l'educatrice prima ancora di essere un professionista, è un essere umano e, in quanto tale, dovrebbe 'imparare a vivere' ovvero dovrebbe essere in grado di interpretare le difficoltà della vita, le sconfitte, come una possibilità per cogliere la profondità e la tragicità della condizione umana (p. 72). Albarea pone l'accento sull'importanza di risignificare la sconfitta, gli ostacoli e la paura, in chiave positiva, ovvero di tramutarle «in potenziale di crescita e di ascolto, anche sulla linea del paradosso, delle antinomie e degli ossimori» (p. 62). Infatti, non può esserci crescita senza la «capacità di gestire sostenibilmente frustrazioni, successi ed insuccessi» (p. 86).

In queste riflessioni, come in tutto il libro, sono rintracciabili i temi di quella che si potrebbe definire la 'poetica scientifica' dell'autore come ad esempio l'esegesi del sé, la sostenibilità, la goffaggine, lo stare in *between*.

In ultima analisi, il peregrino è l'educatore/educatrice stesso/a che è «in continuo bilanciamento tra rigore etico e compassione (*cum-pathos*), tra volontà di capire tenacemente [...] e l'essere misericordiosi» (p. 12). L'educatore/educatrice, in quanto tale, abita le antinomie intrinseche alla vita che, a bene vedere, sono opportunità per crescere e perfezionarsi umanamente e professionalmente. In questo processo, le 'luci' sono una guida, una proposta, una prospettiva che lasciano anche spazi di improvvisazione e creatività.

Flick, G.M. (2015), *Elogio della dignità*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, pp. 136.

L'attualità del tema della dignità assume i connotati dell'urgenza, nell'ampia riflessione compiuta da Giovanni Maria Flick, Presidente emerito della Corte Costituzionale e insigne giurista italiano, nel suo volume *Elogio della dignità*.

Il saggio affronta, fin dalle prime pagine, il significato del concetto di dignità, prima nel linguaggio comune e poi in quello giuridico, per esplorare le varie sfumature legate al suo contenuto e le sue intime connessioni con i valori dell'uguaglianza, della libertà e della solidarietà. Dopo una prima parte introduttiva, il volume entra nel dettaglio della nozione di dignità, procedendo 'dall'astratto al concreto' ed evidenziandone prima di tutto il significato comune e letterale («una condizione di onorabilità, un rispetto del quale si è meritevoli», p. 27) in riferimento a qualità personali o sociali, a un certo comportamento tenuto o a meriti acquisiti. In seconda battuta, l'autore si addentra nell'alveo giuridico, in un percorso di significazione che appare da subito non agevole, sia perché si va trattando di un concetto che ha «certamente una valenza più filosofica ed etica, che non giuridica» (p. 29), sia perché esso è esposto al costante rischio o di essere utilizzato in modo strumentale e utilitaristico, a seconda della prospettiva da cui è osservato (eguaglianza vs. disuguaglianza; autonomia vs. conformismo; libertà vs. limite), oppure, all'opposto, di essere banalizzato e ridimensionato, in quanto ritenuto concetto «inutile, se non addirittura pericoloso, per la sua ambiguità, vaghezza e fragilità» (p. 29).

In questa prima parte della sua riflessione, Flick si sofferma su una diade fondamentale (su cui tornerà anche in seguito, in modo più approfondito), che vede intimamente legati il concetto di dignità con quello di persona: avere in mente la persona, non tanto come individuo, ma come persona-in-relazione, aiuta il passaggio da una nozione astratta di dignità ad

una concezione 'pratica', che focalizza i suoi risvolti concreti, concernenti ogni singola, specifica persona, in riferimento «alle caratteristiche e alle condizioni di essa; alle sue relazioni con gli altri; ai diritti che le vengono riconosciuti o negati ed ai doveri loro correlati; alle scelte di vita che la persona compie e ai loro riflessi sulla valutazione degli altri» (pp. 30-31).

Accompagnando il lettore in questo processo di riflessione dal generale al particolare, la riflessione avrebbe potuto forse anticipare i contenuti del successivo capitolo sesto, relativi al concetto di dignità in sé, nell'altro e nel gruppo. In questa sezione l'autore, infatti, richiama chiaramente il concetto di dignità «come un attributo naturale, intrinseco dell'uomo, che non può essergli levato o limitato» e che, allo stesso tempo, risulta «difficile – se non impossibile – definire e soprattutto quantificare» (p. 41), pur essendo essenziale per «concretizzare i diritti attraverso cui si esprime la personalità dell'uomo: sia quelli di libertà, sia quelli sociali ed economici» (p. 41).

La nozione di dignità, dunque, declina il principio personalistico, che attraversa tutta la Costituzione italiana, nella sua triplice dimensione individuale, relazionale e di gruppo. È un aspetto, questo, su cui Flick ritorna, nuovamente e in modo puntuale, anche nella seconda parte del volume, affrontando il concetto di dignità come premessa e condizione di eguaglianza e diversità: la dignità viene qui delineata come «valore primo, oggettivo, al vertice della scala dei valori, irrinunciabile e non bilanciabile con altri valori per esprimere la condizione umana [...], attributo naturale e intrinseco di tutti e di ciascuno: uomini e donne; sani e malati; bambini, adulti e anziani; ricchi e poveri; cittadini e stranieri; colti e ignoranti; liberi e detenuti; credenti e atei» oltre che «attributo che si riflette in tutte le sfaccettature della vita umana come valore da tutelare in sé, o nelle sue specifiche proiezioni nei più

diversi settori» (p. 57).

La dignità come valore che riguarda tutti, quindi, ma certamente e in particolare i soggetti più deboli «e necessitanti di una specifica tutela e protezione, effettiva e non solo declamatoria: come per i diritti umani, anche per il valore della dignità non è sufficiente la semplice proclamazione, se non si cerca di garantirne l'effettività» (p. 58). A tal proposito Flick ricorda che «il tema della dignità offre ampio spazio di riflessione sulla necessità di rafforzare la tutela dei soggetti deboli e della loro dignità» in concreto (p. 58), ma non solo, evoca contemporaneamente la necessità di recuperare la capacità di indignarsi (p. 59), da intendere non tanto come «irruzione di sentimenti ed emozioni», ma come «espressione di dissenso e di disapprovazione [...] nella consapevolezza o nell'intuizione che l'offesa alla dignità dell'altro (soprattutto se più debole) è anche e per ciò solo un'offesa concreta alla dignità propria e di tutti» (p. 60), di ciascuno e di tutti, di ogni persona intesa non tanto come individuo, ma come soggetto in relazione, parte di una comunità sociale. La dignità, infatti, ricorda ancora Flick in un bellissimo passaggio successivo, «non inerisce all'uomo come singolo, nel vuoto di una solitudine totale e assoluta, e nell'assenza di qualsiasi relazione con gli altri, con l'ambiente circostante, con la realtà e il mondo esterno, con le loro capacità di condizionamento. Essa inerisce all'individuo come persona, che si realizza nel contatto con la realtà e nella relazione con gli altri» (pp. 62-63).

Il corpo centrale del volume analizza, poi, la nozione di dignità attraverso le lenti giurisprudenziale e costituzionale, soffermandosi prima di tutto sul contributo dato dalla giurisprudenza nazionale e europea all'elaborazione di questo concetto, «essenziale per compiere il passaggio dalla definizione astratta all'applicazione concreta; dall'enunciazione del

principio alla sua traduzione nella prassi; dalla proclamazione dell'universalità dei diritti [...] alla effettività della loro difesa» (p. 33).

L'autore ritorna sull'importanza della giurisprudenza anche in un altro passaggio, più avanti, là dove ricorda che il concetto di dignità dovrebbe permettere l'equilibrio fra l'affermazione individuale e la dimensione sociale e che l'individuazione dei margini di oscillazione fra questi due opposti spetta, in astratto e in generale, al legislatore ed «è affidata in concreto al giudice» (pp. 79-80).

La ricostruzione giurisprudenziale che l'autore compie permette di ripercorrere in modo sintetico e puntuale le sentenze in materia elaborate dalla Corte Costituzionale (pp. 35-36), prima di addentrarsi, a livello sovranazionale, in una recensione delle pronunce della Corte di Giustizia dell'Unione Europea (pp. 37-38) e della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (pp. 38-40). Nelle pronunce analizzate, sia la Corte Costituzionale, sia le corti europee, si soffermano sulle differenti sfaccettature in cui la nozione di dignità si concretizza: dalla tutela della salute a quella delle minoranze linguistiche, dai limiti all'iniziativa economica, alla tutela della dignità dei soggetti deboli, dal sovraffollamento carcerario ai temi connessi con le nuove biotecnologie e le tecniche di procreazione medicalmente assistita, dalla circolazione dei lavoratori all'accoglienza dei richiedenti asilo, dalla libertà di pensiero, di coscienza e di religione alla tutela della persona da forme di abuso o maltrattamento, in special modo se si tratti di minori d'età, persone con disabilità fisica o mentale o comunque soggetti fragili.

La ricostruzione che Flick compie in merito alle diverse coniugazioni della dignità nelle disposizioni costituzionali, invece, costituisce un passaggio fondativo che, se ripreso all'interno dei percorsi di studio superiore o universitario, costituirebbe un

necessario e auspicabile esercizio di educazione costituzionale, alla cittadinanza attiva e ai diritti umani.

L'autore si sofferma sulla caratteristica della Costituzione italiana, nella quale il legislatore costituente ha scelto di richiamare in modo espresso la nozione di dignità solo in alcuni articoli, lasciandola più frequentemente trasparire in filigrana in molteplici altre disposizioni: una particolarità che differenzia il nostro testo costituzionale da quello di altri Paesi o dalla modalità utilizzata in sede europea (si veda, a titolo di esempio, la Costituzione tedesca o la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea), in cui il concetto di dignità è richiamato dandogli una «collocazione esplicita e prioritaria» (p. 48) e considerandola «clausola generale o speciale» per singoli settori o diritti, oltre che principio implicito fondativo e «coefficiente di vari diritti» (p. 48).

Perché, si domanda l'autore, qui la scelta di un richiamo esplicito, mentre nell'ordinamento italiano la decisione di lasciare il concetto di dignità spesso sullo sfondo?

Probabilmente, ci ricorda Flick, questo accento marcatamente esplicito sulla priorità della dignità deve essere interpretato alla luce delle «scelte del contesto storico-politico in cui il singolo sistema costituzionale si è affermato» (p. 49): «ove più forti e più emblematici sono stati il rifiuto della dignità e il tentativo di distruggerla, più forte si sente il bisogno di una sua riaffermazione solenne e altrettanto emblematica: quasi in una sorta di ansia risarcitoria e riparatrice» (p. 49). Tuttavia, anche la Costituzione italiana, è bene ricordarlo, nasce dalle ceneri del dolore e del desiderio di fare memoria e ritrovare speranza del secondo Dopoguerra: per questo la scelta italiana «di un diverso approccio al tema della dignità – in qualche modo meno solenne [...] non può essere interpretata

come disconoscimento della sua importanza o come deprivazione e diminuzione delle sue potenzialità» (p. 49), ovvero come volontà di attribuire alla nozione di dignità una minore rilevanza. Al contrario, ripercorrendo le singole disposizioni costituzionali (come anche le diverse pronunce in materia della stessa Corte Costituzionale ritrovabili nel volume) risulta evidente la priorità che le viene attribuita: Questo lo si vede certamente, in particolare, nei richiami espliciti contenuti negli artt. 3, 36 e 41 Cost.

Nell'art. 3 Cost. la pari dignità sociale assume «un rilievo fondamentale, sia emblematicamente che precettivamente» (p. 49) e «pone la premessa per l'impegno a raggiungere una uguaglianza in senso anche sostanziale» (p. 49) e «apre la via al legame essenziale fra solidarietà e dignità, per superare la contraddizione tra l'eguaglianza e la diversità intesa come premessa di discriminazione» (p. 50). Nell'art. 36 Cost. si collega la dignità con il tema della retribuzione proporzionata alla quantità e alla qualità del lavoro e si afferma l'attività professionale come condizione e premessa per lo sviluppo della personalità, per un'esistenza libera e dignitosa del lavoratore (p. 50). Nell'art. 41 Cost., infine, il tema della dignità è posto a limite dell'iniziativa economica.

Continuando nella sua riflessione, Flick si sofferma ancora sullo stretto nesso fra dignità, diritti e doveri, in particolare sul dovere di solidarietà: non solo egli mette l'accento sul tema dei diritti, enfatizzato anche dalle più recenti discussioni dottrinali (p. 52) - in merito alle quali sorge la domanda: «perché a ricchi cataloghi di diritti fondamentali si contrappongono ristretti testi di doveri fondamentali, cui oggi spetta piuttosto un "ruolo di nicchia"?» (p. 53) - ma sottolinea la necessità di recuperare la dimensione della doverosità. La dignità, infatti, «esprime l'esigenza che i condizionamenti in cui la persona vive e si realizza non annullino la

sua identità e rispettino i diritti fondamentali in cui quest'ultima si manifesta; ma richiede anche che, entro quei limiti, la persona accetti la realtà del proprio condizionamento. Insomma, un diritto ma anche un dovere a vivere nel condizionamento della realtà e degli altri» (p. 64).

Se, quindi, «è agevole constatare l'enfasi e l'euforia che accompagnano l'allargamento incessante del catalogo dei nuovi diritti fondamentali e la loro proliferazione [...] favorita dalle nuove possibilità offerte dalla tecnica», una componente essenziale della dignità è, come evidenzia Flick, «quella della responsabilità, del limite ai diritti e alla libertà, della partecipazione sociale della persona» (p. 52), come espresso dall'art. 2 Cost., in una inscindibile connessione fra diritti inviolabili e doveri inderogabili.

E nel catalogo dei doveri costituzionali, ci rammenta l'autore, spicca certamente il dovere di solidarietà, «posto dalla Costituzione fra i valori fondanti dell'ordinamento giuridico» (p. 64) in quanto «chiama la persona ad agire non soltanto per calcolo utilitaristico o per imposizione di un'autorità, ma anche per libera e spontanea espressione della profonda socialità che caratterizza la persona stessa» (p. 64). Su questo tema, mettendo questa riflessione insieme a quella compiuta in precedenza sul collegamento fra dignità e iniziativa economica e, in senso più ampio, fra dignità e globalizzazione, dalle pagine di *Elogio della dignità* emerge in modo evidente la contrapposizione fra solidarietà e utilitarismo: «nel contesto attuale di globalizzazione selvaggia, lo sviluppo sostenibile e il rispetto della persona umana rischiano di restare degli obiettivi utopistici e destinati a soccombere, di fronte alla preminenza asfissiante della logica economica e di profitto» (p. 51). Per questo è necessario un «richiamo al limite della dignità umana, rispetto all'iniziativa economica privata, assume il rilievo di un'indicazione

di principio particolarmente urgente», in quanto «la espansione e la pervasività del mercato propongono continuamente nuove possibilità di aggressione alla dignità» (p. 51).

Una dignità (fonte di diritti e al tempo stesso di doveri, p. 66) intimamente connessa al dovere di solidarietà, appare quindi l'antidoto che, per Flick, serve a contrastare la pervasività utilitaristica di una diffusa mentalità individualista e a recuperare quella dimensione della solidarietà inter-generazionale e intra-generazionale, ritrovabile ora in diversi passaggi della riflessione compiuta da Papa Francesco nell'Enciclica *Laudato si'*.

Nella sua ultima parte, infine, il volume delinea il tema della dignità in contesti e aspetti specifici: questa sezione costituisce un ulteriore arricchimento sul tema offerto dal saggio di Flick, che si sofferma a riflettere sulle possibili connessioni che il concetto di dignità pone in relazione ad aspetti complessi e multiproblematici, quali le radici ideologiche e religiose dell'Europa, il tema *Shoah* vs. negazionismo, e ancora la questione estremamente attuale legata al terrorismo. Il concetto-chiave del volume viene, poi, analizzato anche in riferimento a questioni che sono nevralgiche per una società democratica (dignità e salute/lavoro; dignità e corruzione) e, con un focus particolare, per il cristiano credente (dignità e Cristianesimo).

La ricca riflessione che attraversa le pagine di questo saggio si chiude intorno ai delicati, faticosi e urgenti ambiti bioetici e biogiuridici, in cui la dignità si pone a confronto con i nodi esistenziali del fine-vita, declinandosi come dignità del vivere e del morire. In sintesi, il saggio *Elogio della dignità*, nelle diverse sfumature di analisi condotte dall'autore, permette al lettore di attraversare gli aspetti salienti (in prospettiva etico-filosofica e giuridica) della nozione di dignità, di coglierne i nodi problematici e di evidenziarne

l'importante vitalità (intesa sia come dinamicità, sia come importanza esistenziale).

Come sottolinea Flick (p. 67), infatti, la dignità «individua l'essenza e l'identità dell'uomo in quanto tale» e costituisce «il presupposto della relazione con l'altro e del riconoscimento reciproco», poiché «senza di essa non può esservi uguaglianza né libertà».

Christian Crocetta

Nugnes G. (2015), *Counseling Organizzativo. Un approccio integrato di gruppo e individuale*, Trento, Erickson, pp. 207.

L'autrice del testo, sociologa e *professional counselor*, presenta un approccio somatorelazionale del counseling che «recupera il corpo accanto alla mente e li inserisce entrambi dentro l'organizzazione e dentro le relazioni che vi si situano» (dalla prefazione di Luca Solari, p. 12).

Il nucleo del testo è proprio in questa intuizione, frutto di esperienza pluriennale, che viene presentata attraverso un affondo che potremo chiamare delle 'tre emme': matrice psicologica, matrice organizzativa e matrice dell'apprendimento degli adulti.

La matrice psicologica trova i suoi principali riferimenti nell'Analisi Bioenergetica di Alexander Lowen e nell'Approccio Centrato sulla Persona di Carl Rogers.

Il counselor è quindi un facilitatore che aiuta il singolo e i gruppi a valorizzare le innate capacità di autoregolazione e di autorealizzazione (p. 27); in tale pratica l'utilizzo della bioenergetica e dei suoi esercizi aiuta a liberare il corpo da tensioni e blocchi che sono *in primis* relazionali, emozionali e cognitivi.

La radice organizzativa del counseling definisce la sua finalità nell'avviare un processo di cambiamento che coinvolga tutte le persone che fanno parte dell'organizzazione, attraverso un approccio multidimensionale di analisi strutturale, funzionale, psicodinamica e psicoambientale (Francescato e Ghirelli, p. 45).

La matrice dell'apprendimento degli adulti infine, costituisce la cornice di fondo che induce ad interrogarsi su «cosa sia necessario che le persone apprendano e come questo possa avvenire nonché sulla relazione tra l'apprendimento e il cambiamento nell'individuo, nei gruppi e nell'organizzazione» (p. 53).

L'autrice si ispira alla letteratura di Knowles, Senge e Mezirow, citando appunto l'Andragogia, il *Learning Organization* e l'Apprendimento Trasformativo.

Sulla base di questi presupposti viene presentato

l'approccio del Counseling Organizzativo somatorelazionale, come approccio integrato che intende le organizzazioni quali sistemi energetici dotati di corpo, anima e pensiero. La cornice metodologica si sviluppa su cinque dimensioni:

1. un modo di essere: proprio del counselor, che deve aver attitudine all'ascolto di sé e essere capace di forte empatia;
2. l'attenzione al corpo: è la dimensione più 'difficile' da esplicitare nei contesti organizzativi e si traduce in una forte consapevolezza corporea da parte del counselor e nell'individuazione delle pratiche bioenergetiche più adatte per quel contesto;
3. la regia di coerenza: con cui si verifica la compatibilità dei diversi interventi al fine del raggiungimento dei risultati;
4. la parzialità multidimensionale: così come definita da Boszormenyi-Nagy come il paradosso di «essere dalla parte di più di una persona nello stesso tempo» (O'Leary, 2002), che si traduce nella capacità di essere empatici e accoglienti con tutti i soggetti, anche se questi si percepiscono come avversari tra loro;
5. narrazioni di pratiche lavorative: costituisce una delle forme di apprendimento più significative nell'approccio del counseling somatorelazionale, valorizzando elementi fisici, emotivi e mentali. Sulla base di questa cornice metodologica, l'autrice descrive in seguito le diverse tipologie di intervento e gli strumenti ad esse collegati: dal colloquio individuale, alla facilitazione di gruppo, al laboratorio bioenergetico. Si sofferma poi sulle competenze specifiche del counselor, collegate alle cinque dimensioni metodologiche sopra descritte.

I contesti in cui tale approccio risulta essere particolarmente efficace sono: le organizzazioni che lavorano con il corpo e sul corpo (scuole, ospedali, Ulss...), le organizzazioni che devono recuperare

forza ed energia oppure che devono far emergere maggiormente il loro potenziale, rimanendo radicate alla realtà.

Nella terza ed ultima parte, l'autrice presenta diverse esperienze concrete di applicazione dell'approccio somatorelazionale, rendendo evidenti i maggiori elementi di efficacia legati a problematiche organizzative che spaziano dalla paura del cambiamento, al lutto, alla gestione della leadership, alla suddivisione dei ruoli. Da questa narrazione il lettore può comprendere pienamente il ruolo del counselor e i passaggi cruciali nel rapporto con l'organizzazione e le persone ad essa appartenenti.

Paola Ottolini

Marchioro, G. (2016) *La Musica dell'Anima*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 172.

Il focus di questo interessante ed affascinante lavoro è già enunciato subito dall'Autore nell'entrata del *Memorandum*: «Diventò sempre più chiaro per me che la cura dell'Anima, che rappresentava la mia “vocazione” coincideva con il prendermi cura della sua musica ascoltandola in quell'atmosfera che si crea tra due persone (paziente e analista) che costituisce il vero fattore di trasformazione» (p. 16).

Si tratta di una riflessione, anche autobiografica, intorno ad una saldatura: quella che Giovanni Marchioro rinviene nella sua predisposizione, attitudine, simpatia verso la psicologia del profondo e verso la musica. Si sta *in between*.

Come si esplica questa saldatura?

Il testo, sostenuto da molti e fondativi riferimenti bibliografici, nonché da un certo afflato 'artistico', suppone che l'origine temporale dell'Anima debba ricercarsi in un'epoca fonda, in qualche modo presente già nell'embrione, attraverso una carezza vibratoria, una carezza musicale: la storia della musica è stata al tempo stesso storia dell'Uomo. Infatti l'esistenza di una sua interiorità si manifesta come «fondo poetico della mente» (Jung, Hillman) (p. 23), perché «l'Anima richiede una sorta di fede in quelle figure e quelle voci che la abitano e che infatti ci animano» (p. 34).

La psicologia ha sempre intrattenuto con i territori dell'arte relazioni cariche di ambiguità, ma con essa si possono costruire luoghi di interazione feconda, come fa Marchioro. A proposito della musica, se ci si sposta dal piano della ricerca di significati (semantica) in musica, dispiegandosi nelle sue trattazioni teoriche che tentano di individuarne le qualità specifiche, e si punta invece, come accade anche in pedagogia, sulla ricerca di senso, l'Anima diventa parte integrante del mondo dei suoni, lungo i caratteri (paradigmi?) dell'ineffabilità e dell'indicibilità dell'anima, come anche della persona. Qui sta la saldatura.

Non solo, ma quando nella ricerca di senso c'è anche l'esigenza del Trascendente, la musica diventa tentativo di espressione del divino o della sua ombra.

Il percorso del libro si snoda e 'sta' *Sul filo del rasoio* (parafrasando William Somerset Maugham): si entra in una zona intermedia della psiche, in «una terra di mezzo», popolata di immagini che affiorano imprevedibili e misteriose; sono dinamiche interiori che preferiscono sentieri contorti di espressione piuttosto che le vie logiche della ragione, congiungendosi alle memorie. Viene qui in mente il concetto di preconcio spirituale elaborato da Jacques Maritain: quel «regime notturno dello spirito» (come lo definisce il filosofo) che è la sede della creatività e dell'esegesi del sé (Michel Foucault) in cui confluiscono in nuce le libere decisioni che impegnano per tutta la vita; un mondo di attività profonda dove prendono forma gli atti e i frutti della coscienza umana e le percezioni chiare dello spirito, sposandosi con l'universo dei concetti e delle deliberazioni razionali (cfr. *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*, Brescia 1983, Paris 1966, New York, 1953).

Si tratta di una «melodia allo stato fontale», (usando sempre le parole dello stesso Maritain), di una sorta di musica delle pulsioni intuitive.

Emergono qui le ampie connotazioni del rapporto tra le due musiche: la funzione riflessiva dell'anima, le implicazioni mitologiche che hanno accompagnato le concezioni sulla psiche umana, le interpretazioni desunte dalle varie cosmogonie, la dimensione dell'ascolto, il rapporto musica e corpo. Sono tutte esplorazioni intraprese dall'Autore per evidenziare un concetto importantissimo (a detta di chi scrive): «Non si può “spiegare” né capire la trasformazione personale conseguente alla terapia, la si può solo comprendere, come non si può spiegare il significato di un brano musicale sezionandolo in porzioni riconoscibili

e sensate [...] Pertanto, le classiche partizioni della teoria musicale: ritmo, armonia., melodia, non bastano a raggiungere un significato. L'esperienza psicoanalitica, d'altro canto, è altrettanto privata ed intima come l'esperienza musicale: qualsiasi tentativo di spiegare l'evento, sia esso il fenomeno musica o il fenomeno terapia, finisce con l'annegare in categorie discorsive che non vanno oltre il vaniloquio» (p. 61). Si tratta di assumere una dimensione cauta, rispettosa e sostenibile, in educazione come nel trattamento psicologico: un atteggiamento certamente competente nell'uso degli strumenti psico-diagnostici e terapeutici e nella gestione delle conoscenze/capabilities professionali necessarie, ma assolutamente contrario ad ogni tipo di delirio di onnipotenza nel classificare le persone, lasciando spazio allo sforzo di ascoltare, di intravedere, di interpretare (cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano 1997), con senso di umiltà. Così tutte le equiparazioni che si fondano sull'identificazione musica/messaggio, musica/comunicazione, musica/linguaggio universale sono schematizzazioni non produttive, nonché fuorvianti. E qui si giunge all'interpretazione. «Vi è in sostanza l'ipotesi che sia nella pratica terapeutica che in quella musicale, l'interpretazione consenta l'accadere di una sorta di comunanza di vissuti che non sono praticabili dalle spiegazioni linguistiche e quindi difficilmente comunicabili fuori dal campo esperienziale». (pp. 73-74). Si direbbe che ci si avvicina al piano della tradizione gnostica, in cui il linguaggio proposizionale tipico della cultura occidentale (cfr. R. Simone, *La terza fase*, Bari 2000) viene visto come un tradimento, il tradimento di qualcosa che sta nel fondamento, sotto al discorso, e che è ben più immediato, denso, intenso, di quello che si può dire per manifestarlo. Si sta a livello del silenzio del Tao.

Per cui il terapeuta si configura come un Artista, in quanto egli non enfatizza l'aspetto tecnico ma si fa carico della dignità ontologica del procedimento analitico, che è tipico del processo della creazione artistica. Come l'educatore, lo psicoterapeuta si fa interprete del destino dell'uomo. In tale contesto si arriva alla differenziazione, oggi più che mai necessaria, tra emozioni e sentimenti. Siamo inondati di emozioni a tutti i i livelli: da pseudo-emozioni che hanno lo scopo di allinearci su modelli e comportamenti standardizzati, di alienarci ed appiattirci sul mondo delle cose, (cfr. B. Suchodolski, *Educazione permanente in profondità*, Padova 2003), di ottundere la facoltà della nostra intelligenza, in preda a quell'illusione di massa così cara al consumismo metropolitano e al Grande Inquisitore di Fëdor Dostoevskij (cfr. *I fratelli Karamazov*, Torino 2005). Le emozioni precedono di fatto i sentimenti, ma è l'individuo che deve essere in grado di sapere ciò che gli sta accadendo emotivamente solo grazie ai sentimenti, cioè grazie all'elaborazione simbolica e mentale dei sentimenti. L'intelligenza non è dissociata dal sentimento come ne fa un proprio *focus* un celebre romanzo di Jane Austen. Il libro si avvia verso una sua (apparente?) conclusione quando presenta una sorta di *excursus* sugli intervalli sonori. Tale *excursus* fa confluire apporti disciplinari e saperi diversi (alcuni propri della tradizione culturale non occidentale) e tende a concentrarsi sulle specificità degli intervalli musicali canonici che si rilevano dalla secolare storia della musica, in cui sono espressi i rapporti tra i numeri, tra metafore e simboli, immagini e proporzioni. Si diceva, all'inizio, della presenza del Trascendente. Nella ricerca del proprio Sé, si incontra inevitabilmente *la notte oscura del alma* (San Giovanni Della Croce); l'Autore sottolinea come questa esperienza non sia un

qualcosa di competenza esclusiva del mistico. Il motivo della perdita, dell'abbandono, dello struggimento interiore, degli aneliti reconditi, che possono emergere in ciascuno, giunge a quello che viene definito come un ampliamento della coscienza, il quale comporta un sacrificio: «la realizzazione del Sé passa sempre attraverso il sacrificio dell'Io» (p. 145).

Siamo ben lontani dal motivo dell'autorealizzazione, così agonisticamente cercata in quest'epoca tardomoderna, la quale ha assunto, come dice Charles Taylor (cfr. *Il disagio della modernità*, Roma, Bari 1994), «forme volgari e auto-indulgenti», svilendo così la nozione stessa di ragione e di autentica esegesi di se stessi.

Il libro di Marchioro si presenta, invece, in tutta la sua 'inattualità' provocatoria: e così, sempre sulla scia di ciò che resta nascosto e inesprimibile, il riferimento nelle ultime pagine del libro va alla poesia (Garcia Lorca *in primis*) e alle ricche potenzialità narrative ed espressive della chitarra.

Roberto Albarea

Rampini, F. (2014), *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Milano, Feltrinelli, pp. 288.

Rete padrona è un saggio del 2014 scritto dal giornalista italiano Federico Rampini (attualmente corrispondente per *La Repubblica* a New York), in cui l'autore punta il proprio occhio critico sulle fasi più recenti della rivoluzione digitale, riflettendo su come essa abbia rimodellato il mondo in cui viviamo e le nostre stesse vite. Un contributo di lucida consapevolezza, dal momento che chi scrive vive a stretto contatto con i gadget *hi-tech* che racconta, e segue molto da vicino le dinamiche con cui si svolge la nostra convulsa contemporaneità. Una visione dichiaratamente personale (tuttavia largamente condivisibile) dei mutamenti che le tecnologie digitali hanno introdotto nel nostro modo di vivere, pensare, conoscere, informarci, relazionarci, fare politica, dimenticare – proposta con una narrazione in prima persona che non scade mai nella pretenziosità e dà modo, ove se ne presenti la necessità, di dissentire. Uno stile giornalistico pulito e per niente ridondante, che non ricerca sofisticate astrazioni ma offre continuamente riscontri concreti, stime, numeri e dati reali, nomi e cognomi. È facile sentirsi soverchiati dalla mole di informazioni che l'autore ci riversa addosso: vengono portati allo scoperto gli scheletri nell'armadio di un mondo che ci illudiamo di conoscere come le nostre tasche.

Rampini tiene a precisare la propria posizione nei seguenti termini: «Non sono un luddista contrario per principio al progresso tecnologico [...]. Quella che state per leggere non è una lamentazione a senso unico sui danni di Internet e dei gadget digitali, anche se di alcune derive patologiche bisogna essere consapevoli: il progresso è tale se ne restiamo noi i padroni. Sono convinto che, nel bilancio finale tra i costi e i benefici della modernità, ci sia ancora un segno positivo. Dobbiamo vaccinarci contro un pessimismo cosmico che troppo spesso è un handicap psicologico della

Vecchia Europa, e dell'Italia in modo particolare» (pp. 14-15).

Strutturalmente, il saggio si articola in quattro sezioni, precedute da un'Introduzione e seguite da un *Epilogo*. Nell'*Introduzione*, Rampini chiama la Silicon Valley «il laboratorio del futuro»: come a suo tempo la rivoluzione digitale (avviatasi proprio in quell'angolo di America) dettò il paradigma dello sviluppo tecnologico ed economico del successivo ventennio per l'Occidente post-industriale, così oggi da quegli stessi luoghi provengono gli stimoli, le indicazioni e le invenzioni che segneranno i prossimi anni. L'acclamata *new economy*, tuttavia, appare da subito segnata dalla schizofrenia tra le due anime che la costituiscono: quella «anarchico-libertaria» e quella del capitalismo di vecchio stampo. Se all'inizio i *big* dell'economia digitale si presentano come i paladini dell'eguaglianza e della democraticità del *web*, ribelli anti-*establishment* e fautori di un nuovo modello di capitalismo *non-profit*, tutti si rivelano alla fine degli avidi monopolisti che riproducono disuguaglianze e soprusi come nel «vecchio capitalismo newyorchese». La tecnologia ci rende liberi? Non è così immediato come ci vorrebbe far credere il *pantheon* dei nuovi déi (Gates, Jobs e Zuckerberg, per citarne solo alcuni). Ci sono molti lati oscuri e poco chiari nella digitalizzazione che sta travolgendo e trasformando le nostre vite: che ne derivino anche dei vantaggi è indubbio, ma, osserva l'autore, è fondamentale che si resti padroni, e non si cada piuttosto vittime, del progresso tecnologico.

La prima sezione del libro è dedicata ad una serie di questioni e problematiche legate all'utilizzo dei dispositivi digitali e delle tecnologie ad essi connesse, all'analisi cioè di come il «futuro» si concretizzi nel mondo reale e come questo influenzi la società in vari modi. Si insiste, ad esempio, sul tema della *privacy*, uno dei *topic* di maggiore rilevanza nel

nostro tempo, affrontandolo sotto diversi aspetti – ad esempio il «saccheggio» dei nostri dati personali a scopi commerciali, oppure il tracciamento dei nostri spostamenti mediante localizzatori Gps. Si evidenziano inoltre i contorni di quella che si delinea come una nuova dialettica servo-padrone: con buona pace di Hegel, osserva Rampini, oggi l'uomo tecnologico non è più in grado di affrancarsi ed emanciparsi attraverso il lavoro; al contrario, le nuove tecnologie hanno l'effetto di schiavizzarlo e di danneggiarne le prestazioni (non si lavora meno, ma peggio). Anche la prova ontologica fondamentale cambia nel web 3.0: niente più *Cogito ergo sum*, per definire e garantire la nostra esistenza e la nostra essenza di creature razionali; la massima cartesiana viene oggi convertita in quella che Rampini sintetizza con «sto su Facebook e Twitter, dunque sono». Si delinea in tal modo una nuova tipologia di essere umano (e, di conseguenza, un nuovo modo di *essere umani*): non è più la capacità razionante a definirci, piuttosto la nostra voracità nel consumare informazioni e dati di qualsiasi tipo. Si parla, a tal proposito, di *inforgs* (contrazione dell'inglese *informational organisms*): organismi la cui caratteristica distintiva è la condivisione e produzione di informazioni; tale appellativo è riferibile tanto agli esseri umani quanto ai calcolatori elettronici. Sorvolando sulle infinite criticità individuabili nelle piattaforme *social*, l'autore si concentra principalmente ad osservare che, alla prova dei fatti, queste ultime sono decisamente meno 'sociali' di quanto vorrebbero far credere. Più che favorire le relazioni e accorciare le distanze, infatti, esse generano negli individui nuove forme di solitudine e frustrazione (ad esempio, la paura di venir 'tagliati fuori' dalle esperienze degli altri). Strumenti come *Twitter*, poi, riducono drasticamente il valore di attività come il giornalismo, sincopando la divulgazione delle notizie all'interno di un limite esiguo

di caratteri: questo, puntualizza il giornalista, ha un effetto estremamente negativo sull'intera vita civile, giacché un'informazione di qualità è fondamentale per la buona salute della democrazia.

Interessante l'espressione che Rampini utilizza nell'ottavo capitolo: secondo l'autore, stiamo vivendo appoggiandoci sempre più alle nostre «stampelle digitali», metafora con cui designa la nostra abitudine a demandare ad archivi digitali la nostra memoria, la nostra capacità di immagazzinare dati e informazioni. Quella di *ricordare* è un'attività che ha sempre caratterizzato l'uomo, il quale ha sempre tenuto in allenamento il proprio cervello per conservare quanto di più prezioso possedeva; ora, invece, stiamo dando «in *outsourcing*» questa nostra facoltà primitiva e fondamentale: cosa succederà quando saranno i dispositivi digitali a ricordare tutto al posto nostro? Nella seconda parte del volume Rampini definisce «rapina del secolo» l'appropriazione indebita da parte di pochi colossi della *New Economy* (e soprattutto della *new-new economy*) del cyberspazio a fini di lucro: «Internet nacque come una “common land”. Se risaliamo alle origini, era radicata l'idea di un bene pubblico, uno spazio aperto, un moltiplicatore di libertà, un livellatore delle opportunità. [...] Le praterie sterminate di Internet sono state oggetto di un'appropriazione, di una “enclosure”» (pp. 71-72). Ma la colpa di tutto questo, ricorda, è anche nostra: siamo stati noi ad aver sottovalutato «l'invasione commerciale delle nostre vite», permettendo ai *big* del web di sfruttare i nostri dati e tutte quelle risorse e infrastrutture pubbliche a scopi di profitto. Internet, non solo nasceva come ideale «terreno di pascolo comune», ma è effettivamente nato per volontà e impegno (e si è mantenuto grazie a sovvenzioni successive) di enti pubblici statali: le grandi aziende private sembrano aver dimenticato sia l'uno che l'altro

dettaglio, «e quando si tratta di dare allo Stato una parte dei loro proventi, l'innovatività si vede solo nei trucchi usati per evitare le tasse» (p. 76).

Tutto ciò è ricondotto dall'autore al fatto che la «favola neoliberista» della concorrenza fiscale tra le nazioni non ha prodotto quell'aumento del benessere comune e non ha innescato quel circolo virtuoso di competitività tra i vari Paesi che andava predicando: l'unica cosa che ha accresciuto sono i profitti delle multinazionali. Di fatto, osserva, questo meccanismo ha innescato piuttosto la corsa all'elusione.

Sembrano problematiche distanti dalla pura e semplice digitalizzazione, ma conoscere queste dinamiche è fondamentale per comprendere il nuovo tipo di capitalismo che questi colossi hanno inaugurato. A tale scopo, Rampini propone una sintetica analisi dei nomi e dei *brand* più importanti nell'economia digitale: Jobs ed Apple, Page e Brin con Google, Bezos ed Amazon, Zuckerberg e Facebook, Gates e Microsoft. Si tratta sempre, all'inizio, di giovani ribelli, figli di una cultura progressista e *liberal*, ambientalista; ma tutti hanno presto o tardi gettato la maschera e si sono mostrati per quello che sono, non molto diversi dai vecchi *robber barons*, i monopolisti della *belle époque* americana. L'attuale regime di mercato libero li favorisce, sicché hanno gioco facile nell'estromettere la concorrenza e imporre la propria supremazia: è la strada che Amazon ha intrapreso con successo, e che gli altri *big* si accingono a seguire.

Sulla bufera scatenata dallo scandalo del *Datagate* si apre la terza sezione del saggio, che comprende uno sguardo di taglio in certo modo politico e giuridico sulla Rete 3.0, e che costituisce probabilmente una delle parti più interessanti del lavoro di Rampini. Si torna a parlare di *privacy*, stavolta in relazione alle operazioni di *intelligence*, alle intercettazioni, alla censura. Il caso Snowden ha puntato i riflettori contro

l'occhio del Grande Fratello americano, l'ipertrofica Nsa: si parla di sorveglianza mondiale, intercettazioni globali sui 'metadati', ma anche di spionaggi mirati su singoli soggetti (Angela Merkel, Dilma Rousseff, il Papa...). Qual è il confine tra spionaggio e sicurezza? L'enorme mole di materiale delicato che l'*intelligence* ha tra le mani è controllato dai governi o sfugge al controllo degli esecutivi? Si tratta di dati essenziali per la lotta al terrorismo o vengono carpiri anche *know-how* industriali e altre informazioni 'secondarie'? E ancora, quali sono le ricadute di uno spionaggio continuo e reciproco sulla diplomazia internazionale e sui mercati globali?

Con Young, Assange, Snowden e Manning (i nomi legati ai più importanti *leaks* della storia mondiale) centinaia di migliaia di documenti *top-secret* sono stati pubblicati su giornali e siti web, disponibili per chiunque. Segreti inconfessabili che lasciano trapelare i lati oscuri delle politiche interne ed estere di molte nazioni e gruppi privati in tutto il mondo, dagli Stati Uniti alla Svizzera passando per l'Iraq. Internet è definitivamente diventata un'arma micidiale e strategica nella «guerra asimmetrica della comunicazione», mentre è stata provata «la vulnerabilità del Grande Fratello». Di grande interesse il capitolo sul rapporto della Cina con Internet: dalla «Grande Muraglia di Fuoco» (i ciclopici sistemi di *firewall* e censure che il regime della Repubblica popolare adotta per controllare la Rete) allo spionaggio militare, industriale ed economico sino-americano. La «nuova cyber-Guerra fredda» è l'ultima frontiera della guerra tecnologica nel XXI secolo, qualcosa che fino a 20-25 anni fa era pura fantascienza: «la Rete è diventata un teatro strategico nelle nuove sfide egemoniche tra le grandi potenze» (p. 165).

Altri punti focali della sezione riguardano svariati temi: la «balcanizzazione» di Internet, ossia la creazione di

più Intranet, Reti autonome che rendono «anacronistico parlare di Internet al singolare» (p. 169); la «corsa verso lo zero assoluto» per le transazioni dell'*Hft*, ossia *High Frequency Trading*, letteralmente 'commercio ad alta frequenza', un sistema telematico della Borsa che attualmente usa la tecnologia laser per trasmettere i propri dati alla massima velocità possibile. L'obiettivo attuale è quello di «raggiungere la “differenza zero” tra la velocità della luce e la velocità con cui viaggiano gli ordini di Borsa» (p. 172). Si tratta del chiaro segnale dell'alleanza di ferro tra la Silicon Valley e Wall Street, con buona pace degli ideologi di Internet e dei foci rivoluzionari che inneggiavano alla fine del «vecchio capitalismo newyorchese». È l'inizio di un'era 'postmonetaria' con l'avvento di monete digitali (*Bitcoin*) e i conseguenti rischi cui l'economia mondiale si espone. È la guerra spietata per l'approvvigionamento di brevetti, ora che «la proprietà intellettuale è diventata la materia prima più ambita, il petrolio della Silicon Valley». La paventata fine della *Net Neutrality* (la pretesa qualità 'livellatrice' del web) come conseguenza dell'introduzione di un «Internet a due velocità», tramite la differenziazione nell'immissione di contenuti *online* sarà la sanzione definitiva che nella Rete è approdata quella disegualianza che caratterizza il mondo reale e che si è sempre cercato di tenere *offline*? *Last but not least*: è lecito che tutto ciò che viene 'scritto' su Internet rimanga per sempre, o esiste un «diritto all'oblio» a tutelarci dall'infamia? Come fa presagire il titolo, nell'ultima sezione del saggio (la più lunga) si raccolgono diverse opinioni circa il «tecno-totalitarismo» e diverse prospettive sul futuro prossimo della digitalizzazione. Gli spunti in queste pagine sono numerosi e decisamente interessanti: incontriamo molte persone e storie diverse, da anonimi diciassetenni californiani a nomi come Oriana Fallaci e Ray Kurzweil. Si parla di *start-up*

e di imprenditoria rivoluzionaria (che può conoscere successo planetario, come nel caso di *Microsoft* e *Amazon*), nonché di come gestire il 'capitale umano' dei talenti giovani e non, puntando contemporaneamente sulla qualità della formazione scolastica. Si parla di 'distruzione creativa' e di come oggi siano i giovanissimi (gli adolescenti tra i 17 e i 20 anni) la nuova speranza dell'America avanguardista e ipertecnologica. E ancora, sarà possibile eliminare la distanza tra l'intelligenza artificiale e il cervello umano? Sarà possibile vivere in eterno? Sembra proprio che gli sforzi siano concentrati nella direzione di «un futuro non molto lontano in cui affideremo i nostri ricordi, i nostri pensieri e le nostre aspirazioni a un'intelligenza artificiale esterna. A quel punto, gran parte di noi sarà già al riparo dalla morte, depositato al sicuro. [...] L'idea è quella di assemblare hardware e software, allungare la durata meccanica del nostro corpo, e parallelamente mettere in salvo la memoria» (p. 223). Una visione a metà tra la fantascienza e il Frankenstein di Mary Shelley, ma che potrebbe diventare realtà nel giro di pochi decenni: saremo ancora esseri umani, se sopravviveremo artificialmente? Rampini parla poi di una «nuova Internazionale» alludendo all'esercito degli attivisti digitali (detti hacktivisti, da *hacker*), una moltitudine di militanti anonimi che stanno ridefinendo il concetto di 'rivoluzione' ai tempi del web 3.0 (un esempio per tutti, il collettivo *Anonymous*), combattendo una cyberguerra che si delinea già come la minaccia del futuro per i centri del potere (politico ed economico). Non un attacco da una nazione straniera, ma una sollevazione dal basso della società civile che non vuole vivere «in un mondo dove non si potrà più esprimere il dissenso». Si parla anche del «Grande Blackout», un ipotetico collasso generale della Rete mondiale, apparentemente poco probabile ma che potrebbe non

essere eccessivamente remoto: se accadesse domani, riuscirebbe l'Occidente ipertecnologico a sopravvivere? Per alcuni la risposta è no, «il buio elettronico non è abitabile per gli occidentali del 2014»: urge allora un piano d'emergenza per prevenire l'implosione della società postmoderna, che piomberebbe secondo queste previsioni in un nuovo Medioevo.

New economy e nuovi poveri, giornalismo 'fai-da-te', infobesità e perdita dei «contropoteri» sono altri temi che l'autore discute nei capitoli della sezione. Quale sarà il nuovo paradigma dell'economia informazionale? E come cambia il mondo se tutto diventa *free*? L'apparente gratuità della Rete rende vergognosamente ricche alcune persone e dà in pasto al nuovo pauperismo intere professioni, mentre i nostri dati personali, che abbiamo ceduto gratuitamente a *Google, Apple e Amazon*, vengono venduti da questi alle aziende.

Il nuovo ordine mondiale, instaurato attraverso un modello di capitalismo definito *winner-take-all*, concentra la ricchezza e il controllo del *business* nelle mani di pochi *moloch* e schiaccia tutti i concorrenti: il tutto all'ombra della segreta alleanza tra Wall Street e la Silicon Valley. «Istinto monopolistico, concentrazione di ricchezza, intrusione nei diritti dell'individuo: com'è lontano il giardino dell'Eden che ci era stato promesso, nei Vangeli apocritici della mia California» (p. 268).

Nell'*Epilogo*, si parla della nuova Valle delle piramidi che si sta progettando nella Silicon Valley: uno sguardo al Golden Gate come simbolo della lotta contro il *laissez-faire*; le proteste violente ai danni dei torpedoni extralusso scorrazzate dalle nuove «tecno-élite» (età media vent'anni) per San Francisco; i processi di *gentrification* che stanno scavando un solco profondo tra le due Americhe; quella ipertecnologica e quella al di sotto della soglia di povertà. «Se il nostro futuro sta

nascendo qui, – considera desolato Rampini – finora si è ben nascosto» (p. 269).

Su queste immagini l'autore chiude le sue 278 pagine di denuncia sulla schizofrenia della contemporaneità digitale. Data: San Francisco, 30 giugno 2014.

Francesco Bortoletto

I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica: rivista@iusve.it
È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore e dall'appartenenza accademica o istituzionale.

NORME GENERALI

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (abstract), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni abstract dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese. L'abstract non dovrà contenere note a piè pagina o riferimenti bibliografici.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe.

Il testo, in Times New Roman corpo 12, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Le note a piè pagina dovranno essere scritte in Times New Roman corpo 10, con allineamento a sinistra e interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i wordprocessor, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo et al., ibidem, passim, supra e infra, come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni composte da più di tre parole vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie ("..."). I brani di testo espunti dalla citazione

vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]).

Una o due parole impiegate in senso traslato, o alle quali l'Autore vuole dare particolare enfasi, o quelle parole originariamente di uso tecnico, ma poi entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...'); ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per- la-morte'.

È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

Il riferimento dell'Autore a se stesso deve essere fatto in forma impersonale alla terza persona; ad esempio: «Di questo argomento si è già trattato altrove ...» invece che «Di questo argomento abbiamo ...» o «Di questo argomento ho ...».

NOTE

Le note, che saranno pubblicate a piè pagina, devono essere numerate progressivamente.

Se nelle note a piè di pagina vi è un testo, contenente chiarimenti o delucidazioni, con dei riferimenti bibliografici occorre sempre rispettare la modalità di citazione sotto presentata, inserendo la fonte tra parentesi tonda alla chiusura della nota a piè di pagina.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

a) opere citate per la prima volta:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, M. [normale] (19827 [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]), *Lineamenti di pedagogia* [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, L. (1970), *Über Gewißheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, trad. it. di Trinchero, M. (1978), *Della certezza*, Torino, Einaudi, p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di Prellezo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Libro pubblicato a cura di due Autori

Bocchi, G. – Ceruti, M. (1985), a cura di, *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], *Orientamenti pedagogici*, 51, n. 3, pp. 377-397.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 13, n. 3, pp. 335-343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, M., *Fashion Camp 2013*, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, *Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale*, Rimini.

b) opere già citate in precedenza:**Libro pubblicato da un solo Autore**

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Si usa *Ibidem* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, alla stessa pagina.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ibidem.

Si usa *Ivi* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, ma ad una pagina diversa.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ivi, p. 50.

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, *Della certezza*, cit., p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, *Educazione*, cit., p. 341.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, Portfolio e Riforma, cit., p. 378.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman et al., Abuse and neglect [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, *Fashion Camp 2013*, cit.

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri et al., Svantaggio per la ripetizione di attributi [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

NOTE PARTICOLARI

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati in un file excel a parte. Nel file word dell'articolo vanno inseriti nel testo i riferimenti ai grafici e alle tabelle entro parentesi tonda: (cfr. grafico 1), (cfr. tabella 1).

© Copyright - Tutti i diritti sono riservati e di proprietà esclusiva dello IUSVE

