

# Relazioni pedagogiche

Materiali di ricerca e formazione

CARLO OREFICE



STRUMENTI  
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

– 154 –



Carlo Orefice

# **Relazioni pedagogiche**

Materiali di ricerca e formazione

Firenze University Press  
2013

Relazioni pedagogiche : materiali di ricerca e formazione /  
Carlo Orefice. – Firenze : Firenze University Press, 2013.  
(Strumenti per la didattica e la ricerca ; 154)

<http://digital.casalini.it/9788866554424>

ISBN 978-88-6655-441-7 (print)

ISBN 978-88-6655-442-4 (online PDF)

ISBN 978-88-6655-443-1 (online EPUB)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra snc  
Immagine di copertina: © Vladgrin | Dreamstime.com

*Certificazione scientifica delle Opere*

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice ([www.fupress.com](http://www.fupress.com)).

*Consiglio editoriale Firenze University Press*

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

© 2013 Firenze University Press  
Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy  
<http://www.fupress.com/>  
*Printed in Italy*

«...non solo ira...forza io sono di pietra  
pensosa, allegria di mani insieme allacciate.  
Infine, sono libero entro gli esseri. E tra gli  
esseri, come l'aria vivo, e dalla solitudine  
assediate esco verso il folto delle battaglie...»

(Pablo Neruda, *E qui finisco*, 1949)



# Indice

PRESENTAZIONE	9
INTRODUZIONE	13
RELAZIONI PEDAGOGICHE Materiali di ricerca e formazione	
CAPITOLO 1 Ricerca ed esperienza in educazione	19
CAPITOLO 2 Ampliamento della ricerca e del campo dell'educazione	27
CAPITOLO 3 Apprendimento tra società e cultura	39
CAPITOLO 4 Relazione formativa	63
NOTA FINALE Dai 'confini' alle 'relazioni': un percorso aperto	77
BIBLIOGRAFIA	79





## Presentazione

Il tempo storico attuale può essere denominato, con buona ragione, come il tempo delle relazioni o degli intrecci/interconnessioni che innervano e danno significato ai vissuti umani ma che caratterizzano, anche, in forma positiva o negativa, tutti i sistemi viventi: naturali, biologici, culturali, scientifici, linguistici, tecnologici e dell'informazione mediale. Data la sua indiscussa centralità, il tema delle relazioni è oggetto di riflessione teorica e di applicazione pratica in molte aree disciplinari, a partire dall'approccio antropologico e bio-ecologico magistralmente inaugurato a metà Novecento da Bateson e da Bronfenbrenner, e assume una valenza particolarmente ricca, complessa e gravida di conseguenze per il singolo e per l'intera comunità, sul versante interpretativo della pedagogia.

Qui – nella scienza pedagogica – la relazione si declina, infatti, in senso educativo e formativo, come processo fondativo della natura umana che condiziona l'iter evolutivo di ogni soggetto e che articola ogni ambito di vita e di esperienza – dalla famiglia alla scuola, dalle aziende agli uffici e ai gruppi amicali, dai media all'universo politico e sportivo – indirizzandolo e modellandolo sulla base dei modi nei quali si esplicano le relazioni. Proprio perché le relazioni possono essere caratterizzate dall'ambiguità, dalla dipendenza, dall'autorità e dalla conformazione, è necessario pensarle e giudicarle dal côté pedagogico, per orientarle – appunto – in senso educativo, affinché siano assicurate quelle garanzie imprescindibili connesse al riconoscimento delle differenze, all'accoglienza, all'assunzione di responsabilità, alla tutela della libertà, dell'autonomia e dell'emancipazione: garanzie che sostanziano la formazione di tutti e di ciascuno come individui e come uomini.

Fin dai primi giorni di vita, il riconoscimento del 'cucciolo dell'uomo' è affidato ai gesti di cura, di accoglienza e di custodia che scandiscono le relazioni parentali nelle quali si trova a vivere. Sono queste relazioni che possono permettere a ognuno di intraprendere il lungo cammino di formazione di sé come uomo e come persona se sono salvaguardate specificità e potenzialità, se la vulnerabilità è orientata alla formazione piuttosto che alla con-formazione; se, infine, la crescita è rivolta alla costruzione di sé come 'essere unico e irripetibile', universale e particolare, senza snaturamenti e deformazioni.

Fuori da questa dimensione della relazione, che è intesa, pedagogicamente parlando, come cura, come accoglienza del diverso in cui si vede però il simile e non l'estraneo, come responsabilità e comprensione della debolezza e dell'indigenza dell'altro senza sopraffazione e abuso, non si dà educazione e non si creano le condizioni per una relazione davvero autentica, aperta, cioè, all'incontro, alla condivisione, al coinvolgimento affettivo e riflessivo. Fuori da questo processo tensionale verso la differenza, la relazione o le relazioni che si danno nella quotidianità comportano classificazione, normalizzazione e spersonalizzazione fino ad arrivare alla manipolazione e all'uso strumentale dell'altro, chiudendo, di fatto, la relazione in quanto negano la soggettività altrui e l'autentica reciprocità. Allora, proprio perché la relazione educativa sta alla base di ogni formazione umana e lascia un segno indelebile e generativo per la crescita e la maturazione del sé come per ogni forma di apprendimento – dei saperi, delle conoscenze, dei ruoli, delle professioni ecc. – essa va gestita pedagogicamente e pensata nella sua complessità e radicalità; ma va, anche, rivista criticamente in rapporto alle altre scienze dell'educazione (la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la biologia ecc.) e in relazione ai molti scenari, formali e non formali, nei quali si manifesta.

Ecco perché il testo di Carlo Orefice risulta essere così prezioso, non solo perché affronta con perizia e con acuta sensibilità pedagogica questa frontiera della relazione educativa, ma anche perché ci restituisce un quadro di riflessività critica, ampio, esauriente e preciso che permette al lettore di esplorare i molti versanti – teorici, sperimentali, applicativi – nei quali si è delineata, in questi ultimi decenni, la 'pedagogia delle relazioni'.

Il percorso svolto dall'autore si snoda, infatti, con sagacia tra il livello epistemologico e quello contestuale/laboratoriale e si offre come guida saggia e sicura per fronteggiare i confini complessi e problematici di questa categoria fondante, sia nella difficile gestione dei contesti educativi sia nei momenti di formazione professionale. Specialmente nella parte del testo dedicata agli aspetti metodologici della relazione educa-

tiva, si richiamano le aporie e gli 'inciampi' più frequenti della comunicazione che scandisce ogni relazione educativa, sia quella tra genitori e figli, come quella tra docenti e allievi, come, ugualmente, quella tra coetanei e tra soggetti e media, e si mette in guardia contro l'uso di pregiudizi, stereotipi, proiezioni soggettive che spesso inficiano la comunicazione rendendo, quindi, ogni relazione difficile e diseducativa.

Per il superamento di queste opacità, l'autore offre indicazioni e suggerimenti preziosi pur reclamando per gli operatori e gli educatori – tutti – un impegno vigile e costante per smascherare e denudare ogni deriva autoritaria e disumanizzante e per orientare, pedagogicamente, il proprio operare educativo/formativo in funzione di una relazionalità aperta e comprendente ma anche per rinnovare culturalmente e teoricamente questa fondamentale pratica educativa.

Daniela Sarsini



Il presente volume, indirizzato agli studenti universitari e agli operatori dell'educazione e della formazione, offre loro 'materiali di ricerca e formazione' in un ambito prioritario del lavoro al quale si preparano in aula e in stage o che già praticano: il lavoro educativo di relazione in chiave pedagogica. La dimensione relazionale si può ragionevolmente affermare che, se è costitutiva dell'esperienza umana, è anche una caratteristica peculiare del mondo interconnesso contemporaneo: le attività umane più affermate e rilevanti nella scienza e nella tecnologia, nella produzione e nell'economia, nei servizi e nell'informazione – la lista potrebbe continuare a lungo – sono basate sugli scambi, sempre più intensi, rapidi, incisivi nella vita dell'intera umanità. In cima alla lista ci sono scambi di conoscenze, informazioni, beni, persone, ma anche di modi di vivere, punti di vista, sensibilità, comportamenti, valori e significati.

In questo orizzonte di relazioni che travalicano in continuazione steccati antichi e recenti tra culture, società, politiche, ideologie vi è anche l'educazione delle persone: questa coinvolge profondamente le più vicine e lontane espressioni di diversità umana, individuali e collettive, ed è chiamata a dare risposte per la realizzazione delle potenzialità formative di ciascun cittadino, gruppo sociale e culturale.

In questo scenario, il libro intende dare un contributo introduttivo alla riflessione pedagogica e alla pratica educativa, riprendendo quanto l'autore è venuto esplorando negli ultimi anni di studi, ricerche e formazione presso il *Laboratorio di Medical Education*<sup>1</sup> dell'Università di Fi-

<sup>1</sup> Il *Laboratorio di Medical Education* (<[www.laboratoriodimedicaleducation-unifi.it](http://www.laboratoriodimedicaleducation-unifi.it)>), diretto da P. de Mennato, fa parte della Scuola di Scienze della Salute Umana dell'Università

## 14 Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione

renze. In particolare, riprende il suo ultimo testo – *Per una pedagogia “di confine”*. *Decifrare differenze, costruire professionalità* (Unicopli, 2013) – e ne sviluppa una serie di relazioni che la stessa condizione della pedagogia e dell’educazione impone di trovarsi vicine, ma anche distinte da altri settori disciplinari e azioni di professionisti. Di qui la necessità di riconoscersi non solo *al confine*, ma anche *in relazione* con le molteplici diversità che l’attorniano: sono contiguità problematiche relative allo sviluppo degli individui e dei gruppi, delle società e delle culture, delle scienze umane e sociali, delle professionalità e delle pratiche operative.

In questa ottica, le ‘relazioni pedagogiche’ costituiscono uno spaccato della ricerca e della formazione che teorizzano e praticano ‘ponti’ ai ‘confini’ della pedagogia e del suo agire, secondo la sua natura composita e i suoi livelli di articolazione.

I livelli discussi nel libro sono tre, tra loro profondamente intrecciati, dal più generale al più particolare e viceversa.

A livello epistemologico di assetto della disciplina, sono prese in esame determinate relazioni orizzontali che la pedagogia è chiamata ad avere con le scienze dell’educazione – in particolare con l’antropologia culturale – ma anche alcune verticali tra il fare educazione e ricercare sull’educazione.

Nel primo capitolo si evidenzia la necessità che la ricerca pedagogica allarghi il fronte delle sue relazioni e collaborazioni disciplinari, superando quindi limitazioni e chiusure autoreferenziali; nello stesso tempo, si sottolinea la necessità dell’alimentazione delle sue elaborazioni teoriche e metodologiche dalle realtà e dal lavoro educativi, essendo l’una e l’altro il laboratorio di ricerca (ma anche di formazione) perché la pedagogia offra proposte di cambiamento educativo, ma apprenda anche a recepire problemi concreti e azioni pratiche. In questo senso, la relazione bidirezionale tra pedagogo ed educatore è fondamentale, come è epistemologicamente fondante la duplice relazione tra teoria pedagogica ed esperienza educativa.

Se lo studio del livello epistemologico è ritenuto indispensabile dall’autore nella formazione degli studenti e dei professionisti dell’educazione (e, ovviamente, degli stessi ricercatori universitari del settore) al fine di disporre di conoscenze e competenze ‘riflessive’ adeguate, lo

di Firenze. Nato con l’intenzione di sperimentare e introdurre, nel campo della formazione dei professionisti della salute e della cura, nuovi modelli di apprendimento riflessivo, svolge ricerche su tematiche inerenti le Medical Education, le teorie e i metodi della formazione medica e della formazione dei formatori, nonché sulle diverse antropologie del corpo e sulle diverse ‘esperienze’ di malattia.

studio delle problematiche e degli orientamenti teorici contemporanei dell'educazione sono ugualmente basilari: è il secondo livello di relazioni, presente nel secondo e terzo capitolo, che la pedagogia è chiamata a sviluppare, alimentata dai criteri formali del livello precedente (a sua volta alimentato da questo secondo livello). Di qui le priorità educative, intese come principi pedagogici strategicamente importanti: nel praticare i 'confini' disciplinari e teorici, la pedagogia amplia il suo campo di interesse che dalla tradizionale educazione in età giovanile l'ha portata a occuparsi dell'educazione in età adulta, e dalla tradizionale educazione scolastica la coinvolge in tutte le altre forme educative, da quelle sociali a quelle culturali. Il punto di snodo delle relazioni pedagogiche diventa la concezione unitaria dell'educazione che accompagna la vita di ogni essere umano e concorre a costruire il cittadino evoluto della società che apprende e che valorizza gli apprendimenti di base dei gruppi culturali e sociali: ne discende, quindi, la necessità di adottare orientamenti strategici che il 'lato pedagogico' del ponte offre al lato delle politiche e degli interventi per l'educazione della vita.

Il terzo livello di relazioni pedagogiche attiene direttamente a quello della 'relazione formativa', che poggia e si alimenta dei due precedenti e offre loro nodi e soluzioni per coniugare pedagogicamente teorie e assetti disciplinari (capitolo quarto). La relazione formativa adotta misure comunicative tra i professionisti – insegnanti, formatori, educatori – e i soggetti in apprendimento, i quali, a loro volta, sono accompagnati a realizzare interazioni di apprendimento: questo diventa il punto di partenza e di arrivo dell'azione formativa a beneficio anche di chi è 'confinato' ai margini del valore e del potere del 'significato'.





RELAZIONI PEDAGOGICHE

MATERIALI DI RICERCA E FORMAZIONE



## Ricerca ed esperienza in educazione

### I.1 La relazione ricercatore-operatore in pedagogia

Per impostare il discorso teorico sulla ricerca educativa la prima domanda che bisogna porsi è la seguente: cosa si intende per 'ricerca educativa'? Pervenire alla definizione completa di tale espressione significa prima di tutto definirne il sostantivo, *ricerca*, e l'aggettivo, *educativa*.

Se si parte però dalla definizione del termine 'ricerca', questa chiarificazione rischia di essere troppo generica, oppure di portare molto oltre quanto prefissato nel presente lavoro. Per capire dunque di cosa stiamo parlando, è necessario soffermarsi in primo luogo sul secondo termine indicato: 'educativa'.

La questione che qui preme sottolineare non riguarda tanto il riconoscimento dei livelli diversi di coerenza scientifica nel lavoro di ricerca, ma piuttosto l'interrogarsi su come sia possibile definire, e in che misura, un rapporto tra la ricerca in senso lato (che potremmo chiamare 'atteggiamento di ricerca') e la ricerca in senso stretto (chiamata 'ricerca scientifica').

Se infatti l'attenzione viene centrata solo sul metodo di analisi che si intende adottare, tralasciando invece i problemi che si considera prioritari trattare attraverso tale metodo, il rischio (che appare molto comune) diventa quello di giustificare ricerche prive di ogni rilevanza, ovvero pure esercitazioni formali spesso cariche di retorica. E perché succede questo? Perché si ha la presunzione (o il poco coraggio) di escludere dal dominio dell'analisi scientifica tutti quei problemi che, benché portatori di novità, non hanno ancora raggiunto un 'sufficiente' livello di coerenza formale.

Questo problema, che potremmo chiamare della gerarchizzazione della ricerca, ha un limite enorme: rafforza quella 'frontiera', ancora oggi a volte strenuamente difesa, tra 'ricercatori di professione' e 'operatori sul campo'.

Se si esplorano tali problematiche attraverso la lente del discorso pedagogico, possiamo vedere che, storicamente, la separazione tra ricerca scientifica e ricerca non-scientifica ha comportato due 'fatti' significativi per la cultura occidentale, tra loro collegati.

Nel momento infatti in cui tale separazione ha coinciso con una pura distinzione logica tra gradi diversi di coerenza metodologica dell'analisi conoscitiva e delle sue scoperte (producendo le antinomie soggetto-oggetto, conoscente-conosciuto, uomo-natura, ecc.), ha contemporaneamente discriminato aprioristicamente le possibilità intellettive e creative di tutti gli individui che non rientravano in tale 'logica' (Foucault 1996; Kuhn 2009). Procedendo in tal senso, il discorso scientifico ha così elevato alcuni al rango di 'scopritori' della conoscenza assoluta e altri al ruolo subalterno di gregari di fronte alla medesima. L'organizzazione della società basata sulla divisione del lavoro non ha fatto altro poi che codificare tale stato di cose (facendolo passare per 'naturale'), promuovendo così professionisti – e professioni – che si reggevano, e tuttora si reggono, su tale fallace distinzione.

In tempi recenti abbiamo assistito a un ribaltamento di tali divisioni, grazie sia alla condivisione di un concetto, quello di 'democrazia', diventato valido per tutti gli individui, sia grazie allo sviluppo delle diverse tecnologie che hanno permesso di riformulare l'organizzazione sociale del sapere e la sua acquisizione (Authier, Lévy 2000; Cambi, Toschi 2006; Lévy 1996).

Tutto questo ha portato a due acquisizioni fondamentali, profondamente integrate tra loro: la ri-formulazione della cosiddetta 'conoscenza oggettiva' da un lato e dall'altro la diversa articolazione delle modalità sociali di sviluppo della medesima.

Nel primo caso, è bene sottolinearlo da subito, non si tratta di svalutare – nella teoria come nella prassi – le procedure conoscitive della ricerca, banalizzandola e privandola del suo potenziale creativo in nome di una diffusione della conoscenza che apparirebbe così solo 'ingessata'. Annullare infatti il confine tra ricerca 'in senso lato' e ricerca 'in senso stretto', per riprendere le due definizioni appena sopra riportate, non vuol dire doverle confondere sul piano del minore o maggiore controllo delle operazioni di analisi e di verifica, perché resta comunque sempre presente il minore o maggiore grado di inferenza scientifica dovuta alla coerenza delle procedure (teoriche, metodologiche, tecniche) impiegate.

Quello che però cambia, rispetto a un metodo 'statico' di concepire la ricerca, è invece il processo di scambio che si viene a determinare tra questo sistema di ricerca 'in senso lato' (che nasce come atteggiamento di ricerca) e quello 'in senso stretto' (che si esprime come ricerca scientifica). Tale processo investe innanzitutto le operazioni logiche da stabilire a fondamento dell'investigazione: è infatti il ricercatore 'di professione', quello inizialmente chiuso nella sua 'torre d'avorio', che misura le sue metodologie, le sue procedure di lavoro, il suo linguaggio con chi fa ricerca 'nella quotidianità', ovvero con chi – dotandosi di pochi o nulli strumenti e metodi – è sicuramente più immerso nella *concretezza* dei problemi del vivere sociale e nella loro urgenza (Morin 2005).

Questo rapporto dunque, che vede dialogare tra loro il 'tradizionale' addetto al lavoro di ricerca e il 'tradizionale' operatore sul campo, come anticipato, produce e costituisce un momento di arricchimento per entrambi. Attraverso tale scambio, infatti, il primo può 'aggiustare il tiro' del suo lavoro teorico in termini di obiettivi, metodi, tecniche e mezzi d'indagine, mentre il secondo può invece dotarsi di maggiore rigore, sistematicità e coerenza critica nel lavoro che porta avanti quotidianamente.

Nel fare ciò, inoltre, come vedremo a breve, si palesa in tutta la sua evidenza la necessità che tale dialogo, nei termini fecondi che qui si stanno discutendo, diventi possibile e concreto anche sul piano istituzionale.

## **1. 2 La ricerca disciplinare multipla tra teorie ed esperienze in pedagogia**

Precisato, solo in termini introduttivi, in che senso viene qui utilizzato il termine ricerca riferita all'educazione, ora bisogna chiarire, anche se ovviamente soltanto come impostazione generale del discorso, cosa s'intende per 'educazione'. Anche in questo caso occorre partire dall'esplicitazione di un concetto che è 'a monte', ovvero da quello di 'pedagogia'.

Tutta la letteratura pedagogica contemporanea, esplicitamente o implicitamente, è attraversata da un grosso problema (che poi è comune, anche se in modalità diverse, a molte altre discipline), che può essere definito in questi termini: qual è lo statuto disciplinare della pedagogia, dal momento che la si è sottratta dalla tutela – unica e assoluta – della filosofia? (Cambi 2008; Mariani 2008; Pinto Minerva 2006).

Questa riflessione sicuramente si fa più complessa nel momento in cui si sottolinea che non si tratta di escludere la filosofia dall'orizzonte pedagogico, ma di separarsi da un modo che intende quest'ultima come un sistema chiuso, fatto cioè di una conoscenza assolutizzante

che 'esclude', come abbiamo precedentemente evidenziato, tutte le altre possibilità esplorative dell'intelligenza umana (Lévy 1996; Morin 2001, 2005; Orefice 2010).

Il 'ripudio' di questa 'paternità' filosofica genera però una preoccupazione, e cioè che la pedagogia si lasci assorbire, e annullare, da altri ambiti disciplinari di più recente costituzione storica, come la psicologia o l'antropologia culturale e sociale (Callari Galli 1993). Permettere che questo accada significa distruggere la riflessione pedagogica – costruita con centinaia d'anni di esperienze e di ricerche – rendendola di volta in volta solo metodologia psicologica, oppure metodologia antropologica culturale e sociale (per riprendere i due ambiti appena citati): fatto questo, la prospettiva formativa che le è propria rischia irrimediabilmente di scomparire.

Per tentare allora di 'risolvere' questo problema, nel dibattito scientifico contemporaneo sono state suggerite varie proposte al riguardo, indicando diverse vie metodologiche di approccio specifico alla pedagogia che dimostrano come questa, in quanto supporto disciplinare della ricerca educativa, è attraversata da tempo da una crisi di identità (Santoni Rugiu 1968) ma anche da fecondi e diversificati orientamenti recenti (Cambi, Frauenfelder 1994; Federighi 2006; Mariani 2008).

Tutto questo, come appare comprensibile, rende complesso lo sviluppo dell'indagine sull'educazione, proprio perché i fondamenti teorici della ricerca risultano essi stessi in uno stato di revisione e di continuo approfondimento.

Ci sembra dunque necessario, proprio per far fronte a questa 'instabilità', di dover indagare la ricerca educativa facendo nostra un'attenzione critica e privilegiando nello stesso tempo l'analisi epistemologica: quest'ultima, infatti, nel momento in cui 'monitora' la teoria e la pratica della ricerca educativa, è a sua volta illuminata dalle verifiche teorico-pratiche, permettendo così in maniera più agevole e coerente di individuare l'assetto strutturale della pedagogia stessa.

Queste prime considerazioni portano a considerare l'indagine sull'educazione come un *sistema teorico aperto* di analisi scientifica in continua ridefinizione, ovvero basato su ipotesi teoriche che sono assunte (anche se con diverso potenziale d'inferenza scientifica) come i primi oggetti del ricercare. Questa condizione teorica di lavoro è oggi universalmente accettata dalla riflessione pedagogica più avanzata sul piano scientifico, riconoscendo che la pedagogia si definisce essa stessa come ricerca educativa per antonomasia.

Partendo da questa veloce sintesi, incompleta e con tutti i limiti che ogni schematizzazione inevitabilmente comporta, è necessario allora

esplicitare quale è la metodologia di approccio dell'analisi pedagogica a cui ci si rifà. Riconoscere infatti, come si è appena fatto, la necessità di collocare l'indagine in un sistema teorico di riferimento aperto e non rigido comporta l'individuare la prospettiva metodologica di analisi all'interno della quale poter collocare, per interpretarle criticamente, le singole teorie della pedagogia.

Come anticipato, la risposta a tale problema è data dallo stesso dibattito sulla pedagogia, a cui si deve fare riferimento. Nonostante infatti la diversità di posizione riscontrate, ad eccezione di quelle poche che ancora sono rimaste vincolate alla unilateralità di una certa tradizione filosofica, tutte concordano nell'instaurare una riflessione sui processi educativi che non si limiti soltanto alle valenze filosofiche del discorso, ma abbia il coraggio (e la voglia) di allargarsi al più vasto campo delle scienze psico-biologiche, socio-culturali e politico-economiche (Contini 2006; Frauenfelder, Santoianni, Striano 2004; Mortari, Saiani 2013). Fare questo, dunque, significa predisporre un'apertura metodologica capace di comprendere quell'ampio ventaglio di discipline che si occupano, a vario titolo, dell'educazione e che rientrano nelle cosiddette scienze dell'educazione. Insomma, che si tratti di comporre nell'ambito della riflessione pedagogica materiali di origine diversa, di integrare tra loro diversi apporti disciplinari in una valenza specificamente pedagogica, o di collocare la pedagogia all'interno di nuove forme tecnologiche di sperimentazione didattica (de Mennato, Formiconi, Orefice, Ferro Allodola 2013; Gallelli, Annacontini 2012; Rivoltella 2012), tutti questi autori concordano nel recuperare la valenza interdisciplinare come presupposto fondamentale della pedagogia.

Chiarito dunque il problema, non certo nella sua complessità e articolazione, in termini d'impostazione strutturale del discorso pedagogico, ora è necessario definire altre questioni.

La prima riguarda la chiarificazione dei termini teorici e delle metodologie di analisi necessarie per instaurare il rapporto pedagogia/altra discipline a più livelli (multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare).

Se la dimensione disciplinare dell'approccio al problema della ricerca educativa, infatti, partendo e muovendosi all'interno del discorso pedagogico, coinvolge come abbiamo detto altri ambiti disciplinari, è necessario che anche una 'tipologia' teorica della stessa ricerca conservi tale matrice; inoltre, gli stessi 'livelli' teorici di analisi vanno individuati rispettando tale conformità, e tenendo presente anche i possibili spessori di articolazione della ricerca (come già anticipato nelle pagine precedenti).



La tipologia cui si fa riferimento in questo caso è necessariamente per rapporti disciplinari, dato che la pedagogia, per ricercare un suo ruolo e una sua identità disciplinare, si colloca essa stessa in tale dimensione. Si raggiunge così, sul piano pedagogico, una ricerca educativa che diventa bio-pedagogica, antropo-pedagogica, psico-pedagogica ecc.

Tenendo inoltre presente che tale tipologia è solo un modello formale di lavoro, appare chiaro non solo che una stessa ricerca educativa possa esprimere uno o più tipi di ricerca (ad esempio antropo-culturale e storico-filosofica), ma soprattutto che tale schema costituisce un punto di riferimento per il lavoro di analisi e di sistemazione teorica dei dati d'indagine, e non rappresenta un criterio di riferimento concreto nell'organizzazione di tale indagine. Questa, infatti, proprio perché deve confrontarsi con la realtà educativa nel suo divenire (che non si sviluppa per ambiti disciplinari, ma per problemi relativi all'organizzazione del lavoro educativo) ha bisogno di un altro genere di tipologia, costruito a partire non con il criterio della coerenza formale del discorso pedagogico, ma con quello della strutturazione effettiva degli interventi nel settore dell'educazione.

Si tratta insomma, rispetto a quanto qui si sta discutendo, di una tipologia costruita sul piano empirico che non ha nessuna pretesa di 'coerenza razionale' se non quella derivante dall'analisi dell'attuale organizzazione sociale dei fatti educativi.

Da quanto detto, si può ritenere che le due tipologie di ricerca evidenziate (per ambiti disciplinari e per problemi empirici), anche se hanno finalità e criteri diversi, costituiscono due versanti non staccati ma integrati di un unico discorso: è cioè possibile risalire dai tipi della prima tipologia a quelli della seconda, e viceversa, nel senso che il luogo di verifica della tipologia teorica è individuabile all'interno della seconda, così come i supporti empirici della credibilità delle teorie stesse sono riscontrabili attraverso questa seconda tipologia di ordine pratico. Esiste cioè una linea continua, sul piano metodologico dell'analisi della ricerca educativa, che unisce in un movimento di andata e ritorno la teoria e la pratica, i modelli e la empiria.

Ed eccoci dunque giunti alla seconda questione da definire. Essa chiama direttamente in causa i contributi che la stessa ricerca educativa condotta da vari operatori, sia in sede teorica che di lavoro sul campo, ha potuto offrire per ridefinire la stessa pedagogia come ricerca educativa di tipo interdisciplinare.

Se si riprende quanto anticipato nel paragrafo precedente, si può ora arrivare alla conclusione che la relazione ricercatore-operatore è pienamente giustificata e si realizza, nella dimensione pedagogica del rappor-

to bidirezionale che esiste tra teoria e pratica, tra modelli interpretativi dell'empiria che vengono messi alla prova e valutati, e l'esperienza educativa stessa, che offre a quei modelli materiali da interpretare ricevendone allo stesso tempo un arricchimento operativo.

È quanto, ad esempio, in questi anni sta facendo il *Laboratorio di Medical Education*, attivo presso l'Università di Firenze, con studenti e operatori della salute e della cura. In specifici Laboratori di ricerca-formazione, infatti<sup>1</sup>, il docente universitario e lo studente/operatore socio-sanitario realizzano insegnamenti/apprendimenti di tipo cooperativo, sia attraverso la ricerca educativa teorico-pratica che pratico-teorica (de Mennato, Formiconi, Orefice, Ferro Allodola 2013; de Mennato, Orefice, Branchi 2011; Orefice 2012). In tal modo, quella co-costruzione dei significati di cui si è recentemente parlato (Orefice 2013) – passando dai contenuti disciplinari del docente ai contenuti esperienziali e professionali degli studenti/operatori, così come dalla ricchezza empirica dell'esperienza professionale alle modellizzazioni interpretative dei significati stessi – si afferma come diritto irrinunciabile grazie alla formazione realizzata come ricerca educativa (Barbier 2008; Morin 2005; Striano 2010).

<sup>1</sup> Ci si riferisce ai Laboratori di ricerca-formazione attivati a partire dall'anno accademico 2009-2010 su tematiche inerenti la Pedagogia medica, le teorie e i metodi della formazione medica e della formazione dei formatori, la ricerca in antropologia medica e nel campo della filosofia del sapere clinico. Particolare attenzione è stata riposta, nell'a.a. 2012-2013, alle tematiche dell'esclusione e dell'emarginazione connesse con la salute mentale e penitenziaria, così come alle nuove forme di innovazione didattica legate alle tecnologie multimediali.



# Ampliamento della ricerca e del campo dell'educazione

## 2.1 Passaggi di 'confine'

Dalle riflessioni iniziate nel capitolo precedente si evidenzia come le dimensioni investigativa ed esperienziale in educazione presentino un allargamento sia del campo di analisi della ricerca educativa che del campo d'intervento dell'azione educativa.

Nel primo caso si anticipa il passaggio definitivo, per altro ancora in via di chiarificazione e non privo di fasi involutive, da una prospettiva pedagogica tributaria unicamente o prevalentemente del pensiero filosofico, a un'impostazione che tiene invece presente – in un unico quadro d'insieme differenziato per livelli e per tipi di contributi – gli apporti della stessa filosofia con quelli di tutte le altre scienze che a vario titolo, e con valenze diverse, hanno a che fare con l'educazione.

Nel secondo caso, invece, si anticipa il passaggio – anche questo né semplice né privo di momenti di incertezza – da un ambito disciplinare che si occupa prevalentemente dell'educazione dei giovani (alla quale rimanda il nome tradizionale di pedagogia), a uno che si occupa del processo di formazione riferendosi anche ai soggetti adulti che, a diverso titolo, si trovano ai margini della società e della cultura egemone.

Questa 'estensione' di campo ha avuto due conseguenze: ha reso da un lato insufficiente il termine tradizionale di pedagogia, a meno che non lo si voglia arricchire esplicitamente di queste connotazioni aggiuntive nonostante il diverso significato etimologico della parola, portando così all'introduzione di altre espressioni come quelle di scienza o scienze dell'educazione; dall'altro, ha richiesto che le varie forme dell'educazione – quelle 'classiche' e quelle indotte dall'apertura disciplinare della ri-

cerca e dell'azione educativa – venissero inglobate in un unico principio generale, ormai riconosciuto in sede europea e internazionale<sup>1</sup>, quello di 'educazione permanente', che in Italia veniva sostenuto sin dagli anni Settanta-Ottanta (De Sanctis 1979; Laporta 1979; Lorenzetto 1976; Mencarelli 1982), in accordo anche con gli orientamenti emergenti in Francia in quegli stessi anni (Faure 1972; Lengrand 1973; Schwartz 1981).

È importante evidenziare, come anche recentemente fatto, che nonostante tali acquisizioni fondamentali costituiscano oggi due referenti d'obbligo, al di là del diverso uso che le varie scuole di pensiero pedagogico ne fanno, non significa automaticamente che questi 'passaggi di confine' avvengano senza scosse (Orefice 2013); tuttavia, è anche vero che da questa dilatazione di campo teorico e operativo emerge un'immagine della pedagogia che, sebbene non abbia ancora risolto molti degli interrogativi riguardanti la sua 'apertura' alle scienze umane e naturali e all'idea di un'educazione 'aperta a tutti'<sup>2</sup>, non sembra destinata a svolgere nei prossimi anni una funzione necessariamente gregaria (sia nel dibattito scientifico, sia in quello dello sviluppo della cultura). Uno dei segni più fecondi di questo rinnovamento appare proprio l'attenzione, sempre maggiore, che la disciplina presta ai mutamenti in corso nella conoscenza scientifica, così come ai cambiamenti in atto nell'esperienza storica dell'uomo.

Il fatto che la ricerca teorica in educazione abbia assunto come norma metodologica l'utilizzazione di materiali disciplinari diversi, e molteplici, non significa solo che essa riesce a effettuare elaborazioni scientifiche più articolate (si pensi, come ricordato precedentemente, allo straordinario peso che hanno avuto, nella messa a punto di modelli interpretativi della formazione dell'uomo, le varie teorie economiche, antropologico-cultura-

<sup>1</sup> A tal proposito, in ambito internazionale vanno sicuramente ricordati due eventi particolarmente significativi. Il primo è stato il Vertice di Lisbona del marzo 2000, nel quale si evidenziò come in Europa l'apprendimento permanente fosse un elemento centrale di sviluppo della competitività, dell'occupabilità, dell'inclusione sociale, della cittadinanza attiva e dello sviluppo personale di ogni cittadino (<[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf)>). La VI Conferenza internazionale dell'educazione degli adulti dell'UNESCO, invece, chiamata *Vivere e apprendere per un futuro sostenibile. Il potere dell'apprendimento in età adulta* e tenutasi a Belem (Brasile) nel 2009, ha fornito una importante piattaforma per il dialogo politico e di *advocacy* per l'apprendimento degli adulti e per l'educazione non formale a livello globale (<<http://www.unesco.org/en/confinteavi/>>).

<sup>2</sup> Il World Education Forum dell'UNESCO, chiamato 'Education for All: the possible dream' e tenutosi a Dakar (Senegal) nel 2000, ha avuto un'importanza fondamentale nel pensare una 'educazione per tutti', promuovendo cioè l'idea che ogni individuo debba essere in grado di beneficiare di opportunità educative progettate per soddisfare le proprie esigenze di apprendimento di base (<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/index.shtml>).

li o neuro-scientifiche), ma anche che partecipa direttamente al dibattito sulla costruzione delle teorie scientifiche e sulle loro finalità applicative.

Come è noto, dopo la caduta dei grandi sistemi ideologici del secolo scorso che si erano strutturati in teorie assolute e discipline organizzate in maniera gerarchica, questo dibattito oggi è più che mai aperto (Bourdieu 2003): da esso derivano infatti diverse acquisizioni e traguardi scientifici avanzati che, proprio grazie a questi incontri e scontri di 'confine', hanno prodotto diversi tipi di conoscenza scientifica e fecondi 'ibridi' teorici. Questa sorta di 'profanazione' dei canoni della scienza ortodossa (Kuhn 2009), infatti, invece di indebolire il sistema delle conoscenze, lo alimenta di nuove possibilità proprio grazie a un 'cannibalismo disciplinare' che restituisce al processo di ricerca tutto il suo potenziale esplorativo, liberandolo dal freno delle ideologie e sospingendolo a soluzioni interpretative della realtà inedite, meticce, 'ambigue'.

Ora, poiché non è possibile alcuna elaborazione teorica del processo educativo al di fuori di un sistema di relazioni disciplinari, dal momento che il punto di vista pedagogico si costruisce appunto alla confluenza di teorie di diversa natura, una delle responsabilità maggiori dello studio dell'educazione appare quello di dare il suo contributo al rinnovamento del sistema scientifico. Potrà magari essere (come a volte si sente lamentare) un contributo minimo e sicuramente partire dal suo spaccato di analisi, ma la responsabilità di cui si sta qui discutendo sta proprio nel rifiutare separatismi e assolutizzazioni disciplinari, sperimentando così alleanze teoriche nuove che altro non possono fare se non portare avanti le conoscenze.

Se questo è uno dei sensi più profondi della rottura epistemologica dell'attuale ricerca teorica in educazione, così come anche uno dei suoi programmi più ambiziosi per il futuro, quando passiamo poi all'altro tipo di dilatazione di campo – quello espresso dal presupposto di un'educazione 'aperta a tutti e durante tutta la vita' – il discorso, anche se per vie diverse, è il medesimo.

Benché infatti ora si ragioni a un altro livello di analisi, quello che porta direttamente all'intervento educativo, la prospettiva non cambia. Se prima cioè si è sottolineata la permeabilità dei confini disciplinari e, quindi, la seguente osmosi tra le teorie espresse al loro interno, ora bisogna dire che questo uso di strumenti di analisi derivanti da discipline e da teorie fino a poco tempo fa tenute ai margini (o sconosciute) del discorso pedagogico ha avuto per l'educazione permanente un ruolo positivo: ne ha frantumato le sicurezze, l'ha resa più attenta, come si diceva prima, ad accogliere quei segni innovatori delle trasformazioni in atto nella società.

In questo senso è lecito sostenere che l'educazione permanente da principio universale dell'educazione, fondamentalmente ambiguo e poco definito, è diventata un principio di ordine strategico e metodologico capace di recepire (e quindi di svelare attraverso le scelte dell'azione educativa) quei contributi teorici che la riflessione sull'educazione, aperta interdisciplinariamente, prende come buoni per sé. In altri termini, ora l'educazione si trova investita in maniera molto più diretta delle questioni cruciali dell'esperienza storica dell'uomo contemporaneo: non più nel 'senso magico' di un'educazione generale e continua, che rinnova l'illusione che questa – da sola – sia in grado di 'cambiare il mondo', ma nel senso che in ogni azione dell'uomo – di qualunque natura essa sia – è *sempre* presente il momento formativo.

Questa acquisizione è straordinaria perché sottolinea come ogni nostra produzione, in quanto specie umana, non è riconducibile al solo stato di natura (cioè dettata dalla necessità), ma a quello della cultura (cioè dettata dalla possibilità). Da questa prospettiva, dunque, ogni nostra possibilità può divenire una scelta (e di fatto lo diviene) perché all'interno della nostra condizione storica esiste un processo di formazione che ci definisce, ci permette di svilupparci, ci 'fa uomini', appunto attraverso specifici processi di antropo-poiesi (Remotti 2002).

Allora il problema reale diventa quello di ricostituire questa connessione, di rafforzare cioè i legami tra i momenti di formazione 'classica' dell'uomo e tutti quegli altri momenti culturali espressivi della sua condizione umana. Fare questo, come già altrove evidenziato (Orefice 2013), significa scoprire i reciproci rapporti esistenti tra questi due momenti, le zone e le modalità d'influenza per poter poi progettare sistemi di intervento che ne amplifichino i vari livelli, i campi di azione, le alterne interferenze per lo sviluppo della società e della cultura nel quale questo si trova.

## **2.2 Oltre la separazione tra educazione dei giovani ed educazione degli adulti**

Come è risaputo, il movimento delle 'scuole attive' ha compiuto una profonda rivoluzione pedagogica, definita 'copernicana' per il ribaltamento totale delle prospettive tradizionali fondate sull'educazione dei giovani e degli adulti (Cambi 2001; Codignola 1974; Pesci 2000). È stato questo un cambiamento radicale, nei confronti del quale (benché venuto maturando nei secoli precedenti a partire da Rousseau) lo sviluppo della psicologia e della sociologia scientifica ottocentesca ha avuto sicuramente un ruolo fondamentale.

Sotto il crescente peso del cambiamento sociale in atto in quel periodo, infatti, la modificazione dei modelli educativi nelle società industrializzate a struttura capitalistica ha posto in tutta la sua evidenza la questione del rapporto tra la formazione delle società e l'educazione del bambino; analogamente, lo studio sperimentale della diversificazione dei comportamenti psicologici ha messo in guardia da semplicistiche conclusioni circa la possibilità che il mondo del bambino potesse essere ridotto, uniformato e standardizzato a quello dell'adulto (Dewey 1997).

Nel momento in cui dunque si iniziò a mettere in crisi l'idea, consolidata, di una concezione dell'educazione costruita unicamente sulla base della trasmissione dei modelli elaborati in sede di teoria filosofica, divenne sempre più chiaro che la realtà psicologica del bambino non poteva essere assimilata, in scala ridotta, a quella dell'adulto: diversa era la fenomenologia e diversa la dinamica di sviluppo. Lo stesso adulto poi, non risultava essere sempre identico a se stesso da una generazione all'altra, da un'epoca storica all'altra, e le profonde trasformazioni dell'assetto delle società europee in atto lo andavano dimostrando con sempre maggiore incisività.

Per il discorso che qui si sta facendo, questo processo significò sostanzialmente due cose: che i genitori non solo non potevano continuare a chiedere ai figli di 'copiarli' dal momento che i nuovi modelli di vita imponevano nuove soluzioni per problemi fino ad allora sconosciuti, ma anche che non era più legittimo disconoscere impunemente le loro differenziazioni (biologiche e psicologiche *in primis*) specifiche.

Il cosiddetto 'puerocentrismo', dunque, ebbe il merito di codificare queste ragioni, anche se nella corretta preoccupazione di difenderle operò poi una separazione – giustificata fino a un certo punto – tra il bambino e l'adulto.

La responsabilità maggiore di questa radicalizzazione della prospettiva del bambino sembra essere attribuibile soprattutto alla ricerca psicologica. Partendo infatti dal ruolo fondamentale che riveste l'età infantile nella strutturazione della personalità (cosa questa che la psicoanalisi e il cognitivismo avevano già abbondantemente dimostrato), ci si è concentrati soprattutto sul bambino sottovalutando, inevitabilmente, il peso dell'adulto. Questo appare un paradosso perché, partendo dalla necessità che l'educazione del bambino fosse fatta 'su misura' del suo mondo infantile, si è considerato tale mondo come una condizione naturale 'astratta', cioè avulsa dalla realtà (adulta) che aveva preceduto e accompagnato lo sviluppo di quello stesso bambino.

Anche in questo caso allora, come fatto precedentemente e come già altrove discusso, si tratta di spiegare questo nesso, partendo dal presup-



posto che non si dà realtà infantile separata dalla realtà dell'adulto che lo circonda, così come dai modelli che gli sono propri (Orefice 2012). Nell'evidenziare però che la mediazione dell'adulto è imprescindibile nella formazione del bambino, è importante sottolineare che non si sta qui difendendo alcuna tesi che vede quest'ultimo (sia da un punto bio-psicologico che culturale) come un'immagine speculare dell'adulto: se così fosse, non vi sarebbe alcun cambiamento né a livello di individui né a livello di collettività e si riproporrebbe a rovescio quello stesso naturalismo storico che prima invece si contestava.

In questo senso, il contributo maggiore è venuto dalla stessa ricerca psicologica, sociologica e antropologico-culturale che verso la fine del XIX secolo aveva contribuito massicciamente all'affermarsi di un 'attivismo pedagogico' che in tempi più recenti – attraverso l'affinamento dei suoi metodi e dei suoi mezzi d'indagine – è andato poi stabilendo rapporti disciplinari più intensi e fecondi. L'antropologia culturale e la psicologia dell'epoca riuscirono sicuramente a sviluppare tali rapporti, e tra i tanti studiosi possiamo sicuramente citare esponenti della Scuola statunitense di 'Cultura e Personalità' come R. Linton (1973), A. Kardiner (1965) e M. Mead (1972, 1980, 2009), lo psicoanalista tedesco E. Fromm (1960), per arrivare ai contributi della Scuola di Mosca con L. Vygotskij (1954, 1972) e A.R. Lurija (1978, 1984), della Scuola di Francoforte con T. Adorno e M. Horkheimer (1997), fino all'antropologia interpretativa di C. Geertz (1987).

Tutte queste ricerche, infatti, a diverso titolo, integrando spiegazioni di comportamenti individuali con quelli socioculturali, sottolineano come la strutturazione delle fasi evolutive che il bambino attraversa (sia per quanto riguarda le tappe dello sviluppo dell'intelligenza che della sfera emotiva) non è indipendente dall'area socioculturale a cui questo appartiene. Esempio classico in tal senso appare proprio quello della Mead (1980), che evidenziò come si possono trovare società, come quelle 'primitive' da lei studiate, in cui la crisi d'identità tipica dell'adolescente occidentale non era presente: fu un buon modo questo per confermare le giuste critiche poste alle teorie di J. Piaget (1955, 1958), il quale considerò universali dei modi di essere del bambino dimenticando che il suo campo d'analisi, quello dei bambini ginevrini appunto, era specifico di una data cultura e di una certa epoca storica.

Questa idea, qui solo sinteticamente espressa, secondo la quale il mondo psicologico individuale e quello culturale della collettività sono fortemente collegati, appare ancora maggiore quando si considera che i modelli culturali entrano inizialmente a far parte del patrimonio delle singole personalità in maniera impercettibile attraverso la sfera dell'in-

consocio, situandosi nel profondo della personalità collettiva e passando poi da una generazione all'altra attraverso il sistema degli apprendimenti sociali. In definitiva, lo sviluppo del bambino non è un processo separato dal mondo culturale dell'adulto ma, al contrario, è proprio all'interno di questo mondo che egli può trovare le modalità, spesso originalissime, per staccarsene raggiungendo la piena autonomia.

Fatta questa precisazione, senza togliere dunque nulla all'originalità o alla specificità della realtà infantile, quello che appare fondamentale è ritornare al mondo dell'adulto e ai modelli culturali che lo hanno codificato (Orefice 2012, 2013), in modo da sottoporre alla critica della teoria dell'educazione sia l'una che l'altro. In altri termini, si tratta di esaminare il sistema di forze tra questi due mondi così diversi tra loro, tenendo presente che quello dell'adulto di solito si afferma in modo diretto, cioè attraverso i modelli culturali, mentre quello del bambino si manifesta soprattutto in modo indiretto attraverso una mutevole varietà di condizionamenti che vanno dalla richiesta all'adulto di protezione e di assistenza fisica, fino a quella di essere una presenza affettiva partecipe.

Questo 'pensare' in maniera completamente diversa l'adultocentrismo classico andrebbe naturalmente ulteriormente articolato, sia per quanto riguarda i risvolti ideologici che presiedono al tipo di relazione che nelle varie culture si viene determinando tra mondo dell'adulto e mondo del bambino (Erikson 1981, 2008; Mead 1980), sia perché permette di continuare a riflettere sul fatto che i problemi educativi (di qualunque natura essi siano) non possono essere separati dai contesti socioculturali dei soggetti che li vivono, dai conflitti ideologici in cui sono immersi o dai rapporti generazionali che alimentano la vita privata come quella pubblica. Tuttavia, visto il carattere introduttivo di questo lavoro, appare qui sufficiente aver ricordato come il superamento dell'adultocentrismo all'inizio del XX secolo, e il suo confronto critico con il puerocentrismo, abbia fatto da trampolino per una svolta altrettanto importante, quella di una pedagogia 'della relazione'.

### **2.3 Oltre la separazione tra le diverse forme di educazione**

Se per definire, come è stato appena fatto, l'ambito del discorso relativo all'espressione 'educazione scolastica' non vi è alcun problema, in quanto è evidente che ci si riferisce allo sviluppo del processo di formazione che si articola nell'istituzione educativa ufficiale (che va da quella dell'infanzia a quella universitaria), se parliamo di 'educazione extrascolastica' il campo di analisi si allarga e ha bisogno di essere definito con contorni più precisi.

Per educazione extra-scolastica, infatti, si intende tutto ciò che in qualche modo contribuisce, al di fuori del sistema scolastico appunto, alla formazione dell'individuo. Si può dunque parlare di educazione extra-scolastica di tipo istituzionale e non, riferendosi agli interventi che hanno come obiettivo esplicito quello di partecipare – in maniera diretta – alla formazione della personalità.

In questa sede a noi interessa, in via orientativa e generale, parlare della prima accezione, quella cioè di tipo istituzionale. Questa infatti si traduce, nel caso dell'educazione in età evolutiva, in interventi di preparazione e di affiancamento alla scuola (come gli asili-nido, le attività scolastiche per il tempo libero ecc.) e, nel caso dell'educazione degli adulti, nelle cosiddette attività di recupero e perfezionamento dell'istruzione generale e professionale, così come in quelle di promozione culturale. L'educazione extra-scolastica di tipo istituzionale, inoltre, può essere distinta per età di utenza e comprende tutte quelle attività promosse dai movimenti variamente ispirati alla 'partecipazione di base', che vanno dagli asili autogestiti alle attività culturali e ricreative del tempo libero.

Seguendo dunque questo schema generale, che come anticipato non può che essere breve e insufficiente, è possibile fare alcune considerazioni comparative tra l'educazione scolastica e quella extra-scolastica.

In termini di strutture di formazione, l'educazione scolastica è tutta istituzionalizzata, si presenta cioè ben solidificata e, per lunga tradizione, riconosciuta di utilità pubblica.

Per quanto riguarda invece l'educazione extra-scolastica, se ci si rifà agli interventi in età scolastica, dal punto di vista delle strutture rientra quasi tutta nella precedente, fatto salvo una minima parte (non istituzionale) che è molto polemica nei confronti dell'educazione scolastica perché l'accusa di essere classista e selettiva.

Se ci rifacciamo invece agli interventi di educazione degli adulti, l'educazione extra-scolastica, al contrario della prima, appare ancora in via di definizione sul piano della generalizzazione delle sue strutture: in parte è infatti considerata prerogativa di particolari organizzazioni (come quelle religiose, politiche, sindacali ecc.), in parte è assimilata a un recupero o a un prolungamento dell'istruzione scolastica. Possiamo dunque dire che questa appare priva di una propria identità certa, anche se è in atto – da quando si è cominciato a discutere di nuova 'educazione degli adulti' e di 'educazione permanente' – una revisione globale della sua natura e della sua funzione. Questa mancanza d'identità certa dell'educazione extra-scolastica si palesa, in tutta la sua evidenza, nel momento in cui questa risulta smembrata e dispersa in una miriade di

interventi settoriali (pubblici e privati), fuori cioè da ogni logica di programmazione che ne spreca il potenziale innovativo.

Se si passa poi a discutere dei contenuti e dei metodi di formazione, l'educazione scolastica è basata sulla trasmissione della cultura 'ufficiale' codificata dalla tradizione, dove cioè il processo educativo è fondamentalmente centrato sul rapporto discente-docente.

Per il secondo tipo bisogna invece operare la distinzione fatta prima, secondo cui l'educazione extra-scolastica in età evolutiva risulta assimilata al sistema scolastico, per cui le differenze che la contraddistinguono dall'educazione scolastica riguardano principalmente il campo dell'educazione degli adulti e, soprattutto, i problemi trattati: quelli legati all'ambiente, alla cultura contemporanea ecc.; questi inoltre, costituendo una domanda di formazione dello studente-lavoratore, acquistano un carattere prioritario rispetto al ruolo di 'trasmettitore del modello' del docente che invece l'educazione scolastica, come ricordato precedentemente, palesa in tutta la sua evidenza.

Anche qui va però sottolineato, ai fini del discorso intrapreso, un aspetto fondamentale. Se l'educazione scolastica infatti si presenta come un sistema di formazione 'definito' e 'codificato', quella extra-scolastica degli adulti è ancora in fase di elaborazione in quanto, rispetto alla prima, non dispone di una tradizione altrettanto sedimentata di studi, di ricerche e di esperienze sul campo. Entrambi questi sistemi quindi, riferiti particolarmente agli adulti, si configurano come insufficienti, ciascuno per ragioni diverse: l'educazione scolastica, 'monopolizzando' l'istruzione, si è autoproclamata come la struttura di formazione 'per antonomasia', con il risultato – evidente – di apparire separata da tutte quelle domande diversificate per le quali lo sviluppo globale della società richiede delle risposte urgenti; l'educazione extra-scolastica, invece, non avendo ancora acquisito pienamente un diritto di esistenza autonoma, fatica a trovare un adeguato spazio pubblico di riconoscimento, benché sia aperta alle trasformazioni sociali in atto.

Ora, constatato che la formazione scolastica tende a giocare un ruolo da protagonista nella formazione degli individui relegando quella extra-scolastica a semplice subalterno, la risoluzione del problema non risiede certo nello sminuire la prima a vantaggio della seconda. Non sembra cioè opportuno percorrere la strada di chi, superficialmente, vuole misconoscere la dura conquista della scolarizzazione di massa avvenuta in questi ultimi due secoli, ma ricomporre invece questi due tipi di educazione in un sistema unitario e integrato di formazione: quella scolastica e non, quella dei giovani e degli adulti.

Questo cambio di 'prospettiva', come anticipato nel capitolo precedente, appare più che mai necessario in società, come quelle attuali a tecnologia avanzata, caratterizzate da una fenomenale accelerazione progressiva del cambiamento dei sistemi di vita, dei modelli e dei valori che le contraddistinguono. È impensabile cioè, come recentemente argomentato, continuare a 'relazionarsi' ai tradizionali schemi di formazione, funzionali ad altre situazioni storiche e incapaci dunque di rispondere alle nuove e persistenti domande di formazione che l'individuo contemporaneo richiede (de Mennato, Formiconi, Orefice, Ferro Allodola 2013).

È necessario allora ritornare alla nozione di processo educativo, come si sta qui facendo, definendolo attraverso una teoria e una prassi educativa capace di *rompere* questa logica di una 'doppia educazione'.

Risulta evidente che il processo educativo di cui qui stiamo discutendo non è certamente sinonimo solo d'istruzione scolastica, dal momento che come individui ci formiamo anche al di fuori della scuola. Esso allora va de-costruito e ri-pensato secondo il contributo delle scienze sociali alla ricerca educativa, cioè come processo di apprendimento (Bruner 1999; Morin 2005; Striano 2000).

Fare questo significa coinvolgere tutti gli aspetti dello sviluppo della personalità, da quelli percettivi a quelli intellettivi, da quelli emotivi a quelli volitivi (Orefice 2013), intendendoli come espressione di bisogni individuali, ma anche culturali e sociali: come infatti non vi è alcuna forma e dimensione dei bisogni individuali che possa essere considerata esclusa dal processo di apprendimento, così non è lecito ritenere estranea dal medesimo processo alcuna parte di bisogni espressi dalla realtà culturale e sociale di cui quel determinato individuo è parte integrante. Ritorna qui quanto precedentemente accennato, cioè la necessità che il processo di apprendimento, nel coinvolgere tutti questi aspetti, li consideri come parte di uno specifico contesto culturale di una determinata società, e soggetti dunque all'organizzazione che i membri di quel contesto socio-culturale ne danno (Genovesi 2006).

Se allora il processo educativo si identifica nel suo sviluppo con il processo di apprendimento, la distinzione qualitativa precedentemente trattata tra processo educativo scolastico e processo educativo extra-scolastico, dei giovani quanto degli adulti, frana miseramente, e prende sempre più corpo il principio di una 'educazione permanente' per tutti e in tutte le fasi della vita. Questo significa che allora l'intervento pedagogico sul processo di apprendimento non può fermarsi a una data età, ma deve accompagnare l'individuo in tutte le fasi del suo sviluppo, né può limitarsi solo a quegli aspetti intellettivi tradizionalmente privilegiati dalla scuola, tralasciando così ad esempio il ruolo che hanno le emozio-

ni nell'attribuire significati a quello che facciamo e a come lo facciamo (Contini 2006; Nussbaum 2009).

L'educazione permanente diventa allora un'educazione universale, capace cioè di orientare il processo di apprendimento inteso come capacità dell'uomo (di qualunque uomo) di autodeterminarsi, a partire dal suo presente in quanto continuatore del proprio passato, ma proiettato verso il futuro.

In conclusione, caduto il dualismo tra i due tipi di educazione appena discussi, è possibile pensare un sistema unitario di 'educazione permanente' dai quali essi discendono: un modello che non ricostituisca la dicotomia tra scolastico e l'extra-scolastico, tra educativo e sociale, ma che li integri in un processo critico unitario (Morin 2008).

A questo punto un'ultima precisazione è necessaria, avviandoci alla fine del presente capitolo.

Un siffatto sistema di educazione permanente, come quello appena discusso, si articola a partire dall'idea che il processo di apprendimento si sviluppa, anche a livello individuale, nell'ambito di un contesto socio-culturale ben preciso. Tale contesto è però possibile 'leggerlo' non solo in termini generali di riferimento a una data società e a una data cultura, ma anche in termini specifici di vissuto quotidiano di chi le abita. Questa idea, che si è sviluppata intorno alla nozione di 'comunità locale' (Dalle Fratte 1991; Tramma 2009), appare importante non solo perché pone l'accento su tutte le espressioni e i momenti di vita individuale, culturale e sociale di una data comunità, permettendoci così di sorpassare la discriminazione tra scolastico ed extra-scolastico, ma anche per una serie di successive considerazioni.

In primo luogo, essa impone di pensare il sistema culturale come scomponibile, non solo però su vasta scala, ma anche in sede locale attraverso bisogni di varia natura, afferenti a varie dimensioni disciplinari di analisi; questo significa che in una determinata 'area di riferimento' vi è ad esempio una realtà economica che è interpretabile in termini di bisogni di natura economica (e postula dunque adeguate risposte attraverso interventi di ordine economico), come vi è pure una realtà sanitaria che riguarda la difesa della salute umana che richiede interventi di prevenzione e di assistenza medica; e tale elencazione potrebbe ovviamente continuare ancora a lungo.

La seconda considerazione, che deriva da quanto appena evidenziato, riguarda invece la realtà educativa di quella comunità o area di riferimento. Se infatti questa, in quanto facente parte di una specifica realtà culturale nel suo insieme, non può essere scissa da quella economica, sanitaria ecc., per innescare in quella determinata comunità processi

di sviluppo a livello globale, è necessario intervenire attraverso letture e interventi *interdisciplinari* che permettano di articolare un sistema di educazione permanente attraverso un approccio di tipo territoriale. A livello delle strutture educative, questo significa non solo integrarle in un medesimo ambito territoriale, ma fare in modo che questi ambiti – proprio perché ognuno di essi si riferisce a vari aspetti della cultura locale – siano in grado di relazionarsi tra loro. È evidente che in tale logica le varie agenzie educative devono dialogare e soprattutto quelle extra-scolastiche per l'educazione dei giovani e degli adulti entrare finalmente a tutti gli effetti nel sistema educativo nazionale e regionale (Federighi 1996, 2006).

Se così non sarà, la realizzazione dell'educazione permanente, per come qui è stata affrontata, rischia di rimanere inibita in partenza.

## Apprendimento tra società e cultura

### 3.1 Società in apprendimento

L'ampliamento dei campi di analisi e di intervento della ricerca pedagogica, così come evidenziato nei capitoli precedenti, porta l'attenzione al più vasto scenario degli interventi educativi e delle forme di apprendimento da sviluppare nei diversi contesti sociali e culturali.

Da questa angolatura si fa più chiara la crisi delle istituzioni educative che ha assunto dimensioni ormai mondiali, e che investe il significato stesso dell'azione educativa. Al riguardo, nel dibattito internazionale si può identificare una serie di posizioni, anche tra loro antitetiche; quella che qui interessa discutere riguarda il rapporto che si instaura tra educazione e società all'interno del concetto di 'educazione lungo il corso della vita'. Si afferma cioè che l'educazione permanente si distingue dall'educazione tradizionale perché si indirizza a tutti gli uomini, di qualunque età, scolarizzati e analfabeti, giovani e adulti, coinvolgendoli nel processo di formazione in tutti i momenti della loro vita e in tutti gli aspetti di sviluppo della personalità.

Riprendendo però un'anticipazione già posta in precedenza, bisogna porsi una domanda: è possibile pensare che questa nuova 'rivoluzione copernicana' in pedagogia poggi soltanto su questo ribaltamento a livello tecnico e organizzativo dei vecchi istituti educativi, senza investire contemporaneamente la natura stessa del processo di formazione? Nel rispondere a questa domanda non si tratta di liquidare il grosso problema della direzione verso cui deve tendere l'educazione permanente, dimenticando che le strutture educative si collocano all'interno di strutture sociali più vaste e che esiste tra le une e le altre un rapporto



dialettico di dipendenza (Besozzi 2006; Douglas 1990; Spadolini 2005); né, d'altra parte, significa tentare di risolvere il problema semplicemente assumendo per buona una determinata concezione della società per giustificare poi, all'interno di questa, un'educazione continua che abbia la funzione di perpetuarne passivamente la struttura sociale.

Se infatti il concetto di ideologia contraddice quello di scienza (Bourdieu 2003; Kuhn 2009), una corretta interpretazione dell'educazione che coinvolge l'intera società può collocarsi soltanto a livello scientifico: è cioè soltanto a questo livello che è possibile recuperare una concezione teorica della 'società che si educa', all'interno della quale può quindi realizzarsi un'espressione scientificamente valida di educazione permanente. In altri termini, in un contesto sociale di tipo autoritario l'educazione permanente non può fondarsi su basi scientifiche, ma può soltanto occuparsi di estendere il controllo ideologico attraverso l'espansione delle strutture educative formali (come hanno fatto, e fanno, i vari regimi totalitari, al di là della loro diversa estrazione ideologica).

A questo punto, per evitare ambiguità interpretative, è opportuno precisare in che senso si può parlare di educazione permanente in chiave scientifica riferita all'apertura della ricerca pedagogica.

Se si assume della scienza il concetto di 'autocorreggibilità' (Popper 1970), secondo cui la natura e il fine del processo scientifico non risiedono nell'acquisizione di leggi 'obiettive immutabili' quanto piuttosto nella coerenza dei procedimenti formali di analisi e di verifica nel loro porsi e nel loro rapportarsi reciproco, allora bisogna ritenere che il concetto di educazione permanente – come fondamento epistemologico della pedagogia – si confonde con quello di scienza nel momento della formazione dell'*habitus* scientifico. In tal senso, una società 'che educa' è allora una società che pone a se stessa continue domande e non basta certo la sua alta specializzazione tecnica e organizzativa (sul piano delle strutture di istruzione, di formazione professionale, così come di educazione non formale) a garantire da sola, automaticamente, l'annullamento delle resistenze al cambiamento.

Appare allora opportuno chiedersi, a questo punto del discorso: una siffatta 'società educativa' come può garantire ai suoi componenti, e quindi anche a se stessa nel suo insieme, uno sviluppo in tale direzione? La via per costruire un'educazione permanente dei membri di una società passa inevitabilmente attraverso il processo di apprendimento individuale e collettivo, scientificamente esplorabile e modificabile. Questa strada obbligata è espressa molto bene dall'espressione inglese *Learning Society* (Husen 1986; Jarvis 2008), dove il riferimento fondamentale all'apprendimento non ammette fraintendimenti, delimitan-

do con precisione e coerenza gli ambiti da porre all'interno delle teorie dell'apprendimento.

Tutte le teorie dell'apprendimento, infatti, sia quelle di ordine psicologico che culturale (Bateson 1977, 1984; Bronfenbrenner 1975; Bruner 1999; Dewey 1990, 1997; Gardner 2002), concordano sostanzialmente nel definire quest'ultimo come il risultato di tre ampie categorie di variabili: i fattori ambientali, considerati come variabili di contesto (C); i fattori caratteristici dell'organismo stesso, variabili (O); e le elaborazioni dei significati costruiti dall'organismo stesso, che possiamo chiamare variabili (S).

Dal momento che l'apprendimento costituisce il processo strutturale di sviluppo della personalità non solo dei singoli ma anche dei gruppi, ne deriva che ogni intervento educativo risulta significativo – e diventa quindi produttivo agli effetti dello sviluppo della formazione individuale e di gruppo – nella misura in cui attiva apprendimento.

Partendo da questo presupposto, è possibile sostenere che ogni azione di educazione permanente, per potersi dire scientificamente attendibile cioè coinvolgere tutti i cittadini di una data società, deve essere strutturata secondo le variabili indicate (C-O-S).

L'analisi quindi della natura di questo trionio, così come delle reciproche relazioni esistenti tra le tre variabili indicate, permette d'individuare scientificamente la dinamica sottesa a ogni impostazione metodologica e tecnica di educazione permanente, in un rapporto di circolarità, come abbiamo detto precedentemente, che lega indissolubilmente pedagogia e psico-socio-antropologia culturale. Nel momento in cui infatti un organismo (O) assimila un contenuto e poi lo manifesta in un significato (S), lo fa sollecitato da un contesto (C); inoltre, perché sia possibile questo processo di appropriazione originale, l'organismo (O) deve esservi coinvolto completamente: dalla fase iniziale di sollecitazione recepita dal contesto (C), così come quella finale di elaborazione simbolica (S).

In definitiva, come altrove evidenziato (Orefice 2012), è impossibile pensare un apprendimento che non sia per sua natura di tipo attivo e partecipativo, ovvero che il suo processo possa avvenire al di fuori della natura specifica di quella determinata personalità, individuale e culturale. Si può quindi concludere che *non* può esserci nessun apprendimento senza reale partecipazione, così come *non* può svilupparsi nessun apprendimento se non c'è appropriazione di significati (e viceversa).

Questi due postulati dell'apprendimento (e se ne potrebbero analizzare altri ancora) sono sufficienti per giustificare, sul piano forma-

le e della verifica sperimentale, che non si può costruire la 'società che apprende' senza questo processo di appropriazione e di partecipazione diretta dei contenuti/significati da parte dei membri che la compongono.

Per queste ragioni, sintetizzando quanto fino a ora esplicitato, ogni intervento all'interno di una società che apprende costruendo significati, cioè conoscenze di qualità innovativa, non può nascere e crescere al di fuori di queste variabili: cioè di un'aderenza strettissima alla cultura dell'ambiente e dei singoli che la compongono; di una partecipazione diretta – e completa – dello stesso ambiente e dei singoli individui alla gestione del proprio processo di formazione e di sviluppo complessivo.

Nel primo caso, si tratta di garantire lo sviluppo dell'apprendimento a partire dai bisogni specifici del gruppo nella sua vita interna e in quella esterna di rapporti con gli altri gruppi; nel secondo caso, di assicurare che il processo di apprendimento si attivi nella direzione di fornire le risposte specifiche ai bisogni formativi espressi dal gruppo stesso, anche in un quadro più ampio di rapporti con altri gruppi.

Queste giustificazioni, che fanno ipotizzare la costruzione di una società che conosce soltanto attraverso una 'partecipazione apprenditiva' (Lévy 1996; LeDoux 2002; Smith 2002), ripropongono più chiaramente a questo punto i termini iniziali del rapporto educazione permanente-società precedentemente indicati; da un altro verso, esse evidenziano inoltre come sia una 'illusione' pensare che esista una sorta di 'convivenza pacifica' tra sistema sociale ed educazione permanente: come detto, questa non può svilupparsi all'interno di qualsiasi struttura sociale, ma soltanto in quelle che si fondano su un'effettiva 'partecipazione attiva' dei loro cittadini<sup>1</sup>.

In caso contrario, anche se si ostenta a volte l'idea che siamo in presenza di un insegnamento rivolto a tutti e per tutte le età, scientificamente non ci troviamo di fronte a nessuna 'società che si educa', ma soltanto a un sistema sociale autoritario e dunque auto-conservativo che realizza il processo di apprendimento attraverso pesanti condizionamenti culturali: non si può, cioè, prendendo in prestito il titolo di un convegno che ha trattato in anni passati tali tematiche, sviluppare alcuna *Civitas Educationis* partendo da soluzioni già strutturate in fun-

<sup>1</sup> È opportuno qui nuovamente citare, come fatto all'inizio del capitolo 2, il Vertice di Lisbona (2000) per evidenziare come l'apprendimento permanente di cui stiamo parlando sia, da tempo ormai, un elemento centrale di sviluppo della Comunità Europea riguardando più ambiti strategici: dalla competitività alla occupabilità, dall'inclusione sociale alla cittadinanza attiva, fino allo sviluppo personale dei cittadini.

zione di interessi di gruppi privilegiati<sup>2</sup>. Inoltre, come già anticipato in un recente lavoro riferendosi ai contesti sanitari nei quali chi scrive si trova a insegnare, è una contraddizione in termini pensare che un sistema sociale, per sua natura elitario e quindi autoritario, possa *autonomamente* sviluppare al suo interno dei processi partecipativi di 'diritto al significato' (Orefice 2013) che rendano appunto 'educativa' quella determinata società.

La questione si complica ulteriormente nel momento in cui consideriamo che la nostra attuale società, di dimensioni globali, tende a organizzarsi su modi uniformi che sopprimono le espressioni della diversità dei gruppi rimasti ai margini della cultura ufficiale.

A ben vedere, infatti, anche se queste culture emarginate dai processi di globalizzazione riescono, in senso antropologico-culturale, a esprimere una propria diversità (Appadurai 2001; Urry 2002), esse appaiono *comunque* 'in ritardo' rispetto alla contemporanea conoscenza scientifica e tecnica più avanzata.

Ecco dunque il paradosso che preme sottolineare con forza: mentre il sistema 'dominante' elabora conoscenze razionali sempre più rigorose, di fatto la vita della maggior parte delle persone, che si consuma nelle forme comunitarie di conoscenza più elementari (che non significa non articolate), non riesce a beneficiarne, né sul piano di una 'integrazione creativa' con la cultura dominante, né su quello della 'utilizzazione pratica' dei vantaggi che tale innovazione potrebbe portarle.

Come evidenziato nei capitoli precedenti, questo divario tra cultura ufficiale/conoscenza scientifica-tecnica e culture locali/conoscenza comune non è una condizione naturale, ma storica dell'esperienza umana. Negli ultimi quattro secoli cioè, mentre la società 'ufficiale' elaborava una cultura sempre più nutrita di razionalismo scientifico e di tecniche di tipo industriale, contemporaneamente difendeva l'equilibrio del suo sistema separando e relegando (insieme alla divisione del lavoro) nel mondo degli 'specialisti' tali tecniche e conoscenze. La conseguenza di ciò, come già esplicitato, è stata renderle incomunicabili ai più, trasmettendole poi, in tempi a noi più vicini, attraverso la scuola e i mezzi di comunicazione di massa, in forme meno creative, meno originali e più consumistiche.

<sup>2</sup> Ci si riferisce al Convegno, dal titolo *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, organizzato presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli il 20-21 novembre 2009. Questo infatti nasceva dalla constatazione, proveniente da più parti e anche fuori del campo della ricerca pedagogica, di essere in presenza di una vera e propria emergenza educativa che investiva, e tuttora investe, l'attuale società minando alle fondamenta le basi stesse del modo di vivere democratico.

Da questo nodo, dunque, non si può evadere il problema delle scelte strategiche e metodologiche da adottare nel sistema aperto dell'apprendimento permanente dell'intera società di giovani e adulti che qui si sta discutendo: l'obiettivo, infatti, è superare i conformismi pianificati, le marginalità diffuse, e instaurare rapporti non di dipendenza passiva, ma di integrazione dialettica tra le culture (Callari Galli 2000; Genovesi 2006; Signorelli 2006).

### 3.2 Apprendimento della cultura

Rispetto a quanto fino a ora argomentato, è importante allora andare a leggere le discriminanti che sono dentro l'uso di parole nuove già citate, come *Education for All* o *Lifelong Learning*, e farne uscire fuori in tutta la loro evidenza i significati opposti; fare questo infatti significa scartarne quelli di chiaro segno ideologico, consentendo agli altri che restano di svolgere fino in fondo la loro funzione innovativa, sottoposti al vaglio critico della ricerca empirica della pedagogia complessa e, quindi, non abbandonati alla liquidazione affrettata dei facili stereotipi di cui spesso ci alimentiamo.

Rispetto a quanto qui si sta discutendo, nel caso dell'orientamento che si è venuto facendo strada all'interno di una più accorta lettura – in senso interdisciplinare – del principio dell'educazione permanente, questi 'segni' innovatori possono essere sicuramente ricondotti, anche se non in maniera univoca, al problema teorico dello 'sviluppo culturale' (Aime 2004; Latouche 2004; Malighetti 2007).

Assumendo infatti il concetto di cultura nella prospettiva dell'antropologia, concetto che si è sviluppato in maniera articolata a partire dalla sua prima e più importante definizione sistematica in ambito evoluzionista nella metà del XIX secolo (Orefice 2008), è necessario chiedersi: ai fini dell'elaborazione e dello sviluppo dei modelli culturali su cui si viene strutturando quella che Abram Kardiner (1965) chiamò la 'personalità di base' dei membri di una società, qual è il significato delle 'unità culturali di base' che ne costituiscono la trama elementare e che possono dunque essere individuate nelle aree della diversità (dal genere alla salute, dalla condizione economica alla realtà locale) e nelle loro relative articolazioni interne a livello di gruppi e ceti sociali? E inoltre, in società sempre più condizionate da una cultura globale come la nostra, esse hanno ancora un senso (e quale), oppure sono da considerare come gli ultimi ostacoli a questa cultura globale e, pertanto, costituiscono uno pseudo-problema?

Come evidenziato nei capitoli precedenti, la cultura cosiddetta occidentale, tecnologicamente ed economicamente più avanzata, in quanto

colonizzatrice e motore della globalizzazione è stata molto poco propensa al 'dialogo' verso tutte quelle forme di vita diverse da sé: le ha infatti sempre più 'ghettizzate' nel loro isolamento culturale ed economico, oppure ha preteso di 'liberarle' inquadrandole nel suo sistema economico e culturale (Colajanni 1994; Latouche 1997).

Le conseguenze di ciò sono evidenti e sotto gli occhi di tutti: ad esempio, le microaree culturali appaiono emarginate e incapaci di inserirsi nella dinamica di sviluppo socioculturale ed economico dei rispettivi paesi, oppure corrono il rischio di venire massificate – se non lo sono già – attraverso l'incorporazione nella cultura dominante con la perdita di capitali culturali di base insospettabili.

Certamente, citando nuovamente un testo classico delle scienze sociali (Appadurai 2001), la realtà è molto più complessa in quanto il mondo non è un insieme di oggetti culturali statici: vi è cioè tutta una zona intermedia, molto diversificata, in cui lo scambio tra 'cultura ufficiale' e 'cultura altra' avviene senza l'autodistruzione di questa ultima, raggiungendo soluzioni inedite che raccolgono l'eredità della cultura tradizionale e la coniugano con l'innovazione della cultura dominante, pervenendo così a nuove sintesi di modelli di vita con un più alto potenziale di creatività collettiva (Latouche 2004, 2009).

Questa anticipazione, per quanto schematica, è utile per definire i termini della questione posta precedentemente e il tipo di risposte da elaborare. Il problema infatti non si risolve impostando il discorso a livello di 'situazione di fatto' (vedendo la cultura di massa come inarrestabile, e dunque necessaria), ma interrogandosi sulle ragioni storiche di tale fenomeno (Burke 2009), sugli esiti alienanti cui esso perviene, ma anche sulla sua eredità migliore da utilizzare e, inoltre, sulle direzioni del cambiamento che le sue insufficienze postulano e sulle forze innovative che si muovono in tal senso (Diamond 2013; Remotti 2002). Abbracciata quest'ottica, le tesi che denunciano la massificazione culturale inarrestabile o la riproduzione culturale 'necessaria' appaiono allora non più soddisfacenti: nonostante il loro carattere di contestazione radicale risultano profondamente conservatrici perché, non avendo alcunché o poco da proporre per il cambiamento reale, finiscono con l'essere passive o, cosa ben peggiore, nichiliste. Si tratta invece di dare forza a quei rinnovamenti di pensiero e di azione culturale, sociale e politica che ribaltano il rapporto tradizionale cultura ufficiale-culture 'diverse': non perché la prima debba distruggere le seconde, dunque, ma perché queste ultime, aprendovisi, diventano il punto di partenza obbligato per elaborare significati creativi, diversi, ibridi (Callari Galli, Londei, Soncini Fratta 2005; Morin 2008).

Per passare all'approfondimento di tali principi, qui necessariamente presentati in forma schematica, è necessario tornare alla questione degli orientamenti e modelli teorici che alimentano la ricerca pedagogica e l'azione educativa, come si è discusso precedentemente: il momento della ricerca pedagogica non può infatti essere scisso dal momento operativo dell'azione educativa, e viceversa. Questo accade sia per ragioni di fatto, in quanto la sistematizzazione teorica, istituzionale e metodologica dall'incontro tra riflessione scientifica ed esperienza sul campo non può che riceverne un beneficio notevole di chiarificazione che è a vantaggio di ambedue i momenti. Ma soprattutto per ragioni di principio, nel senso che la non separazione tra teoria e prassi da una parte garantisce l'elaborazione di quadri di riferimento utilizzabili nella concreta realtà educativa e, dall'altra, pone questa nella condizione di offrire i materiali derivanti dall'esperienza indispensabili per aggiustare gli stessi assunti teorici.

Ritornando al problema teorico dello 'sviluppo culturale' posto all'inizio di questo paragrafo, occorre allora precisare in che senso l'approccio antropologico-culturale può contribuire a offrire dei criteri operazionali per l'educazione permanente a favore delle diversità culturali, in modo da promuoverne la valorizzazione. Per fare questo, come anticipato, bisogna partire dallo stesso concetto di cultura, così come formulato dall'antropologia culturale.

Senza alcuna pretesa di esaustività, essendo il tema estremamente complesso e una sua trattazione organica sconfinerebbe fuori dai compiti del presente lavoro, in estrema sintesi possiamo dire che la nozione di *insieme complesso* che ingloba tutte le attività umane, non solo quelle di carattere ideazionale, data dall'antropologo evoluzionista Edward B. Tylor nel 1871 (*Primitive Culture*) è stata, per lungo tempo, il punto di riferimento obbligato per ogni definizione di cultura successiva. Tale definizione fu, come è risaputo, in seguito fatta oggetto di una dura critica da parte delle nuove correnti del pensiero antropologico del XX secolo che, appunto, si allontanarono progressivamente dall'idea ottocentesca di evoluzione culturale e dal metodo comparativo fondato sulla 'uniformità degli stadi di sviluppo' (Orefice 2008).

Si deve a Franz Boas (1995) la critica più argomentata dell'evoluzionismo con il suo testo del 1911 *The Mind of Primitive Man*: con questo studioso, infatti, il concetto di cultura 'incontra la storia', cioè quell'idea di cultura come assioma indistinto (la cultura come 'insieme complesso') precedentemente formulata lascia il posto (grazie allo sviluppo della ricerca sul campo) a una pluralità di culture e la storia interviene ad articolare in una molteplicità di percorsi quello che per

gli evoluzionismi del secolo precedente era stato racchiuso in un rigido schema evolutivo.

Questo approccio storico allo studio delle culture, noto come 'particolarismo storico', fu una vera e propria rifondazione degli studi antropologici soprattutto negli Stati Uniti; esso infatti tendeva a mettere in luce, e valorizzare, attraverso un procedimento induttivo che si fondava sull'osservazione diretta di un gruppo culturale ben localizzato nel tempo e nello spazio, la particolarità di ciascuna cultura. Siamo dunque molto lontani da quel 'metodo comparativo' degli evoluzionisti che riduceva le culture a una unica linea di sviluppo e all'affermazione delle loro pluralità e differenze; analogamente, siamo lontani dal considerare l'uomo come 'membro di una società', e dunque semplice 'portatore' di cultura come voleva Tylor, che infatti diventa ora un soggetto capace di 'attività' e di 'reazioni'.

A partire da queste premesse dunque, Boas introduce un 'principio' fondamentale, motivo per il quale viene ricordato come 'l'uomo che ha reso l'antropologia una scienza', quello di *relativismo culturale* (che appare infatti l'inevitabile approdo del suo particolarismo storico): le differenze tra popoli o gruppi non possono più essere pensate all'interno di configurazioni biologiche, o per stadi culturali, ma come prodotti storici riconducibili ai caratteri particolari delle diverse culture.

Dopo Boas, sempre mediante una estrema sintesi, possiamo dire che si è susseguita una serie di definizioni del concetto di cultura (Matera 2008; Stocking 1986), che possono essere 'riassunte' in tre tipi distinti:

- le definizioni tradizionali, che denotano ogni elemento ereditato dalla tradizione sociale, come cultura materiale e cultura simbolica;
- le definizioni formulate a partire dal linguaggio comune, che denotano il livello di raffinamento individuale, sia come erudizione che come genialità creativa;
- le definizioni che combinano le due distinzioni precedenti e che intendono la cultura come il complesso del sapere tradizionale ereditato e interiorizzato dai singoli componenti del gruppo sociale.

Il vantaggio di quest'ultima formulazione sta nella maggiore completezza per la sottolineatura dei nessi tra i momenti apprenditivi della 'personalità' e il sistema di vita consolidato dalla 'tradizione sociale'.

Da questo punto di vista, infatti, le altre due formulazioni appaiono incomplete: la prima infatti pone più l'accento sulle qualificazioni del sistema, individuandone al suo interno gli elementi costitutivi che attribuisce alla 'cultura materiale' e alla 'cultura simbolica', mentre la



seconda si preoccupa invece in particolare del soggetto umano, per lo più inteso a livello individuale, che elabora i modelli culturali.

In sintesi, possiamo affermare che 'la cultura è appresa' nelle sue forme materiali e simboliche e che tale apprendimento è determinante nella costruzione dei significati della *basic personality*, presente nei portatori delle diversità collettive. La forza che mette in moto questo complesso sistema di relazioni tra apprendimento-personalità-cultura è data dal processo vitale 'bisogno-risposta', che garantisce la conservazione e la modificazione delle parti materiali-simboliche del sistema culturale complessivo al loro interno e tra di loro.

Non è questa la sede per sviluppare una tale tematica, ma alcune precisazioni possono in qualche modo più facilmente chiarirne i termini elementari.

A partire da quanto detto, dunque, le condizioni materiali di vita di un gruppo culturale sono tali perché, da una parte, sono legittimate dal sistema di conoscenze/significati e di valori vigenti che ne giustifica e ne consente l'esistenza, e dall'altra, sono 'internalizzate' dai suoi membri che in esse, e non in altre, si riconoscono e sono educati a vivere; nello stesso tempo, il sistema materiale di vita, una volta presente in un gruppo culturale, diventa esso stesso un segno vincolante, da una parte per l'orientamento che imprime alle forme dell'apprendimento dei suoi membri e, dall'altra parte, per la costruzione delle legittimazioni ideali del suo modo di essere.

Le condizioni simboliche di un gruppo culturale invece sono tali perché determinate dal sistema materiale della sua esistenza che, a sua volta, è da quelle definito; contemporaneamente, esse funzionano come base e contenuto delle forme di apprendimento nel gruppo, che dal canto suo tende a rafforzarle e a indirizzarle in un senso anziché in un altro. Le condizioni dell'apprendimento in un gruppo culturale, infine, ribadendo quanto già esplicitato precedentemente, da una parte orientano e sono orientate dalle condizioni materiali di vita del gruppo e dall'altra codificano e sono codificate dal sistema normativo/conoscitivo del gruppo stesso.

Il disporre di modelli di analisi del tipo di quello appena brevemente descritto, per la spiegazione che riesce a dare del rapporto tra momenti di sviluppo della personalità e momenti di sviluppo del sistema socio-culturale, apre indubbiamente un orizzonte vastissimo allo studio dei processi educativi, offre materiale ricchissimo per stabilire relazioni positive tra le espressioni informali e quelle formali dell'apprendimento e dell'educazione e, infine, si presenta carico di indicazioni per la strutturazione dei sistemi d'istruzione di una società.

Tale particolare opportunità metodologica, però, resterebbe fondamentalmente ambigua e quindi si svuoterebbe di significati innovatori se il modello formale non venisse riempito di contenuti reali, per cui, pur ineccepibile sul piano della procedura, esso finirebbe con l'accogliere al suo interno ogni interpretazione dell'uomo, anche la più conservatrice.

Il problema allora diventa quello di decidere a quale 'progetto' di sviluppo della personalità e della cultura ci si rifà; ma anche solo per abbozzare una linea di discorso – come è consentito in questi appunti introduttivi – bisogna un momento prendere le distanze e impostare i termini del problema.

Un aiuto a questo proposito è dato dal già citato concetto kroeberiano di 'modello di base' (Kroeber 1974), un'idea quella di 'modello' che ricorre (anche se con termini diversi) in molte delle scienze umane e nei lavori di altri antropologi (Geertz 1987; Lévi-Strauss 1966; Radcliffe-Brown 1968). Quello di Kroeber, pur collegandosi al concetto di 'modello culturale' proposto da un'altra allieva di Boas, Ruth F. Benedict (2010), si differenzia da questo in quanto si riferisce a uno spettro di analisi più vasto<sup>3</sup>.

Interrogarsi sui modelli primari presenti nella nostra società contemporanea, tenendosi quindi a un livello di generalizzazione molto ampio e quindi trascurando il riferimento ai modelli secondari che sono quelli che più facilmente emergono a una prima analisi dei fatti storici, signi-

<sup>3</sup> Tutta l'eredità di Boas fu declinata in maniera più articolata da alcuni suoi allievi, tra i quali qui si citano (tralasciandone molti altri) Alfred Kroeber e Ruth Benedict. Il primo condivise con Boas l'interesse etnografico per le popolazioni indiane (delle quali infatti studiò il linguaggio), ma con la formulazione del suo «Superorganico» si distaccò dal maestro per fondare la autonomia della cultura, quale sfera separata e irriducibile alla natura (organico) e all'individuo (il mentale), e che quindi come tale poteva essere compresa solo a partire dal suo interno. La conseguenza più importante di questa posizione fu il rifiuto (come fece lo stesso Boas), da parte di Kroeber, di applicare all'analisi dei fenomeni culturali il metodo delle scienze naturali, in quanto questo ostacolava il riconoscimento dell'autonomia della cultura. Differentemente da Boas però, Kroeber non rinunciò a cercare delle uniformità, ovvero delle regolarità culturali, e lo fece introducendo la nozione di modelli, il cui significato era ben diverso da quello di una sua allieva, la Benedict appunto. Per il discorso accennato, Ruth Benedict riveste una importanza fondamentale perché, insieme al già citato Abram Kardiner, si occupò di esplorare il complicato mondo dei rapporti tra l'individuo e la sua cultura. La prima, come è noto, trovò un collegamento che regolava questo rapporto nei 'modelli di cultura', il secondo nel già citato concetto di 'personalità di base'. Con questa nozione – introdotta dallo stesso Boas – la Benedict denotò la costellazione di tratti e di stili che compongono e caratterizzano una determinata cultura, costituendone la individualità. Per la Benedict cioè ciascuna cultura era formata da un insieme di tratti che potevano appartenere anche ad altre culture, ma quello che contava per delineare la fisionomia di tale cultura non erano quindi questi singoli tratti (proprio perché comuni), ma la particolare configurazione che assumevano all'interno di *quella* determinata cultura.

fica dunque portare alla luce i tracciati storici da cui quella ha preso le mosse, precisarne le connotazioni di base, individuarne la curva evolutiva nella società di oggi e in quella di domani.

In questa sede interessa soltanto riepilogare, e in maniera certamente non esaustiva, un modello di base presente nelle società occidentali, particolarmente importante per la riflessione che qui si sta svolgendo: è il *modello della separazione*, ripreso anche in altri studi di chi scrive (Orefice 2013).

È opportuno ritornare a questo punto allo schema di analisi appena riportato, il quale – è bene specificarlo – va visto più come uno strumento di lavoro che non come una soluzione ottimale di indagine.

Se si parte dall'esame della struttura materiale della cultura a capitalismo avanzato è d'obbligo ritornare alla 'suddivisione del lavoro' instaurata da oltre due secoli dal sistema industriale, cui si è fatto riferimento anche nelle pagine precedenti: con tale divisione, infatti, si viene a spezzare l'unità culturale dell'economia agricola precedente e, attraverso l'uso che della macchina l'uomo borghese inizia a fare, comincia quel processo di spersonalizzazione dell'identità dell'uomo che oggi pare aver raggiunto il suo apice (Bauman 1999; Dewey 1954; Latouche 1997; Marcuse 1999).

In conseguenza di tutto ciò, il segno dell'alienazione si è reso evidente in tutti i prodotti materiali della cultura del consumismo: dai grandi agglomerati delle città, dove la natura pare sempre più illogica, frantumata e danneggiata (Augé 2009), fino alle moltiplicazioni di rappresentazioni del reale, conseguenza dello sviluppo tecnologico della cosiddetta *Augmented Reality* (Orefice 2013b).

Questo ordine di cose non cambia nemmeno se ci si sofferma sui sistemi di credenza e di controllo del potere. Come anticipato nei capitoli precedenti, infatti, la crisi dei sistemi ideologici chiusi (di cui la caduta del muro di Berlino è un evento emblematico) che hanno largamente influenzato il pensiero dominante del secolo passato, testimonia che tali apparati simbolici non sono riusciti a ricomporre l'immagine globale dell'uomo e del mondo. Inoltre, la divaricazione tra le forme del sapere accentua la separazione non solo tra le cosiddette 'due culture', come denunciava già cinquant'anni fa Charles Snow (2005), ma anche – in senso più generale – tra le diverse conoscenze scientifiche, determinando in tal modo quella che Ludovico Geymonat (1978) definiva una delle più gravi crisi della cultura moderna.

Questa tendenza, in effetti, riproduce dentro l'organizzazione delle ricerche una delle più tipiche situazioni riscontrabili nella società industriale della suddivisione del lavoro. In questo modo, come anti-

cipato, sia il ricercatore di professione che ogni lavoratore viene a perdere il senso profondo della propria competenza professionale e vive un'esperienza di lavoro incapace di cogliere i nessi tra il proprio settore specialistico e il quadro complessivo della dinamica sociale (Orefice 2013): il processo di isolamento del singolo scienziato chiuso nella tecnicizzazione del linguaggio, della problematica e della metodologia della sua disciplina, che non raramente lo rende inutile quando non lo fa addirittura dannoso alla società, corrisponde a quel processo di 'robotismo' – di cui già parlava Erich Fromm (1960) – che pervade la macchina burocratica e manageriale dell'organizzazione capitalistica del lavoro e che oggi, per quanto riguarda il versante sanitario, ha 'medicalizzato' i saperi privandoli ad esempio della capacità di riconoscere le diverse antropologie del corpo e le 'esperienze' di malattia (Orefice 2013).

Del resto, come le profonde analisi weberiane hanno confermato in quello che resta uno dei più grandiosi tentativi di comprensione delle dinamiche della società moderna (Weber 2009), il controllo del potere nel sistema burocratico passa appunto attraverso una severa normalizzazione delle funzioni e dei poteri decisionali che tendono a separare le risposte istituzionali dalla pressione dei bisogni.

A conclusione di questa veloce trattazione sul modello di base della 'separazione', tipico dei tratti culturali delle società contemporanee a economia e tecnologia avanzata, appare ormai chiaro, riandando a quanto si è fin qui discusso, come esso sia presente anche nel terzo settore del modello di analisi della cultura, cioè nel 'sistema dell'apprendimento e della personalità', dove l'alienazione dovuta allo smembramento dell'unità psicologica del soggetto passa dai prodotti della cultura (siano essi materiali o simbolici) direttamente in coloro che li hanno prodotti o comunque accettati: il processo dell'apprendimento si sviluppa allora sovente in maniera caotica, se non nevrotica; le soluzioni cui esso perviene non concorrono alla costruzione di una stabile identità psicologica sociale e culturale; i sistemi dell'educazione formale, ancorati a procedimenti desueti o facilmente logorabili, tendono a divergere sempre più dalle esperienze che quotidianamente fanno l'educazione di quello che è stato definito 'l'uomo comune'.

Si è accennato precedentemente al fenomeno dell'ibridazione nelle aree di 'confine', secondo cui nello svolgimento storico delle civiltà modelli culturali anche profondamente diversi possono incontrarsi e generare fusioni culturali imprevedibili.

L'insieme dei tratti culturali assimilabili al modello della 'separazione' di cui si è appena discusso non esaurisce, come è evidente, la

fenomenologia della cultura contemporanea: in essa sono cioè riscontrabili molti altri modelli, spesso secondari, ma che possono essere anche la spia di modelli primari più recenti storicamente, e pertanto meno radicati di altri sedimentati maggiormente nei secoli: sono modelli che convivono con quelli più profondi, anche se vi si oppongono, che pertanto possono essere soffocati già sul nascere da quelli, ma per cause storiche ben precise possono anche prendere sempre più piede fino ad avere il sopravvento sui precedenti e, comunque, a trasformarsi insieme a essi in sintesi culturali completamente inedite. È questo il caso del modello di base opposto a quello introdotto fin qui, rispetto al quale presenta uno scarto generazionale notevole, che non ha ancora pervaso – e non è detto che vi riesca – la struttura culturale della società globale.

La discussione su tali tratti culturali emergenti resta quindi necessariamente a metà strada tra la storia e l'utopia, intesa la prima come il campo dei fatti accaduti e la seconda come il campo dei progetti ideali trasferiti nel futuro.

Dovendo procedere per appunti a causa dei limiti di spazio consentiti a questo studio, si può allora innanzitutto definire questo nuovo modello di base attraverso la comparazione antitetica con il precedente, che riprende le analisi della complessità di Edgar Morin (2008): quello è fondato sulla divisione del lavoro, questo sulla sua socializzazione; quello tende a generare un corpo di artefatti e condizioni materiali di vita che frantumano la realtà, isolano gli uomini tra di loro e sono, nel migliore dei casi, al servizio delle classi agiate, questo si avvale di un apparato materiale posto al servizio della collettività e offre occasioni comunitarie di vita; l'uno dispone di un sistema di credenze centrato sullo specialismo delle conoscenze e delle scienze e sulla rinuncia ad una concezione totale dell'esistenza, mentre l'altro postula una relazione tra i vari settori della conoscenza su cui costruire un'interpretazione globale della realtà; analogamente, il primo tiene separati tra di loro i diversi campi dell'azione umana ma li unifica a un vertice che li coordina e prende le decisioni importanti, al contrario del secondo che esige il raccordo tra i vari settori operativi attraverso il decentramento del potere; infine, mentre l'uno è espressione di personalità fortemente individuali, competitive, e quindi isolate, l'altro si basa su forme di apprendimento mirate alla socializzazione della cultura, cioè alla sua reale trasmissione.

Una lettura strutturale di questo diverso modello di base, in realtà, può essere più evidente e più funzionale alla chiarificazione dell'approccio educativo se si riprende la griglia di analisi esposta al primo paragrafo di questo lavoro.

Uno dei temi centrali della critica alla divisione capitalistica del lavoro riguarda infatti da una parte il problema della distribuzione sociale dei beni e dall'altra quello della fruizione sociale degli ambienti costruiti per abitarvi e degli 'artefatti' in genere (Leroi-Gourhan 1977; Lynch 2008). È al socialismo utopistico prima, e a quello scientifico poi, del quale comunque sono note le pesanti involuzioni nel socialismo reale, che bisogna far risalire la forte denuncia di tali problemi, ripresi poi dalle varie teorie sociali del secolo ventesimo, da quelle riformiste a sfondo religioso a quelle di chiaro impianto laico, fino a imporsi, in tempi più recenti, allo stesso potere politico ed economico e all'opinione pubblica, spingendo il primo ad adottare provvedimenti di più larga giustizia sociale, e la seconda ad acquisire il diritto e a lottare per condizioni di vita più eque per tutti (Allovio 2011; Shiva 1995).

Da questo orientamento, al di là delle differenze dei vari modelli secondari che i movimenti popolari vengono proponendo e che spesso non riescono a saldarsi nelle soluzioni politiche di gestione della 'cosa pubblica', non sembra azzardato riconoscere che si fa strada, almeno nelle posizioni teoriche più avanzate, una diversa concezione dell'ambiente in cui gli insediamenti culturali sono dislocati (Friedman 2008; Hannerz 2001; Véron 2008).

L'ambiente, con ciò che l'uomo vi ricava per vivere, viene visto cioè come un bene pubblico: si pensi ai grandi movimenti e teorie dell'ecologia sulla 'riappropriazione' dei beni ambientali, da quelli di tipo ecologico a quelli sulla riscoperta degli spazi urbani per la collettività. Certamente è prematuro poter dire se al di sotto di tali modelli secondari c'è il sicuro consolidarsi di modelli culturali primari; ciò non impedisce però di sottolineare che qui ci si trova di fronte a un tratto culturale nuovo nelle espressioni, anche se già presente in altre epoche in cui l'organizzazione degli spazi di vita dell'uomo era vista in maniera complessiva e secondo la logica dell'interdipendenza delle parti interne, come nel caso dell'adozione di soluzioni abitative organiche, anche se in senso gerarchico.

Dimensione pubblica del contesto ambientale in questo caso significa l'imporsi di una visione d'insieme dei luoghi ed esperienze di vita dove si manifestano e si coniugano le diversità: in quelle aree, cioè, di produzione e fruizione culturale di ordine materiale e simbolica dove, anche attraverso la 'mobilità' di comunicazione diffusa tipica del nostro tempo, si svolge *di fatto* l'esistenza della gente (Appadurai 2001; Callari Galli 2007; Lynch 2008).

Ritorna quindi, ancora una volta, anche in questo aspetto il motivo della 'riunificazione' che si esprime anche ad altri livelli e campi della

dinamica culturale: il principio della collaborazione tra le varie conoscenze, sia nel senso dell'interferenza tra le discipline che in quello del rapporto tra lo scientifico e il senso comune, impone che anche nell'organizzazione sociale del lavoro si vada a una riunificazione delle parti che la compongono, utilizzando sia al centro che alla periferia la qualità migliore dell'apparato burocratico, cioè la sua esigenza di razionalità, attraverso una rete di relazioni professionali che colleghino gli operatori di settore attorno ai problemi effettivi presenti nella realtà, sia essa nazionale, regionale o locale. Questa esigenza di raccordo tra le parti nell'indagine conoscitiva come nei diversi livelli e momenti operativi, che certamente non è indolore né neutrale ma fundamentalmente conflittuale perché scardina le sicurezze del potere (Foucault 2007; Douglas 1990), si presenta come la condizione indispensabile per uscire dalla paralisi della crisi generale indotta dall'esaurimento della funzione storica del modello fondato sulla divisione del lavoro di cui si parlava prima.

Questa strategia della complessità in conclusione, sulla base dell'impostazione assunta da questo studio, passa necessariamente anche per la ricomposizione, all'interno dei soggetti, portatori di cultura, dei diversi ruoli che essi coprono nel contesto sociale: questo avviene – è utile ribadirlo – attraverso la partecipazione attiva dei membri della comunità alle decisioni che riguardano sia la sfera economica, politica e sociale, sia quella culturale. In questo senso la collaborazione alla progettazione della cultura attraverso il coinvolgimento nella chiarificazione dei problemi reali, universali e particolari, secondo le forme che essi assumono nello spaccato locale della vita di ciascuno, diventa un obiettivo primario sia dell'università che dell'educazione degli adulti: il tema della ricomposizione si esprime, a questo livello, attraverso la riunificazione, nelle modalità e nei contenuti, dell'apprendimento formale con quello informale e delle espressioni individuali della personalità con quelle collettive, come confermano gli orientamenti più avanzati sull'educazione permanente qui trattati.

### **3.3 Orientamenti pedagogici per l'apprendimento durante la vita**

I gruppi culturali primari come unità di base della società vanno intesi nel senso che l'integrazione degli individui in essa, così come il controllo sociale del comportamento e degli atteggiamenti personali, vengono determinati a partire dalle appartenenze primarie, le quali condizionano anche le identità primarie, e le une e le altre si unificano nella *personalità di base* (Krech, Crutchfield, Ballachey 1973). Le forme culturali di base costituiscono, pertanto, i più tipici gruppi sociali di una cultura,

i quali a loro volta elaborano al suo interno forme microculturali diverse (Murdock 1971; Héritier 2006).

In questo senso, sulla base delle teorie della cultura prima riprese, si può sostenere che ogni gruppo primario, in quanto gruppo culturale, sviluppa al suo interno una sua educazione: attraverso il processo di apprendimento sociale, comune a tutto il gruppo, essa incultura i suoi membri secondo i modelli culturali che le sono propri.

È evidente, a tal proposito, che non è a livello di una tale 'educazione funzionale' che si può esaurire l'interpretazione del concetto di società che apprende che qui si sta discutendo: oltre a essere estremamente riduttiva, sarebbe una spiegazione del tutto scontata sul piano antropologico. Una tale concezione di educazione funzionale e adattativa sarebbe inoltre fondamentalmente statica oltre che reazionaria, perché intenderebbe giustificare ed estendere il peso dei condizionamenti culturali imposti dai gruppi di potere all'interno di una società alienante, soffocando in questo modo la nascita di ogni forma di creatività che venga dalla base della società.

Il problema si pone, allora, in questi termini: occorre sì partire dal concetto di microunità culturale (ovviamente con le sue articolazioni interne di gruppo culturale), ma soltanto sul piano metodologico dell'approccio alla diversità. Dal momento infatti che la strutturazione delle microculture passa attraverso il processo di apprendimento sociale, è indispensabile fondarsi su questo processo, ma non nella direzione dell'inculturazione passiva dell'educazione informale (Gobbo 2000), bensì in quella dell'inculturazione critica e creativa come è postulata dall'educazione permanente (Demetrio, Favaro 2004). Questo significa che per 'educazione culturale' bisogna intendere quella indirizzata a uno o più gruppi culturali di un determinato contesto, che sviluppino i propri processi di apprendimento in senso attivo nella direzione dell'educazione permanente attraverso specifici interventi e progetti educativi a misura delle loro diversità. Tale educazione, insomma, diventa interculturale quando lo stesso processo si applica a soggetti appartenenti a matrici culturali diverse.

Una tale definizione ripropone la centralità del concetto di apprendimento come viene opportunamente sottolineato dalla espressione inglese *The Learning Society* ma, come già anticipato, pone delle precise condizioni pedagogiche allo sviluppo del processo di apprendimento all'interno del gruppo: in particolare, essa recupera la nozione dinamica della comunità di gruppo 'che costruisce se stessa' attraverso la rottura e il superamento continuo di precedenti sintesi, perché educata ad autocorreggersi e pertanto ad aprirsi a un confronto con le altre unità



culturali, ad assumere cioè nel suo sviluppo la metodologia 'autocorrettiva', propria del procedimento scientifico più avanzato.

Se le basi teoriche dell'educazione lungo la vita, dunque, vanno ricercate nell'analisi del processo di apprendimento, così come si sviluppa nei gruppi culturali e indirizzato nella direzione dell'educazione per la vita, ne discende che, per poter passare a una traduzione operativa, è necessario individuare i criteri metodologici coerenti con i principi generali discussi fin qui.

Questi criteri, che hanno la funzione d'indicare le qualità che deve possedere ogni tipo di approccio alla società che si educa, possono essere sintetizzati come segue, riprendendo i diversi aspetti via via trattati nel corso del presente studio, essendo criteri per altro ormai patrimonio della letteratura pedagogica più avanzata, anche se ancora lontana dalle realizzazioni delle riforme educative nel nostro Paese; va da sé inoltre che ciascuno degli orientamenti metodologici non costituisce una componente isolabile dall'altra (se non sul piano dell'analisi logica), ma tutti vanno interpretati e tenuti presenti contemporaneamente, come tante facce di un unico dado: riprendendo quanto recentemente già affermato, è questa la costruzione personale e collettiva dei significati di qualità di cui ogni cittadino e gruppo umano ha diritto (Orefice 2013).

*La continuità.* Non ha senso, parlando di riforma dei sistemi educativi, limitarsi a discutere soltanto del come migliorare, rifare o distruggere la scuola (dibattito più che mai attuale), escludendo completamente tutto il discorso sugli interventi di educazione degli adulti. Così come è ugualmente un'incongruenza parlare di riforma delle istituzioni scolastiche da una parte e di quelle di educazione degli adulti dall'altra, quasi fossero due compartimenti-stagno completamente distinti e separati. Ma ciò che appare più grave è che non solo si discute spesso in questi termini, ma poi ci si muove anche in tali direzioni equivocate, e questo vale sia per gli uomini politici che per gli operatori educativi.

Bisogna invece essere consequenziali, tenendo presente che oggi non vi sono attenuanti per chi ignora tutto il discorso sul processo di apprendimento e di formazione continua: come è stato già analizzato nei capitoli precedenti, l'educazione permanente presuppone ed esige che si faccia un unico discorso che coinvolga contemporaneamente sia l'educazione scolastica ed extra-scolastica che quella degli adulti; che anzi, per essere più precisi, non ha più alcun senso nemmeno porre il problema in termini di due fasi, l'una prima e l'altra dopo, quasi ci fosse un salto di qualità nel passaggio dall'una all'altra: l'educazione

permanente è un *continuum* che postula, sulla base del processo ininterrotto di apprendimento, una programmazione e una realizzazione d'interventi, contemporanei e ugualmente incisivi, tali che coinvolgano, sul piano educativo, tutte le fasi di sviluppo della personalità dalla nascita alla vecchiaia.

*La totalità.* Anche questo principio è universalmente sottolineato nella letteratura sulla 'città che si educa', come indicato nei capitoli precedenti. E, anzi, è diventato uno dei luoghi più comuni dell'educazione permanente: gli interventi educativi devono coinvolgere tutti, indistintamente, senza discriminazione di età, di sesso, di condizione sociale, d'ideologia e di ogni altra forma di diversità. Certamente si condanna da sé e sembra non aver a riguardo alcuna giustificazione scientifica che lo possa difendere, chi ritiene che l'edificazione della cittadinanza inclusiva e attiva possa escludere a priori fette intere della popolazione: essa, conviene ribadirlo con forza, non è allora educativa nel senso dell'educazione permanente, perché impedisce la dialettica della comunicazione all'interno dei gruppi, anche se questa, come è normale, è per sua natura conflittuale; solo in questo modo la cittadinanza qualificata può autodirigersi e impedire sopraffazioni autoritarie.

L'analisi sull'apprendimento, d'altra parte, dimostra come non si possa scindere nella realtà il processo di apprendimento individuale da quello sociale del gruppo culturale di cui l'individuo fa parte, nel senso che gli specifici gruppi culturali rivelano, come è stato precedente sottolineato in questo capitolo, una struttura fondamentale della personalità comune ai membri del gruppo.

L'antropologia culturale dell'educazione offre dunque un'ottica specifica nell'analisi del criterio della totalità: è un'angolatura che non può certamente essere ignorata, pena il costruire nel vuoto con parole altisonanti che dicono tutto e niente, perché inafferrabili dalla prassi. Non è cioè un criterio metodologico che ha in sé il potere di offrire in qualunque caso una strada operativa quello di affermare *genericamente* che l'educazione deve raggiungere tutti. Certamente, ma come? Seguendo quale indicazione? Non si può indubbiamente impostare un sistema d'interventi educativi senza sapere entro quali confini esso possa essere strutturato.

La delimitazione viene appunto dalla nozione di gruppo culturale o interculturale che si educa, il quale si esprime attraverso i suoi peculiari processi di apprendimento sociale e quindi attraverso una sua fisionomia di personalità con un suo sistema di valori e di pratiche di vita. A questo punto il discorso porta a un successivo criterio, anch'esso fonda-

mentale e connesso al precedente, da tenere presente nella strutturazione degli interventi socioeducativi.

*La globalità.* È questo un principio meno approfondito o comunque non portato fino alle sue naturali conseguenze, dalla letteratura sulla 'città dell'educazione'. Eppure l'aver posto il problema in termini di sviluppo culturale, in senso antropologico, di una comunità così come avviene attraverso i processi di apprendimento sociale visti nella dimensione creativa dell'educazione permanente, cioè attraverso processi inculturativi autonomi e consapevoli, non dovrebbe lasciare dubbi: non si tratta d'investire l'educazione unicamente dei contenuti che le vengono da una tradizione culturale ufficiale, come è stato codificato nei programmi scolastici e universitari, riducendo l'insegnamento a un'istruzione che incultura in un'unica direzione e dimenticando totalmente la globalità dei bisogni che invece sono alla base del processo di apprendimento. In altri termini, sia nell'organizzazione che nei contenuti dell'intervento educativo, occorre partire – metodologicamente – dall'esperienza di campo del singolo gruppo e del singolo individuo e di lì recuperare l'approccio 'critico' alla tradizione e al mutamento del mondo contemporaneo (de Mennato, Orefice, Branchi 2011).

È evidente che a questo punto cade ogni disquisizione sul primato dell'educazione generale o dell'educazione professionale: *non* esistono due tipi di educazione, ma una sola educazione globale per tutti, da cui partono le diverse specializzazioni professionali.

Ma c'è di più, come abbiamo prima anticipato. Il criterio dell'educazione globale richiede che le strutture e i programmi educativi si facciano carico di tutti quei problemi direttamente o indirettamente collegati con le condizioni di vita e con i problemi delle marginalità e dello sfruttamento: dai problemi dei diritti umani a quelli della vita quotidiana e professionale, dai problemi della salute a quelli dell'ambiente. Altrimenti non si capisce cosa significhi che l'educazione globale debba rispondere ai bisogni fondamentali connessi al processo di apprendimento: i bisogni, appena accennati, sono la traduzione concreta in termini di contenuti formativi di alcuni bisogni essenziali su cui si struttura, o si distrugge, lo sviluppo reale delle persone e delle collettività.

Né si può obiettare che questo significa 'fare politica' (come spesso si sente dire in certi ambienti universitari), perché sarebbe quanto meno un'ingenuità: ogni operazione educativa per sua natura è un'operazione politica; si tratta solo di chiarirsi in che direzione essa debba procedere. E la direzione, nel caso in esame, è quella di un recupero del momento

politico da parte di tutti i membri che la compongono e non di una delega, data una volta per tutte, a pochi che possono manipolare il destino di un'intera comunità. Questo in sostanza significa riproporre, oggi, in termini di attualità l'educazione della cittadinanza attiva, inclusiva e qualificata, propria delle democrazie più mature.

*La differenziazione.* Quanto è stato detto fin qui ovviamente non va inteso come un processo di massificazione dei membri del gruppo: altrimenti non si parlerebbe di 'comunità di gruppo' ma di 'massa indifferenziata di individui'. Il concetto di comunità ha in sé, nel momento stesso della messa in comune, la supposizione che vi sia una storia individuale prima e dopo.

È indispensabile quindi non optare per soluzioni educative didattiche tecnico-organizzative, standardizzate, da adottare indiscriminatamente dovunque e comunque: in tal caso siamo agli antipodi del modello educativo decentrato, proprio della 'città che apprende'. Si impone invece la necessità d'impostare e realizzare soluzioni diverse che si adeguino alle differenti variabili che la costruzione della comunità educativa presenta. In altri termini, si tratta di difendere e incentivare la creatività del processo di apprendimento come si va realizzando in ciascun individuo e in ciascun gruppo, rispondendo quindi ai loro diversi e specifici problemi di sviluppo, attraverso opportune metodiche e tecniche formative, come l'individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento, come sarà ripreso nel capitolo seguente.

A questo punto, occorre fare un ulteriore passo in avanti in questa veloce sintesi metodologica.

*L'integrazione.* Il principio della differenziazione da operare negli interventi non deve, d'altra parte, far cadere nell'equivoco che per questa via ci s'incammini verso lo scollamento generale dei sistemi e degli interventi educativi: quasi che la preoccupazione del rispetto delle differenze porti a un'atomizzazione delle risposte formative e, quindi, alla distruzione di quell'unità che deve invece garantire l'organicità del discorso educativo. Il pericolo di adottare soluzioni differenziate divergenti è evitato dal criterio metodologico dell'integrazione. L'impostazione e la successiva programmazione e svolgimento di ogni azione di educazione della vita devono garantire l'integrazione delle differenze nella continuità, nella totalità, nella globalità.

Nel primo caso – è la direzione verticale – significa che ogni fase di sviluppo del processo educativo va strutturata come continuazione della precedente e in funzione della successiva. In termini concreti vuol di-

re, ad esempio, che scuola materna e scuola primaria, oppure università e interventi di educazione degli adulti, non possono ignorarsi l'un l'altro o addirittura l'uno distruggere quello che fa l'altro, ma devono correlarsi in un rapporto costante di programmazione.

Nel secondo caso – è la direzione orizzontale – si tratta di combattere l'abitudine all'isolamento diffusa un po' dovunque nelle agenzie socio-educative parallele (Orefice 2013): la scuola non conosce la famiglia e l'ambiente dei suoi studenti e questi due ultimi non interferiscono nel lavoro scolastico; l'insegnante lavora indipendentemente dal collega della stessa classe, gli interventi sociali operano l'uno ignorando l'altro. E le esemplificazioni potrebbero continuare ancora a lungo. È evidente invece che ogni fase di sviluppo del progetto educativo deve essere interrelata con tutte le altre che interferiscono contemporaneamente sul medesimo individuo o gruppo.

Il terzo caso è la direzione trasversale, che completa e perfeziona i due casi precedenti: tutte le variabili vanno bilanciate secondo l'interpretazione globale dello sviluppo della società che apprende; non si può permettere che un aspetto, un problema, un interesse specifico e particolare prenda il sopravvento su tutti gli altri: ma, ai fini della programmazione socioeducativa e didattica, come ogni componente della personalità del singolo deve essere vista in una prospettiva unica che ne abbracci tutte le altre componenti, così ogni problema di sviluppo della collettività deve essere riferito a tutti gli altri suoi problemi. Ad esempio, nel primo caso, l'educazione dell'intelligenza non va privilegiata ma va incrementata insieme a quella affettiva, volitiva ecc. (Nussbaum 2009); nel secondo caso, l'incremento dei servizi educativi va accompagnato a quelli della salute e a tutti gli altri che devono rispondere ai bisogni della popolazione giovane e adulta.

*L'ordine di priorità.* Non dovrebbe più stupire, a questo punto del nostro discorso, che in tale logica la riflessione investa realtà apparentemente di altri ambiti di intervento. Il fatto è che qualunque 'pezzo del mosaico', piccolo o grande che sia, della vita dei singoli e dei gruppi determina un particolare tipo di evoluzione dell'apprendimento individuale e collettivo; e come tale influisce in maniera automatica, direttamente o indirettamente, su tutti gli altri 'pezzi' che costruiscono la convivenza umana. Da ciò risulta che non è possibile concepire, sul piano dei principi, un ordine di priorità nel senso che questa o quella componente del processo di formazione, sia sul piano strettamente educativo che su quello dei risvolti tecnici e strutturali, possa vantare diritti di precedenza assoluta.

Così, ad esempio, è falso parlare del primato educativo dei primi anni di vita del bambino dimenticando poi l'educazione parallela dei genitori. Così come è un'astrazione pretendere un buon livello didattico in una scuola o università dove poi mancano insegnanti o c'è una rotazione continua di docenti a contratto. L'ordine di priorità nello sviluppo degli interventi va inteso in senso metodologico: anche se è vero che bisogna agire su tutte le variabili che presiedono all'edificazione della società che si educa, sul piano del lavoro concreto bisogna pur cominciare da una parte perché non si possono certamente tenere tutte le fila contemporaneamente e subito: occorre partire da dove l'attacco risulta più fecondo per innescare reazioni a catena che allarghino a macchia d'olio l'espansione dei processi e dei risultati educativi. Va quindi rifiutato il criterio delle sperimentazioni avanzate simili a isole nel deserto, nella misura in cui, invece di mettere in moto automaticamente il meccanismo di crescita educativa diffusa, approfondiscono il solco che divide la via della scienza da quella della realtà quotidiana.

Dovendo dunque essere pratiche diffuse e trasferibili, partendo comunque da una scaletta di cose oggettivamente e successivamente fattibili, non si può non ritenere, con la totalità degli esperti di educazione, che il problema della formazione degli operatori dell'educazione – inclusi gli educatori professionali che lavorano sui 'confini' (Orefice 2013) – è uno dei nodi centrali attraverso cui passa la costruzione, o il collasso, dell'educazione di tutti i cittadini.

*L'apertura al cambiamento.* Quest'ultimo criterio da tener presente (non certo ultimo per importanza) esige che le soluzioni adottate a tutti i livelli (da quelli strategici fino a quelli delle strumentazioni tecniche e tecnologiche) non vengano assunte come ottimali e definitive. Questo significa che, se si vuole fondare scientificamente una teoria pedagogica dell'educazione nei vari aspetti della vita umana e non la si vuole limitare a una pura ideologia, tutta l'impalcatura educativa, sia nel suo assetto formale che in quello applicativo, deve essere continuamente sottoposta alla valutazione serrata di tutte le variabili e aspetti implicati: soltanto se essa riesce a respingere, attraverso opportune 'correzioni', le accuse che le si possono muovere di cadere in contraddizione, può ragionevolmente essere sicura di non poggarsi su falsi fondamenti.

È evidente allora, per concludere, che tutte le soluzioni educative adottate devono essere assunte come passibili di modifica al vaglio di una valutazione scientifica e tecnica continua. E questo, che è valido per ogni discorso disciplinare e professionale, è tanto più attuale a proposito dell'educazione della società che qui stiamo trattando, le cui basi

## 62 Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione

scientificamente e tecnicamente valide di partenza sono ancora agli inizi e dove ci si può muovere soltanto per ipotesi, verifiche, valutazioni e trasferimenti.

# Relazione formativa

### 4.1 Istruzione ed educazione per l'apprendimento

Il terzo livello di analisi delle 'relazione pedagogiche', come già anticipato, segna il passaggio dai principi teorici e dai criteri generali del livello precedente, appena finito di introdurre, agli orientamenti di metodo con cui realizzare l'azione formativa vera e propria *per* e *all'interno* della società che si educa. In questa sede, si presentano i primi elementi di alcuni approcci metodologici riferibili al focus specifico delle relazioni pedagogiche, che ora portano direttamente alla riflessione delle 'relazioni educative' sia nell'ambito dell'educazione formale presente nell'istruzione e nella formazione professionale, sia nell'educazione non formale dei giovani e degli adulti veicolata dalle diverse figure di educatori, tra i quali anche gli educatori che operano negli spazi della cura (Orefice 2013).

L'azione educativa, in questa prospettiva di insieme, si stabilisce sempre tra soggetti, solitamente in un rapporto asimmetrico: insegnanti/formatori/educatori, portatori di conoscenze e competenze disciplinari (professionali e tecniche), che entrano in rapporto con studenti/soggetti in formazione. Si tratta di una relazione di tipo specifico, pedagogica appunto, che la caratterizza e la distingue da altri tipi di relazioni (come la relazione psicoterapeutica o la relazione lavorativa) che sono alimentate da altri punti di vista e altre prospettive, per altro a essa connessi.

Già è stato discusso nelle pagine di questo studio il rapporto tra teoria (anche se implicita e in termini d'ideologia) e pratica, e viceversa. Se n'è introdotta anche la critica, essendo evidente che relazioni educative di tipo trasmissivo hanno a che fare con pedagogie, espresse o meno,



di tipo autoritario. La pedagogia 'di confine', qui ripresa dalle ricerche dell'autore (Orefice 2013), poggia invece sui 'ponti' che tale pedagogia è in grado di costruire nell'elaborazione dei *significati* attraverso l'apprendimento permanente. È dunque a questa impostazione che fa capo la relazione di tipo educativo tra soggetti, in rapporto asimmetrico o tra pari, come nei gruppi di co-apprendimento.

Partiamo dal caso dell'istruzione di base, come primo esempio di relazione di educazione permanente. Se la formazione di base consiste nell'appropriazione critica e creativa, attraverso il processo di apprendimento, della cultura di base di una società in una determinata fase della sua evoluzione, il risvolto formativo è immediato: non interessa che lo studente conosca tutto di tutto e in una maniera particolarmente analitica, quanto piuttosto che faccia sue quelle conoscenze che costituiscono un passaggio obbligato perché una persona non si senta, e sia, emarginata. L'appropriazione critica e creativa attraverso il processo di apprendimento si riferisce pertanto alla 'cultura di base' di una società in una determinata epoca, che ci porta a considerare che non si possono ipotizzare dei contenuti didattici assunti aprioristicamente una volta per tutte. È chiaro, d'altra parte, che la tradizione culturale di una società va 'ritradotta': la formazione di base deve essere collegata allo sviluppo della personalità; praticamente deve essere inserita nel processo di sviluppo dell'apprendimento del soggetto che apprende.

In definitiva, il docente riesce a dare il suo contributo didattico alla formazione di base del ragazzo, cioè allo sviluppo della sua personalità, nella misura in cui riesce a interagire con i suoi processi di apprendimento (Cunti 2013). È facile intuire allora che la difficoltà maggiore di ogni azione formativa, formale ma anche non formale, per facilitare il successo educativo e lottare contro la marginalità è quella di innestarsi sugli aspetti particolari che qualificano il processo personale di apprendimento.

D'altra parte, non c'è altro veicolo possibile attraverso il quale attivare tale processo se non collegandosi a esso. Non vi sono cioè altre strade perché l'apprendimento non è un 'fatto' da imparare o una sorta di 'meccanismo' che coinvolge solo l'intelligenza razionale: è tutto il nostro modo di rispondere alle sollecitazioni che ci vengono dal mondo esterno e dalle nostre insoddisfazioni, anche attraverso l'intelligenza emozionale (Contini 2006; Goleman 2011; Lévy 1996).

Senza potere ulteriormente approfondire la questione in questa sede, ma rimandando a quanto già presentato in altri scritti (Orefice 2013), un fatto però è ormai riconosciuto dalla ricerca più avanzata nel settore: cioè che noi riusciamo ad apprendere, in maniera detta appun-

to 'significativa', quando sono attivati i nostri 'significati' di base, che muovono appunto dalle pulsioni, motivazioni ed emozioni personali e richiamano alle elaborazioni razionali. Questo significa, innanzitutto, che noi non siamo in grado di apprendere in sede percettiva se non le cose che cogliamo attraverso i sensi. Può apparire anche questa un'affermazione abbastanza banale, ma essa ha dei significativi risvolti educativi: ad esempio, non possiamo pretendere che dei giovani, ma anche degli adulti in alfabetizzazione di base, riescano ad appropriarsi di conoscenze relative a una serie di fenomeni naturali e alle loro proprietà fisiche se non sono facilitati a collocarle nel proprio mondo percettivo; è cioè fuori ogni logica aspettarsi che si attivi il processo di apprendimento nello studio di base senza la comprensione attraverso la personale percezione (Striano 2000).

Lo stesso si dica per quanto riguarda i livelli emotivi. È a partire dai bisogni affettivi del giovane (o adulto) che noi riusciamo più facilmente a veicolare contenuti razionali che hanno una pregnanza di natura emotiva: ad esempio, non possiamo pensare che determinati contenuti, come un vissuto di malattia, soltanto perché gestito razionalmente dal docente o dall'educatore sia elaborato in termini di significati simbolici da chi apprende senza lavorare anche sulle sue emozioni e sui suoi sentimenti (LeDoux 2002). Ciascuno di noi cioè sviluppa l'apprendimento attraverso quel tipo di emotività che risponde a un suo bisogno affettivo: lo studente che si colloca in un suo mondo affettivo, che ha suoi particolari problemi emotivi, difficilmente potrà percepire i concetti legati alle diverse idee di 'mascolinità', 'pudore' e 'vergogna' in un linguaggio molto diverso dal suo (Orefice 2012), a meno che, come sarà ripreso più avanti, l'insegnante non riesca a fare un lavoro di decodifica di tali bisogni affettivi per inserirli poi in altri di più vasta portata.

Analogamente, per quanto riguarda la dimensione intellettuale, il fatto di stabilire un programma o dei contenuti di formazione in base al principio del contenuto-migliore-in-sé non garantisce che chi è in formazione 'apprenda' quel concetto, se esso non riesce a innestarsi sui suoi livelli e forme intellettive in essere. Quelle conoscenze possono costituire al massimo solo oggetto di memorizzazione o ripetizione intelligente, ma non certo oggetto di apprendimento che genera competenza, cioè un'appropriazione critica e utilizzazione personalizzata (Morin 2001).

Una volta realizzato questo primo approccio, il problema non è certo risolto definitivamente; c'è la necessità infatti di arricchire lo stato iniziale dei bisogni della personalità: il processo di apprendimento è solo avviato e va accompagnato attraverso tale tipo di relazione emo-

tivo-razionale che coinvolge sia il docente/educatore, sia il giovane/adulto.

In breve, si è sicuri che i contenuti nuovi riescono a innestarsi sulla realtà di chi apprende solo quando sono presentati ed elaborati in termini problematici: cioè, vanno inseriti nella logica di un'operazione di ricerca, intendendo per processo di ricerca sia l'azione di un figlio piccolo che tenta di infilare un oggetto in un vaso, sia quella di uno scienziato che si interroga sulle proprietà fisiche delle stelle; il processo è sempre lo stesso. È cioè la chiave problematica che dà la misura al docente/formatore che non sta effettuando una lettura meccanica dei bisogni/necessità della classe scolastica o del gruppo di adulti (Fantin 2013).

Traducendo i contenuti in interrogativi dello studente, o del gruppo, da risolvere in contenuti che non sono chiari in partenza e che invece bisogna chiarire ed esplicitare, il processo di apprendimento si fa attivo e personale: porre dei problemi, costituire attorno a questi problemi un nodo che ciascun alunno personalmente poi risolve, è la strada per cui passa l'apprendimento costruttore di significati: in tal modo si acquisisce, infatti, un metodo di ricerca. Sul rapporto ricerca/educazione si è già discusso nella prima parte del libro, qui il rapporto viene ripreso in termini di metodo investigativo dell'apprendimento significativo. È un'ulteriore riprova delle connessioni tra i diversi livelli di relazioni pedagogiche cui si sta facendo riferimento.

Ritornando alla dimensione investigativa dell'apprendimento, possiamo dire allora che nella realtà i bisogni di sviluppo della personalità nascono dai suoi problemi: il processo di apprendimento, dunque, si sviluppa e perviene a chiudere il ciclo del 'guadagno formativo' quando tali problemi trovano risposta.

In questa prospettiva, ci sembra di poter dire che 'l'annosa' questione sul profitto (nella scuola come nell'università) trovi una sua diversa chiarificazione, nel senso che non esiste più il quesito irrisolvibile sullo studente giovane o adulto che non riesce a 'portare avanti' il programma e, pertanto, va respinto. L'ottica da seguire è diversa e ribalta completamente il discorso: la funzione docente non si esaurisce nel compito del giudice, che promuove o bocchia, ma si arricchisce pedagogicamente nella competenza del fare ricerca nella formazione (de Mennato, Formiconi, Orefice, Ferro Allodola 2013).

L'ottica valutativa non è più quella di misurare un livello di apprendimento per notificare o meno una 'condanna': questo è il meccanismo della selezione nella scuola, nell'università e nella società da cui stiamo prendendo le distanze. Ciò che qui si sta sottolineando è che il docente/formatore professionista si debba ritenere in qualche modo responsa-

bile della ‘bocciatura’ di un suo studente, così come l’educatore farsi carico di migliorare la costruzione dei significati nel suo interlocutore all’interno della relazione di cura (Orefice 2013). In ambedue i casi, anche se con modi e con obiettivi diversi, il ruolo professionale è quello di individuare e adottare le risposte formative che meglio possono dare la possibilità a chi si rivolge a loro di superare le personali difficoltà di costruire significati, attraverso l’istruzione o la formazione professionale o l’apprendimento non formale. Ritorna, dunque, in tal modo la logica unificante del cittadino della città che apprende e costruisce conoscenza critica.

Per individuare e strutturare poi programmaticamente le risposte ai bisogni di apprendimento il docente/educatore, pur in termini diversi nelle due figure professionali, necessariamente dovrà fare ricorso alle sue conoscenze disciplinari di competenza, che costituiscono i contenuti strategici per la scomposizione, la comprensione e la risoluzione di qualsivoglia problema apprenditivo.

Le discipline, in quanto modalità diverse e specifiche di approccio a un problema, servono cioè a conoscere i vari aspetti di un determinato problema, così come evidenziato dalla ormai consolidata tesi strutturalistica di Jerome Bruner (1999).

La personalità, infatti, apprende per problemi e non per discipline (Popper 1970), pertanto il nodo di una formazione centrata sul processo di apprendimento sta nello strutturare le competenze disciplinari sui problemi che discendono dai bisogni della personalità in formazione. A una scientificità pedagogica, sottolineata sin dal primo capitolo, corrisponde un apprendimento scientificamente avviato, come postula un’educazione per la vita, evidenziata sin dal secondo capitolo.

## 4.2 Comunicazione formativa

Continuando l’analisi dell’approccio relazionale nelle azioni formative, va ripreso e chiarito ulteriormente il metodo della formazione centrato sulla soluzione dei problemi per attivare in maniera efficace e creativa il processo di apprendimento permanente nella Società dell’educazione e della conoscenza (Alberici 2008; Alessandrini 2002, 2007; Smith 2002).

Possiamo schematizzare la tipologia della formazione in tre soluzioni, riprendendo quanto è stato fin qui espresso.

Esiste una formazione di *tipo autoritario* o, usando un altro termine, estremamente direttiva. In questo caso, tutta l’azione di educazione formale, ma anche non formale, è centrata sul docente/formatore/educatore: è questo tipo di figura professionale, in definitiva, l’unico perno

dell'attività di formazione. In tal caso, a fronte dell'azione del docente, non è detto che funzioni l'apprendimento dello studente; e, se questo risulta negativo, il docente o l'educatore molte volte rimane soddisfatto del suo lavoro e conserva comunque le sue gratificazioni.

Al contrario, nella formazione di *tipo permissivo*, abbiamo, come premessa, una concezione monadistica del processo di apprendimento, cioè siamo all'opposto. Ciascun soggetto in formazione è considerato una 'monade', un mondo a sé stante e autosufficiente: pertanto, scompare la logica dialogica, non ci può essere qualcuno che insegna ed è portatore di contenuti, proprio perché il concetto di monade rimanda a un sistema chiuso, con cui non si può comunicare.

Questa ci appare la ragione di fondo della degenerazione della didattica solo 'autogestita', cioè dove scompare non solo la funzione del docente-educatore, ma anche quella complementare del discente-educando. È chiaro che in questa seconda tipologia i contenuti perdono d'importanza, e perdono d'importanza anche i metodi educativi e didattici. Cioè non ci si sofferma più molto sui contenuti e, invece, la cosa di cui più ci si occupa è soprattutto la funzione liberatrice (o liberatoria), e quindi terapeutica in senso anche psicologico, del soggetto in formazione. Risultato che si dimostra nei fatti (basta a volte guardarsi intorno anche in un aula universitaria) è che 'chi meno ha' meno riesce a realizzare in termini di apprendimento sociale e culturale, diventando così sempre più marginalizzato. Caduta dunque la relazione formativa, causa e conseguenza di ciò è che lo stesso formatore/educatore ha rinunciato alla sua funzione.

Se queste due didattiche formali e non formali alterano, o distruggono, la relazione educativa, è evidente che (sebbene per motivi opposti) sono pedagogicamente dannose e vanno quindi allontanate.

Il terzo tipo di relazione educativa è quello della *comunicazione formativa*. Questa riprende la componente investigativa dell'educazione/formazione/istruzione come ricerca e l'arricchisce della comunicazione tra i soggetti a vario titolo coinvolti nell'intervento: insegnanti/formatori/educatori, così come studenti/soggetti in istruzione/formazione/educazione sono coinvolti nel processo sia gli uni che gli altri. La comunicazione formativa non sarebbe tale se, pur nella differenza di ruoli e funzioni, tutti gli attori del processo formativo non fossero coinvolti personalmente e direttamente: i primi mettono a disposizione punti di vista disciplinari, conoscenze scientifiche e tecniche professionali, gli altri esperienze e significati fino ad allora costruiti, incerti o assenti al pari di altri significati maturati nella loro personalità di base e individuale.

Un tale approccio comunicativo e attivo si riallaccia ai più generali orientamenti della ricerca-azione, come è descritto anche nella letteratura pedagogica (Barbier 2008; Losito, Pozzo 2005; Scurati, Zanniello 1993), oltre che antropologico-sociale (Born, Desmet, Pourtois 2006).

La comunicazione formativa secondo la ricerca-azione presenta i seguenti elementi di metodo, qui di seguito riepilogati, adottabili in approcci diversificati, che possono essere utilizzati in fasi successive.

Innanzitutto, dà inizialmente e progressivamente spazio ai significati elaborati dal o dai gruppi in formazione, facendo emergere le loro conoscenze e competenze d'ingresso, a qualunque titolo e in qualunque sede maturata (istruzione, esperienza, lavoro ecc.). In questa linea opera il *Laboratorio di Medical Education* attivo presso l'Università di Firenze, a cui si è fatto più volte riferimento. È 'il discente' infatti che è invitato a esplicitare i suoi punti di vista sul tema trattato, a esprimere le sue forme di apprendimento. Il docente coinvolge e attiva ciascuno studente singolarmente e in gruppo, in modo che emergano le forme attraverso le quali esprimono i tipi di bisogno apprenditivo nelle loro articolazioni emotive e razionali, così come si faceva prima riferimento (de Mennato, Formiconi, Orefice, Ferro Allodola 2013; Orefice 2012, 2013).

Quindi, il primo punto nell'organizzazione dell'attività di formazione è l'analisi dei bisogni soggettivi dell'apprendimento in rapporto al processo di istruzione, formazione professionale o educazione non formale che si vuole attivare.

Se, ad esempio, c'è da fare un'attività di formazione con un gruppo di operatori della salute, il docente ha bisogno di avere una conoscenza preliminare, e certamente solo introduttiva, dei livelli, modalità espressive, termini di articolazione delle loro forme apprenditive e dei contenuti appresi; in tal modo emergono i loro sistemi percettivi, emotivi, intellettivi. Tale ricognizione ovviamente non risponde a una curiosità o è 'una perdita di tempo', ma è un'esigenza professionale: nel caso citato, dovendo ad esempio realizzare un programma di pedagogia della salute, è fondamentale comunicare con gli studenti e operatori sociosanitari e fare loro esprimere esperienze e significati per poi poterli approfondire con l'insegnamento (de Mennato, Orefice, Branchi 2011). Quindi, l'azione formativa non si esaurisce nel limitarsi a trattare il programma e i suoi contenuti, senza tenere conto di chi si ha di fronte o dei suoi apprendimenti, che invece vengono regolarmente chiamati in causa sin dall'inizio della relazione formativa e durante il suo svolgimento, fino alla valutazione finale. Come evidenziato precedentemente, molte difficoltà e incomprensioni dei contenuti della formazione sono dovute a linguaggi e significati esperti che non possono entrare in contatto a livello

mentale con linguaggi e significati di altro genere, come quelli di gruppi culturali diversi (Orefice 2013).

Il compito dell'azione formativa come facilitazione è, invece, quello di riuscire a creare l'aggancio con colui che apprende, a entrare dentro al sistema cognitivo del suo apprendimento, a esplicitare i livelli, le modalità, le espressioni delle forme dell'apprendimento dei soggetti che sono di fronte. In ogni attività di formazione continua, il formatore facilitatore ha questo compito preciso: impadronirsi del metodo comunicativo che lo mette in grado di capire e dialogare con la costruzione dei significati dei soggetti in formazione: altrimenti si può partire 'perdenti', cioè si possono perdere quelle forme e dinamiche dell'apprendimento del soggetto.

In definitiva, la ricognizione iniziale e periodica dei saperi di ingresso permette, da una parte, di conoscere le modalità apprenditive e dall'altra come, cognitivamente, il soggetto si pone rispetto al contenuto previsto.

Mediante questo tipo di analisi si arriva innanzitutto a individuare e a definire i problemi di apprendimento che hanno gli studenti. Questa è quella che si chiama, usando un'altra terminologia, la via della individualizzazione dell'insegnamento, che attraverso la tradizione della pedagogia attiva e la pedagogia motivazionale e della ricerca è in continuo sviluppo e facilita il successo formativo, mettendo così riparo ai problemi reali che le singole persone incontrano rispetto ai contenuti del programma di formazione.

Una seconda componente costitutiva della comunicazione formativa, che dipende dalla precedente, riguarda la comunicazione docente dei nuovi contenuti 'su misura' della classe o gruppo che apprende. Il docente/formatore/educatore, infatti, non ascolta soltanto e non cerca soltanto di capire 'gli altri', ma ha il compito di rendere comprensibili e assimilabili i nuovi contenuti e punti di vista che egli porta in aula e nel gruppo. È un problema che la formazione trasmissiva non si pone, non avendo bisogno di dialogare con l'altro, semplicemente non vede l'altro, l'altro non esiste, non ha i suoi *significati* (Orefice 2013).

Il carattere comunicativo di questa diversa attività di istruzione/formazione/educazione è determinato dai due elementi, già anticipati precedentemente e ora applicati: primo, i contenuti anche se già definiti per il loro carattere scientifico-disciplinare vengono articolati e comunicati secondo le forme di apprendimento e dei livelli conoscitivi dei soggetti in formazione.

Ad esempio, se il formatore deve fare un intervento di antropologia culturale a studenti che per la prima volta ne sentono parlare, allora egli ha bisogno di sapere se e quali cognizioni gli interlocutori hanno del

concetto di cultura in senso antropologico, e questo lo viene a conoscere dall'altra componente del metodo, quella dell'ascolto. Se egli non le acquisisce in qualche modo, può parlare a lungo del concetto di cultura da un'ottica disciplinare ben precisa e da 'addetti ai lavori', ma le persone che lo ascoltano, cercando di riportare il concetto negli schemi cognitivi propri, finiscono con il capire, e tanto più poi apprendere, poco, male o niente. Nonostante così la 'profusione' di altisonanti contenuti da parte di chi presume di avere e comunicare scienza, in effetti è rimasta un'occasione persa di apprendimento significativo, spendibile nella società della conoscenza diffusa. Il problema allora è quello di costruire risposte didattiche ai problemi emersi non 'in genere', ma alle questioni specifiche in modo comprensibile e coinvolgente. Il nostro sistema universitario di questo dovrebbe sempre farne tesoro.

In breve, si può dire dunque che la risposta formativo-didattica va costruita da una parte tenendo presenti le variabili delle forme particolari, individuali e culturali dell'apprendimento, e dall'altra le strutture disciplinari di riferimento, le quali, queste ultime, rimandano alla struttura del processo di apprendimento.

Quando prima abbiamo parlato dello sviluppo dell'apprendimento che compongono le strutture di base della personalità, si voleva sostenere che non apprendiamo per giustapposizioni, non stabiliamo un rapporto di 'presa' delle cose dall'esterno attraverso un approccio solo analitico. Per 'apprendere' le cose, metabolizzarle, farle cioè nostre, occorre coglierle nel loro insieme. Questa è una delle ragioni della pedagogia della didattica globale, in base alla quale i contenuti vanno esposti in maniera strutturata, cioè dando un blocco di conoscenze organizzate; altrimenti succede che chi ascolta riceve tutta una serie di messaggi conoscitivi che, proprio perché non sono né collegati né integrati, non si rafforzano reciprocamente, e quindi il soggetto, il cui processo di apprendimento procede per forme cognitive strutturate e dinamiche, non riesce ad apprendere. Ciò capisce quella determinata cosa, ma non coglie i nessi e il senso del discorso, non ne coglie, diciamo, il 'significato' per trasformarlo in competenza e, quindi, poterlo utilizzare. Ciò che serve dunque, non è tanto conoscere molti dettagli di una determinata disciplina, ma che si riesca a entrare nel suo punto di vista, nella sua problematica, nei suoi elementi strutturali, nel suo modo di procedere e di spiegare le cose, appoggiandosi ai significati familiari al soggetto in apprendimento.

Tale processo comunicativo raggiunge un livello ulteriore quando, una volta stabilita nelle due fasi metodologiche precedenti la duplice relazione dalle conoscenze di senso comune alle conoscenze disciplinari e viceversa, consente al soggetto in apprendimento di far tesoro della



comunicazione realizzata e, quindi, di riuscire a esprimersi con i nuovi significati che sta metabolizzando. È un terzo livello espressivo e comunicativo, che questa volta ritorna da chi apprende a chi insegna/educa: il primo lo esprime e il secondo lo intende e può valutare gli ulteriori saperi espressi. Questo avviene perché i linguaggi e i contenuti dell'uno e dell'altro tendono ad avvicinarsi.

La prima fase metodologica realizzava l'espressione del soggetto con i saperi e i problemi d'ingresso verso il docente/educatore; nella seconda era l'esperto che esprimeva invece le risposte sagomandole sui contenuti problematici dell'interlocutore; in questa terza fase è nuovamente il soggetto in formazione che torna protagonista: è chiamato non a ripetere i contenuti docenti, ma a interpretarli a partire con i suoi significati prima disponibili. Ha capito cioè le conoscenze disciplinari e tecniche nel modo come gli sono state comunicate e ora prova a ragionare 'con esse' e a esprimerle: la sua intelligenza facilitata riprende il ruolo di attore delle sue elaborazioni simboliche. Si può dire che in qualche modo la funzione 'docente' passa al 'discente': adesso questi sviluppa, a sua volta così come l'ha fatto prima il docente, personali contenuti progressivamente arricchiti del nuovo punto di vista e del nuovo linguaggio e viene elaborando risposte originali e nello stesso tempo pertinenti e approfondite ai problemi da cui si era partiti.

Volendo esemplificare: il docente ha presentato le sue proposte di contenuti attraverso determinate tecniche espressive (nel citato *Laboratorio di Medical Education* sono soprattutto quelle multimediali); ora sono coloro che apprendono a 'scrivere' nelle loro forme espressive le loro nuove letture di tali contenuti (attraverso ad esempio specifici laboratori narrativi o gruppi di ricerca).

A questo punto si registra che il livello di elaborazione personalizzata, che è alla base del processo di apprendimento creativo e libero, non ripetitivo e coatto, va arricchendosi via via maggiormente e si vanno costruendo nuovi significati, non in opposizione a quelli iniziali, ma in una nuova sintesi, anche se tale processo può generare una ristrutturazione del campo conoscitivo, a volte con esiti di vera e propria rottura di schemi cognitivi. Grazie alla relazione cognitiva docente-studente, questi non è più semplice discente, perché adesso, nel momento in cui ha preso parte direttamente al processo di comprensione ed elaborazione di significati, diventa lui stesso in qualche modo insegnante di se stesso; lo stesso, però, si può dire anche del docente che trova conferme, rettifiche, ma anche sue debolezze cognitive: in una parola anche egli apprende migliorando il suo stesso lavoro e ampliando le sue elaborazioni (Orefice 2013).

L'ultimo livello della comunicazione formativa può essere considerato la quarta fase metodologica: esso porta a compimento la relazione cognitiva tra chi insegna e chi apprende, da intendere ovviamente solo nel corso/laboratorio/programma di formazione; è evidente infatti che il processo apprenditivo-indagativo è a spirale e non raggiunge mai il suo culmine.

Questa ulteriore comunicazione formativa può essere definita di scambio reciproco e condiviso dei significati delle due componenti in gioco. Adesso interagiscono cognitivamente docente-discente: si esplicitano le forme di arrivo dell'apprendimento e dell'insegnamento, si valutano i significati di arrivo in risposta ai problemi inizialmente posti, ma anche punti deboli e forti del processo di co-costruzione dei significati. Si osservano e si criticano le forme conoscitive di arrivo alla fine del percorso di formazione, rispetto ai contenuti disciplinari, ma soprattutto rispetto alle modalità espressive originali del soggetto in apprendimento. Uno degli errori tradizionali della didattica, soprattutto scolastica e universitaria, è infatti quello di misurare i punti di arrivo dell'apprendimento sui codici rigidi dell'insegnante, mentre invece è molto importante ai fini di un apprendimento competente che i contenuti vengano formulati nelle forme e nelle modalità espressive specifiche di chi apprende. Se poi non ci si dimentica quanto già anticipato sull'apprendimento culturale, allora si capisce come sia molto importante esaltare le differenziazioni di un significato, che strutturalmente e cognitivamente rimane lo stesso.

Ora, se si valutano queste innovative forme di arrivo con le quali si chiude il ciclo di un corso/percorso di educazione/formazione, si finisce non con il desiderio di dimenticare quello che si è studiato/appreso, ma con la voglia di iniziare un nuovo ciclo formativo di costruzione delle personali e avanzate conoscenze: i risultati ottenuti in termini di *empowerment* cognitivo emozionale-razionale preparano una nuova e più elaborata domanda di formazione. In altri termini, è questa la cittadinanza attiva e qualificata che apprende in maniera permanente e che, questa volta sì, alimenta l'autoapprendimento.

Riepilogando dunque quanto fino a ora detto, si coglie come il modello metodologico della comunicazione formativa si rifà alla 'ricerca-azione' a forte impronta partecipativa, perché risponde, riprendendo i due termini dell'espressione, alle sue due variabili. Innanzitutto segue il metodo indagativo proprio di qualunque processo di ricerca, intesa non necessariamente nel senso tecnico del termine, ma in quello apprenditivo-cognitivo del soggetto che ricerca; secondariamente, segue il metodo dell'attivazione dei soggetti implicati, rendendoli operativi e propositivi non solo cognitivamente, ma anche operativamente.

Il carattere proattivo impegna a esprimere e formalizzare le elaborazioni di significato non solo a chi apprende, giovane o adulto che sia, ma anche a chi ha qualcosa da insegnare, formatore o educatore.

#### **4.3 Interazioni di gruppo nell'apprendimento cooperativo**

La componente relazionale che affianca il lavoro educativo su misura dei singoli soggetti in apprendimento, la cosiddetta individualizzazione dell'educazione, è senza dubbio quella di gruppo. Si è già trattato varie volte nelle pagine precedenti il tema della componente collettiva dell'apprendimento e dello sviluppo della personalità. La dimensione culturale della relazione educativa tiene in particolare evidenza i fenomeni collettivi: si è visto, nel capitolo precedente, la centralità delle unità culturali di base nella costruzione dei significati interpretativi della realtà.

Questa centralità richiama l'importanza di considerare nel fare educazione le forme e le dinamiche delle relazioni nei gruppi umani. In questa sede si prende in considerazione la dimensione collettiva dell'apprendimento nei gruppi di formazione, sia nell'istruzione e nella formazione professionale che nell'educazione non formale. Ancora una volta il rimando è all'educazione nel corso della vita che si realizza attraverso le diverse e svariate forme di gruppo di media e piccola grandezza, in cui sia possibile la comunicazione tra tutti i componenti nel tempo ragionevole di una sessione di lavoro, replicata regolarmente in rapporto alla durata di un programma, come un corso di insegnamento, un percorso di educazione non formale di adulti, un laboratorio di formazione-ricerca. Quest'ultimo, come ricordato, è la base di riferimento dell'esperienza dell'autore nel *Laboratorio di Medical Education*.

In questo ultimo paragrafo del libro, dovendo avviarsi a delle conclusioni, si intende dunque offrire agli studenti universitari e ai diversi professionisti che lavorano per la società che apprende per la conoscenza di qualità dei cittadini, alcune indicazioni della relazione educativa in gruppo, che realizza la socializzazione dell'apprendimento.

Per realizzare la relazione educativa in gruppo occorre preliminarmente definirne le caratteristiche. Ribadito che ci si riferisce ai microgruppi della formazione, possiamo considerare che è acquisito tra gli addetti ai lavori (Contini 2000; Cunti 2010, 2013; de Mennato 2006; Venza 2007) riconoscerne almeno due peculiarità tra loro connesse, che possono già esistere quando un gruppo è consolidato o che si vanno costituendo con il formarsi della coesione.

La prima è il sentimento di appartenenza a una realtà superindividuale genericamente definibile come 'collettivo' (insieme, pluralità, organismo): in questo caso si può parlare di cultura di gruppo, in cui quest'ultimo sente che lo stare insieme è qualcosa di più della somma dei componenti. La seconda è lo scopo comune, in base al quale i componenti del gruppo riconoscono di avere in comune qualcosa d'importante o, comunque, di significativo e vantaggioso per cui conviene stare insieme: i membri si percepiscono cioè interdipendenti e perseguono obiettivi comuni.

Per l'avvio alla riflessione sui gruppi di apprendimento è sufficiente fermarsi su queste due caratteristiche che fanno di un numero di persone un insieme interagente, anche se una più approfondita analisi renderebbe più complessa e articolata la riflessione. Pertanto, si può affermare che la relazione educativa per nascere e svilupparsi ha bisogno che ugualmente nasca e si sviluppi il senso di appartenenza e lo scopo comune. È chiaro che queste due dimensioni dello stare insieme vanno considerate nei limiti e nei tempi commisurati alla natura del gruppo stesso: appartenenza e scopo hanno qualità e spessori diversi in un gruppo familiare, un gruppo di amici, un gruppo di ricerca, e così via.

Nel caso della formazione la relazione educativa si basa sull'apprendimento insieme su questioni rilevanti per tutti, visto come un valore e, dunque, come un fattore che fa appartenenza; ugualmente, l'apprendere insieme è finalizzato a uno scopo comune, che è il miglioramento delle conoscenze e competenze individuali. In questa logica educativa, il gruppo non prevale sugli individui e, dunque, non può essere massificante: il gruppo è alimentato dai contributi di ciascuno e restituisce a ciascuno un guadagno formativo in più.

È evidente che l'equilibrio di questa bipolarità individuo-gruppo non è un dato acquisito, ma rientra nel processo di apprendimento stesso del gruppo. D'altra parte, più la co-costruzione insieme dei significati coinvolge e impegna ciascun membro del gruppo più i risultati dell'apprendimento migliorano nei soggetti e più cresce la motivazione a raggiungere insieme lo scopo (Husen 1986; Jarvis 2008).

Il fattore distintivo del lavoro educativo di gruppo è nel disporre di metodi di comunicazione formativa, come quello introdotto nel paragrafo precedente: non si tratta semplicemente di creare appartenenza e interessi comuni, che sono le condizioni per procedere nel lavoro formativo; su tali basi che offrono un minimo di garanzia per essere o diventare gruppo si adottano poi metodi come nel nostro caso quello della ricerca-azione prima illustrata: si costruisce la comunicazione formativa tra i partecipanti per la costruzione dei *significati*, personali e collettivi,

segundo le fasi del processo comunicativo prima esposte. Nel caso del lavoro formativo in gruppo, come nella *peer education* e nel *cooperative learning*, l'interscambio e la creazione dei significati non avviene nel rapporto asimmetrico docente-studente, ma nel rapporto tra pari (Ottolini 2011; Pellai, Rinaldi, Tamborini 2002): in questo caso, rimane un dare e ricevere significati, dove di volta in volta un componente è propositore di suoi contenuti o recettore di contenuti di altri membri del gruppo. Non è fisso lo stato di chi insegna e di chi apprende, ma è variabile: tutti progressivamente insegnano agli altri o apprendono dagli altri.

È in questo interscambio continuo che si rende possibile il raggiungimento di livelli di apprendimenti maggiori e significativi per tutti (Lévy 1996).

Si coglie allora che lì dove si realizza questa comunicazione formativa vengono prese e accompagnate nella corrente creativa di co-costruzione dei significati anche quelle persone che entrano nel gruppo come diversi emarginati e ne escono come diversi legittimati e inclusi.

Non è questa la sede per portare spiegazioni e testimonianze a riprova: negli elaborati prodotti nei vari gruppi di ricerca interni al *Laboratorio di Medical Education* di questi ultimi anni se ne hanno abbondanti conferme (de Mennato, Formiconi, Orefice, Ferro Allodola 2013; Orefice 2012, 2013), come del resto in tutto il filone della pedagogia non direttiva e inclusiva.

Per chiudere questo ultimo capitolo, ci si rende conto che questa linea metodologica della relazione educativa in gruppo avrebbe bisogno di non pochi approfondimenti. In questa sede ci si è limitati a offrire piuttosto piste di studio e di lavoro formativo per i gruppi, siano essi primari, caratterizzati da un'associazione a cooperazione interna faccia a faccia, o secondari, basati su rapporti impersonali, razionali, contrattuali, formali (Fabietti, Olivetti Manoukian 1994; Olmsted 1967). Queste indicazioni metodologiche, infine, appaiono applicabili anche in relazione al sistema di lavoro del gruppo, come i gruppi di discussione, in cui i soggetti discutono un problema che è uguale, ma non comune per tutti; i gruppi creativi, per ottenere incrementi nella fantasia e nella creatività delle singole persone, partendo in determinati casi dal brain-storming; gruppi di sensibilizzazione, per abituare i singoli a valutare, interpretare e intervenire in situazioni di gruppo vissute sulla propria pelle, gruppi di decisione e problem solving, per la risoluzione di problemi che interessano il gruppo (Spaltro 2010).

## Dai 'confini' alle 'relazioni': un percorso aperto

Le tematiche espresse nel presente lavoro hanno voluto fornire un contributo critico, seppur introduttivo, alla riflessione pedagogica e alla pratica educativa.

I tre livelli discussi – epistemologico, teorico e metodologico – si sono mossi dal più generale al più particolare (e viceversa), intrecciandosi saldamente tra loro.

Il lavoro non è concluso (come tutti i lavori di ricerca), ma una cosa appare chiara: nel riconoscersi 'al confine' e 'in relazione' con molteplici diversità – relative allo sviluppo degli individui e dei gruppi, delle società e delle culture, delle scienze umane e sociali, delle professionalità e delle pratiche operative – la pedagogia è capace di teorizzare e praticare 'ponti'.

Questa capacità che la disciplina riveste la rende una scienza 'complessa', da potenziare e tutelare, in quanto è da questo 'spessore' che essa può offrire risposte *concrete* ai problemi della società complessa contemporanea.

La questione non è di poco conto e le tematiche qui esplicitate appaiono terreno fertile per tutti i professionisti dell'educazione. In tale ottica, il lavoro iniziato in questi anni nel *Laboratorio di Medical Education*, attivo presso l'Università di Firenze, costituisce una 'fucina creativa' di ricerca e formazione nella quale continuare a intercettare – e problematizzare – determinati bisogni e problemi, non solo di natura sanitaria.

Il 'confine' tra società, cultura ed educazione va quindi continuamente esplorato: è un compito questo da attuare attraverso i più diversi saperi del sentire e del pensare che ci appartengono in quanto specie umana, le discipline, i professionisti dell'educazione e i ricercatori della scienza

pedagogica, nonché attraverso un sapiente lavoro di rete tra tutti quegli attori che partecipano alla costruzione della nostra società complessa.

È in questo attraversare 'confini' per intessere 'relazioni', necessariamente aperte, problematiche e meticce, che la pedagogia trova le ragioni del suo percorso e del suo riconoscimento.

## Bibliografia

- Adorno T., Horkheimer M. (1997) (ed. orig. 1947), *Dialettica sull'illuminismo*, Einaudi, Torino.
- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini G. (2002), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini G. (a cura di) (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Allovio S. (a cura di) (2011), *Antropologi in città*, Unicopli, Milano.
- Appadurai A. (2001) (ed. orig. 1996), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma.
- Augé M. (2009) (ed. orig. 1995), *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.
- Authier M., Lévy P. (2000) (ed. orig. 1992), *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano.
- Barbier R. (2008) (ed. orig. 1996), *La ricerca-azione*, Armando Editore, Roma.
- Bateson G. (1977) (ed. orig. 1973), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1984) (ed. orig. 1979), *Mente e natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z. (1999) (ed. orig. 1998), *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.
- Benedict R.F. (2010) (ed. orig. 1934), *Modelli di cultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Besozzi E. (2006), *Educazione e società*, Carocci, Roma.



- Boas F. (1995) (ed. orig. 1911), *L'uomo primitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Born M., Desmet H., Pourtois J-P. (2006), *Recomposer sa vie ailleurs: recherche-action auprès des familles primo-arrivantes*, L'Harmattan, Paris.
- Bourdieu P. (2003), *Il mestiere di scienziato. Corso al college de France 2000-2001*, Feltrinelli, Milano.
- Bronfenbrenner U. (1975), *Influences on Human Development*, Rinehart and Winston, New York.
- Bruner J.S. (1999) (ed. orig. 1987), *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma.
- Burke P. (2009) (ed. orig. 1999), *Ibridismo, scambio, traduzione culturale. Riflessioni sulla globalizzazione della cultura in una prospettiva storica*, QuiEdit, Verona.
- Callari Galli M. (1993), *Antropologia e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Callari Galli M. (2000), *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma.
- Callari Galli M. (a cura di) (2007), *Mappe urbane. Per un'etnografia della città*, Guaraldi, Rimini.
- Callari Galli M., Londei D., Soncini Fratta A. (2005), *Il meticcio culturale. Luogo di creazione, di nuove identità o di conflitto?*, CLUEB, Bologna.
- Cambi F. (2001), *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (2006), *Le Pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di) (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- Cambi F., Toschi L. (2006), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano.
- Chistolini S. (2004), *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*, CLUEP, Padova.
- Chistolini S. (2013), *Pedagogia generale. Insegnamento, scienza, disciplina*, Franco Angeli, Milano.
- Codignola E. (1974), *Le 'scuole nuove' e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colajanni A. (1994), *Problemi di antropologia dei processi di sviluppo*, Editrice I.S.S.C.O., Varese.
- Contini M.G. (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma.
- Contini M.G. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.

- Cunti A. (a cura di) (2010), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Franco Angeli, Milano.
- Cunti A. (2013), *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Franco Angeli, Milano.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.
- de Mennato P. (1999), *La scienza divide. Un itinerario di epistemologia pedagogica. Percorso teorico e percorso didattico*, CUECM, Catania.
- de Mennato P. (a cura di) (2006), *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- de Mennato P., Formiconi A.R., Orefice C., Ferro Allodola V. (2013), *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- de Mennato P., Orefice C., Branchi S. (2011), *Educarsi alla 'cura'. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Demetrio D., Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.
- De Sanctis F.M. (1979), *L'Educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Deutsch M., Krauss R.M. (1972) (ed. orig. 1965), *Tendenze della Psicologia Sociale contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- Dewey J. (1954) (ed. orig. 1927), *The Public and Its Problems*, Swallow Press, London.
- Dewey J. (1990) (ed. orig. 1925), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.
- Dewey J. (1997) (ed. orig. 1910), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Diamond J. (2013) (ed. orig. 2012), *Il mondo fino a ieri. Cosa possiamo imparare dalle società tradizionali*, Einaudi, Torino.
- Douglas M. (1990) (ed. orig. 1986), *Come pensano le istituzioni*, il Mulino, Bologna.
- Erikson E.H. (1981) (ed. orig. 1978), *L'adulto. Una prospettiva interculturale*, Armando Editore, Roma.
- Erikson E.H. (2008) (ed. orig. 1950), *Infanzia e società*, Armando Editore, Roma.
- Fabietti U., Olivetti Manoukian F. (1994), *Gruppi*, Enciclopedia delle scienze sociali, Treccani, Roma.
- Fantin I. (2013), *Applicare il Problem Solving: Metodo, Applicazioni, Root Causes, Contromisure, Poka Yoke, A3*, CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Faure E. (1972), *Apprendre à être*, Fayard-Unesco, Paris.
- Federighi P. (1996), *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli.
- Federighi P. (2006), *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, EdUP, Roma.
- Foucault M. (1996) (ed. orig. 1966), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano.
- Foucault M. (2007) (ed. orig. 1971), *Il sapere e la storia. Sull'archeologia delle scienze e altri scritti*, Ombre Corte, Verona.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M. (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari.
- Friedman J. (2008), *La quotidianità del sistema globale*, Mondadori, Milano.
- Fromm E. (1960) (ed. orig. 1955), *Psicanalisi della società contemporanea*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Gallelli R., Annacontini G. (a cura di) (2012), *E. Brain. Sfide formative dai «nativi digitali»*, FrancoAngeli, Milano.
- Gardner H. (2002) (ed. orig. 1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze multiple*, Feltrinelli, Milano.
- Geertz C. (1987) (ed. orig. 1973), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Genovesi A. (2006), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, BUP, Bologna.
- Geymonat L. (1978), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Goleman D. (2011) (ed. orig. 1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Hannerz U. (2001) (ed. orig. 1980), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, il Mulino, Bologna.
- Héritier F. (2006) (ed. orig. 1996), *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Laterza, Roma-Bari.
- Husen T. (1986), *The Learning Society Revisited*, Pergamon, London.
- Jarvis P. (2008), *Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age*, Routledge, London.
- Kardiner A., Linton R. (1965) (ed. orig. 1939), *L'individuo e la sua società*, Bompiani, Milano.

- Krech D., Crutchfield R.S., Ballachey E.L. (1973) (ed. orig. 1948), *Individual in society*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Kroeber A.L. (1974) (ed. orig. 1952), *La natura della cultura*, il Mulino, Bologna.
- Kuhn T.S. (2009) (ed. orig. 1962), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Latouche S. (1997) (ed. orig. 1989), *Il pianeta uniforme. Significato, portata e limiti dell'occidentalizzazione del mondo*, Paravia scriptorium, Torino.
- Latouche S. (2004), *Survivre au développement. De la décolonisation de l'imaginaire économique à la construction d'une société alternative*, Mille et une nuits, Paris.
- Latouche S. (2009) (ed. orig. 2008), *Mondializzazione e decrescita. L'alternativa africana*, Dedalo, Bari.
- LeDoux J. (2002), *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quello che siamo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lengrand P. (1973) (ed. orig. 1970), *Introduzione all'educazione permanente*, Armando Editore, Roma.
- Leroi-Gourhan A. (1977) (ed. orig. 1964-1965), *Il gesto e la parola*, Einaudi, Torino.
- Lévi-Strauss C. (1966) (ed. orig. 1958), *Antropologia strutturale*, Il Saggiatore, Milano.
- Lévy P. (1996) (ed. orig. 1994), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- Linton R. (1973) (ed. orig. 1936), *Lo studio dell'uomo*, il Mulino, Bologna.
- Lorenzetto A. (1976), *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma.
- Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Lurija A.R. (1978) (ed. orig. 1960), *Il bambino ritardato mentale*, Zanichelli, Bologna.
- Lurija A.R. (1984) (ed. orig. 1959), *Linguaggio e comportamento*, Editori Riuniti, Roma.
- Lynch K. (2008) (ed. orig. 1960), *L'immagine della città*, Marsilio, Venezia.
- Malighetti R. (a cura di) (2007), *Politiche dell'identità*, Meltemi, Roma.
- Marcuse H. (1999) (ed. orig. 1967), *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino.
- Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando Editore, Roma.
- Matera V. (2008), *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*, UTET, Torino.

- Mead M. (1972) (ed. orig. 1949), *Maschio e femmina*, Il Saggiatore, Milano.
- Mead M. (1980) (ed. orig. 1928), *L'adolescente in una società primitiva. Uno studio psicologico della gioventù primitiva ad uso della società occidentale*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Mead M. (2009) (ed. orig. 1935), *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Il Saggiatore, Milano.
- Mecacci L. (2003), *Storia della psicologia del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Mencarelli M. (a cura di) (1982), *Educazione permanente come cultura emergente*, Istituto di Pedagogia, Città di Castello.
- Morin E. (2001) (ed. orig. 2000), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2005) (ed. orig. 2002), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, Roma.
- Morin E. (2008) (ed. orig. 1994), *La complexité humaine*, Flammarion, Paris.
- Mortari L., Saiani L. (2013), *Gesti e pensieri di cura*, McGrawHill, Milano.
- Murdock G.P. (1971) (ed. orig. 1949), *La struttura sociale*, Etas Kompass, Milano.
- Nussbaum M.C. (2009) (ed. orig. 2001), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- Olmsted M.S. (1967) (ed. orig. 1963), *I gruppi sociali elementari*, il Mulino, Bologna.
- Orefice C. (2008), *Introduzione all'antropologia evolucionista. Critica e Testi*, Edizioni Del Cerro, Pisa.
- Orefice C. (2012), *Metafore del corpo. Teoria e pratiche di formazione nelle Scienze del movimento e dello sport*, Liguori, Napoli.
- Orefice C. (2013), *Per una pedagogia 'di confine'. Decifrare differenze, costruire professionalità*, Unicopli, Milano.
- Orefice C. (2013b), *Augmented Reality e formazione alla 'cittadinanza comunicativa': appunti pedagogici*, Civitas Educationis, Liguori, Napoli, Vol. 1, pp. 91-98.
- Orefice P. (2003), *La formazione di specie*, Guerini, Milano.
- Orefice P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 1-2*, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2010), *Pedagogia scientifica, un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma.
- Ottolini G. (a cura) (2011), *Verso una peer education 2.0?*, Gruppo Abele, Torino.
- Pellai A., Rinaldi V., Tamborini B. (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.

- Pesci F. (2000), *L'attivismo rimosso. Aspetti dell'educazione nuova tra Ottocento e Novecento*, Editrice Tirrenia-Stampatori, Torino.
- Piaget J. (1955) (ed. orig. 1923), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze.
- Piaget J. (1958) (ed. orig. 1932), *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pinto Minerva F. (a cura di) (2006), *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives*, Progedit, Bari.
- Popper K. (1970) (ed. orig. 1935), *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino.
- Radcliffe-Brown A.R. (1968) (ed. orig. 1952), *Struttura e funzione nella società primitiva*, Jaca Book, Milano.
- Remotti F. (a cura di) (2002), *Forme di umanità*, Mondadori, Milano.
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina, Milano.
- Santoni Rugiu A. (1968), *Povera e nuda vai Pedagogia*, «Scuola e Città», 3, La Nuova Italia, Firenze.
- Sarsini D. (2003), *Il corpo in Occidente*, Carocci, Roma.
- Schwartz B. (1981) (ed. orig. 1967), *Rapporto sull'educazione permanente*, Esi, Roma.
- Scurati C., Zanniello G. (a cura di) (1993), *La ricerca azione*, Tecnodid, Napoli.
- Shiva V. (1995) (ed. orig. 1993), *Monoculture della mente. Biodiversità, biotecnologia e agricoltura «Scientifica»*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Signorelli A. (2006), *Migrazioni e incontri etnografici*, Sellerio, Palermo.
- Smith B. (edited by) (2002), *Liberal Education in a Knowledge Society*, Carus Publishing Company, Peru.
- Snow C. (2005) (ed. orig. 1963), *Le due culture*, Marsilio, Venezia.
- Spadolini B. (2005), *Educazione e società. I processi storico-sociali in Occidente*, Armando Editore, Roma.
- Spaltro E. (2010), *Conduttori. Manuale per uso dei piccoli gruppi*, Franco Angeli, Milano.
- Stocking G.W. jr. (edited by) (1986), *Malinowski, Rivers, Benedict and Others. Essays on Culture and Personality*, University of Wisconsin Press, Madison.
- Striano M. (2000), *I tempi e i 'luoghi' dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli.
- Striano M. (a cura di) (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano.

- Tramma S. (2005), *Educazione e modernità*, Carocci, Roma.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano.
- Turkle S. (2012) (ed. orig. 2011), *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice, Torino.
- Urry J. (2002), *Global Complexity*, Wiley, New Jersey.
- Venza G. (a cura di) (2007), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Franco Angeli, Milano.
- Véron J. (2008) (ed. orig. 2006), *L'urbanizzazione del mondo*, il Mulino, Bologna.
- Visalberghi A. (1999), *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vygotskij L. (1954) (ed. orig. 1934), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Vygotskij L. (1972) (ed. orig. 1934), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- Weber M. (2009) (ed. orig. 1923), *Le origini del capitalismo moderno*, Donzelli, Roma.

STRUMENTI  
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidence based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivicolo-olearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piovan, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*
30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*



32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*
35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*
36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*
37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*
40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicanò, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burrelli (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, riaggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempi (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*
62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Rovida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*

66. Ornella De Zordo, *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*
67. Chiara Favilli, Maria Paola Monaco, *Materiali per lo studio del diritto antidiscriminatorio*
68. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2004*
69. Emanuela Caldognetto Magno, Federica Cavicchio, *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*
70. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi* (2ª edizione)
71. Giovanni Nerli, Marco Pierini, *Costruzione di macchine*
72. Lorenzo Viviani, *L'Europa dei partiti. Per una sociologia dei partiti politici nel processo di integrazione europea*
73. Teresa Crespellani, *Terremoto e ricerca. Un percorso scientifico condiviso per la caratterizzazione del comportamento sismico di alcuni depositi italiani*
74. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Cava. Architettura in "ars marmoris"*
75. Ernesto Tavoletti, *Higher Education and Local Economic Development*
76. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli (1917-1930)*
77. Luca Bagnoli, Massimo Cini (a cura di), *La cooperazione sociale nell'area metropolitana fiorentina. Una lettura dei bilanci d'esercizio delle cooperative sociali di Firenze, Pistoia e Prato nel quadriennio 2004-2007*
78. Lamberto Ippolito, *La villa del Novecento*
79. Cosimo Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*
80. Leonardo Chiesi (a cura di), *Identità sociale e territorio. Il Montalbano*
81. Piero Degl'Innocenti, *Cinquant'anni, cento chiese. L'edilizia di culto nelle diocesi di Firenze, Prato e Fiesole (1946-2000)*
82. Giancarlo Paba, Anna Lisa Pecoriello, Camilla Perrone, Francesca Rispoli, *Partecipazione in Toscana: interpretazioni e racconti*
83. Alberto Magnaghi, Sara Giacomozzi (a cura di), *Un fiume per il territorio. Indirizzi progettuali per il parco fluviale del Valdarno empoese*
84. Dino Costantini (a cura di), *Multiculturalismo alla francese?*
85. Alessandro Viviani (a cura di), *Firms and System Competitiveness in Italy*
86. Paolo Fabiani, *The Philosophy of the Imagination in Vico and Malebranche*
87. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli*
88. David Fanfani (a cura di), *Pianificare tra città e campagna. Scenari, attori e progetti di nuova ruralità per il territorio di Prato*
89. Massimo Papini (a cura di), *L'ultima cura. I vissuti degli operatori in due reparti di oncologia pediatrica*
90. Raffaella Cerica, *Cultura Organizzativa e Performance economico-finanziarie*
91. Alessandra Lorini, Duccio Basosi (a cura di), *Cuba in the World, the World in Cuba*
92. Marco Goldoni, *La dottrina costituzionale di Sieyès*
93. Francesca Di Donato, *La scienza e la rete. L'uso pubblico della ragione nell'età del Web*
94. Serena Vicari Haddock, Marianna D'Ovidio, *Brand-building: the creative city. A critical look at current concepts and practices*
95. Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Ricerche in corso*
96. Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi (edited by), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective*
97. Alessandro Panunzi, *La variazione semantica del verbo essere nell'Italiano parlato*
98. Matteo Gerlini, *Sansone e la Guerra fredda. La capacità nucleare israeliana fra le due superpotenze (1953-1963)*
99. Luca Raffini, *La democrazia in mutamento: dallo Stato-nazione all'Europa*
100. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*

101. Anna Taglioli, *Il mondo degli altri. Territori e orizzonti sociologici del cosmopolitismo*
102. Gianni Angelucci, Luisa Vierucci (a cura di), *Il diritto internazionale umanitario e la guerra aerea. Scritti scelti*
103. Giulia Mascagni, *Salute e disuguaglianze in Europa*
104. Elisabetta Cioni, Alberto Marinelli (a cura di), *Le reti della comunicazione politica. Tra televisioni e social network*
105. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza e l'Evoluzionismo in Italia*
106. Andrea Simoncini (a cura di), *La semplificazione in Toscana. La legge n. 40 del 2009*
107. Claudio Borri, Claudio Mannini (edited by), *Aeroelastic phenomena and pedestrian-structure dynamic interaction on non-conventional bridges and footbridges*
108. Emiliano Scampori, *Firenze, archeologia di una città (secoli I a.C. – XIII d.C.)*
109. Emanuela Cresti, Iørn Korzen (a cura di), *Language, Cognition and Identity. Extensions of the endocentric/exocentric language typology*
110. Alberto Parola, Maria Ranieri, *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*
111. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Scegliere di partecipare. L'impegno dei giovani della provincia di Firenze nelle arene deliberative e nei partiti*
112. Alfonso Lagi, Ranuccio Nuti, Stefano Taddei, *Raccontaci l'ipertensione. Indagine a distanza in Toscana*
113. Lorenzo De Sio, *I partiti cambiano, i valori restano? Una ricerca quantitativa e qualitativa sulla cultura politica in Toscana*
114. Anna Romiti, *Coreografie di stakeholders nel management del turismo sportivo*
115. Guidi Vannini (a cura di), *Archeologia Pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*
116. Lucia Varra (a cura di), *Le case per ferie: valori, funzioni e processi per un servizio differenziato e di qualità*
117. Gianfranco Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*
118. Anna Margherita Jasink, Grazia Tucci e Luca Bombardieri (a cura di), *MUSINT. Le Collezioni archeologiche eggee e cipriote in Toscana. Ricerche ed esperienze di museologia interattiva*
119. Ilaria Caloi, *Modernità Minoica. L'Arte Egea e l'Art Nouveau: il Caso di Mariano Fortuny y Madrazo*
120. Heliana Mello, Alessandro Panunzi, Tommaso Raso (edited by), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*
121. Luciana Lazzeretti, *Cluster creativi per i beni culturali. L'esperienza toscana delle tecnologie per la conservazione e la valorizzazione*
122. Maurizio De Vita (a cura di / edited by), *Città storica e sostenibilità / Historic Cities and Sustainability*
123. Eleonora Berti, *Itinerari culturali del consiglio d'Europa tra ricerca di identità e progetto di paesaggio*
124. Stefano Di Blasi (a cura di), *La ricerca applicata ai vini di qualità*
125. Lorenzo Cini, *Società civile e democrazia radicale*
126. Francesco Ciampi, *La consulenza direzionale: interpretazione scientifica in chiave cognitiva*
127. Lucia Varra (a cura di), *Dal dato diffuso alla conoscenza condivisa. Competitività e sostenibilità di Abetone nel progetto dell'Osservatorio Turistico di Destinazione*
128. Riccardo Roni, *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*
129. Vanna Boffo (edited by), *A Glance at Work. Educational Perspectives*
130. Raffaele Donvito, *L'innovazione nei servizi: i percorsi di innovazione nel retailing basati sul vertical branding*
131. Dino Costantini, *La democrazia dei moderni. Storia di una crisi*
132. Thomas Casadei, *I diritti sociali. Un percorso filosofico-giuridico*
133. Maurizio De Vita, *Verso il restauro. Temi, tesi, progetti per la conservazione*

134. Laura Leonardi, *La società europea in costruzione. Sfide e tendenze nella sociologia contemporanea*
135. Antonio Capestro, *Oggi la città. Riflessione sui fenomeni di trasformazione urbana*
136. Antonio Capestro, *Progettando città. Riflessioni sul metodo della Progettazione Urbana*
137. Filippo Bussotti, Mohamed Hazem Kalaji, Rosanna Desotgiu, Martina Pollastrini, Tadeusz Łoboda, Karolina Bosa, *Misurare la vitalità delle piante per mezzo della fluorescenza della clorofilla*
138. Francesco Dini, *Differenziali geografici di sviluppo. Una ricostruzione*
139. Maria Antonietta Esposito, *Poggio al vento la prima casa solare in Toscana - Windy hill the first solar house in Tuscany*
140. Maria Ranieri (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*
141. Andrea Runfola, *Apprendimento e reti nei processi di internazionalizzazione del retail. Il caso del tessile-abbigliamento*
142. Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*
143. Beatrice Töttösy (a cura di), *Fonti di Weltliteratur. Ungheria*
144. Fiorenzo Fantaccini, Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Percorsi di ricerca*
145. Enzo Catarsi (a cura di), *The Very Hungry Caterpillar in Tuscany*
146. Daria Sarti, *La gestione delle risorse umane nelle imprese della distribuzione commerciale*
147. Raffaele De Gaudio, Iacopo Lanini, *Vivere e morire in Terapia Intensiva. Quotidianità in Bioetica e Medicina Palliativa*
148. Elisabete Figueiredo, Antonio Raschi (a cura di), *Fertile Links? Connections between tourism activities, socioeconomic contexts and local development in European rural areas*
149. Gioacchino Amato, *L'informazione finanziaria price-sensitive*
150. Nicoletta Setola, *Percorsi, flussi e persone nella progettazione ospedaliera. L'analisi configurazionale, teoria e applicazione*
151. Laura Solito e Letizia Materassi, *DIVERSE eppur VICINE. Associazioni e imprese per la responsabilità sociale*
152. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino, *Storia, identità e canoni letterari*
153. Barbara Montecchi, *Luoghi per lavorare, pregare, morire. Edifici e maestranze edili negli interessi delle élites micenee*
154. Carlo Orefice, *Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione*

