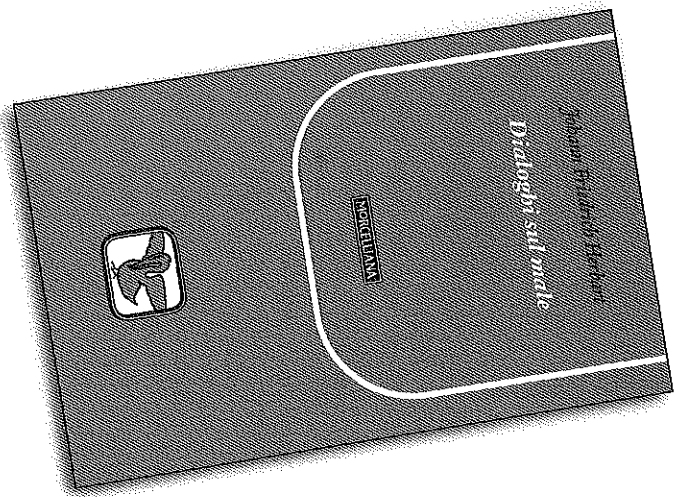


NOVITÀ



Johann Friedrich Herbart
DIALOGHI SUL MALE

Il giudizio che fa stabilire cosa è bene e cosa è male implica di per sé una relazione su cui è necessario interrogarsi. Il tema del male costituisce l'argomento dei due dialoghi del 1817 qui presentati e funge da pretesto per offrire un esempio di metodologia: individuare principi morali che, pur validi universalmente, salvaguardino anche il particolare. A tal fine Herbart stabilisce delle "idee pratiche" a fondamento di una morale che possa far fronte all'incognita del male.

22174 - pp. 182, € 15,00

SOMMARIO

Introduzione di R. Pettoello – Prefazione – Primo Dialogo – Secondo Dialogo

MORCELLIANA

Distribuzione in esclusiva
EDITRICE LA SCRIVIA

Pedagogia **A**vita

BIMESTRALE DI PROBLEMI PEDAGOGICI EDUCATIVI E SCOLASTICI
fondato da Mario Casotti

Pedagogia dell'intercultura

SEPTE 66

N 1

GENNAIO-FEBBRAIO 2008

un contesto familiare si inculcano valori in netta opposizione a quelli della società in cui si vive, la convivenza multiculturale sarà impossibile. Coesisteranno culture diverse, ma sarà difficile che interagiscano fra loro.

Per questo motivo — salvo i casi di estremismo irriducibile — sarà necessario compiere un lavoro educativo con genitori e figli perché comprendano i principi essenziali su cui si regge la società di accoglienza, che corrispondono generalmente ai valori propri di una società democratica. Tutto ciò unito alla comprensione della lingua e delle tradizioni. Da parte sua, la società di accoglienza dovrebbe organizzare incontri in cui gli uni e gli altri conoscano le proprie abitudini. In questo senso le associazioni di quartiere, il vicinato e, soprattutto, l'istituzione scolastica hanno molta strada da percorrere. Per raggiungere la meta della cittadinanza condivisa dovranno però procedere con prudenza.

Elena Sanchez Garcia

(Trad. di M. Beatrice Materzani)

La scuola: un'educazione per tutti

di PAOLA DURSI

Nella modernità «liquida», ove si intrecciano concezioni antropologiche che dissonanti, etiche antitetiche e lingue altre, i compiti educativi del sistema scolastico sembrano arricchirsi di ulteriori elementi di complessità. La perdita di punti di riferimento, l'incertezza valoriale che sembra attraversare le istituzioni sociali, fanno della scuola uno spazio cruciale per il processo di crescita di soggetti che assistono al proliferare dei non-luoghi, al venir meno di contesti di incontro, confronto e dialogo. Nel «villaggio globale», l'agorà è stata sostituita dal centro commerciale, dalla rete informale in cui ci si sente soli e smarriti, in cui non ha più luogo l'esperienza della vicinanza, dello stare insieme, e qui pare opportuno ricordare ciò che la letteratura ha da tempo messo in luce, ovvero che la comunicazione abita il non verbale, l'analogico, la prossimità. Come scrive Ryszard Kapuściński, la società contemporanea fa pensare «alla folla anima di un grande aeroporto: una folla di persone frettolose, sconosciute tra loro e perfettamente indifferenti le une alle altre». Una società di non-luoghi che cerca di impadronirsi del tempo e di renderlo fluido, un tempo consumato e da consumare il più in fretta possibile come i prodotti del mercato, un tempo che consuma, rendendoli obsoleti, anche i valori. In altri termini, una società in cui la trasformazione, il cambiamento, il consumo fine a se stesso divengono gli unici valori propugnati dalla stessa attività a riempire il vuoto di senso veicolato dalla società di massa. La scuola, in un siffatto contesto, si qualifica, forse anche per il suo essere istituzionale per natura resistente al cambiamento, come spazio pubblico, luogo di vicinanza tra soggetti provenienti da universi socio-culturali differenti, in cui avvicinare — mediante il sapere — l'uno e l'altro, in cui costruire la paradossale convivenza tra locale e globale, semplice e complesso, uguale e diverso, nella consapevolezza che i valori sono parte integrante della

«*knowledge formations*»². I genitori stessi, primo riferimento educativo per i nuovi nati, sembrano soffrire la mancanza di occasioni di sostegno, di confronto, di dialogo sull'educativo ed essere logorati da un senso di inadeguatezza rispetto alla complessità della funzione parentale. In una società esposta all'erosione degli spazi e dei tempi di vita a vantaggio degli spazi e dei tempi della produzione e del consumo, le occasioni per apprendere l'arte dell'educare sembrano ridursi. I nuovi nati sono così affidati per tempi sempre più lunghi a figure altre, spesso ad estranei. In siffatto contesto, la scuola diviene luogo imprescindibile per la cura delle nuove generazioni, del singolo e della pluralità.

1. PER UNA DIVERSA IDENTITÀ DELLA SCUOLA

L'antica parola greca *scholè* è riconducibile, sotto l'aspetto etimologico, al verbo *écho*, nel cui vasto campo semantico prevale il significato di avere, avere nella mente, conoscere. La scuola e i suoi edifici, rappresentano, nella storia dell'educazione, il luogo simbolo dei processi di apprendimento cognitivi e valoriali che ogni nuovo nato ha il compito di affrontare nel suo percorso di crescita. La scuola, «tempio» del sapere prescritto dal contesto sociale che ad esso dedica edifici distinti, separati dal resto del territorio, è il luogo in cui è chiesto alle nuove generazioni di adeguarsi, sino a farli propri, ai modelli di comportamento, alle gerarchie valoriali e alle *formae mentis* imposti in funzione conservativa dallo Stato e dalle sue strutture periferiche. La scuola è il luogo dove viene resa pubblica la conoscenza del mondo, secondo i principi e le regole individuare come significative da una data società. Così i diversi sistemi scolastici sono stati retti da una comune volontà, quella di trasmettere un certo sapere, di muovere una certa concezione del mondo e di escluderne altre. Sicché, nonostante la scuola si proponga come scuola pubblica, luogo pubblico della conoscenza, in realtà molto spesso essa diviene scuola privata nel senso di spazio che propone comportamenti, conoscenze, valori separati (*privatus*) che allontanano gli uni dagli altri, saperi che contribuiscono a spingere ai margini, a sottrarre quando non a rifiutare altri universi di pensiero. Il sistema scolastico, in tal modo, ha cercato di trasmettere una cultura uniforme, ha imposto valori ritenuti universali, ha proposto modelli di identità. Essa ha, spesso, inseguito un modello di uomo ad es- sa sovraordinato, pre-stabilito, a cui i nuovi nati condotti al tempio del sa-

pere dovevano uniformarsi³. Nei suoi spazi, le identità etniche, sociali e ascritte di cui ogni soggetto è portatore, venivano sollecitate ad uniformarsi al modello di uomo, di cittadino prescritto.

Di fatto, «le scuole, se non più in generale l'educazione, sono istituzioni intrinsecamente conservatrici (...) e in ordine alla trasmissione dei valori e alla padronanza di certi sistemi notazionali e di certe discipline, (...) un approccio conservatore appare desiderabile»⁴. Peraltro, il sistema scolastico non si è limitato a conservare quanto di valido la tradizione ha consegnato alle nuove generazioni ma, spesso, ha chiesto a queste ultime di trascurare il loro potenziale innovativo, la forza della novità che ogni nuovo nato porta con sé per iscriversi nella consuetudine del sistema sociale. Le istituzioni educative del resto «risentono significativamente degli scopi e degli assunti della cultura in cui operano. Anzi, le scuole non hanno altra scelta se non incarnare o combattere i valori della propria»⁵.

Di fronte ai mutamenti sempre più rapidi che affermano la seconda modernità anche la scuola è sollecitata ad una rilettura delle sue norme, delle sue metodologie educativo-didattiche, ad interrogarsi sul senso dei suoi spazi e della sua specificità. Nell'epoca della multidirezionalità dei flussi migratori, la scuola, di per sé già luogo di convivenza multiculturale, luogo educativo percorso dalla differenza di cui ciascun soggetto è portatore, ripensare i propri compiti pedagogici. La moneta di scambio sostanziale tra scuola e contesto ambiente rimane da sempre la medesima: il sapere, la cultura. Ogni azione educativa si inserisce e inserisce il soggetto in un universo culturale, l'educazione non vive infatti in un mondo a parte, essa esiste in una cultura, anzi come sottolinea J. Bruner, «il principale contenuto della scuola vista culturalmente, è la cultura stessa»⁶. La capacità di questa istituzione di offrire competenze che si dimostrino sostanziali per la sopravvivenza e lo sviluppo della società è, storicamente, la ragion d'essere di tale realtà alla quale ancor oggi la scuola deve saper corrispondere. In questa prospettiva, la scuola si connota come luogo di formazione al cui interno maturano le possibilità per ognuno di acquisire le competenze necessarie per potersi integrare nel mondo. Essa ha il compito di offri-

³ Secondo W. Böhm, il pensiero pedagogico occidentale nel corso della sua storia si è sviluppato attorno ad un concetto di ordine che nella formazione antica era ordine cosmico, nel cristianesimo diviene ordine divino, nel mondo moderno è ordine razionale. W. Böhm, «Educazione e pedagogia nel XXI secolo», in A. PORTERA, W. BÖHM, L. SECCO, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Torino, UTET, 2005, pp. 30-49.

⁴ H. GARDNER, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente* (trad. dall'inglese), Milano, Feltrinelli, 1999, p. 40 e p. 58.

⁵ Ivi, p. 37.

⁶ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione* (trad. dall'inglese), Milano, Feltrinelli, 2001, p. 42.

² R.E. LEE, «Cultural studies, complexity studies and the transformation of the structures of knowledge», in *International Journal of Cultural Studies*, 2007, 1, p. 17.

re a tutti una reale possibilità di integrazione sociale anche grazie al raggiungimento di un adeguato livello di socializzazione.

Abbiamo a che vedere con un processo innanzitutto culturale, ossia in grado a diverso titolo di coinvolgere le nuove generazioni, offrendo loro parametri simbolici e valoriali di riferimento comune. Se la scuola si qualifica come «centro di cultura», luogo del sapere, è pur vero che il pensiero pedagogico-educativo, in specie quello interculturale, ha messo in luce il ruolo del soggetto nell'elaborazione culturale⁷. L'antropologia educativa che soggiace alla riflessione pedagogica interculturale presuppone il riconoscimento del primato della persona, rimanda al fondamento personalistico dell'educazione e della società. Il soggetto è valore ontologico assoluto, la cui diversa identità «esprimendo se stessa per mezzo delle sue operazioni e proprietà, porge di sé una manifestazione che la distingue da tutti gli altri della sua stessa natura»⁸. La scuola, in questa prospettiva, è chiamata ad istituirsi come terreno protetto ove il soggetto è accompagnato nel difficile percorso di strutturazione identitaria, i confini della quale non si esauriscono nell'immediata prossimità culturale ma si estendono alle diverse manifestazioni dell'umana natura, nella direzione dell'autoperfezionamento.

2. DALLA SCHOLÉ ALLA COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

Il discorso pedagogico con il ripensare le proprie categorie, i propri obiettivi ha riscoperto il valore ontologicamente costitutivo della differenza. In questa direzione, il processo educativo si delinea come viaggio non nel già noto, nel de-finito (quindi limitato) ma nell'impensato, nell'inedito universo che ogni uomo incarna. Il percorso di crescita che la scuola è chiamata a sostenere rende possibile al soggetto un'altra nascita dopo quella biologica, gli permette di attingere nuove comprensioni della realtà, rende l'uomo atto ad esercitare la propria individualità, la propria «capacità di *initium*»⁹ per dare origine a qualcosa di inatteso. La scuola come luogo della conoscenza è, quindi, spazio di un agire educativo improntato se non alla personalizzazione, alla progettazione di percorsi in-

dividualizzati atti a sostenere ciascuno nel lavoro di ricerca del proprio irripetibile cammino e di sviluppo delle proprie potenzialità.

Nella società contemporanea in cui il sapere è reso sempre più accessibile dal moltiplicarsi delle tecnologie informatiche, dei mezzi di comunicazione di massa, dalla presenza dei libri anche nelle edicole, è evidente che la fatica che il soggetto è chiamato a compiere non è il reperimento delle fonti, l'accesso ai documenti, come accadeva in passato e accade ancora oggi in numerosi paesi per certe fasce della popolazione. La difficoltà che la società dell'informazione, della scuola per tutti, ha nascosto nelle sue pieghe è l'accesso alla «produzione» del sapere. Nel momento in cui la scuola è divenuta scuola di massa essa ha compiuto l'opera fondamentale di rendere accessibile gli strumenti del leggere, scrivere e far di conto a tutti, ma nell'ambito di una prospettiva formativa che guardava ad un loro inserimento «funzionale» al contesto sociale di appartenenza.

Lo spazio vissuto della scuola nella società contemporanea è ora chiamato ad offrire a tutti l'accesso alla «disciplina della *curiositas*, ovvero il ritmo ordinato del vivere e l'ordine metodico dell'apprendimento (disciplina, da *disco*), che è *paidéia*»¹⁰ e ha luogo nell'essere-insieme-agli-altri. Si pensa ad un sistema scolastico che si riappropri della meritocrazia. Questa ultima esige di essere coniugata con la selettività, ma non con una selezione riduzionistica operata *sic et simpliciter* in negativo, la quale ha come unico risultato il lasciar fuori, l'escludere — promuovendo così marginalità. Si pensa ad una selettività positiva, che nel momento in cui individua i punti deboli, le non-attitudini in un ambito, ha cura di far emergere le qualità, le capacità di ciascuno (in altre discipline, nei laboratori ecc.) si da offrire a tutti occasioni per sperimentare il piacere della conoscenza (nelle sue varie forme) e il successo del proprio agire. Nelle ultime decadi gli studi sull'apprendimento hanno posto in luce il ruolo cruciale svolto dal senso di auto-efficacia nelle *performances* delle capacità (*performance capabilities*) dello studente. Il senso di auto-efficacia — «io sono capace, io posso», è stato dimostrato essere responsabile dei miglioramenti nei metodi di apprendimento degli studenti e predittivo dei traguardi successivamente raggiunti dagli stessi¹¹.

¹⁰ L'ordine come *ratio*, nesso di fondazione tra le parti del sapere e come *ordinatio ad aliquid*, subordinazione dei mezzi ai fini nel rispetto dei rapporti di valore tra le cose. R. DE MONTICELLI, *L'allegria della mente. Dialogando con Agostino*, Milano, Bruno Mondadori, 2004, p. 81.

¹¹ Cf. B. J. ZIMMERMAN, «Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn», in *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, pp. 82-91; D. H. SCHUNK, «Self-efficacy and Classroom Learning», in *Psychology in the Schools*, 1985, 22, pp. 208-223; A. BANDURA (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, New York, Cambridge University Press, 1995; Id., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman, 1997.

⁷ M. Abdallah Preteille propone di sostituire il vocabolo cultura con il termine culturale, al fine di porre in luce la natura processuale e dinamica dei contesti umani. M. ABDALLAH PRETEILLE, «Tra etiche e pragmatismi nell'educazione interculturale» (trad. dal francese), in A. PORTERA, *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano, Guerini, 2006, pp. 109-116.

⁸ S. GIOVANNI DAMASCENO, *Dialectica*, c. 43.

⁹ H. ARENDT, *Vita Activa. La condizione umana* (trad. dall'inglese), Milano, Bompiani, 2000, p. 8.

Una scuola che voglia essere luogo di educazione per tutti, ovvero che voglia essere luogo in cui l'unicità di ciascuno è presa in carico non può che andare oltre lo schema che ci ha accompagnato per più di duemilacinquecento anni, cioè il concetto della mera trasmissione del sapere. Andare oltre la concezione dell'educazione come trasmissione non significa abbandonare le conoscenze che generazioni di uomini hanno elaborato, affinato, tramandato alle nuove generazioni, bensì guadagnare un ulteriore livello di complessità nel pensare la scuola. Lasciarsi alle spalle l'ordo della trasmissione significa divenire consapevoli che insegnare non si riduce al mero trasferimento di conoscenza¹², insegnare è creare le possibilità per la sua costruzione, per la sua tras-formazione, affinché le persone che abitano la scuola acquisiscano esperienza della propria e collettiva capacità generativa. È nel confronto con altri che il soggetto nutre ed esercita la propria capacità di generare idee e prodotti, capacità che può avere luogo solo nel contesto di percorsi in cui si ha cura di sé e della vita della propria mente¹³. Una scuola che pratichi la cura della ragione intera, abita non solo il linguaggio scientifico della spiegazione, ma anche il linguaggio narrativo, quello che rende accessibile l'universo della comprensione¹⁴, del senso dell'esistenza umana, della propria esistenza.

3. PERCORSI PER L'IDENTITÀ:

RICONOSCIMENTO, SAPERE, CAPABILITÀ

I nuovi nati che abitano la scuola desiderano incontrare volti che sappiano risvegliare in loro «il coraggio felice di una vocazione»¹⁵, che li aiutino a scoprire se stessi, il loro desiderare il più proprio poter essere. La professionalità complessa che costruisce la figura docente è un sapiente intreccio tra conoscenze disciplinari, didattiche e pedagogiche. Gli adulti significativi della scuola sono chiamati a farsi prossimi ai nuovi nati, grazie ad uno sguardo, ad un tono di voce, ad una postura che rivelano vicinanza e competenza, espressione della giusta misura tra il rendere accessibili le conoscenze e il dare riconoscimento. I nuovi nati sono, infatti, alla ricerca di se stessi, questo è il compito più arduo che a ciascuno la nascita affida. Ma per riconoscerli e divenire noi stessi, abbiamo bisogno ad ogni

passo dell'aiuto di altri, ogni nuovo nato ha bisogno di un maestro. Si impara a crescere su di sé, s'impara a darsi forma nella relazione, nella riflessione, nella comunicazione, incontrando certi volti, facendo esperienza di certe situazioni, parlando con altre menti: «l'educazione come processo si fonda sull'incompletezza dell'essere che si riconosce come tale»¹⁶.

Sebbene la vita offra innumerevoli occasioni per riappropriarsi di sé, impensate sollecitazioni per iniziare il viaggio in-interrotto verso se stessi, tuttavia l'incontro con un maestro permette di rendere denso il tempo della propria esistenza, di evitare il suo disperdersi nell'inautenticità. Vivere in pienezza il tempo significa crescere su di sé poiché il tempo è la sostanza di cui è fatto l'uomo. L'adulto significativo, l'educatore autentico è colui che si pone al servizio dell'altro con il progettare contesti e percorsi di conoscenza che nutrano e rallegrino la sua mente, è guidato dal desiderio di essere utile all'altro nel cammino di ricerca personale volto al perfezionamento di sé. Come dire, la condizione per l'accesso all'agostiniano *magis esse (et magis esse se)* è facilitato dalla presenza di un *magis-ter* (colui che è di più). La scuola è chiamata ad «agevolare l'allunno ad attuarsi in ordine alle sue capacità (...), a sorreggerlo nella ricerca della sua identità, ad avere fiducia nelle sue doti, a voler diventare arbitro delle sue scelte, a costruirsi un progetto di vita, a nutrire aspirazioni personali»¹⁷.

L'agire educativo ha il compito, nella società liquida, ove i saperi si moltiplicano, i confini si stemperano, le certezze si infrangono, di risvegliare il soggetto alla pienezza di sé, di accompagnarlo nel percorso atto a suscitare in lui la propria forma, quella in cui l'inquietudine del vivere nutre la ricerca di sé, di quell'identità che sa contenere in sé — dandole forma — una molteplicità di appartenenze, poiché tutte vengono ricondotte all'appartenere a sé stessi. Una scuola, quindi, che sappia qualificarsi come luogo della *ri-creazione*, del «risveglio a vita di pezzi di sé» che nessun incontro, nessuna esperienza, nessuna conoscenza ancora aveva attivato.

3.1. Il riconoscimento per l'identità

L'aiutare il soggetto ad esprimere il meglio di sé, come affermano le voci di chi fa scuola, gli insegnanti¹⁸, ha luogo nella relazione. È il noi che genera l'io e il tu. La scuola educa il soggetto nel momento in cui lo ac-

¹² P. FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (trad. dal portoghese), Torino, Ega, 2004, p. 39.

¹³ L. MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

¹⁴ Sulla comprensione in educazione cfr. B. ROSSI, *Intelligenze per educare*, Milano, Guerini, 2005, pp. 38-45.

¹⁵ R. DE MONTICELLI, *L'altezza della mente. Didagando con Agostino* n. 64

¹⁶ «Donne e uomini diventano educabili nella misura in cui si riconoscono incompiuti. Non è stata l'educazione a rendere educabili donne e uomini, ma è stata la coscienza della loro incompiutezza a generare la loro educabilità»: P. FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia*, p. 47.

¹⁷ N. GALLI, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, p. 408.

¹⁸ N. GALLI, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero,

compagna attraverso le Simplegadi dell'identità, ovvero quando favorisce e sollecita il passaggio da uno statuto identitario logico ad uno esistenziale. Nel primo l'identità è sovrastata dall'idea dell'esclusione, dall'incompatibilità tra il sé e l'altro, vissuti come rocce cozzanti; nel secondo si riconosce l'azione che l'altro esercita sul medesimo, si acquisisce la consapevolezza che è proprio la compresenza di rocce «cozzanti» – poiché l'uno non è mai l'altro – a dare vita all'io e al tu. Infatti, il riconoscimento di sé, l'intravedere la propria forma richiede il riconoscimento-attestrazione da parte di altri, l'accesso alla propria identità paradossalmente è reso possibile solo dalla presenza dell'altro. Tale riconoscimento conferma il soggetto nella sua identità e gli rende accessibile il riconoscimento di sé che è artestrazione della propria facoltà di agire. «L'idea di riconoscimento possiede un legame privilegiato con l'idea di identità»¹⁹, sia che si tratti di riconoscimento-attestrazione di capacità individuali, sia che si tratti del riconoscimento che gli attori di rango sociale si attendono delle loro proprie capacità (identità collettive). Del resto, molteplici sono le «forme dell'identità» contemporanea²⁰.

L'artestrazione rappresenta la prima modalità di riconoscimento che permette poi di accedere al mutuo riconoscimento nel contesto sociale, nello spazio pubblico cui – secondo modalità protette – appartiene anche la scuola, in esso si radica la possibilità di esercitare la facoltà di agire che connota l'uomo in quanto tale²¹. E nel contesto dello spazio pubblico regolare da pratiche sociali condivise che si generano le rappresentazioni che gli individui si fanno di loro stessi e del loro posto nella società. Le rappresentazioni sono mediazioni simboliche che rendono possibile l'affermarsi dei legami sociali²²: esse simbolizzano le identità che configurano in

quanto emerso nel corso di una serie di interviste condotte nel periodo compreso tra febbraio e luglio 2007.

¹⁹ P. RICCÉUR, *Percorsi del riconoscimento* (trad. dal francese), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005, pp. 158 ss. Sul rapporto tra identità e riconoscimento si vedano: C. TAYLOR, «La politica del riconoscimento», in J. HABERMAS, C. TAYLOR, *Lotte per il riconoscimento* (trad. dall'inglese), Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 9-62; A. HONNETH, *Lotta per il riconoscimento* (trad. dal tedesco), Milano, Il Saggiatore, 2002.

²⁰ J.M. FERRY, *Les puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*, Paris, Éditions du Cerf, 1991.

²¹ Cfr. E. MOUNIER, *Il personalismo* (trad. dal francese), Roma, AvE, 1964, pp. 121-134. A. Sen definisce la facoltà di agire come la capacità e/o la possibilità di ottenere ciò cui si attribuisce valore per la propria esistenza. Cfr. A. SEN, *Ethica ed economia* (trad. dall'inglese), Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 56. Nel presente contributo, il vocabolo «capacità» indica l'insieme di saperi, abilità, competenze arti a potenziare l'agire che un soggetto sviluppa nel suo processo di formazione.

²² Secondo lo storico Bernard Lepetit la posta in gioco delle pratiche sociali è costituita dall'instaurazione di legami sociali, di cui le rappresentazioni sono le mediazioni

un dato modo i legami sociali in via di realizzazione. Se un contesto sociale democratico è chiamato ad assicurare a ciascuno la capacità di essere e di agire, la scuola quale prima istituzione pubblica che interessa la vita dell'individuo, ha il compito di aiutare il nuovo nato a scoprire sia il suo personale modo di essere sia la sua capacità di fare, di incidere sulla realtà. La scuola è chiamata a diventare il luogo in cui il soggetto riconosce la propria facoltà di agire su di sé, sugli altri, sul mondo circostante. Essa, cioè, attraverso il suo agire rende accessibile al soggetto, da una parte, il consolidamento e l'ampliamento delle capacità individuali (che la famiglia ha riconosciuto e artestrato), dall'altra parte, il passaggio da queste alle capacità sociali, ad un loro incremento e «complessificazione»: dal poter dire al poter dire di sé, dall'agire sugli altri all'agire con gli altri. Le capacità sono, infatti, frutto di artestrazione nell'ambito del rapporto con altri, il riconoscimento artestrazione – «tu sei, tu puoi!» – permette al soggetto di accedere al riconoscimento di sé, alla propria facoltà di agire: «io sono, io posso!». L'agency del soggetto, la sua facoltà di agire si genera nell'incontro con altri: «le capacità non sono costatate, ma artestrate. All'idea di artestrazione restano collegare le idee di apprezzamento, di valutazione»²³.

L'agire educativo-didattico che connota lo spazio dell'istituzione scolastica persegue l'arricchimento delle capacità che i soggetti riconoscono a sé stessi nel dialogo con altri. In questa prospettiva, sembra utile raccogliere le sollecitazioni presenti nella *complex instruction* di Elizabeth Cohen: il proporre compiti ad abilità multiple permette di dare spazio alla singolarità (consente ad ognuno di dare un contributo diverso), sollecita il pensiero (i lavori proposti implicano più modalità risolutive), agisce sullo statuto degli allievi (attribuzione di competenza a quelli con basso statuto), costituisce una sfida per ciascuno²⁴. La scuola è il luogo ove, con l'introdurre il nuovo nato nel mondo sociale più ampio, è essenziale operare la connessione tra capacità frutto di artestrazione e capacità frutto di rivendicazione, in altri termini alla scuola, come agenzia educativa pubblica, spetta il compito di rivendicare di fronte al mondo le capacità dei suoi nuovi nati e di insegnare a questi ultimi l'esercizio etico – cioè responsabile – dei propri diritti e doveri. Sembra si possa definire la scuola come la prima istituzione pubblica che il soggetto incontra nel suo percorso di crescita e di riconoscimento, chiamata ad un'azione di mediazione tra l'affermazione dell'unicità propria di ciascuno, la rivendicazione del

simboliche delle identità in gioco. B. LEBETIT (ed.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995.

²³ P. RICCÉUR, *Percorsi del riconoscimento*, p. 167.

²⁴ Cfr. E. COHEN, «La construction sociale de l'équité en classe», in F. OUBLIET, *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 141-162.

compagna attraverso le Simplegadi dell'identità, ovvero quando favorisce e sollecita il passaggio da uno statuto identitario logico ad uno esistenziale. Nel primo l'identità è sovrastata dall'idea dell'esclusione, dall'incompatibilità tra il sé e l'altro, vissuti come rocce cozzanti; nel secondo si riconosce l'azione che l'altro esercita sul medesimo, si acquisisce la consapevolezza che è proprio la compresenza di rocce «cozzanti» — poiché l'uno non è mai l'altro — a dare vita all'io e al tu. Infatti, il riconoscimento di sé, l'intravedere la propria forma richiede il riconoscimento-attezzazione da parte di altri, l'accesso alla propria identità paradossalmente è reso possibile solo dalla presenza dall'altro. Tale riconoscimento conferma il soggetto nella sua identità e gli rende accessibile il riconoscimento di sé che è attestazione della propria facoltà di agire. «L'idea di riconoscimento possiede un legame privilegiato con l'idea di identità»¹⁹, sia che si tratti di riconoscimento-attezzazione di capacità individuali, sia che si tratti del riconoscimento che gli attori di rango societale si attendono delle loro proprie capacità (identità collettive). Del resto, molteplici sono le «forme dell'identità» contemporanea.²⁰

L'attestazione rappresenta la prima modalità di riconoscimento che permette poi di accedere al mutuo riconoscimento nel contesto sociale, nello spazio pubblico cui — secondo modalità protette — appartiene anche la scuola, in esso si radica la possibilità di esercitare la facoltà di agire che connota l'uomo in quanto tale.²¹ È nel contesto dello spazio pubblico regolato da pratiche sociali condivise che si generano le rappresentazioni che gli individui si fanno di loro stessi e del loro posto nella società. Le rappresentazioni sono mediazioni simboliche che rendono possibile l'affermarsi dei legami sociali²²: esse simbolizzano le identità che configurano in

quanto emerso nel corso di una serie di interviste condotte nel periodo compreso tra febbraio e luglio 2007.

¹⁹ P. RICŒUR, *Percorsi del riconoscimento* (trad. dal francese), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005, pp. 158 ss. Sul rapporto tra identità e riconoscimento si vedano: C. TAYLOR, «La politica del riconoscimento», in J. HABERMAS, C. TAYLOR, *Lotte per il riconoscimento* (trad. dall'inglese), Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 9-62; A. HONNETH, *Lotta per il riconoscimento* (trad. dal tedesco), Milano, Il Saggiatore, 2002.

²⁰ J.-M. FERRY, *Les passances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*, Paris, Éditions du Cerf, 1991.

²¹ Cf. E. MOUNIER, *Il personalismo* (trad. dal francese), Roma, AVE, 1964, pp. 121-134. A. Sen definisce la facoltà di agire come la capacità e/o la possibilità di ottenere ciò cui si attribuisce valore per la propria esistenza. Cf. A. SEN, *Etica ed economia* (trad. dall'inglese), Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 56. Nel presente contributo, il vocabolo «capabilità» indica l'insieme di saperi, abilità, competenze atti a potenziare l'agire che un soggetto sviluppa nel suo processo di formazione.

²² Secondo lo storico Bernard Lepetit la posta in gioco delle pratiche sociali è costituita dall'instaurazione di legami sociali, di cui le rappresentazioni sono le mediazioni

un dato modo i legami sociali in via di realizzazione. Se un contesto sociale democratico è chiamato ad assicurare a ciascuno la capacità di essere e di agire, la scuola quale prima istituzione pubblica che interseca la vita dell'individuo, ha il compito di aiutare il nuovo nato a scoprire sia il suo personale modo di essere sia la sua capacità di fare, di incidere sulla realtà. La scuola è chiamata a direnne il luogo in cui il soggetto riconosce la propria facoltà di agire su di sé, sugli altri, sul mondo circostante. Essa, cioè, attraverso il suo agire rende accessibile al soggetto, da una parte, il consolidamento e l'ampliamento delle capacità individuali (che la famiglia ha riconosciuto e attestato), dall'altra parte, il passaggio da queste alle capacità sociali, ad un loro incremento e «complessificazione»: dal poter dire al poter dire di sé, dall'agire sugli altri all'agire con gli altri. Le capacità sono, infatti, frutto di attestazione nell'ambito del rapporto con altri, il riconoscimento attestazione — «tu sei, tu puoi» — permette al soggetto di accedere al riconoscimento di sé, alla propria facoltà di agire: «io sono, io posso». L'agency del soggetto, la sua facoltà di agire si genera nell'incontro con altri: «le capacità non sono costate, ma attestate. All'idea di attestazione restano collegate le idee di apprezzamento, di valutazione»²³.

L'agire educativo-didattico che connota lo spazio dell'istituzione scolastica persegue l'arricchimento delle capacità che i soggetti riconoscono a sé stessi nel dialogo con altri. In questa prospettiva, sembra utile raccogliere le sollecitazioni presenti nella *complex instruction* di Elizabeth Cohen: il proporre compiti ad abilità multiple permette di dare spazio alla singolarità (consente ad ognuno di dare un contributo diverso), sollecita il pensiero (i lavori proposti implicano più modalità risolutive), sollecisce sullo statuto degli allievi (attribuzione di competenza a quelli con basso statuto), costituisce una sfida per ciascuno²⁴. La scuola è il luogo ove, con l'introdurre il nuovo nato nel mondo sociale più ampio, è essenziale operare la connessione tra capacità frutto di attestazione e capabilità frutto di rivendicazione, in altri termini alla scuola, come agenzia educativa pubblica, spetta il compito di rivendicare di fronte al mondo le capabilità dei suoi nuovi nati e di insegnare a questi ultimi l'esercizio etico — cioè responsabile — dei propri diritti e doveri. Sembra si possa definire la scuola come la prima istituzione pubblica che il soggetto incontra nel suo percorso di crescita e di riconoscimento, chiamata ad un'azione di mediazione tra l'affermazione dell'unicità propria di ciascuno, la rivendicazione del

simboliche delle identità in gioco. B. LEPELLET (ed.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995.

²³ P. RICŒUR, *Percorsi del riconoscimento*, p. 167.

²⁴ Cf. E. COHEN, «La construction sociale de l'équité en classe», in F. OUBLIET, *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 141-162.

singolo all'uguaglianza sociale — fonte di stima di sé — e le esigenze del contesto sociale più ampio.

4. DALL'APPARTENENZA ALL'INCLUSIONE

L'agire educativo-didattico, gravato dalla preoccupazione per l'educando, per la promozione della sua autonomia, è chiamato a proporre percorsi formativi atti a sostenere processi che conducono ad un'identità salda ma non rigida, molteplice ma non fluttuante. La società contemporanea sembra, infatti, alimentare le *malattie dell'identità*, che vanno da forme di *buimia* a forme di *anosmia identitaria*. Si soffre per mancanza d'identità o per un eccesso di identità, per l'incapacità di recidere connessioni soffocanti o per l'impossibilità di farlo a motivo di un'azione sociale coercitiva che impone maschere identitarie sulla base di appartenenze definite dall'«io-pelle», dalla religione, dalla nazionalità. L'identità si nutre di appartenenze o, forse, è vero l'inverso: l'appartenenza si nutre di identità?

L'identità personale può essere riconosciuta come un principio proprio dell'individuo, attivo e dinamico, che presiede e governa gli orientamenti verso la realtà, che si costruisce come centro di organizzazione e di integrazione dell'io. Essa è, contemporaneamente, agente e prodotto di una sintesi, incontro fra l'io e la realtà. L'incontro con la cultura, in cui il soggetto nasce e vive, intreccia il suo divenire persona. I concetti di identità personale e di identità socio-culturale diventano essenziali quando si entra nel discorso pedagogico ordinato alla pratica educativa. La dimensione processuale dell'identità interpella la progettualità pedagogica. L'identità non è una condizione della personalità che rimane costante, essa evolve e cammina con il tempo di ciascuno, è aperta alle evenienze storiche del proprio vivere inserito nel sociale. La riflessione pedagogica della cultura interculturale²⁵ ci ricorda che l'educazione è formazione dell'essere, valorizzazione delle potenzialità interiori attraverso una cultura che il soggetto sempre travalica e verso la quale si apre per arricchirsi, per comprendere gli altri e comunicare con essi.

Tra i diritti sociali che le società umane riconoscono a ogni nuovo nato vi è il diritto all'educazione, ovvero il diritto a divenire sé, a sviluppare competenze che favoriscano un inserimento attivo nel contesto di vita, che diano la possibilità di occupare un posto, il proprio, nella vita comune. Affinché il soggetto possa prendere parte, avere un posto nel

mondo²⁶, è essenziale che possa sviluppare le proprie capacità median l'acquisizione di strumenti e saperi atti all'inserimento nel mondo circostante. L'azione educativa, pur assumendo nei vari ordini di scuola, forme e modalità diverse, ha il compito di far vivere, insegnare e promuovere il rispetto del sé e dell'altro: di favorire l'adesione alle regole socialmente perseguate lo sviluppo armonico del singolo, anche grazie all'acquisizione di competenze, conoscenze e abilità, utili al soggetto e alla collettività in cui questo è chiamato a collocarsi. *La scuola è, per l'appunto, il luogo dell'affiliazione, dell'integrazione al gruppo sociale per il tramito della cultura*, ove si ha cura della «nascita sociale» di ciascuno. Come puntualizza F. Nietzsche, le scuole raccolgono l'eredità e sono manifestazione di un modo di essere, di una storia, di una civiltà, tanto che «il le siamo come un mantello. Esse piuttosto, come monumenti vivi di importanti movimenti di civiltà, e in alcune forme persino «utensili domestici dei nostri progenitori», ci collegano con il passato del popolo»²⁷.

Nella società multiculturale l'eterogeneità della popolazione chiama ad una profonda opera di ripensamento della scuola che sappia coniugare il rispetto della propria storia e l'accoglienza di nuove simbologie, di narrazioni altre. Non è una situazione nuova per l'istruzione scolastica, basti pensare all'esperienza di don Milani. È certamente nuova per quanto riguarda le dimensioni dell'istanza sociale contemporanea: un'educazione un'educazione che sappia generare inclusione. La sfida che la scuola è chiamata a raccogliere concerne la sua capacità di educare «uomini dinamici», della «persona organica»²⁸. L'esistenza stessa dei bambini armisce un obbligo che vincola la società a impegnarsi per garantire loro un futuro, al fine di permettere agli stessi di progettarsi nella pienezza del loro poter essere. Un obbligo cui il consenso sociale risponde, appunto, tramite la scuola. Quest'ultima, istituzione preposta alla cura delle nuove generazioni, si inserisce nella società con un ruolo specifico, quello di garantire un passaggio morbido ed adeguato ai nuovi nati dal nido domestico ad un contesto ambiente contrassegnato dalla «lotta per la distinzione»²⁹.

²⁵ Il contesto sociale si regge su regole di distribuzione che conferiscono a ciascuno un posto nell'insieme del gruppo, in particolare attraverso le norme che governano la famiglia e la filiazione.

²⁷ F. NIETZSCHE, *Sull'avvenire delle nostre scuole* (trad. dal tedesco), Milano, Adelphi, 1997, p. 5.

²⁸ L. PARI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1986, p. 133.

²⁹ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, p. 44.

²⁵ Cfr. P. DOSI, *Riconoscere l'altro per averne cura*, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 106-154.

La *deuxième modernité* chiede alla scuola di costruire integrazione attraverso processi dialogici³⁰, intersoggettivi, di mutuo riconoscimento, di favorire il passaggio dall'appartenenza al gruppo all'inclusione sociale. La scuola è strumento insostituibile volto a coniugare sviluppo personale e inserimento sociale di ciascun nuovo nato³¹. Essa rappresenta un elemento cruciale nell'ecosistema di crescita dei nuovi nati, risorsa fondamentale per l'implementazione del capitale sociale di ciascuno, e quindi delle opportunità di inclusione come partecipazione del soggetto e della sua famiglia al contesto di vita più ampio, dentro e fuori la scuola (soprattutto per chi proviene da nuclei con basso status sociale)³². Grazie al suo essere contesto privilegiato di relazioni, al riparo dalle pre-occupazioni del mondo, essa si qualifica come luogo in cui pensare ed esplorare nuove pratiche arte a favorire la convivenza democratica ed interculturale tra una pluralità di singolarità. In questa direzione, diviene fondamentale l'educazionale al pensare. «L'uomo può essere ammaestrato, addestrato, istruito in modo meccanico o più propriamente illuminato. Ma con ciò non è fatto tutto. Occorre soprattutto insegnare al fanciullo a pensare»³³. L'atto di insegnare e quello dell'apprendere trovano del resto, il loro punto di incontro nell'atto di interrogarsi, dell'essere in ricerca con il pensiero³⁴.

4.1. Educare il pensiero

Nel contesto di società non egitarie, di fatto se non in termini di diritto, possedere l'arte del pensiero è ciò che consente a ogni soggetto di ricercare strade per conseguire forme di autonomia sempre più ampie, nella consapevolezza che l'autonomia non ha mai luogo nella separazione. Di questo narrano le pratiche dell'educare guidate dal desiderio di essere utili ai bambini, di aiutarli a stimarsi e a rafforzarsi nel pensiero per potersi

³⁰ Cfr. A. PORTERA, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.

³¹ E. CRESSON, P. FLYNN (eds.), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996.

³² R. BASU distingue il capitale sociale generato dalla scuola in intrinseco (relazioni nell'ambito della scuola e del vicinato) ed estrinseco (relazioni che dalla scuola si estendono all'intera città passando per il vicinato). La seconda categoria comprende anche l'incremento di capitale sociale legato al coinvolgimento parentale. Le diverse forme di capitale sociale connesse con l'agire dell'istituzione scolastica non sono solo importanti in sé, esse promuovono consapevolezza politica e cittadinanza partecipata. R. BASU, «Multicultural neighbourhoods as sites of social capital formation», in *Education, Citizenship and Social Justice*, 2006, 1, pp. 59-82.

³³ I. KANT, *La pedagogia* (trad. dal tedesco), Firenze, La Nuova Italia, 1959, p. 56.

³⁴ AGOSTINO, *De Magistro*, Brescia, La Scuola, 1951.

muovere in autonomia in un mondo fluido. «L'uomo si forma col e nel pensiero pensante. (...) L'uomo che pensa si costituisce in quanto essenza, pensiero, formazione. L'uomo che pensa si libera nella sua essenza, nel suo pensiero, nella sua formazione. (...) Ma formazione, pensiero ed essenza dell'uomo diventano autenticazione, liberazione e costituzione soltanto nella vita»³⁵. E la vita è sempre un essere-insieme-agli-altri, il nascente introduce in un mondo già abitato, già pensato, già plurale.

L'educazione al pensiero critico è chiamata a perseguire una competenza indispensabile nella realtà contemporanea: la capacità di comprendere mondi diversi dal proprio, di accedere ai valori pensati in altri modi, in altri mondi, correndo il rischio di perdersi nell'attraversamento delle Simplegadi (Συμπληγάδων) dell'identità. L'oltrepassare la soglia che separa due mondi è un rischio, poiché porta con sé le possibilità dell'arricchimento e della perdita. Tuttavia, esso non può più essere evitato soprattutto nella società multiculturale in cui le rupi che segnano il confine, la soglia tra il noto e l'ignoto, il familiare e l'estraneo non abitano più le terre estreme bensì il centro, il quartiere, il palazzo delle nostre città: le rupi cozzanti ai margini dell'ignoto sono divenute rupi erranti (Πλωκτάρας) nel cuore del noto. La capacità di vedere universi altri implica l'incontro con l'alterità che, a sua volta, apre alla possibilità della *tras-formazione*. Educare il pensiero apre al singolo una nuova dimensione: *quella di pensare l'altro e di pensare con l'altro*. La società contemporanea, multiculturale in forme nuove, forse eccessive per l'*habitus* pensante occidentale, ha bisogno di persone capaci di andare oltre le antitesi, le forme divise per coniugare il familiare e l'estraneo, per pensare l'impensato, per attingere il di là (*anti-piparti, ayteti, diatopetvetai*). Il pensiero genera apertura, sa oltrepassare confini, varcare soglie, intravedere nuovi orizzonti per sé e la convivenza con l'altro da sé.

Educare a pensare significa educare all'autonomia, infatti, pensare autonomamente vuol dire «ricercare la suprema pietra di paragone in se stessi, vale a dire nella propria ragione». Non si ha a che fare con un solipsismo del pensiero poiché l'autonomia è autoaffermazione nella relazione, equilibrio paradossale tra vicinanza e lontananza. Così, accanto ai principi del pensare in modo autonomo e del pensare sempre in accordo con se stesso, Immanuel Kant pone la massima del «mettersi con il proprio pensiero al posto di un altro (nella comunicazione con gli uomini)»³⁶. Educare il pensiero ad abbandonare, sia pure per un istante il proprio posto, il proprio modo di vedere, sollecitarlo a percorrere sentieri mai per-

³⁵ M. GENNARI, *Filosofia del pensiero*, Genova, Il Melangolo, 2007, p. 11.

³⁶ I. KANT, *Antropologia pragmatica* (trad. dal tedesco), Roma-Bari, Laterza, 1994, p. 650.

corsi significa educare il soggetto a servirsi dell'immaginazione, a pensare soluzioni inedite di fronte al cozzare di rocce che l'incontro con l'altro porta con sé, spingerlo ad acquisire l'arte della mediazione ovvero a comportare il dissidio «senza però regolarlo facendo ricorso a una prova in un unico mondo»³⁷, bensì ridisegnando la geografia del mondo, la geografia delle appartenenze, la geografia del sé. L'incontro con l'altro sollecita il pensiero, genera, nel confronto, possibilità di pensiero. La capacità di pensare l'altro, di pensare con l'altro offre a ciascuno «l'accesso privilegiato al bene comune»³⁸.

5. COSTRUIRE COMUNITÀ

Gli studi e le riflessioni sui processi di apprendimento hanno permesso di andare oltre il paradigma della «cognizione fredda» connesso con il pensiero cognitivista. Essi hanno posto in luce la natura partecipativa dell'apprendere umano, il fatto che la cognizione ha luogo in contesti di apprendimento in cui i soggetti nell'interazione co-costruiscono il sapere servendosi di strumenti culturalmente informati, in rapporti affettivamente densi di motivazioni, attese, stati d'animo. È nello spazio vissuto che ha luogo l'apprendimento ovvero in situazioni relazionali. Il concetto di contesto, rimanda sotto l'aspetto etimologico, ad un intreccio: luogo del pensiero ove si situano processi cognitivi; spazio vissuto ove si intrecciano relazioni sociali. «Il rapporto educativo non è un rapporto intellettuale che si risolve tra la mente del discente e la mente del docente, magari mediato da un unico spirito trascendentale come pensava l'idealismo, ma è una relazione interpersonale che coinvolge l'intera personalità, anche nelle sue dimensioni morali e affettive»³⁹. Una scuola che si impegni per una *cura interculturale*, in grado cioè di promuovere l'unicità del soggetto, e alla ricerca di *giustizia* affinché l'equità faccia da contrappeso all'insuperabile dissimmetria che attraversa l'uno e l'altro, ha cura delle relazioni⁴⁰, relazioni che sappiano interessare comunità.

Quest'ultima nel contesto scolastico si fonda sul pensare, un pensare che generi appartenenza ad una comunità di pensiero. Una scuola ove si sollecitano le nuove generazioni a porsi – dicono gli insegnanti – i «fa-

mosi: perché?». «Il partecipare a un'interazione sociale che vuole essere propria di una "comunità di pensiero" dovrebbe, quindi, essere mosso dal principio dell'aver cura delle relazioni cognitive che si vanno tessendo. Questa forma di cura si concretizza in una considerazione attenta e rispettosa del punto di vista dell'altro. E il rispetto nei confronti dell'interlocutore implica non solo una profonda stima nei suoi confronti, quella che ci guida a far un uso cauto delle parole, ma anche il riconoscimento dei limiti delle proprie elaborazioni cognitive; in questo senso l'umiltà è virtù essenziale della pratica dialogica»⁴¹. Si tratta di educare al pensare tramite l'incontro con altre menti, con altri pensieri. È una comunità ove ha cittadinanza il pensiero, il pensare da sé mentre si prende parte ad una particolare forma del circolo del dono: il dono di pensieri. È dato ormai condiviso l'impossibilità di separare l'istruzione dalla formazione personale del soggetto, a motivo della natura sistemico-relazionale dell'individuo, del suo bisogno di appartenenza ad una comunità, della natura sociale e dialogica dell'imparare ad imparare umano. Si tratta di andare ben oltre la «comunità di apprendimento» al fine di fondare una comunità di vita, di progettare un mondo comune. Solo nell'apparire dinanzi agli altri e nel prendere parte ad una comunità di uomini il soggetto appare a se stesso, si rivela nella sua singolarità e assapora il proprio poter essere. La pienezza della vita «si dà nell'uomo quando compare: dinanzi agli altri, dinanzi a se stesso. Allora sta con gli altri perché sta con se stesso. Vive nella presenza, in una presenza che è un presentarsi»⁴². Il presentarsi agli altri interpella ancora una volta il riconoscimento.

Quest'ultimo evoca costantemente la possibilità dell'ingiustizia. Come G.F.W. Hegel ha saputo porre in risalto nelle successive elaborazioni dell'*Anerkennung*, la conquista di forme più ampie di riconoscimento si inneggia con la presenza di corrispondenti minacce di riconoscimento o negazione del soggetto. Ogni nuovo nato anela alla pienezza di sé, desidera poter dare una risposta alla domanda «chi sono io?». La lotta per il riconoscimento che ciascuno è chiamato ad affrontare in ogni momento della sua esistenza, pone in luce la correlazione originaria tra l'io e il tu, tra la relazione con sé e la relazione con l'altro. Il bambino, varcando la soglia della scuola, porta con sé il desiderio di essere riconosciuto, di essere accettato, di essere aiutato a riconoscersi, di entrare a far parte di una comunità, di avere un posto nello spazio pubblico e di essere titolare di capabilità. È il riconoscimento fondato sull'accettazione: quando questa viene a mancare il soggetto è come se non esistesse, il ritirarsi o il rifiutar-

³⁷ M. DÉTIENNE, *Comparer l'incomparable*, Paris, Le Seuil, 2000, p. 337.

³⁸ P. RICCEUR, *Percorsi del riconoscimento*, p. 236.

³⁹ P. VIOTTO, voce «Fiducia», in M. LAMNG (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. III, c. 4897.

⁴⁰ O per dirlo altrimenti, quando c'è «un guardarsi davvero in faccia e capirsi (...)» tutto ciò che è conoscenza, tutto ciò che è esperienza (...) viene bene, linearmente, facilmente».

⁴¹ L. MORRARI, *Aber cura della vita della mente*, pp. 159-160.

⁴² M. ZAMBRANO, *I sogni e il tempo* (trad. dallo spagnolo), Bologna, Pendragon, 2004, pp. 25-26.

si di questa accettazione colpisce il bambino nella profondità del suo essere, al livello pregiudiziale del suo «essere con» altri. La scuola, quindi, si qualifica come istituzione in cui ha luogo la dialettica del riconoscimento in forme che anticipano la dimensione giuridica e, nel contempo, la cedono poiché pur essendo struttura pubblica, della *polis*, essa è mossa dall'intento di promuovere il singolo soggetto e il suo inserimento nella società in forme atte a costruire comunità. In altri termini, la scuola funge da luogo di mediazione tra il privato e il pubblico, essa ha il compito di intrecciare la fiducia (acquisita nel contesto familiare) con il rispetto necessario al contesto pubblico, la dipendenza con l'interdipendenza, la relazione con la norma ampliandone i significati e le responsabilità, perseguendo la congiunzione tra promozione della singolarità e costruzione della comunità.

L'impegno profuso nel costruire comunità non basta se l'agire educativo non persegue l'equità. Per educare persone «è necessaria una giustizia fra gli incomparabili»⁴³. Il paradigma interculturale con il riportare al centro la differenza come categoria ontologica originaria avvalorata la dignità di ogni essere umano — di là da qualsiasi appartenenza contingente. Possiamo dire che il discorso pedagogico di cura interculturale con l'affermare la necessità di un'azione educativa atta a promuovere l'unicità del soggetto nell'ambito di competenze negoziate sul dialogo, sul rispetto, sulla partecipazione alla co-costruzione negoziata di un mondo comune, cerca di andare oltre le disuguaglianze che la vita, naturale e sociale, porta con sé. Tale approccio fa propria l'affermazione hegeliana che attesta quanto l'«essere fissato nella differenza significa essere servo; essere libero nei confronti della differenza significa essere signore»⁴⁴ di sé e del proprio agire. Un agire, peraltro, vincolato dal tema della cura e della giustizia alla responsabilità verso l'altro.

Del resto, è nella comunità, nel contesto della pluralità che può avere luogo un agire atto a sostenere il soggetto nel cammino volto al perfezionamento personale. L'aula diviene così luogo della *communio*, dell'essere insieme nelle difficoltà e nelle mancanze di ciascuno, mancanze che si sostengono a vicenda nella partecipazione ad un medesimo progetto educativo e didattico che è pienezza di vita vissuta. La scuola è contesto di vita ove, più e meglio che altrove, è possibile «perseguire valori e relazioni egualitarie tra pari»⁴⁵. Essa permette di sperimentare il dono della fiducia e l'as-

⁴³ E. LÉVINAS, *Altimenti che essere o al di là dell'essenza* (trad. dal francese), Milano, Jaca Book, 1983, p. 21.

⁴⁴ G.F.W. HEGEL, «Sistema dell'eticità», in G.F.W. HEGEL, *Scritti di filosofia del diritto* (trad. dal tedesco), Bari, Laterza, 1962, pp. 169-177.

⁴⁵ Y. SHARAN, S. SHARAN, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi* (trad. dall'inglese), Trento, Erickson, 1998, p. 35.

sunzione della responsabilità in situazione protetta nel contesto di un spazio pubblico, di incontro con soggetti che non appartengono alla cerchia familiare ma al mondo umano. Un mondo comune cui l'individualismo e «l'innaturale conformismo» della società di massa hanno sottratto, significato, in cui l'uomo è divenuto uomo privato, cioè è stato privato «della facoltà di vedere e di udire gli altri, dell'essere visti e dell'essere uditi da loro»⁴⁶. La scuola ha la possibilità di collegarsi alla vita, di divenire per il bambino uno spazio relazionale di pensiero, invece di essere «un luogo in cui si apprendono nozioni con riferimenti remoti e astratti a una possibile esistenza da vivere nel futuro»⁴⁷. L'istituzione scolastica è, infatti, «società in embrione» ed è chiamata ad essere una «comunità in miniatura».

6. RIFLESSIONI NON CONCLUSIVE

La sfida che la società contemporanea pone alla scuola implica, da parte di quest'ultima, un'azione volta, da un lato, a contrastare l'ambizione modernista di annullare e livellare le differenze, dall'altro lato, a tenere a bada la deriva postmoderna verso la fossilizzazione delle differenze perseguite mediante la separazione, l'estraneazione, la ghettizzazione. Con il parlare del vaso di Pandora, di paura e sicurezza nelle città contemporanee, Z. Bauman scrive che solo quei luoghi pubblici che «riconoscano il valore della diversità dal punto di vista della creatività e dell'arricchimento di vita, incoraggiando al tempo stesso le differenze a impegnarsi in un dialogo dotato di significato»⁴⁸ possono permettere alla pluralità di soggetti e di idee di prosperare. Egli individua nell'«esposizione alla differenza» il principale fattore che — nel tempo — può dar vita ad una felice convivenza mentre la tendenza a creare «isole di identità (*sameness*)» e a ritirarsi in esse alimenta l'incapacità di negoziare con l'altro, l'impossibilità del confronto dialettico, della partecipazione, dell'inclusione. Una società democratica non conosce alternative all'impiego dell'educazione e dell'autoeducazione come mezzi per influire sul corso degli eventi, essa non può conservarsi a lungo senza una pedagogia della persona, senza un'educazione, che affili le armi della critica, solleciti il pensare da sé come modalità del pensiero che ha luogo con gli altri.

⁴⁶ H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, p. 43.

⁴⁷ R. ARCHAMBAULT (ed.), *John Dewey on Education. Selected Writings*, Chicago, University of Chicago Press, 1964, p. 303.

⁴⁸ Z. BAUMAN, *Vita liquida* (trad. dall'inglese), Milano, Laterza, 2005, pp. 81-82.

Secondo F. Queller, tre sono le preoccupazioni fondamentali che gravano sull'educare contemporaneo: l'apertura alla diversità, l'uguaglianza delle opportunità e l'equità, la coesione sociale: «la sfida principale per gli educatori e le educatrici è la capacità di mantenere un equilibrio tra le tre preoccupazioni»⁴⁹. Ciascuna di esse — sembra si possa affermare — si radica nella preoccupazione per la persona e per la comunità di persone. La scuola è, strutturalmente, in quanto istituzione pubblica, luogo dell'incontro delle differenze, di singolarità. La pluralità che connota il vivere umano qualifica la scuola pubblica, in cui, narrano le insegnanti, è possibile attingere una visione privilegiata sul mondo, visione che si nutre di meraviglia e di stupore. La meraviglia e lo stupore dei nuovi nati capaci di apprendere nella differenza e grazie alla differenza. L'istruzione, del resto, ha il compito di «stimolare il dubbio e spronare l'immaginazione, contestando così l'opinione prevalente»⁵⁰. Il pensare da sé nel contesto di comunità di pensiero, sollecita la ricerca dell'impensato, di soluzioni inedite alle difficoltà e ai conflitti che il vivere insieme inevitabilmente implica, e il perfezionamento personale comporta la capacità di coniugare il bene del singolo e quello della comunità. E esso, infatti, favorisce l'acquisizione di una visione matura, sistemica e responsabilmente etica della propria esistenza chiamata a trovare il giusto equilibrio tra il sé e l'altro. «La libertà concreta consiste nel fatto che l'individualità personale, e gli interessi particolari di essa, hanno tanto il loro pieno sviluppo e il riconoscimento del loro diritto per sé (...) quanto, in parte, si mutano, da se stessi, nell'interesse della generalità»⁵¹. La scuola si istituisce, dunque, come terreno di gestazione per la formazione di identità i cui confini non coincidano con la propria pelle desiderante o la sua immediata prossimità ma sappiano estendersi alla comunanza interumana: *il pensare è, infatti, una capabilità apollide*.

Certo, si tratta di un tirocinio lungo una vita, ma la scuola e i suoi professionisti a volte possono fare la differenza offrendo a tutti i bambini — anche a quelli meno dotati, soprattutto a quelli meno capaci — uno spazio di riconoscimento, un'opportunità di crescita. Sembrano proprio questi ultimi la ragion d'essere della scuola. Quelli «capaci» possono farcela anche da soli, narrano le voci delle insegnanti. L'incontro con il profes-

⁴⁹ F. QUELLER, «Le componenti della formazione interculturale», in M. SANTERINI, P. REGGIO (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Milano, Edizioni Unicopli, 2007, p. 130.

⁵⁰ R. ROKRY, *La filosofia dopo la filosofia: contingenza, ironia e solidarietà* (trad. dall'inglese), Roma-Bari, Laterza, 1990.

⁵¹ G. W.F. HEGEL, *Lineamenti di filosofia del diritto* (trad. dal tedesco), Roma-Bari, Laterza, 1974, p. 257.

sionista nello spazio pubblico della scuola può fare la differenza, invece, per quei soggetti con i quali la vita è stata meno generosa. Al loro servizio è posta l'arte dell'insegnante, sì da offrire loro le chiavi per l'ingresso nel retto da un'intenzionalità pedagogica di cura interculturale educa all'interpretazione e alla comprensione dell'altro nel rispetto della sua irriducibile alterità, nella sua irripetibile identità. Accoglienza, accettazione, integrazione nella tutela dei differenti modi di vedere, nella distanza che segna ogni relazione, nella partecipazione ad una vita comune, fanno della scuola una società che aspira ad essere educante in ogni suo momento.

La scuola si connota come luogo di formazione al cui interno maturano le possibilità di ognuno di acquisire le competenze necessarie per potersi integrare nel mondo ma a partire da sé, dal proprio pensiero, dalla propria essenza. La cultura come luogo simbolico rende possibile l'interattività, permette di iscriverci l'attuale caratteristica di fondo dell'istituzione scolastica, ossia il suo essere territorio ove agli uomini è richiesto di maturare un'identità sociale che si costituisca come parte integrante dell'identità personale. La scuola è, infatti, ambito privilegiato in cui l'individuo può acquisire le competenze necessarie per confrontarsi con gli altri, per un verso, modulando se stesso in funzione delle esigenze del contesto e, per l'altro, perfezionandosi anche grazie all'attingere modalità più complesse di capabilità. In questo carattere pubblico, intersoggettivo, si inscrive la natura della scuola. Quest'ultima, nonostante le crisi da cui è attraversata, si qualifica come *uno dei pochi luoghi pubblici della società contemporanea pensati per le nuove generazioni*. Essa è popolata, tra gli altri, come testimoniano le voci di insegnanti e di genitori, anche da «com-battenti, cioè coloro che sono ricchi di speranze»⁵², di meraviglia e di responsabilità verso i nuovi nati e il «loro» mondo.

Paola Dusi

⁵² F. NIETZSCHE, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, p. 6.