



Saggio introduttivo Oltre lo sviluppo. Culture formative e trasformazione socioculturale Beyond development. Learning cultures and socio-cultural transformation

Juliana Raffaghelli
J.raffaghelli@unive.it

ABSTRACT

Il saggio introduttivo offre una panoramica dell'intero numero monografico intitolato "Culture Formative: Una questione di Sviluppo o di Trasformazione? Viene così focalizzato l'obiettivo del numero, ovvero affrontare, seguendo il dibattito ormai aperto nell'ambito della ricerca educativa, la questione della configurazione del dispositivo formativo (le sue pratiche, le sue forme, le sue trame) dinnanzi ai molteplici spazi generati dalla Learning Society. Più specificamente, gli autori tentano di apportare elementi di riflessione oltre la transizione e la decostruzione dei dispositivi formativi della modernità; e di conseguenza, oltre la concezione del dispositivo pedagogico e formativo come strumento di sviluppo in quanto fenomeno caratterizzato da un moto lineare verso il futuro.

The introduction to the Special Issue "*Learning cultures: A question of Development or of Transformation?*" attempts to focus the aim of the issue, which is to face, accordingly with the debate already opened in the field of educational research, the question of the configuration assumed by the pedagogical device (its practices, its characteristics, its topics). This aim is proposed in the context of the multiple spaces generated by the Learning Society. Specifically, the authors attempt to bring to the fore elements that support reflection, beyond the ongoing deconstruction of pedagogical devices of modernity, and consequently, beyond its adoption as instrument of development, as phenomenon characterized by a linear transition towards the future.

KEY WORDS

Società dell'apprendimento, sviluppo, ricerca educativa, dispositivo pedagogico
Learning society, development, educational research, pedagogical device

Il giardino dei sentieri che si biforcano è un enorme indovinello, o parabola, il cui tema è il tempo: è questa causa recondita a vietare la menzione del suo nome. Omettere sempre una parola, ricorrere a metafore inette e a perifrasi evidenti, è forse il modo più enfatico di indicarla. È il modo tortuoso che preferì, in ciascun meandro del suo infaticabile romanzo, l'obliquo Ts'ui Pen. Ho confrontato centinaia di manoscritti, ho corretto gli errori introdotti dalla negligenza dei copisti, ho congetturato il piano di questo caos, ho ristabilito, o creduto di ristabilire, l'ordine primitivo, ho tradotto l'opera intera: non vi ho incontrato una sola volta la parola tempo. La spiegazione è ovvia: Il giardino dei sentieri che si biforcano è una immagine incompleta, ma non falsa, dell'universo quale lo concepiva Ts'ui Pen. A differenza di Newton e di Schopenhauer il suo antenato non credeva in un tempo uniforme, assoluto. Credeva in infinite serie di tempo, in una rete crescente e vertiginosa di tempi divergenti, convergenti e paralleli. Questa trama di tempi che s'accostano, si biforcano, si tagliano o s'ignorano per secoli, comprende tutte le possibilità.

(Jorge Luis Borges, *Il giardino dei sentieri che si biforcano*, Finzioni, 1984, 700)

Il presente numero di *Formazione & Insegnamento* ha come obiettivo affrontare, seguendo il dibattito ormai aperto nell'ambito della ricerca educativa, la questione della configurazione del dispositivo formativo (le sue pratiche, le sue forme, le sue trame) dinnanzi ai molteplici spazi generati dalla *Learning Society*. Più specificamente, gli autori tentano di apportare elementi di riflessione oltre la transizione e la decostruzione dei dispositivi formativi della modernità; e di conseguenza, oltre la concezione del dispositivo pedagogico e formativo come strumento di *sviluppo* in quanto *fenomeno caratterizzato da un moto lineare verso il futuro*.

In effetti, gli autori coinvolti in questo ricco percorso, esplorano le forme e figure delle relazioni formative, in contesti diversificati, attraverso pratiche e linguaggi diversificati. Si parte da un'assunzione che i contributi considerano, discutono, esemplificano, concettualizzano, e cioè, quella dell'emergenza di forme e figure della formazione che danno forma a *culture di apprendimento*, in una società che si muove in percorsi *non lineari*, in tempo-spazi di apprendimento interamente soggettivati, sovrapposti, una specie di giardino della vita in cui i sentieri si biforcano (parafrasando Borges), un giardino di sentieri ipertestuali, ipermediali, reticolati. Un tempo e uno spazio che caratterizzano i nuovi dispositivi formativi, come ci orienta a pensare U. Margiotta.

Se un antropologo curioso desiderasse sondare tali fenomeni, unici e irripetibili in sé stessi, egli troverebbe allora in ogni "multiverso" formativo una tensione generata dallo sforzo dei partecipanti di "dare forma" all'incommensurabile, di tenere in equilibrio simboli, immaginari, rappresentazioni semiotiche della diversità componente e della fluidità del tempo in cui si sviluppano. Il nostro antropologo non esiterebbe a definire questo piccolo ecosistema come una forma di cultura. Ne consegue, per noi, che una tale definizione ci possa supportare nell'immaginare l'agire formativo oltre le forme conosciute nella modernità.

E allora lo sviluppo diviene trasformazione, attraverso ibridazione.

È bene ricordare che l'ibridazione culturale è un fenomeno da sempre presente nelle società umane (Bhabha, 1997). Tuttavia, la globalizzazione ha spinto tali dinamiche ad una portata e velocità che ha creato le condizioni per una estrema visibilità e

problematizzazione della questione; come indica Augé, una inedita *accelerazione della storia e restringimento del pianeta* (Augé, 1997). Tecnicamente, tre sembrano essere le principali fonti di entrata della “diversità culturale” nella vita quotidiana di ogni individuo: la prima, gli intensi flussi migratori che portano le persone alla ricerca di opportunità di vita e lavoro migliori; la seconda, la cooperazione transnazionale in progettualità che vedono la compartecipazione di diversi attori nazionali in attività congiunte, a identità miste o addirittura di superamento della cornice nazionale con l’emergenza di nuove metafore transnazionali; la terza, collante fra le due precedenti, è l’emergenza del web sociale come “terzo spazio” di abitazione, di creazione culturale, attraverso l’intensa comunicazione e traffico fra persone in più punti del globo. Ma forse, il riconoscimento della differenza nella propria identità, in una nuova relazione Noi/Altri, si presenta come elemento costituente del sé; e intanto, lo si scopre elemento strutturante della contemporaneità (Augé, 2007).

Questa fenomenologia è accompagnata da diverse riflessioni con riguardo alla necessità di andare oltre i dispositivi di organizzazione e di socializzazione proposti dalla società moderna, proprio perché interamente inadeguati a rispondere alla fluidità dei rapporti, alla frammentazione dell’universo sociale attuale. A quest’ultimo è stato assegnato lo statuto di “post” (moderno, industriale, coloniale) mentre si tenta di spiegare l’esaurimento dei paradigmi che hanno generato un modello di successo, una narrativa compatta. Tuttavia, la contestazione che tale prefisso genera, non sembra bastare per definire un nuovo spazio di riflessione sociale e culturale.

Una tale operazione di contestazione, come emerge dai contributi degli autori, non può che passare attraverso alcuni assi di dibattito caratterizzanti la pedagogia sociale, e particolarmente, della differenza, dove la pedagogia interculturale ha avuto un ruolo preponderante.

In effetti, in questo scenario la credenza del mondo Occidentale in una *planetarizzazione* i cui valori hanno una indiscussa base Occidentale, risulta ingenua; inoltre, la pressione su diversi sistemi locali per l’accettazione dei suddetti valori come universali ed intrinsecamente positivi, è ipotizzata come la base di nuovi e continui antagonismi (Huntington, 2000). L’aspirazione della *decolonizzazione* (Mignolo, 2000, 2003a), proposta emergente da una teorizzazione *post-coloniale*, vede una società planetaria *autentica* come quella che dovrebbe, da un lato, riconsiderare valori, immagini, simboli, generati da ogni società, e da ogni forma di partecipazione (partecipazione che implica voce, e quindi, esistenza); dall’altro lato dovrebbe puntare alla costruzione congiunta, attraverso la tolleranza, l’intesa mutua e il dialogo, di una serie di valori alla base dell’essenza umana, negoziati e condivisi, che orienterebbero l’agire in ogni contesto culturale locale. L’ipotesi portante, nella quale progetti transnazionali come quello dell’Unione Europea (ma non soltanto) stanno investendo sia a livello di *policy making* che di supporto all’attuazione, è che la formazione possa essere la chiave per interpretare le diversità, per decostruire le posizioni, e per ricostruire nuovi spazi di convivenza (Commissione Europea, 2010). La formazione (e all’interno della stessa, fondamentalmente, il potenziamento di processi di apprendimento lungo l’intero arco della vita) potrebbe essere così vista come il dispositivo fondante di una società planetaria, fluida, e *transculturale*¹. La formazione dunque

Si veda, a questo riguardo, la proposta di Armando Gnisci, noto autore italiano nell’ambito della teoria post-coloniale, <http://it-it.facebook.com/notes/armando-gnisci/manifesto-transculturale/147808461954551>.

come spazio di generazione di micro-culture ibride, di spazi di trasformazione quanto di costruzione micro-sociale, cui effetto è quello di fissare, per momenti infinitesimali, l'incommensurabilità del nuovo paradigma sociale.

La continua esplorazione dei dispositivi formativi, di esperienze e pratiche, seguite da momenti di riflessione, in una configurazione metodologica che parte dal basso (*grounded*), sembra essere una via maestra per costituire gli elementi che la ricerca educativa può apportare al contesto generale di dibattito delle scienze umanistico-sociali, dinanzi alla problematica sociale previamente esplicitata.

Nel contesto della *call for proposals* della Summer School SIREF 2010 *Dove va la Pedagogia*, e nell'ambito particolare di questo settore della pedagogia (sociale), che si è da sempre visto legata alle forme di coinvolgimento e partecipazione delle situazioni non-canoniche, del rischio, della devianza, gli autori si sono evidentemente impegnati, attraverso le proprie linee di ricerca, nell'arduo compito di segnalare come questi elementi di *differenza* siano oggi *costituenti* di culture formative.

Così, la prima parte del volume va dedicata alla questione dell'apprendimento fra formale e informale, delle transizioni attraverso diversi spazi in cui si costruisce una propria linea, caratterizzante un *percorso* di apprendimento personalizzato.

Da diversi punti di vista, Milena Ruffino, Cristiano Chiusso, e Roberto de Filippo esplorano le forme di costruzione di ambienti e contesti di apprendimento oltre il formale.

Particolarmente, la **Ruffino** apre il dibattito proprio con un'analisi dei recenti modelli di learning community realizzati in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, che cerca di riflettere sull'opportunità e possibilità di un loro utilizzo nel contesto italiano. Questa lettura empirica la porta a riflettere sulla necessità imminente di alle attuali sfide poste dalla *learning society* attraverso la promozione di una cultura dell'apprendimento, costruita su logiche educative sostenibili e pertinenti.

Chiusso focalizza invece il concetto di "ambiente accogliente" per la gioventù, come libero spazio transazionale verso l'adulthood, e quindi, spazio di apprendimento informale per eccellenza. E lo fa attraverso il racconto dell'esperienza dei servizi formativi "ESU", ovvero di supporto all'attività di aggregazione, sport e cultura dei giovani laureandi dell'Università di Venezia.

Chiudendo questa prima parte, **De Filippo** suggerisce alcune linee di ricerca possibili in uno degli ambiti nei quali le scienze della formazione, secondo l'autore, possono e devono intervenire, al fine ritrovare una delle sue "utilità" possibili: affrontare le problematiche tipiche di un "economia della conoscenza" che ha nell'inadeguatezza o assenza di competenze adeguate il rischio maggiore di esclusione sociale. Rischio che va aumentando a causa di quel fenomeno demografico che va sotto il nome di "*population ageing*" le cui ripercussioni sulle strutture produttive e sociali della comunità, prima fra tutte l'insostenibilità dei sistemi previdenziali e di *Welfare*, si stanno manifestando oramai con insistenza.

Successivamente, una parte viene dedicata alla questione *delle dimensioni sociali, comunicative e affettivo-relazionali alla base di efficaci processi di apprendimento*; di norma escluse dagli ambienti formali in quanto elementi di *distrattone* per l'acquisizione di canoniche intelligenze (logico-matematica e verbale), oggi, questi elementi diventano la leva strategica di efficaci processi di apprendimento. Impossibile, dopo i *Saggi per la mano sinistra* di Bruner, non far conto sull'importanza dell'immaginazione, l'intuizione, l'emotività nella costruzione di positive esperienze formative. Ma sono oggi le neuroscienze, e tutta la ricerca educativa, a testimoniare l'assoluta ri-

levanza di tali fattori: si veda particolarmente l'ultimo volume OCSE, del Centro per la Ricerca e Innovazione Educativa *The Nature of Learning* (Dumont, Istance, Benavides, 2010). In esso, attraverso una profonda revisione di letteratura, s'insiste su come motivazione ed emozione lavorino a supporto della cognizione.

Consistentemente, **Luana Collacchioni**, e **Damiani Paola** apportano studi e ricerche dove la considerazione delle emozioni conduce all'innovazione formativa, con impatto educativo sull'inclusione sociale, il successo scolastico e il miglioramento del clima a supporto di nuovi ambienti di apprendimento.

Per la **Collacchioni**, in effetti, emozioni e razionalità non sono dimensioni antitetiche, ma strettamente interrelate per condurre al sapere consapevole e alla formazione armonica dell'identità, essendo la motivazione la nuova chiave di lettura per costruire un processo formativo dotato di senso. Nel suo *ex-cursus*, l'autrice riflette su come la pedagogia della ragione, nell'incontro con la pedagogia delle emozioni potrà creare la pedagogia della differenza per promuovere il rispetto dell'altro e un'alta qualità della vita.

Un modello che integri l'approccio educativo con quello evolutivo, secondo la **Damiani** riesce a garantire una prospettiva che contempla le dimensioni individuali e quelle contestuali e sociali entro le quali inscrivere le dinamiche di criticità e complessità relazionale. Per l'autrice, le convergenze dei concetti esplicativi di modelli relazionali recenti delineano un'idea di relazione nella quale la dimensione qualitativa garantisce una circolarità virtuosa tra relazioni-sviluppo-apprendimento-salute. Pertanto, l'articolo introduce una serie di riflessioni che portano a formulare un'ipotesi di un percorso di formazione "relazionale" per i docenti e restituisce loro la titolarità di un compito pedagogico contro la logica della "delega all'esperto" o del disimpegno (che separa il lavoro sul cognitivo/istruzione dall'affettivo-relazionale/formazione), gettando lo sguardo oltre l'"alunno-problema".

La terza parte, rappresentata dall'unico contributo di **Maria Grazia Lombardi**, focalizza la questione della *Professionalità dei Formatori e costruzione di ambienti di apprendimento*. L'autrice riflette, all'interno del proprio percorso di ricerca sul "Disagio relazionale-scolastico e competenze educativo-didattiche". Utilizza quindi il termine disagio relazionale scolastico per definire il concetto di disagio come stato emotivo che nasce nella relazione educativa e che vede nella relazione stessa un possibile strumento di prevenzione. Una domanda che incardina tale riflessione è pertanto se possono le competenze educative-didattiche del docente orientare ad una relazionalità educativa responsabile.

La quarta parte affronta una tematica di frontiera, considerata quasi più legata all'ambito di prevenzione psicosociale e sanitaria che ad un vero e proprio agire formativo, per il quale invece gli autori reclamano la piena rilevanza. Si tratta degli spazi formativi generatisi nelle *nuove forme di cura della persona*. **Alessia Bevilacqua**, **Rossella Caso**, **Rossella Fanelli**, **Erica Mancini** e **Marco Pino** introducono diversi focus a supporto della centralità dell'agire formativo nell'ambito di cura.

Aprè le danze la **Bevilacqua**, che presenta lo stato di avanzamento della propria ricerca, mirante a delineare i tratti per cui le cosiddette *Medical Humanities*, corrente di pensiero ibrida nell'ambito della sanità, può risultare centrale per una formazione dei professionisti della salute che si avvalga dell'apporto di una filosofia pedagogica attenta all'oggi, per promuovere pratiche di cura integrali, centrate sulla persona oltre la tecnica, tecnologia e scienza (intesa da un punto di vista oggettivistico) della cura.

Partendo dall'ipotesi di ricerca che la lettura ad alta voce possa essere efficace per la promozione del benessere del bambino ospedalizzato e che la scrittura possa essere un valido mezzo attraverso il quale favorire l'esteriorizzazione del suo mondo interiore, l'articolo della **Caso** introduce uno studio condotto presso il Reparto Pediatria degli Ospedali Riuniti di Foggia. L'autrice analizza dimensioni dove s'intrecciano cura, narrazione del sé ed educazione: quando raccontano i bambini "dicono di sé", ovvero esprimono in maniera "figurata" i propri desideri, sentimenti, emozioni, paure; pertanto leggere i loro scritti può diventare, oltre che un modo per "prenderli-in-cura", una utile chiave di accesso al mondo infantile e, in prospettiva, una maniera per migliorare la qualità dell'assistenza loro rivolta. È in questo senso che, nelle parole dell'autrice, la salute può farsi una "questione di storie".

La **Fanelli** e la **Mancini** focalizzando la tematica dell'educazione sessuale, mettono in rilievo la necessaria interdisciplinarietà delle operazioni di prevenzione socio-sanitaria, dove l'apprendimento informale acquisisce una fondamentale dimensione non soltanto di preservazione della salute ma di interrogazione di pratiche e rappresentazioni sociali sulla sessualità in un nuovo contesto socio-culturale. Per la prima, a fronte della "ipertrofia" dell'educazione sessuale, della pluralità degli approcci teorici alla questione e dei modelli di insegnamento, bisognerebbe porsi alcuni interrogativi, cui risposta risulta fondamentale per ri-orientare la ricerca pedagogica sul tema della sessualità; per la seconda autrice, la pedagogia, attraverso figure esperte "ibride", consapevoli del contesto specifico apportato dalle Scienze della Salute, può efficacemente operare in relazione alla promozione della salute sessuale e riproduttiva ed alla prevenzione dell'interruzione volontaria di gravidanza, nel rispetto del ben-essere della persona, come concetto complesso da essere costruito attraverso una consapevole ed attiva progettazione esistenziale.

Infine, **Pino**, enfatizza l'aspetto narrativo (presente anche nei precedenti contributi) in quanto dimensione riflessiva che supporta personali percorsi di apprendimento.

L'apprendimento però non è ricordato a particolari materie o competenze tecniche, bensì al proprio equilibrio psicologico. Nel contesto di una ricerca di dottorato finalizzata a promuovere pratiche riflessive sul lavoro educativo, l'autore studia conversazioni di gruppo tra operatori e pazienti di un servizio psichiatrico. L'analisi di una di queste interazioni evidenzia come le procedure adottate dagli operatori ostacolino il posizionamento attivo di una paziente sul piano del discorso. L'articolo trova così modo di riflettere sulle forme per restituire ai pratici le problematiche riscontrate nelle modalità di restituzione al paziente, e discute alcune implicazioni per una ricerca pedagogica che persegua finalità trasformative nel contesto in cui opera.

La quinta parte tocca una particolare dimensione dei nuovi contesti e processi di apprendimento: il Web, in quanto fenomeno antropologico e sociale, oramai, più che emergente, stabilito e caratterizzante la modernità liquida. Si parla di *Nuove Tecnologie e contesto globale: verso le culture in-between*, in quanto il Web apre spazi di confronto, di dialogo, di rappresentazione del sé individuale e collettivo in forme estese, che fanno scaturire una nuova geografia, un nuovo territorio ignaro dei limiti e frontiere del territorio fisico, vitale. Adottando il concetto di S. Bhabha, le culture *in-between* sono le culture che si creano attraverso i meticciami, le culture generate nel terzo spazio di enunciazione, di dialogo fra differenti. E per questo, il Web sembra essere particolarmente adatto, richiedendo, in ogni caso, una riflessione interculturale; e imponendo poi, alla stessa riflessione interculturale, una nuova linea

per essere pensata, considerando la fluidità dei rapporti interculturali e la possibilità di costruzione e di meticciamiento, piuttosto che la convivenza/tolleranza delle differenze, nella superazione del prefisso *inter*(cultura), verso l'apprendimento nel *contesto culturale allargato*.

Andrea Cassano, Evelina De Nardis, Alida Favaretto, Nicolina Pastena, Juliana Raffaghelli e le invitate brasiliane **Ademilde Silveira Sartori, Carmen Maria Cipriani Pandini e Tânia Unglaub**, ci aiutano a comprendere ed esplorare le problematiche e le potenzialità del Web.

Con il suo articolo *Il Web per Capire il Web: Possibili percorsi per l'educazione critica delle generazioni "Digitali"*, **Cassano** parte dalla assodata considerazione di una generazione di *learners* cresciuti nel e attraverso il Web, ai quali, il dialogo intergenerazionale e un costruttivo approccio critico possono aiutare a *vivere* i nuovi territori senza essere fagocitati da logiche egemoniche a loro estranee, che cancellano quindi il vero e proprio sviluppo di soggettività.

In seguito, l'obiettivo della **De Nardis** è proporre una riflessione su una nuova pedagogia aperta alle possibilità di una o più teorie sostantive concernenti le dinamiche discorsive all'interno della Rete. Per l'autrice, il concetto di Rete costituisce una metafora di riferimento utile ad identificare gli attuali scenari della pedagogia disegnati dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione: i mutamenti e gli sviluppi di molteplici e differenti supporti multimediali hanno apportato innovazioni non solo da un punto di vista tecnico (interfacce, sistemi audio-video e architettura di piattaforme), ma anche l'affermazione di nuovi modi di interagire e di comunicare attraverso la rete, con la conseguente trasformazione del ruolo di utente in quello di partecipante e con il passaggio a nuove forme di comunicazione multimodale. Questo *ex-cursus* porta l'autrice a concludere come ci siano i presupposti per ripensare statuto epistemologico della pedagogia, che deve adottare nuovi focus e metodologie di ricerca per analizzare processi di apprendimento manifesti attraverso nuovi linguaggi e spazi.

Riprendendo le nuove fenomenologie del Web e la presenza di generazioni cresciute in questo territorio, la **Favaretto** osserva quelle che sono le competenze e il profilo professionale dei formatori in questo ambito, denominando le figure emergenti *eTeacher*. Attraverso la presentazione e analisi di un percorso di alta formazione continua (*il Master eTeacher e Glocal Learning: Insegnare nella Società della Conoscenza*), l'autrice rende esplicito il fabbisogno formativo e le metodologie per raggiungere un nuovo profilo, necessario ai mutamenti socio-culturali dei contesti di apprendimento.

Il *mobile learning* è il focus della **Pastena**, che non si sofferma unicamente alla novità, all'emergenza delle forme di apprendimento informale attraverso il diffuso utilizzo di dispositivi mobili quali il cellulare; l'autrice invece propone un *multi verso della parola parlata nel labirinto dell'integrazione*, in quanto il dispositivo tecnologico è (o meglio sarà, se i formatori e insegnanti sapranno cogliere le sue potenzialità) la base di un dispositivo formativo nuovo, utile all'integrazione sin dalla scuola primaria.

Le autrici brasiliane **Cipriani Pandini, Silveira Sautori e Unglaub** sono state invitate per operare specificamente in un crocevia formativo, ovvero, quello che coniuga l'inclusione sociale e l'adozione di tecnologia nel particolare contesto brasiliano. La lettura apportata dalle invitate aiuta a comprendere una realtà del tutto diversa, generano elementi per un necessario confronto e quindi riflessione euristica su punti che caratterizzano la realtà italiana ed europea.

Chiudendo la quinta parte, **Raffaghelli** tenta di mostrare come la dimensione interculturale dell'apprendimento compare e può essere modellata all'interno delle

comunità di apprendimento online *globali*. A tale scopo, introduce e analizza gli spazi web abitati e le interazioni conversazionali da un progetto formativo (MIFORCAL, *Master Interuniversitario para la Formación de Profesorado de Calidad*), caratterizzato dalla diversità culturale: partecipazione di un team internazionale (10 università fra Europa e America Latina) quasi 150 studenti dei due continenti (UE-AL), e svolgimento in tre lingue (italiano, spagnolo, portoghese).

Finalmente, si giunge alla sesta parte, che tratta la questione della diversità culturale e del dibattito aperto nell'ambito della pedagogia interculturale. I contributi raggruppati sotto il titolo *Pedagogia interculturale: dopo la riflessione*, si presentano con una totale consapevolezza sulla vastità della letteratura di riferimento, e la profondità della trattazione della problematica; nel contesto italiano, soprattutto, gli ultimi 10 anni sono stati prolifici e sarebbe difficile apportare un nuovo sguardo al dibattito. Tuttavia, il titolo "dopo la riflessione", è volutamente provocatorio: gli autori collocano i propri contributi nell'ambito della necessità di analizzare e valutare l'efficacia di certe pratiche; di uscire dalla contemplazione, dalla ricerca di perfezione teorica, per entrare nell'ambito dell'analisi di impatti educativi e formativi, ottenendo così la base per confermare strumenti e favorire specifici interventi, che definiscano i limiti, dal basso, della pedagogia interculturale.

Così, **Dilina Beshiri, Francesco Paolo Calvaruso, Clara Favella, Francesca Lucato ed Elena Zambianchi**, riprendono il dibattito caratterizzandolo attraverso una fenomenologia nella quale non basta sposare concetti assodati nell'ambito della pedagogia interculturale; bisogna invece decostruire alcuni concetti, riprenderli attraverso letture nuove e spazi nuovi, verso un approccio di costruzione di culture di apprendimento nel *contesto culturale allargato*.

Per la **Beshiri**, se è vero la presenza di diversità e il confronto tra di esse provoca forti cambiamenti e di conseguenza, l'esigenza di arricchimento e di crescita continua nei singoli individui, è altrettanto necessario esplorare i bisogni educativi come elementi ancorati ad esigenze di cambiamento, a pulsioni che coinvolgono la mente, il corpo e le relazioni interpersonali in un determinato contesto. Partendo dal particolare contesto di scolarizzazione, l'autrice propone forme d'integrazione non meccaniche/compiute, poichè, come l'autrice indica, tra scolarizzazione ed educazione interculturale vi è la stessa distinzione tra il reale e il possibile: «*mentre la socializzazione riguarda le operazioni e realizzazioni concrete, l'educazione considera non soltanto ciò che è realizzato, ma ciò che è realizzabile, non soltanto ciò che avviene, ma ciò che è opportuno e desiderabile che avvenga*» (Santelli, 1998, 25, citata da Beshiri).

Calvaruso apre un particolare spazio di dibattito per la pedagogia interculturale: quello delle *culture* delle minoranze, della stratificazione sociale, della differenza sociale interna che viene rappresentata dalla problematica di scolarizzazione rurale. L'autore introduce il ruolo delle scuole rurali nei processi di socializzazione fra il 1919-23 al 2008. Considerando il progetto di cittadinanza inizialmente promosso dalle scuole rurali del primo novecento, e i mutamenti propri della società contemporanea, l'articolo tenta di portare alla luce la negazione che si opera nel chiudere le scuole rurali, con riguardo al ruolo da esse giocate di generare spazi di dialogo fra la realtà rurale e il progetto di società urbana, moderna, tecnologica, in quanto dialogo inter-microculturale. L'approccio dell'autore è senza ombra di dubbio interessante e utile a capire la questione della scuola di frontiera, di periferia, rurale, che comunque si dibatte in un contesto micro-culturale di disagio o emarginazione sociale, come unità dinamica, più che di riproduzione sociale. Tale posizionamento viene a suppor-

to, naturalmente, dell'ipotesi dello spazio formativo come spazio di costruzione di culture di apprendimento.

La ricerca introdotta dalla **Favella** mira ad approfondire il rapporto esistente tra processi di inclusione ed espressioni artistiche. Tale proposta nasce all'interno del Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Bergamo e dal confronto con la Fondazione Comunità Bresciane "Alberto Archetti" – che ha per tema il rapporto tra i fenomeni migratori contemporanei e la comunicazione artistica ed estetica. La ricerca è di tipo qualitativo, e nasce da domande e bisogni, dove il criterio di riferimento è la differenza, la singolarità e la relazione. Nell'ottica promossa dall'autrice, il ricercatore procede nel suo lavoro valorizzando caratteristiche quali l'attenzione, l'azione e la creazione. È entro questo scenario che si muove l'ascolto delle realtà che adottano il medium artistico per promuovere inclusione.

L'articolo scritto congiuntamente da **Lucato** e **Zambianchi** introduce la prospettiva del dialogo fra famiglie con minori stranieri adottati e scuola, reclamando particolare attenzione ad una relazione oggi poco esplorata e meno riconosciuta da parte dalle istituzioni scolastiche. In questo senso, l'articolo si cimenta nella discussione che riprende la questione delle seconde generazioni, dell'accoglienza, e soprattutto del ripensamento specifico dell'identità del minore straniero adottato, in quanto realtà di "confine", di duplice appartenenza, non ascrivibile alle forme canoniche di essere "autoctono" o "straniero". A partire da queste considerazioni, le autrici si inoltrano in una serie di proposte rivolte alle figure docenti, per generare adeguate pratiche e strategie per l'integrazione ma anche per la partecipazione del minore straniero nella costruzione dell'ambiente di apprendimento.

Infine, le Sei Recensioni introdotte come epilogo, attivano il lettore nel comprendere concetti e dibattiti fondamentali per lo sviluppo della pedagogia sociale in quanto ambito di ricerca specifico delle scienze della formazione e dell'educazione: vengono affrontate a tale scopo la formazione integrale della persona (Maritain, letto da **Richieri**), la riflessività e costruzione del sé (Dallari, letto da **Ciresola**), l'apprendimento adulto (Knowles, letto da **Baschiera**), la questione di genere (Butler, letta da **Sangiuliano**), il disagio giovanile e cambiamento socio-culturale (Galimberti, letto da **Fonte**), la globalizzazione e luogo/ruolo dell'educazione (Bocchi&Ceruti, letti da **Zapperini**).

Si giunge così ad abbozzare le riflessioni conclusive. Il complesso mosaico di esperienze e pratiche sembra complicare assai il compito di trovare il *fil rouge*, di scandagliare con precisione il territorio semantico che costituisce la pedagogia sociale ed interculturale.

Ebbene, non è questo che si tenta di fare, dare un senso compiuto ad un campo semantico in evoluzione.

Si lascia il lettore nel *giardino dei sentieri che si biforcano*, a costruire una propria rappresentazione, a operare scelte di percorso nate dall'interpretazione di ciò che accade nel seno delle scienze della formazione. Lo sforzo è stato posto, pertanto, nel *seminare* questo giardino di una consistente varietà di *frutti* della ricerca educativa, nel contesto di produzione di giovani ricercatori/formatori. La selezione dei contributi, operata dalla SIREF, che ogni anno riunisce le Scuole di Dottorato in Scienze della Formazione di più punti dell'Italia, consente di pensare l'attualità e qualità dei contributi per l'ambito italiano.

L'unico elemento che insiste, però, bussola nel viaggio attraverso i diversi contributi, è quello dell'emergenza di spazi formativi che diventano la leva del cambiamen-

to micro sociale, e che generano le coordinate per tenere in equilibrio, per un attimo sfuggente, le diversità caratterizzanti la società fluida.

Chi apprende, interpreta un contesto culturale. *Contestualizza l'esperienza*, dalla propria posizione, mediata nel contempo dalle proprie esperienze vitali, per *interpretare* e dare senso. Come lo fa chi cammina in percorsi che si aprono in bivi, operando scelte.

Poiché, come indica Bauman attraverso il suo concetto di *società liquida*, la caratteristica determinante della contemporaneità è giustamente l'incessante necessità di ridefinizione delle coordinate sociali dell'esperienza umana (Bauman, 2005). Pare naturale che ci sia quindi una tensione massima ad apprendere, non più contenuti né tantomeno specifiche skills, bensì una dimensione di apprendimento trasversale ad ogni situazione vitale: *l'apprendere ad apprendere*. Ne consegue che il senso dell'apprendere, oltrepassa l'istituzione unica, l'inquadramento istituzionale e la classificazione stabile di contenuti; per il contrario, la persona che apprende viaggia attraverso sistemi di intelligenza distribuita; così, nel contatto con la diversità e la novità, nelle più vaste sfere di pratica sociale, l'individuo sceglie gli stimoli più rilevanti per dare forma alla propria identità, alla propria storia. *L'individuo legge i contesti, crea gli appropriati inquadramenti per raccontare se stesso, per creare un universo di senso, per costruire la propria vita* (Beck, 2008)

La conseguenza immediata di questi cambiamenti, di questa mobilità continua (geografica e simbolica) delle persone, che spinge alla creazione e ricreazione di spazi di apprendimento, è l'abbattimento delle barriere che aspiravano a separare l'apprendimento informale e non-formale da quello formale, togliendo a quest'ultimo il ruolo egemonico ricoperto in passato. Insomma, la perdita di protagonismo del dispositivo *scuola* (fondamentalmente, ma non unicamente) nei percorsi di socializzazione è senz'altro alla base della generazione di strategie di *lifelong learning* e *lifewide learning*, promosse come politiche centrali dei nuovi modelli di sviluppo transnazionali, come quello dell'Unione Europea. Pertanto, l'incontro delle tradizioni di apprendimento con nuove dinamiche, logiche, discorsi formativi, genera *spazi ibridi di apprendimento che sponano la creazione di culture formative nuove*, come pure laboratori di trasformazione, di cambiamento socio-culturale. In questo senso, la diversità culturale entra come uno degli elementi che contestano tradizionali culture di apprendimento, come uno dei casi di generazione di ibridamenti propri di una *cultura formativa*, cui contesto, è per natura inizialmente frammentario, non chiaramente visibile, e nello svilupparsi dell'esperienza formativa, si espande attraverso l'azione creativa dei partecipanti, dando luogo al *contesto culturale allargato*.

Lascierò in sospenso, per il momento, queste idee. Poiché sono i contributi degli autori a tentare di ancorarle, di renderle significative, per un dibattito e una pratica pedagogica che non può che incontrare le problematiche educative sinteticamente dipinte prima.

A questo punto sembra cruciale però ricordare ciò che Margiotta aveva già segnalato, anticipando tale scenario, in *Pensare la Formazione* (1997a): la formazione in se stessa dovrebbe essere concepita come un sistema di azione complesso, nel senso che tende a registrare l'incontro con diverse logiche interne all'ordine sociale. Lo spazio formativo, diventa così "trasversale", proprio perché, se efficace, deve puntare non a riprodurre logiche dominanti, ma a creare conoscenza. Conoscenza intesa come un sistema di informazioni, dati, eventi, che condivisi all'interno di gruppi umani inquadrati in situazioni particolari, diventano "attivi" e ne costruiscono un senso di cambiamento dinamico e continuo, così veloce che non si riesce a cogliere il tempo della generazione di conoscenza, ma solo i risultati.

E quindi lo spazio formativo negoziato può soltanto realizzarsi in contesti complessi, che io chiamerò “*contesti culturali allargati*”. Adottando un aggettivo volutamente metaforico in relazione ad un processo di espansione non colonizzatrice, ma di negoziazione di sensi, di definizione flessibile dei confini miranti a dare accoglienza alla differenza.

Contesti che, insomma, accolgono, spiegano, ridefiniscono la fluidità degli spazi ibridi; coinvolgendo così in profondità processi di riconfigurazione delle costellazioni identitarie del soggetto che apprende.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (1997). *Storie del presente. Per un'antropologia dei mondi contemporanei*. Milano: Il Saggiatore.
- Augé M. (2007). *Tra i confini: città, luoghi, integrazioni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity.
- Bauman Z., (2000-2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Beck U. (2008). *Costruire la Propria Vita*. Milano: Il Mulino.
- Bhabha H. (1997). *Nazione e Narrazione*. Roma: Meltemi.
- Borges J.L. (1984). *Tutte le opere* (Vol. I°, pp. 688-702). Milano: A. Mondadori. Traduzione di Franco Lucentini.
- Commissione Europea (2010). Iniziativa prioritaria della strategia Europa 2020 - Unione dell'innovazione, documento di programmazione politica -http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/innovation-union-communication_en.pdf accesso Agosto 2011.
- Huntington S. (2000). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. (S. Minucci, Trad.) Milano: Garzanti.
- Margiotta U. (1997). *Pensare la Formazione*. Roma: Armando.

