




Conclusioni





# Oltre l'inclusione: per un dibattito sulla pedagogia sociale e interculturale

## Beyond Inclusion. For a debate on Social and Intercultural Pedagogy

Umberto Margiotta

margot@unive.it

Juliana Raffaghelli

j.raffaghelli@unive.it

### 1. Le sfide poste dal cambiamento e dalla globalizzazione ai processi di apprendimento

Andare oltre l'inclusione significa concepire l'esperienza formative in un contesto umano (e post-umano) dove non si tratta di considerare forme canoniche di benessere, di welfare. E di percorsi che consentono le persone di partecipare di tali forme.

Andare oltre l'inclusione significa considerare il *learnfare*, e cioè, una società che richiede l'attivazione di percorsi originali e unici perchè gli individui maturino competenze in linea con le proprie identità perennemente incomplete.

In realtà non si tratta di abbandonare lo studio di percorsi che favoriscano la mobilità sociale; di pensare che le differenze di classe, di appartenenze culturali, di capacità fisico-motorie, cognitive, relazionali, ecc. non creino situazioni di disagio che vanno accompagnate. Il punto fondamentale è il modo di focalizzarle, di osservarle, è cioè la lente attraverso la quale le si guarda; andare oltre l'inclusione significa concepire le differenze come caratterizzanti di spazi micro-sociali e culturali che hanno pieno diritto di esistenza e di affermazione. E la formazione, come strumento e dispositivo che può creare lo spazio dialogico, lo spazio riflessivo e di scoperta, lo spazio di emancipazione.

Ma consideriamo le sfide che la globalizzazione e il cambiamento socio-culturale nella società fluida stanno imponendo ai sistemi formativi, per capire il perchè dell'emergenza disomogenea di prassi, di un agire formativo approssimativo, incerto; che come abbiamo puntualizzato in questo volume, è alla ricerca di definire il proprio campo semantico per acquisire maggiore solidità e credibilità fra le varie scienze umanistico-sociali.

### 2. La prima sfida: per una formazione che serva a promuovere la relazione umana

Sui grandi mali che affliggono la società mondializzata, ed i suoi dispositivi pedagogici, oggi la consapevolezza è fortemente aumentata. Ma con la consapevolezza, ancor più forte e continua si fa la sensazione di una forte interdipendenza dei problemi e delle soluzioni. Si vive nel timore di sbagliare. Di adire strategie efficaci per un particolare comparto salvo poi ripensare a quelle molteplici interazioni capaci di produrre effetti lesivi di equilibri ed interessi consolidati, la cui alterazione produrrebbe fenomeni "a catena". A questo si aggiunge una cultura del governo della scuola che si è alimen-

tata per quasi mezzo secolo (e non solo in Italia) del miglior determinismo, quello legato al conflitto ideologico sulla concezione del mondo, e che ha prodotto assiomi rispettivamente “veri ed oggettivi” sul futuro della scuola (i tanti diritti di carta della cultura giuridico formale), salvo poi giustificare, come era inevitabile che fosse, la negoziazione degli spazi di potere per ciascuna delle diverse concezioni “assolute”.

Non che questo non sia avvenuto in Paesi diversi dall'Italia all'indomani della costruzione del muro di Berlino. Solo che in Italia, per una molteplicità di ragioni e fattori (dai quali, non si dimentichi, è dipeso uno straordinario sviluppo economico), tale processo ha avuto una maggiore durata (l'infinito finire degli anni 80), degenerando per consunzione dal piano della strategia (le ragioni ideologico-culturali) a quello della tattica (l'esercizio del potere). Ciò ha impedito:

- da un lato, che i sistemi formativi e scolastici venissero pensati come sistemi complessi, cioè aperti ed incerti nella loro evoluzione storica (poiché dipendenti dal complesso sviluppo dei sistemi paese) e quindi oggetto di interventi di manutenzione permanente;
- dall'altro, che il livello di *negoziazione* fosse spinto verso l'alto (come è avvenuto nelle grandi riforme di struttura realizzate in Europa nel corso degli anni 80), in quell'area del confronto sociale in cui la valutazione dei vincoli e delle possibilità produce soluzioni di interesse collettivo, certamente di parte, orientate, tuttavia, a generare consenso sociale, non a consolidare spazi di potere alternativi.

Occorre, insomma, prendere atto del fatto che dobbiamo partire dalla abolizione delle contrapposizioni schema-contenuto, analisi-sintesi, perché queste sono fittizie, E lo sono perché inadeguate. Il migliore argomento che i fautori di una nuova forma della scuola hanno contro i fautori tradizionalisti o rispetto ai strutturalisti della scuola per concetti, o rispetto ai fautori della scuola per obiettivi, o peggio ancora della cosiddetta “scuola breve”, è che il modo di fissare le credenze fin qui tradizionalmente adottate non funziona più, non assolve al suo compito. È diventato uno stragemma che ha la stessa trasparenza della strategia di postulare una “divinità” la quale, per una felice coincidenza, ha scelto noi come suo popolo.

A tutti costoro è semplicemente venuta a mancare la terra sotto i piedi, nel senso che due trasformazioni radicali hanno contrassegnato l'istruzione del XXI° secolo: la prima è data dalla riproducibilità infinita dei saperi che, senza sopprimerlo, ha di fatto reso l'insegnante non più unico mediatore di cultura e di esperienza; e la seconda è data dal fatto che, nella scuola di massa, non è in alcun modo possibile né pensabile controllare la composizione sociale del gruppo-classe. Pertanto è su basi pragmatiche che va ripensata l'organizzazione dell'insegnamento, a partire dal rifiuto di ogni “consolazione internista” della scuola e della pedagogia. E ciò in base ad alcune semplici considerazioni.

*Sul piano della domanda educativa siamo in presenza di un trend inedito che è rappresentato dal bisogno di ciascuno e di tutti di assicurarsi vantaggi competitivi. Un bisogno siffatto unifica e divide tutti gli attori sociali: dall'allievo (e la sua famiglia) che chiede apprendimenti qualificati da vantaggi competitivi, all'insegnante che ne è richiesto e che deve garantirli anche per difendere il proprio posto di lavoro, all'istituzione che è chiamata a sviluppare offerte formative e non più solo offerte di istruzione. Li unifica nel bisogno, li divide nella fruizione e nella negoziazione. La qualità dell'istruzione e della formazione non può allora più essere misurata dai*

vantaggi comparativi che essa può assicurare. Prospettive e indicazioni quale quella di B. Bloom (1979) appartengono appunto, all'epoca in cui era ancora possibile bilanciare il tempo di apprendimento, il tempo di lavoro e quello del divertimento nella vita di un uomo<sup>1</sup>. Questo modello non regge più alla prova dei fatti, perché non risulta né sufficientemente esplicativo né predittivo. Non è esplicativo, perché non consente di comprendere perché e in che modo la personalità dell'allievo (il suo potenziale di apprendimento) si auto-organizza e si auto-modella per corrispondere alla complessità del suo attuale mondo di vita, utilizzando e filtrando anche gli interventi della scuola. Non è predittivo, perché limitandosi il modello a descrivere i vantaggi comparativi acquisibili dall'allievo in conseguenza di un intervento di istruzione, esso perde di vista il reale termine di confronto, che per l'allievo non è la scuola ma il lavoro o la sua esistenza per sé. La qualità delle uscite formative da qualunque ciclo scolastico, invece, andrà sempre più misurata sui vantaggi competitivi che possono derivare o meno ad un allievo dalla sua partecipazione a processi formativi organizzati per essere fruiti modularmente in un contesto di educazione permanente; e consisterà nel grado di auto-organizzazione, autoregolazione, autoapprendimento che mostrerà di aver raggiunto nel combinare e nel dirigere a buon fine gli stimoli, gli esercizi, le risorse che la società, il lavoro e la formazione gli hanno, nel frattempo, insegnato ad utilizzare in modo proprio.

*Sul piano della generazione delle conoscenze nelle nostre società dovremo fare i conti con il mito della "società della conoscenza" (knowledge society o information society). Ad esaminarlo bene scopriamo che esso si fonda su un modello tecnocratico di vita e di pensiero: un modello che pensa ancora in termini computabili (non funzionali) la complessità; in termini di ordine centralizzato (non decentrato né auto-organizzativo) le strutture sociali; in termini di conoscenza esistente (e non in termini di processi di esperienza) le strutture dell'operare e dell'esistere. Se poi cerchiamo di identificare la visione economica di tale "società della conoscenza" scopriremo che essa non è auto-organizzativa, flessibile, orientata a promuovere apprendimenti organizzativi. È piuttosto una fabbrica computerizzata senza uomini.*

Ma al postutto il paradigma della "società della conoscenza", pur resistendo e dilagando, mostra le corde proprio sul terreno dell'apprendimento e della speranza di lavoro che al primo viene collegata. La società della conoscenza, portata fino al suo compimento logico, altro non è che l'espressione della sproporzione radicale tra i limiti temporali, spaziali e sociali imposti alla vita umana e la potenziale infinità e illimitatezza di acquisizione dei dati. È in questa disparità che emerge il problema cruciale della qualità dell'occupazione e quello della qualità della formazione. Perché i dati assicurati da una qualsiasi network non possono a rigore costituire di per sé informazione. È solo nella mente umana che i dati possono ricevere significati, vengono elaborati e valutati. Ed è solo entro un contesto di comunicazione sociale che questa informazione può trasformarsi in giudizio, produrre scelte e decisioni, dar luogo a linee d'azione.

1 In sintesi Bloom definisce la qualità dell'istruzione come "quel grado di adeguatezza degli stimoli, dell'esercizio e del rinforzo dell'apprendimento ai bisogni dell'allievo", sì che essa risulti misurabile in quanto differenza tra le caratteristiche degli allievi (prima che essi vengano esposti ad un intervento di istruzione) e quelle che i medesimi presentano in conseguenza dell'apprendimento sviluppato. Ciò che infatti – secondo Bloom – può alterare il rapporto tra il prima e il dopo nelle caratteristiche degli allievi, è proprio ciò che egli definisce la qualità di istruzione.

In un contesto di globalizzazione dell'economia e dei mercati, animato dal veloce consolidarsi di vantaggi competitivi, non è la comunicazione illimitata ovvero l'illimitato accesso ai dati ad essere decisivo, ma la concentrazione sul processo di lavoro o di apprendimento; lì dove esso prende piede; lì dove si produce la comunicazione mirata con il gruppo di cooperazione in atto; lì dove e il modo con cui valori, ambizioni e risorse vengono concentrati sugli obiettivi, sui comportamenti e sui risultati. Anche volendo configurare la scuola come un'organizzazione che apprende nell'ambito della più vasta società della conoscenza, anche in queste sembianze, essa avrà piuttosto bisogno di concentrarsi sui problemi di sistematico spiazzamento generato dalla cacofonia di dati che la sommergono, a fronte della dura ristrettezza delle realtà economiche e sociali in cui opera. In tali condizioni o essa sviluppa in modo elettivo la formazione di talenti capaci di selezionare informazione dal rumore e autoorganizzarsi in piena responsabilità ovvero essa si condanna ad inseguire il rumore. La cruna dell'ago si fa così più sottile: *riempire l'onnipotenza della tecnologia di contenuti che l'esistenza umana può comprendere; convertire la neutralità dei dati in standard formativi impegnativi per la pratica del lavoro; dimostrare i concreti benefici delle tecnologie per i processi di formazione e di lavoro in quanto tali e per gli obiettivi individuali di vita.*

Qui è la grande inedita sfida della qualità per la formazione e per lo Stato sociale nel futuro prossimo venturo. Il bisogno per la scuola e per il lavoro di porre un'attenzione crescente alla sostanza della tecnologia e ai suoi contenuti procede da un bisogno forse più originario: la necessità di *rivalutare la prospettiva della occupabilità, anziché quello del pieno impiego, come diritto compatibile (se non più come garanzia) e dunque come speranza fondata per quanti partecipano - appunto - dei benefici della società del conoscere.*

### 3. La seconda sfida: imparare a convivere con le contraddizioni della qualità

Non v'è dubbio, peraltro, che in genere la "condizione a rischio" del sistema formativo presenti elementi di innovazione nella formulazione della domanda, nei processi decisionali, nelle stesse tecniche e metodologie di progettazione e di valutazione dell'offerta formativa. Per quanto spesso registrabili solo "statu nascenti", essi segnalano una modernizzazione in atto del sistema formativo che prelude ad un cambio epocale di mentalità e di oggetto.

Al di fuori degli ambienti istituzionalizzati di formazione, la domanda di formazione ha ormai caratteri e modalità di **"apprendistato ricorsivo"**, ritrovandosi annidata nelle pieghe della micro-imprenditorialità diffusa, nei sentieri sghembi e tuttavia molto attivi dei processi di commercializzazione, di sviluppo del know-how, nei processi di nuova capitalizzazione di risorse.

*A monte del mercato del lavoro esiste, si è costituito, un mercato delle competenze; insomma un mercato della formazione.* Quest'ultimo ha gli stessi caratteri del primo: è trans-regionale, si avvia ad essere (o non può che svilupparsi entro un'ottica) sovranazionale, è in crisi di crescita come il primo, è sottoposto inevitabilmente alle stesse logiche finanziarie e di sviluppo organizzativo del primo. Scontato il richiamo ormai retorico alla mobilità delle persone e delle competenze per entro l'Unione Europea, questo vale semplicemente per il fatto che costituirà una cartina di tor-

nasole per la Pubblica Amministrazione, per il mercato della formazione, per quello del lavoro, relativamente alla loro consistenza strutturale.

Sicché la qualità dell'innovazione in atto, tanto nella domanda formativa quanto nelle risposte che i singoli comparti produttivi vanno organizzando settorialmente, deve essere indagata attentamente, prima di essere assunta come un indicatore sociologico determinante.

Occorre cioè essere consapevoli che per mettere in campo un sistema di governo dei rapporti istruzione/ formazione/ lavoro occorre tanto attivare sinergie tra comparti non comunicanti, quanto qualificare progressivamente tali sinergie nel tempo in modo da qualificarle come efficaci verso l'intera comunità regionale degli utenti.

Ma per questo, proprio per questo, non ci si può concedere a forzature di parte: piuttosto, nel gioco delle parti, solo l'intelligenza tecnica e politica più alta, solo quella più capace di governare il consenso sull'intero pacchetto integrato di strategie che verranno decise e codificate, vincerà le resistenze delle parti.

#### 4. I punti di attenzione

Da quali "punti di attenzione" conviene dunque partire? Possiamo provare a riepilogarli per quadri tipologici, individuandone almeno tre: uno di identificazione dei limiti strutturali che segnalano il gap diffuso dell'attuale sistema di istruzione e di formazione rispetto a quello che si intende realizzare; un secondo più attento alle caratteristiche demografico-statistiche che assumerà il rapporto domanda-offerta di lavoro nel prossimo futuro; un terzo relativo al configurarsi della formazione come mercato trasversale nella società postindustriale del Mercato Comune Europeo.

##### **a) I limiti dello sviluppo formativo**

Con quale bagaglio ci apprestiamo a ridefinire un sistema di sinergie tra istruzione, formazione e lavoro? Proviamo a riepilogarli, senza alcuna presunzione esaustiva:

- la definizione degli obiettivi di qualità del sistema formativo va a rimorchio dell'espansione quantitativa della economia e del lavoro, senza aver ancora individuato strategie di programmazione, di controllo, di verifica e di incentivazione sia della formazione che del lavoro che risultino ragionevolmente compatibili con la sfida della competitività.
- ad una programmazione scolastica e formativa ancora abbarbicata – nelle sue sedi decisionali e gestionali – ad una politica per settori non si sostituisce, o comunque non sopravanza una politica per fattori. In questo caso "politica per fattori" significa la capacità di individuare e concentrare sforzi e risorse sulle sinergie sviluppabili tra i grandi settori orizzontali dello sviluppo (lavoro, imprenditoria, servizi specifici di innovazione, ecc.) in modo da rendere trasparente la trasversalità dei processi formativi a tali settori.
- la gestione delle attività formative (specie di quelle regionali per i giovani, per gli handicappati) sembra piuttosto trascorrere nella dimenticanza dell'evoluzione attuale dello stato sociale, né riesce a ritrovare motivazioni reali forti su cui far leva per rilegittimare le spese per la formazione all'interno di uno scenario di solidarietà adulta, ovvero di solidarietà capace di confrontarsi direttamente con le sfide della complessità attuale.
- A fronte delle conoscenze ormai mature sui costi della formazione, e a fronte della progressiva riduzione in termini reali delle risorse poste a disposizione delle autonomie regionali, sembra che da parte dei soggetti istituzionali interessati al-

la formazione si abbia pudore nel riconoscere che trasformare l'attuale sistema in sistema formativo integrato è qualcosa che costa, e costa molto. E che proprio per questo l'atteggiamento ragionieristico con cui finora le spese della formazione sono state iscritte, appunto come nei singoli comparti amministrativi e di servizio, va modificato unificandole tutte in un unico comparto trasversale ai vari capitoli o referati, in modo da esplicitarne il carattere di investimento finanziario e in modo da qualificarne il governo in senso programmatico, progettuale e valutativo.

È bene sottolineare come questi limiti rappresentino una sfida alle mentalità e alle abitudini burocratico-amministrative correnti.

### **b) Il sistema degli utenti, il sistema dei valori: ovvero le nuove cittadinanze**

Va sicuramente controcorrente avviare un discorso scientifico partendo dall'assunto che non si può invocare l'aderenza del sistema formativo ai bisogni e ai diritti degli utenti senza considerare che sono proprio essi, gli utenti, a produrre nuove scale di valori, e soprattutto, che la loro domanda formativa è innanzitutto domanda valoriale.

Del resto il sistema di valori al quale si è tradizionalmente collegato il quadro degli ideali formativi non si configura più, da tempo, come coerente e unitario. V'è certo qualcosa di più che una loro eclisse, qualcosa di radicalmente diverso da una loro banale modernizzazione; non un tramonto tout-court. L'unico termine che provvisoriamente si adopera è quello di cambiamento, connesso alle trasformazioni strutturali delle politiche industriali e produttive del Paese, e dunque alla trasformazione delle politiche del lavoro. La crescita economica del Paese, il raggiungimento della dimensione di una vera economia industriale, l'evoluzione tecnologica delle professioni, le trasformazioni del tessuto urbano, agricolo ed ambientale, l'evoluzione della vita civile, non più solo nei contesti urbani, sembrano trovare modi di espressione prossimi piuttosto alla domanda quantitativa che non a quella qualitativa.

La competitività sul mercato del lavoro e dei servizi, nell'ambito dello stesso esercizio professionale e di vita sociale, non risulta capace di autoregolarsi in forme consociative di gestione sociale della convivenza, ma spesso degenera in contrattualismo senza regole.

*La solidarietà sociale rischia di essere relegata al ruolo di mozione degli affetti, e di non essere più concepita da tutti come il connettivo indispensabile, e perciò fonte di responsabilità formativa, su cui promuovere, regolare e pianificare uno sviluppo positivo della rivendicazione e della negoziazione.*

## **5. La terza sfida: i valori come senso delle priorità nella combinazione personale dei percorsi formativi**

Ciò che più colpisce oggi, nella domanda di formazione che promana dai giovani e dai genitori è l'accento posto sullo *sviluppo personale* come priorità proposta alle stesse politiche di sviluppo o alle riforme del curriculum nei Paesi avanzati. Se uno degli aspetti della società contemporanea è data dalla moltiplicazione delle scelte e dei metodi posti a disposizione degli individui, allora si conviene che occorre assicurare al curriculum un approccio concepito con maggiore apertura mentale da parte di tutti i suoi attori. Gli studi sull'intelligenza, il cambiamento essenziale intervenuto negli studi sulla memoria e sulla metacognizione rappresentano un individuo che per vivere abbisogna di parlare molti alfabeti. Ma soprattutto comporta la riscoperta dei va-



lori come affermazione di senso. E le priorità formative stabilite dai diversi curricoli nazionali non possono che produrre esplicitamente tali affermazioni di senso. Sviluppo del senso civico e delle abilità sociali; educazione alla internazionalizzazione e al rispetto delle tradizioni; interculturalità e riscoperta del valore formativo delle arti; dialogo e comunicazione come fattori fondanti ogni cultura; sviluppo completo della personalità dell'allievo; partecipazione attiva alla vita sociale e culturale; pace, cooperazione e solidarietà, rispetto dell'anziano e rispetto della vita: sono tutti valori che, variamente dichiarati e variamente intrecciati ai principi di equità, qualità, continuità, partecipazione e internazionalizzazione, appaiono ripresi e declinati in tutti i processi di rinnovamento del curriculum fin qui attivati nei Paesi avanzati.

Di conseguenza gli *obiettivi del curriculum formativo*<sup>2</sup> vanno profondamente ripensati. Essi non sono più soltanto da intendersi come livelli di abilità, ma diventano *obiettivi di valore*. Gli obiettivi formativi che dal punto di vista conoscitivo-istruzionale sono ritenuti cruciali per lo sviluppo di un qualsiasi profilo formativo vanno ormai collegati strettamente alle realtà sociali e lavorative del loro contesto di riferimento e ai relativi sistemi dominanti di valore.

Dunque la domanda di riferimento non sarà più che cosa si intende per "buona scuola", "buona preparazione" ecc.; ma quella domanda si trasforma nella seguente «*che cosa serve – da studiare, da apprendere, da formare – a ciascun individuo per sviluppare le sue attitudini e abilità tanto bene quanto gli è necessario per educare la sua umanità affluente e il suo atteggiamento positivo verso la propria esistenza; tanto bene quanto è necessario a corroborare le aspirazioni di apprendimento, di relazione e di scambio sociale che intende attivare di sua iniziativa*».

Sviluppo personale e riscoperta della centralità dei valori all'azione formativa: ciò punta ad ottenere il risultato di riportare a scuola i giovani e gli adolescenti. Assicurare loro ambienti stimolanti e motivanti, puntare sulla loro motivazione ad apprendere, forse come unica leva per combattere con qualche realistica prospettiva di successo l'abbandono scolastico.

Per sviluppare l'attitudine ad apprendere lungo tutta la vita, bisogna probabilmente beneficiare di un trattamento speciale. È ciò che viene definito apprendimento attivo: sviluppare il desiderio di apprendere, imparare a scegliere e a decidere a proposito dei suoi percorsi di apprendimento; sviluppare un atteggiamento "costruttivo", capace cioè di realizzare alcune attività elaborando le informazioni ricevute per quanto di utile e positivo esse forniscono alla ricerca di senso e allo sviluppo personale di esperienza. Traspare da tale definizione una particolare configurazione degli ambienti di apprendimento come programmaticamente aperti e protesi alla dimensione professionale, operativa del contesto di esperienza e di studio.

2 Cfr. OCSE/CERI, *The curriculum redefined*, Paris 1994. Occorre segnalare che si tratta di rivedere un quadro logico e teorico sul quale negli anni '60 molto si è discusso e sviluppato anche nel nostro Paese. La revisione critica di prospettive quali quelle enunciate ed elaborate in quegli anni (Si pensi A.R. Laporta, C. Pontecorvo, R. Simone, L. Tornatore, *Curricolo e Scuola*, Iei, Roma 1979; R. Maragliano, B. Vertecchi, *La Programmazione Educativa*, Roma 1976; Ma anche S.B. Robinshon, *Curricoli Scolastici come fondamento di ogni riforma*, Roma, 1976; L. Stenhouse, *Introduzione alla ricerca e allo sviluppo del curriculum*, Roma, 1977) si fa quindi urgente e gravida di implicazioni sia per la formazione iniziale degli insegnanti che per la loro formazione in servizio e per la loro pratica scuola.

È qui che le raccomandazioni a trasformare i moduli di insegnamento e di apprendimento in veri e propri laboratori si sprecano nelle diverse esperienze. Qui anche l'insistenza a far sì che ogni tipo di apprendimento, anche il più teorico o astratto si trasformi in qualcosa di visibilmente produttivo per lo studente. Qui infine l'apprendimento attivo prevede forme di mutuo insegnamento tra allievi di età differente. In ogni caso l'apprendimento ha da configurarsi visibilmente come un'esperienza che, facendosi via via significativa per l'individuo, lo renda capace di autodisciplinarsi, autodirigersi, autoapprezzarsi.

## 6. Culture di apprendimento, culture formative

Abbiamo pertanto decostruito l'universo di rappresentazione della pedagogia sociale, mirando a esplorare la ricerca formativa e i campi semantici che da essa scaturiscono. Campi che contraddistinguono, in qualche modo non soltanto una nuova fenomenologia, ma soprattutto un nuovo pensare e fare ricerca nel settore. Come si evince lungo l'intero *rational*, sembra necessario riconfigurare una serie di definizioni, di assunti alla base di programma di ricerca nelle scienze della formazione dedicato alla diversità e inclusion socio-culturale. Sembra gli l'approcci si siano evoluti più sulla base della contingenza (globalizzazione e alto tasso d'immigrazione nel lungo dopoguerra fino ad oggi, nei paesi occidentali; necessità di educazione alla salute come modalità di prevenzione, in linea con le nuove strategie della cura della persona; emergenza del Web come spazio antropologico e sociale; ecc.) che dell'effettiva concezione di un problema più importante, quello dell'inclusione/esclusione nel processo di continua costruzione di sistemi di rappresentazione simbolica umana che è la cultura, matrice quindi di identità che si esprimono pienamente, liberamente, consapevolmente. Talvolta, come è stato dimostrato attraverso gli studi e ricerche presentati, questa strutturazione del campo semantico (per opposizione piuttosto che per ricerca di nuove definizioni) lascia le nuove fenomenologie educative senza strumenti per la loro concettualizzazione, stigmatizzando fenomeni (l'apprendimento nel contesto informale come alleatorio, nei processi di socializzazione e inclusione; la scuola come spazio unico, chiuso; il diverso come debole, alterno, deviante, piuttosto che come voce costruttiva nello spazio sociale fluido). Sembra quasi che lo stesso programma di ricerca della pedagogia sociale sia nato da una concezione che non sfugge ad un pensiero centrale, esclusivo, che contraddistingue la "normalità" e la devianza.

Da qui la necessità di riprendere il dibattito teorico a partire da teorie educative che sembrano viaggiare slegate nell'universo di discorso della pedagogia sociale, la quale si è cimentata soprattutto a partire dai contributi di campi disciplinari che non riconoscono la questione educativa come centrale, ma soltanto marginale ai propri programmi di ricerca, come lo mettono in evidenza soprattutto i contributi relativi alle nuove forme di cura.

La proposta di un costrutto, che rappresenta un dispositivo formativo, ha colto l'occasione di questo dibattito per tentare di mettere a sistema un nuovo sguardo sulla questione della *differenza fondante in processi formativi che sono leva di processi creativi all'interno di micro-culture di apprendimento. Culture di apprendimento che si muovono attraversando contesti, nel contesto culturale allargato.*

## 6. Il formatore nel contesto culturale allargato: architetto dell'incommensurabile

Condurre i processi formativi suaccennati in spazi non delimitati implica una tensione fra *universi incommensurabili di senso*, che richiede la capacità da parte del formatore di focalizzare il processo senza trascurare, naturalmente, il risultato strategico che un progetto formativo mira a raggiungere.

Come è stato ipotizzato in diversi contributi in questo volume, il formatore deve, *in primis*, essere in grado di una propria riflessività sulla pratica, di costruire e decostruire pregiudizi e storie personali che configurano la propria costellazione culturale. Una tale riflessività sui propri discorsi, concezioni e teorie della mente viene reclamata nella relazione interculturale (delle *folk psychologies* di cui il docente e discente sono portatori); e non può pretendersi spontanea. Essa risiede in uno sforzo consapevole di continuo riposizionamento speculare del formatore, che guarda sé stesso nella propria cultura e dinnanzi alla cultura altrui, che interroga la propria cultura per poi interrogare quella altrui. F. Gobbo<sup>3</sup>, che ha elaborato una linea di ricerca relativa all'intervento dell'insegnante *come etnografo* nella classe multiculturale, indica che il docente può cambiare sguardo ed atteggiamento nel confronto con la diversità, proprio attraverso un'attività di ricerca come osservatore partecipante dei sensi che motivano il comportamento diverso, delle strade da ripercorrere per attivare strategie di insegnamento efficaci nel confronto con il bambino straniero. Dice la Gobbo che un tale processo riattiva gli effetti del processo di inculturazione: ovvero porta a ripensare ciò che è *naturale*, quelle attribuzioni di senso alla realtà ed al comportamento umano che abbiamo ricevuto fin dalla nascita nell'ambiente culturale in cui siamo nati. L'autrice denomina questo "vocazione interculturale *ante-litteram*", e lo situa proprio nella tradizione di ricerca antropologica, particolarmente con riguardo alla ricerca etnografica, dal momento che in entrambe vi è lo sforzo intenzionale d'incontro della diversità, di assunzione speculare del punto di vista altrui, di comprensione, ma soprattutto, della intenzionalità di *liberare la mente di chi fa ricerca dalle abitudini apprese e dai pregiudizi, ascoltando e interrogando le proprie aspettative disattese e le emozioni impreviste che intervengono durante l'indagine* (Gobbo, 2004: 128).

Tuttavia, una revisione critica della pedagogia sociale ci porta ad approfondire questa forma di pensiero, che oltre l'esplorazione antropologica, ci consente di pensare la dimensione politica del soggetto in quanto attore pienamente incluso nella costruzione sociale.

Si determina uno sforzo consistente che il formatore è chiamato a fare, quale responsabile della tessitura di quella maglia fondamentale che sostiene chi apprende; e che, nonostante le esperienze che lo spingono a valorizzare la propria identità e conoscenza, si muove ancora in una sorta di *zona di sviluppo prossimale*. *Quest'ultima è caratterizzata dall'incontro ricorsivo e ripetuto con la diversità, diventa zona di dialogo, insomma di interscambio di esperienze e di costruzione di conoscenza*. Il risultato della mediazione in questo spazio di esplorazione, di convivenza con i conflitti, di nego-

3 Gobbo F. (2000), *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci. Facciamo in questo punto particolarmente riferimento all'ultimo capitolo dell'opera, *Prospettive di ricerca e di Intervento nella classe multiculturale*, dove l'autrice delinea per la prima volta la strategia di intervento dell'insegnante come ricercatore etnografico, ovvero un osservatore partecipante che interpella sé stesso nella relazione con gli alunni stranieri per trarre delle conclusioni che lo portano all'implementazione di una didattica mirata.

ziazione allargata e ricorsiva del senso, punta da un lato alla generazione delle competenze necessarie a vivere la relazione *nella diversità*; e, dall'altro, alla produzione di azioni che consentano la *trasformazione del proprio contesto socio-culturale*.

Allora la formazione assume davvero il valore di un *viaggio*, inteso nel senso più ampio del termine: il significato, cioè, di un cammino di scoperta del sé nella situazione di dialogo. Il viaggio viene sperimentato come dinamica auto-formativa, e caratterizza con chiarezza questo processo di *attraversamento della zona di sviluppo prossimale*. A questo punto il viaggio viene davvero vissuto come strategia formativa nel suo senso *letterale e reale*. Il viaggio, pensato da una narrativa della transizione, ci aiuta ad individuare i dispositivi e gli strumenti necessari a muoversi entro *contesti culturali allargati*.

Siffatti dispositivi e strumenti hanno carattere culturale e simbolico; non ci assistono solo nell'esperienza del nostro "esporci" alla diversità (come nel viaggio reale); non ci aiutano solo ad "accogliere" l'altro o il diverso; ma attivano in particolare il dialogo e la comunicazione come esperienza riflessiva di costruzione di nuovo senso.

Quando il formatore, si confronta con l'altro, egli intraprende un viaggio simile a quello del suo interlocutore, perché si confronta con le sue stesse paure, preoccupazioni e scelte.

La ricostruzione riflessiva di questa esperienza coinvolgente attraverso metodologie partecipative (dall'apprendimento collaborativa alla restituzione riflessiva nella relazione di cura), ovvero l'uso di nuove tecnologie (come per esempio la multimodalità caratterizzante le logiche comunicative della rete), nonché la ricchezza di risorse, materiali e persone (contesti sociali di apprendimento), ebbene tutto ciò consente al formatore di articolare il percorso in *tappe diverse* di costruzione congiunta della conoscenza e dell'esperienza, e di analisi incrociata dei diversi punti di vista. Durante il percorso, il formatore esplora e sperimenta se stesso: si vede accompagnatore, mappa e forza motrice della nave che trasporta l'allievo lungo le rotte oblique dell'apprendimento.

In questo modo il percorso di inclusione si svela costituito di una costante tensione fra contraddizioni e differenze, tra convergenze e allontanamenti; e si rigenera nella ricerca continua di equilibri simbolici fra le diverse identità partecipanti agli spazi sociali.

Ecco perchè il dispositivo formativo, caratterizzandosi come *cultura formativa*, possiede un potenziale enorme nell'esplicitare, o meglio, nell'ancorare, le nuove pratiche formative e il loro impatto socio-culturale: insomma nel *trasformare il presente per rendere il passato futuro esperibile, futuro abitabile, futuro sostenibile*.