



Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi
per la co-costruzione della comunità educante
Pedagogy and narration: the contribution of living libraries
to the co-construction of the educating community

Anna Paola Paiano

Università del Salento – annapaola.paiano@unisalento.it

ABSTRACT

What happens when the other “trespasses”? When they make demands for recognition, equality, justice and freedom? This work aims to explore the need for a community model of living together that qualifies the specificity of human beings characterized by substantial intersubjectivity and therefore by relationships. Therefore, it presents a narrative device to deconstruct prejudices and remove all forms of stigmatization; the books are the people who tell their personal stories to the readers, their difficult experiences, negative experiences that have made them grow.

The main objective is the removal of social pressures linked to the stigmatization of people who hold common sense, prejudices and stereotypes of everyday life through the promotion of inclusive attitudes on the part of those who have experienced or identified a stigma or prejudice.

Cosa succede quando l’altro “sconfina”? Quando avanza richieste di riconoscimento, di uguaglianze, di giustizia e di libertà? Il presente lavoro vuole sondare la necessità di un modello comunitario del *con-vivere* qualificante la specificità degli esseri umani caratterizzata dall’intersoggettività sostanziale e quindi dalla relazione. Si presenta, quindi, un dispositivo di narrazione per decostruire i pregiudizi e rimuovere ogni forma di stigmatizzazione, i libri sono le persone che raccontano ai lettori la loro storia personale, i loro vissuti difficili, esperienze negative che li hanno fatti crescere.

L’obiettivo principale è la rimozione delle pressioni sociali legati alla stigmatizzazione di soggetti che ricorrono per senso comune, pregiudizi e stereotipi della quotidianità attraverso la promozione di atteggiamenti inclusivi da parte di chi ha esperito o chi ha identificato uno stigma o un pregiudizio.

KEYWORDS

Margin, Stereotype And Prejudice, Autobiographical Narration, Living Libraries, Educating Community.

Margine, Stereotipo E Pregiudizio, Narrazione Autobiografica, Biblioteche Viventi, Comunità Educante.

Introduzione

Ogni soggetto, uomo e donna, per poter raggiungere il pieno sviluppo delle sue potenzialità di futuro deve entrare in relazione con un *alter* e costruire un percorso di sviluppo sempre in relazione, lo è per definizione e per il suo *apriori* genetico o per la sua caratteristica specie-specifica (Fadda, 2007). Il ruolo della pedagogia deve essere mirato alla progettazione di un'azione formativa che promuove questa capacità del soggetto di fare rete e quindi sviluppare relazioni generative per il sé e per il mondo. Obiettivo di questa azione deve essere la costituzione di una comunità educante (Santerini, 2010), una comunità etica che si sviluppa e che si prende cura di sé e delle persone che la costituiscono, del singolo e della collettività.

Nelle interazioni esistono diversi possibili modelli di incontrare l'altro: dalla dinamica dell'isolamento e/o dell'ignoranza (*apartheid*), all'indifferenza e/o disdegno (l'Altro non mi riguarda...), alla condanna e/o conquista (l'Altro come minaccia...), alla coesistenza e/o comunicazione (logica della tolleranza) e la tensione dialogica (incontro, scoperta reciproca, contaminazione, costruzione di senso).

Cosa succede quando l'altro "sconfina"? Quando avanza richieste di riconoscimento, di uguaglianze, di giustizia e di libertà?

Il problema dell'altro richiede una consapevolezza sull'alterità (*aliud*). *Aliud* non è *alter* (Pannikar, 2009), l'alterità non è l'altro. L'altro non è pura, astratta, alterità. L'altro, inoltre, come me, non vede sé stesso come altro, ma come ego (Levinas, 2016).

Un rischio, quello del riduzionismo, che con grande ingenuità può essere imputato ai soli comportamenti personali, quando, diversamente, è in buona parte imputabile alle difficoltà di un pensiero monocentrico incapace di dialogare con umanità, soggettività, culture ed esperienze al di fuori del proprio standard. In questo senso una azione progettuale di integrazione di quanto è margine deve necessariamente essere rivolta proprio a chi marginale non è o tale non si sente.

Il presente lavoro vuole sondare la necessità di un modello comunitario del *con-vivere* qualificante la specificità degli esseri umani caratterizzata dall'intersoggettività sostanziale e quindi dalla relazione. Il soggetto come singolo non esiste, egli è un'astrazione, una fantasia, un'invenzione del neoliberismo novecentesco poiché la natura dell'uomo è caratterizzata da relazioni che possono essere generative, o anche restrittive, e in questo ultimo caso è necessario il superamento di questi fenomeni disfunzionali tipici di un modello di comunità che voglia rinunciare alla critica, o alla sensibilità, al dialogo, alla riflessività e per certo anche all'esperienza (Cambi, 2003). Tutte queste sono implicazioni di un mancato funzionamento dei principi educanti di una comunità che possono far nascere, difatti, forme di razzismo, pregiudizi e atteggiamenti sclerotizzati di una società che non pone al centro il benessere del soggetto. La modernità liquida, la postmodernità, sono manifestazioni di questa temperie culturale e sociale e ideologica che ha portato delle disfunzioni delle fragilità nei soggetti per cui "sopravvive" soltanto il più forte o il più ricco o il più apprezzato (Memmi, 1989).

Finché l'altro, quando identificato o identificabile, occupa lo spazio che ogni società gli costruisce al fine di contenerlo, nelle forme (l'ospite, l'esotico, l'etnico...), esso non costituisce un problema particolare o, al limite, è un problema circoscrittibile.

La comunità educante nasce dal bisogno di sostituire al modello neoliberista sopra richiamato, che è foriero e portatore di forte contrasto sociale, di lotta sociale intesa come lotta per la sopravvivenza, lo sviluppo rispondente a una collet-

tiva e condivisa progettualità per il superamento dell'idea del poter vivere secondo principi che siano individualisti, soggettivisti e via dicendo. Possiamo dire che la visione figlia del turbocapitalismo è soltanto un'astrazione, in ragione della matrice genetica intersoggettiva dell'essere umano, ed è la manifestazione pratica di fenomeni di progressivo depauperamento delle relazioni, delle qualità e delle risorse ambientali. Una decrescita risultante dalle relazioni di "sfruttamento" di ogni tipo di risorsa, senza fare eccezione per quelle personali, e ci troviamo di fronte a soggetti che non sono più in grado di farsi guidare da quella giusta collera nata in opposizione nei confronti di quelle che sono le sole descrizioni imperia-liste e capitaliste, ci troviamo di fronte a soggetti che non sono in grado di opporsi con un rifiuto a quel modello di comunità capitalistica alla quale si deve contrapporre l'offerta di un modello più efficace che nasce da un bisogno di una teoria pedagogica sulla quale si basa la comunità educante per contrastare le tante disuguaglianze che alla fine si accumulano in maniera esplosiva e mettono a rischio pesantemente quella che è la tenuta del sistema sociale e culturale schiacciato dalla pressione e della sottrazione di opportunità di occasioni e che sente forte il bisogno di giustizia sociale (Gallelli, Pinto Minerva, 2004).

Pregiudizio, stereotipo e discriminazione: disfunzioni e margini del riconoscimento

Negli ultimi decenni il pregiudizio è stato studiato principalmente come fenomeno collettivo o socialmente condiviso. Prospettive importanti sono state l'approccio socioculturale di Minus (1960), la teoria del conflitto realistico (LeVine, Campbell, 1972); e, più recentemente, le teorie dell'identità sociale e dell'auto-categorizzazione (Turner, Hogg, Oakes, Reicher e Wetherell, 1987). Sebbene si sia presa in considerazione la visione del pregiudizio, non tanto inteso come fenomeno individuale ma come mancato riconoscimento di un gruppo di persone meno favorevoli a un gruppo esterno o minoranza tendono ad essere meno favorevoli ad altri gruppi esterni o minoranze, la risposta della pedagogia a tali fenomeni deve necessariamente essere un atto di educazione permanente avente come obiettivo quello di agire sullo sviluppo di un pensiero critico, prima individuale e poi collettivo che veda il pregiudizio come un fenomeno individuale, per accompagnare gli individui a differire nella loro propensione ad adottare atteggiamenti prevenuti ed etnocentrici (Catarci, Fiorucci, 2015).

Se gli stereotipi sono credenze generalizzate sui gruppi e sui loro membri, i pregiudizi sono reazioni emotive sfavorevoli o valutazioni dei gruppi e dei loro componenti e la discriminazione interpersonale è il trattamento differenziato da parte degli individui nei confronti di alcuni gruppi e dei loro componenti rispetto ad altri gruppi e ai loro membri.

Le forme più dannose di stereotipo, pregiudizio e discriminazione sono dirette più comunemente ai membri di gruppi stigmatizzati (storicamente gruppi a basso potere strutturale, inclusi gruppi definiti da genere, etnia, razza, classe sociale, orientamento sessuale, religione, età, menomazioni fisiche o psicologiche, stato di immigrazione o lingua), compresi gli individui che sono membri di più gruppi stigmatizzati (es. donne anziane) e membri contemporaneamente di gruppi stigmatizzati e non stigmatizzati (es. uomini gay).

Il pregiudizio è un'idea preconcetta che non è supportata da ragione o esperienza ma si basa su stereotipi sono schemi di caratteristiche psicologiche impiegati dai percettori sociali per elaborare le informazioni per quanto riguarda gli altri. Tale assunto viene riportato da Honneth (1992, p. 75) quando afferma che "le

nostre preferenze individuali, le nostre abitudini culturali e i nostri pregiudizi ci impediscono di stabilire un rapporto immediatamente empatico con l'altro, come le circostanze richiederebbero”.

Gli stereotipi, infatti, spesso, replicano quasi esclusivamente le convinzioni relative a una visione parziale dei soggetti caratterizzando tuttavia i componenti del *cluster* e contengono, inoltre, informazioni relative a diverse qualità dei soggetti implicati come, ad esempio, i ruoli sociali e il grado in cui i componenti del *cluster* condividono qualità specifiche (cioè omogeneità o mutevolezza all'interno del gruppo) e impatto reazioni emotive. Gli stereotipi implicano direttamente apparenti qualità superficiali e generano aspettative per quanto riguarda il comportamento previsto in un nuovo contesto (Oakes; Turner, 1990) questo implica che “l'attenzione alla priorità del riconoscimento si perde a causa del fatto che ci lasciamo influenzare da pregiudizi e schemi concettuali, cognitivamente inconciliabili con quella priorità” (Honneth, 1992, p. 72).

La dissociazione di processi automatici e controllati può fornire una leva teorica per comprendere il ruolo degli stereotipi e delle convinzioni personali nelle risposte ai membri di gruppi razziali o etnici che producono fenomeni disfunzionali quali ad esempio la discriminazione.

La discriminazione è comunemente il risultato finale di un pregiudizio: un giudizio o una prospettiva negativa preformata. Il pregiudizio porta gli individui a guardare persone o gruppi di persone come inferiori e spesso comporta un comportamento negativo attivo verso un soggetto, o, risposte meno positive di quelle che si attiverebbero verso un componente dell'*ingroup* in circostanze comparabili.

Superare la soglia di questo *margin*e, tra il sé e l'alter, e farne un approccio educativo, per non rimanere intrappolati in discorsi vuoti sulle differenze che, come ci ricorda hooks (1998), non *elogiano* ma *azzerano* i soggetti in relazione, poiché considerano *alter* come *aliud*, ossia come l'oggetto di un'analisi piuttosto che come il soggetto di un'esperienza di vita (p. 71).

Si tratta di possibili modi per “sperimentare e accettare dispersione e frammentazione come fasi della costruzione di un nuovo ordine mondiale che riveli appieno dove siamo e chi possiamo diventare, e che non costringa a dimenticare” (hooks, 1998, p. 66).

Per hooks il margine è lo “spazio di apertura radicale” (ivi, p. 67) dove resistenza e liberazione possono prendere forma e dove l'oppressione di chi il margine lo vive può diventare sperimentazione e opportunità generatrice, il che significa attraversare la sofferenza per aprirsi alle possibili alternative e alla creatività. Questo implica superare alienazione e straniamento e progettare uno spazio educante condiviso e co-progettato che possa rendere possibili prospettive sempre differenti e in continuo cambiamento, un luogo in cui si disvelano nuovi modi di guardare alla realtà, al confine della differenza.

1. Voci dal margine, la narrazione di sé come dispositivo pedagogico

L'incontro con l'alterità è, dunque, il risultato pratico della messa in atto di competenze cognitive e interpretative intenzionate alla costruzione di uno spazio di comune cambiamento. Abitare questo spazio implica, in particolare, la disponibilità ad assumere abiti mentali importati alla cura. La riflessione pedagogica ha in tal senso messo ben in luce il cruciale punto di discriminazione tra quella che Mortari definisce una “cura autentica” che abilita l'altro all'esercizio della libertà,

ed una cura che lo solleva dalla responsabilità della cura di sé, e, così facendo consente di identificare nel primo caso la “responsabilità” – declinata come capacità di rispondere alle sollecitazioni di ordine etico emergenti da una specifica situazione, attivata da empatia e compassione e continuamente raffinata riflessivamente – come la prima delle “posture etiche” che connotano la cura educativa (Mortari, 2015). Ascrivere (attraverso la sua responsabilità) l’azione educativa al paradigma della “cura” significa inquadrala pedagogicamente all’interno di una cornice di senso attraverso la quale diventa possibile identificare i ruoli che al suo interno giocano i soggetti insieme alle intenzionalità che esprimono ed alle posture che assumono, rendendo, quindi, visibile da un lato la trama relazionale in essa inscritta, dall’altro le traiettorie di crescita del proprio progetto esistenziale che è possibile mettere a fuoco in prospettiva generativa e trasformativa.

E la cura che spesso si mette nel fissare ritualmente gli appuntamenti che si accompagnano agli eventi cui abbiamo accennato, ci dicono, inoltre, della ‘dura lotta’ che non di rado il periferico deve sostenere per non soccombere a una omologazione che ne comporterebbe l’inesorabile dissolvenza in ‘semplice’ margine.

Come precisato da Bruner, “è soprattutto attraverso le narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d’azione” (Bruner, 2002, p. 12).

Così la narrazione del nostro io e del mondo diventa un incontro che, ci pone di fronte alla responsabilità di essere parte di un progetto polifonico da accogliere e accettare per avere realizzare percorsi solidali e di autodeterminazione.

In questo narrare il soggetto si troverà di fronte a un sé da rappresentare e un margine da dotare di un nuovo significato, inteso come qualcosa che non si affaccia inaspettatamente sulle vicende della quotidianità, ma è “una condizione strutturale con cui la stessa pedagogia, nell’interpretare il proprio *telos* generativo come pratica di costruzione di futuro” (Annacontini, 2014, p. 20), soprattutto andando oltre quelle circostanze in cui il margine “esplode” in modo più clamoroso e acuto. “Il margine è, in tal senso, cuore e fondamento dello stesso agire pedagogico” (*ibidem*).

Negli ultimi due decenni, si è andato affermando sempre più un nuovo paradigma educativo basato sulle metodologie narrative, inteso come abilità intimamente connaturata al soggetto, come “competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti [...] essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un ‘posto’ nel mondo possibile che incontreremo” (Bruner, 2002, p. 53). Esso pone le proprie fondamenta sulla struttura narrativa della mente, intesa come processo cognitivo che attraverso diverse forme narrative abilita il *significare* di azioni ed esperienze e ciò, sia detto, tanto per la singolare esperienza di vita, quanto per i contesti educativi e professionali.

La narrazione autobiografica è qui intesa come insieme di attività, processi ed eventi formativi formali e informali, orientati alla costruzione di storie (autobiografiche, di una comunità, professionali, disciplinari) che si attuano attraverso diversi strumenti e tecniche e che promuovono il miglioramento della qualità della vita del soggetto in relazione al mondo.

Qui, considereremo la narrazione autobiografica come una metodologia che svolge un ruolo determinante nella definizione di nuovi metodi e contesti di apprendimento significativi, in cui il narratore è produttore di materiale autentico, qui inteso nella prospettiva “catalizzatore di processi interpretativi” il cui significato si innesta all’interno del macro e microcontesto in cui sono utilizzati (Vassallo, 2006, p. 79). Il soggetto narrante diviene, quindi, autore/attore/regista di

un'esperienza formativa che, nel doppio riferimento alla dimensione micro e macro, finisce per coinvolgere l'integralità del soggetto in formazione, con particolare riferimento anche alle sue sfere emotiva e cognitiva.

La comunità educante, presentata nel presente contributo, pone al centro della progettazione educativa l'importanza da attribuire alla narrazione autobiografica come metodologia riflessiva per il superamento di atteggiamenti disfunzionali e discriminatori, la negoziazione di significati e la co-costruzione di nuovi, la costruzione del sé e la promozione della propria identità personale e di gruppo.

2. Il dispositivo della Biblioteca umana come risposta pedagogica

Una biblioteca umana è un dispositivo di narrazione per decostruire i pregiudizi e rimuovere ogni forma di stigmatizzazione, i libri sono le persone che raccontano ai lettori la loro storia personale, i loro vissuti difficili, esperienze negative che li hanno fatti crescere. È uno spazio intenzionale in cui i soggetti attivano un processo di apprendimento reciproco.

L'obiettivo principale è la rimozione delle pressioni sociali legati alla stigmatizzazione di soggetti che ricoprono per senso comune, pregiudizi e stereotipi della quotidianità attraverso la promozione di atteggiamenti inclusivi da parte di chi ha esperito o chi ha identificato uno stigma o un pregiudizio.

Funziona proprio come una normale biblioteca: i visitatori possono sfogliare il catalogo alla ricerca dei titoli disponibili, scegliere il libro che desiderano leggere per poi prenderlo in prestito per un periodo di tempo limitato. Dopo la lettura, "restituiscono" il libro in biblioteca e, se vogliono, possono prendere in prestito un altro. L'unica differenza è che nella Biblioteca Vivente i libri sono persone e la lettura consiste in una conversazione, un incontro di natura dialogica che mette in campo la narrazione dei racconti autobiografici dei libri umani e l'ascolto partecipe e interrogante del lettore.

L'idea è quella di avviare dei programmi che promuovano il dialogo interculturale attraverso un approccio innovativo all'uguaglianza e alla diversità per l'acquisizione di competenze necessarie lenti (Contini, 2014) il modo in cui tutti vediamo il mondo, gli altri e il futuro che condividiamo.

The Living Library è un approccio innovativo all'uguaglianza e alla diversità perché affronta l'ampio tema del pregiudizio senza enfatizzare un caso specifico rispetto ad altri. Allo stesso tempo, riesce a destreggiarsi con successo attorno ad alcune delle sensibilità che accompagnano il lavoro anti-pregiudizio, pur mantenendo un elemento di *edutainment* e interazione che rende il progetto immensamente attraente sia per i potenziali organizzatori che per i partecipanti. Ciò si ottiene creando un ambiente sicuro in cui i lettori e i libri possono impegnarsi in un dialogo aperto il cui scopo esplicito è discutere argomenti che in quasi tutti gli altri contesti sarebbero considerati troppo delicati. Essere protagonisti di uno scambio dialogico è un privilegio raro e che non lascia inalterato nessuno che lo sperimenta.

La struttura della Biblioteca vivente è abbastanza flessibile da essere utilizzata in un'ampia varietà di ambienti ed è particolarmente adatta per l'uso in spazi ed edifici pubblici, festival e grandi raduni. Ovunque venga impiegata deve essere motivata dal desiderio di sfidare i pregiudizi e ha il potenziale per cambiare i sentimenti, le percezioni e le opinioni che tutti abbiamo gli uni degli altri. La diversità delle nostre comunità è celebrata, il linguaggio e le etichette degli stereotipi sono indeboliti e sfidati e nuovi atteggiamenti e comportamenti sono modellati da

esperienze nuove e personali. Soprattutto, la Biblioteca Vivente ha il potenziale per influenzare il modo in cui tutti vediamo il mondo, gli altri e il futuro che condividiamo.

Conclusioni

Solitamente la lettura di un libro è un'azione che si svolge in solitudine, senza la possibilità di poter interrogare i personaggi o gli autori del libro nel momento stesso della lettura. Durante la Biblioteca Vivente quello che accade è l'incontro tra due soggettività poste l'una di fronte all'altra. Una è il libro e l'altra è il lettore. La biblioteca il luogo del loro incontro.

La progettazione di una Biblioteca Vivente vuole essere una possibile strategia per contrastare il manifestarsi di un maggiore rischio di povertà educativa in molte delle zone del nostro Paese e deve essere finalizzata all'attivazione di patti di comunità educante (Santerini, 1990) che permettano ai contesti educativi, formali e non, di aprirsi al territorio, elaborando piani strategici con l'obiettivo di rimuovere gli impedimenti di natura sociale, economica e culturale e contrastare gli effetti di un'emergenza educativa e dell'aumento delle disuguaglianze obiettivo riconosciuto tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030.

Solamente un impegno collettivo – cittadini, famiglie, scuole, terzo settore, aziende e istituzioni – potrà consentire una ripartenza, riconoscendo nei diritti umani la chiave per intervenire nel presente e riscrivere il futuro, non lasciando indietro nessuno.

La pedagogia, in quanto discorso intenzionale e critico sull'esperienza educativa, è chiamata ad elaborare interventi educativi per promuovere una rinnovata cultura dell'altro, alle sue potenzialità quale attore dei processi relazionali, capace di partecipare in quanto soggetto attivo, portando un contributo specifico alle comunità (Zoletto, 2019), per generare cambiamenti significativi orientati ad un futuro migliore.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Bologna: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2003). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Catarci, M. & Fiorucci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadda, R. (2007). Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema pedagogico. In Ead. (ed.), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma: Carocci.
- Gallelli, R. & Pinto Minerva, F. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Honneth A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale* (Vol. 242). Bologna: Feltrinelli.
- Lévinas, E. (2016). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.

- LeVine, R. A., & Campbell, D. T. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Memmi, A. (1989), *Il razzismo. Paura dell'altro e diritti della differenza*. Genova: Costa & Nolan.
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915618045.
- Oakes, P. J., & Turner, J. C. (1990). Is limited information processing capacity the cause of social stereotyping? *European review of social psychology*, 1(1), 111-135.
- Panikkar, R. (2009). *Pluralismo e interculturalità* (Vol. 897). Milano: Editoriale Jaca Book.
- Santerini M. (ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Vassallo, M.L. (2006). Il materiale autentico nell'era del costruttivismo. *Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 11
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.