



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE**

Facoltà di Scienze della Formazione  
*Corso di Laurea Magistrale in  
Scienze Pedagogiche*

TESI DI LAUREA

**Narrazione digitale e vissuti migratori:**

**Digital StoryTelling e pratica interculturale.**

*Racconto di una quotidianità di frontiera e ricomposizione del trauma  
migratorio attraverso la narrazione.*

**Laureanda**

Lavinia Bianchi

Relatore

Prof. Alberto Quagliata

Correlatore

Prof. Massimiliano Fiorucci

Anno Accademico 2012-2013

*“mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. Occorrono ‘traditori della compattezza etnica’*

*ma non ‘transfughi’”*

[A. Langer]<sup>1</sup>

" وَطَعَا، بَدَأَ، جَسَّوْ، قَلَفِينِ، جَدُنْ، مَكْتَفِرُنْ، هَدِيْبُ. مطلوب "خونة" لِطِدَّةِ العرقية' ولكن لا "ترانسفوقي"

---

<sup>1</sup> A.Langer, *La scelta della convivenza*, Edizioni e/o Roma, 1995, pag. 39

<sup>2</sup> C. Danai, *Utopie: abitare il mondo, aver cura del limite, praticare la soglia*, Rivista di

**Introduzione** .....pag.5

**Capitolo 1: Cambiare i paradigmi dell'educazione**

1.1. Paradigmi teorici di riferimento per la formazione online:  
il costruttivismo.....pag.13

1.2. Howard Gardner: le intelligenze rispettosa ed etica pag.49

1.3. Edgar Morin: il pensiero della complessità..... pag.73

1.4 Gregory Bateson: conoscere è costruire immagini del mondo  
.....pag.99

**Capitolo 2: Digital Storytelling: una possibile lettura in chiave  
interculturale**.....pag.114

2.1. Raccontare storie..... pag.118

2.2 DST: tra tradizione e potenzialità digitali.....pag.133

2.2 Identità nomade: da Sayad alla rappresentazione in immagini  
.....pag.156

**Capitolo 3: Un pensiero “ecologizzante”: relazioni tra ambienti  
formativi e prassi educativa**.....pag.174

3.1 L'esperienza di tutor nei corsi universitari.....pag.175

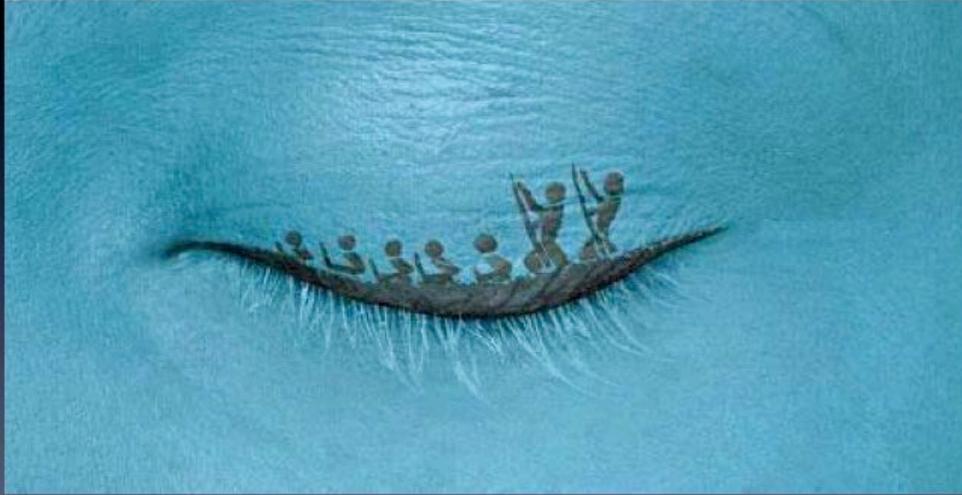
3.2 Intercultura, narrazione, narrazione digitale: costruzioni e  
ricostruzioni identitarie.....pag.215

3.3 Agire l'intercultura; storie di vita e pratica educativa.....pag.237

<b>Conclusioni.....</b>	<b>pag.261</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>pag.264</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>pag.267</b>
<b>Ringraziamenti.....</b>	<b>pag.268</b>

*L'unico vero viaggio verso la scoperta non consiste nella ricerca di nuovi paesaggi, ma nell'aver nuovi occhi.*

*M.Proust*



## **Introduzione**

Il mio percorso di tesi è sorto intorno a due domande, relative a due tematiche che mi hanno particolarmente interessata durante il corso di Laurea Magistrale.

Ecco le domande:

Cosa avvicina il paradigma interculturale e la progettazione didattica per la formazione in rete? Cosa accomuna la pratica dell'intercultura e quella del Digital Storytelling?

Proverò a ipotizzare una possibile chiave interpretativa per rispondere alle domande che muove l'architettura di questo disegno progettuale.

Entrambe sono urgenze che vanno contestualizzate all'interno nuovi paradigmi dell'educazione.

Utilizzo il termine "urgenze" perché non identificano soltanto pratiche didattiche, metodologie o chiavi interpretative; ci dicono, piuttosto, di caratteri concettuali complessi relativi a istanze educative attualissime.

*Tracciare mappe dei contesti in cui viviamo. Comporre immagini di noi stessi, degli altri e delle nostre interazioni. Procurarci descrizioni ordinate di quel disordine quotidiano che chiamiamo esperienza. In breve in senso ampio: Conoscere. Questa incessante opera creatrice, perennemente incompiuta, è tutt'uno con la condizione umana. Con la nostra condizione, cioè, di creature parlanti e intensamente visionarie che affidano giorno per giorno l'azzardo della loro sopravvivenza a mappe, immagini e descrizioni altamente creative e fortemente variabili nello spazio e nel tempo. Il tempo che abitiamo, vorticoso, impone alle nostre abitudini conoscitive spaesamenti e apprendimenti del tutto inediti: siamo davanti a un salto qualitativo della nostra specie. I mondi piccoli e grandi in cui viviamo sono costruiti sempre più visibilmente da sciami d'informazioni che noi stessi andiamo producendo attivamente, senza appigli che non siano altre informazioni. E questi sciami d'informazioni hanno consistenze sempre più fluide, precarie, cangianti. Il compito di riflettere su come diamo vita, conoscendoli, momento per momento, a quei nostri mondi piccoli e grandi diventa oggi, pertanto, un compito di primo piano. (Manghi, 2004, p.9)*

Raccogliendo le suggestioni di Manghi, possiamo dire, sottovoce o non troppo, che un nuovo paradigma educativo è necessario e le fondamenta di questo nuovo paradigma dovrebbero rinviare a una visione nuova ed ecologica della conoscenza.

Un apprendimento significativo è sempre olistico, prima di iniziare un disegno di ricerca e avventurarsi in un percorso mai totalmente prevedibile è bene parlare di sé, narrarsi, parlare della propria passione.

La mia passione, inestricabilmente legata all'entusiasmo euristico e all'impegno socio-educativo, mi ha guidata, suggerendomi le scelte importanti della mia vita, tra le quali il mio percorso di studi e in particolare questa tesi: ultimissima impresa ...

Lavoro in un centro di accoglienza per minori stranieri non accompagnati e mi occupo nello specifico della loro alfabetizzazione, anche attraverso la metodologia teatrale e musicale. Mi considero una privilegiata. Amo il mio lavoro, sono tra coloro che costruiscono faticosamente, giorno dopo giorno, l'intercultura e la vivono sperimentando, inventando, mappando, colorando, manipolando, registrando, fotografando, suonando, osservando...raccontando.

Desidero raccontarvi con immagini e suoni uno spaccato della vita di frontiera, dell'attenzione ad attività educative e formative in un contesto imprevedibile, dove la progettualità non esiste o quasi, dove la programmazione deve intersecarsi con l'emergenza e attingere da risorse insperate, in quella che definirei "educabilità-irregolare", e ancora raccontare dei viaggi che i piccoli migranti si portano negli occhi

La realizzazione di una narrazione digitale, un Digital Storytelling che racconti un vissuto migratorio per raccontarne altri mille, è il risultato di una riflessione profonda e condivisa su quanto sia importante avere un approccio ecologico alla complessità delle esperienze educative e su quanto sia opportuno rendere operativi i concetti; la narrazione come

strumento di ridefinizione identitaria in un momento in cui l'altra parte del mondo è accessibile...

### *Strumenti per educare nel cambiamento*

L'intercultura e l'Apprendimento in rete; nuovi modi di apprendere, fisici e simbolici che entrano a far parte del mondo della conoscenza. Sia l'apprendimento in rete che la pratica interculturale entrano a far parte dell'immaginario educativo e presto, si spera, a pieno titolo anche della prassi. Cosa accomuna queste due pratiche e quali sfide lanciano alla nostra abituale modalità di approccio alla conoscenza? Nuovi stimoli della modernità suggeriscono al sistema educativo metamorfosi strutturali; suggeriscono una ridefinizione degli obiettivi didattico-formativi alla luce delle nuove istanze così importanti per il futuro.

La scuola e le agenzie educative dovrebbero raccogliere le sfide che le migrazioni e le nuove tecnologie lanciano ogni giorno: di ordine simbolico e pratico.

Dobbiamo pensare e praticare un nuovo paradigma educativo che preveda all'interno una grande attenzione a nuovi tipi di apprendimento e nuove culture possibili.



Terre di nessuno dove avventurarsi, nuove forme di sorprese e aspettative, nuovi riti e ritmi, nuovi limiti, nuove narrazioni e procedure, nuovi comportamenti, nuovi stili cognitivi, nuove percezioni e concretezze, così come nuovi ostacoli, familiari e ignoti, nuove negoziazioni ed elaborazioni tra ciò che è riconosciuto e ciò che è straniero. Viviamo in un momento in cui le categorie di tempo e spazio subiscono contrazioni e accelerazioni vertiginose, in cui i nostri saperi comuni, quelli accudenti e rasserenanti, cominciano a dimostrare la loro vulnerabilità; la modernità ci mette davanti a cambiamenti evidenti e a un nuovo modo di pensare, la possibilità di “equipaggiarci” in questa realtà è essenzialmente legata a una pedagogia critica, a una scienza dell’educazione rinnovabile, co-costruibile, ripensabile. Le nuove generazioni hanno bisogno di protezione che gli permetta di attraversare le soglie del possibile, di non essere impreparati e soli nell’affrontare vissuti sfidanti, hanno il diritto di essere accompagnati nella costruzione di una *identità di confine* “Il confine si configura come ciò che è affatto estraneo al luogo, anzi lo costituisce ... c’è un modo di essere confine e

di praticarlo, che ne fa una soglia; ogni soglia è compresenza dinamica di interno ed esterno"<sup>2</sup>.

Il confine non è da intendersi solo in senso geografico ma anche in senso metaforico, come superamento di una visione statica della vita, come curiosità di conoscere e vedere da angolazioni diverse, voglia di vedere cosa c'è al di là.

Le categorie della permeabilità e della superabilità definiscono la soglia, le categorie della disponibilità, della mediabilità, della duttilità, della compartecipazione contraddistinguono l'identità di confine.

Identità di confine come "Io proteiforme", identità plurima, capace di riconoscere abitualmente l'altro, di produrre e miscelare con le differenze una possibile chiave interpretativa per comunicare, di negoziare contenuti e cognizioni, di abituarsi agli attraversamenti e ai ritorni. L'identità di confine non percepisce lo spazio da attraversare (fisico e cognitivo) come vuoto, come virtuale, ma come pieno e ricco di possibilità, di incontri, luogo stabile e dinamico, che permette costantemente l'incontro con il nuovo e con la ricostruzione del vissuto personale.

L'identità di confine può essere allora identità nomade, che sceglie quando, come e perché spostarsi, con chi e dove incontrarsi: "Per un nomade il tragitto stesso non è uno spostamento: è la ripetizione di un gesto di fondazione. È srotolare il tappeto delle proprie mappe mentali,

---

<sup>2</sup> C. Danai, *Utopie: abitare il mondo, aver cura del limite, praticare la soglia*, Rivista di studi utopici, III, 2008, pag.51.

simboliche, culturali in corrispondenza ai luoghi del territorio che si attraversano”<sup>3</sup>.

È in questo scenario che emerge l’idea di “uomo proteiforme” di Rifkin<sup>4</sup>; nell’era dell’*accesso*, ha una percezione di se stesso e del proprio vissuto abbastanza diversa da quella dei suoi genitori, essenzialmente perché si percepisce come interprete creativo e autonomo in divenire.

Secondo la visione ottimistica di Rifkin, le persone appartenenti alle nuove generazioni vivranno il maggiore coinvolgimento reso possibile dalle reti e dalle interdipendenze processuali;

un sé unico sarà anacronistico, perché opportunità e luoghi diversi richiederanno adattamenti consapevoli e produzioni fluide;

la partecipazione, la collaborazione, l’interdipendenza e il lavoro in team definirà nuovi standard etici che ridimensioneranno la competizione. L’io proteiforme ha una mente alternativa a quella monoculturale, abituata a un solo registro e a un unico modello di riferimento che evita accuratamente la complessità; l’io proteiforme è consapevole che parole, azioni e comportamenti non hanno nè significato nè valore se escluse dal contesto: “Ciò vale non solo per la

---

3 F.La Cecla, *Perdersi. L’uomo senza ambiente*, Laterza, Roma 2005, pag.23

<sup>4</sup> 4 Secondo Rifkin (J.Rifkin, *L’era dell’accesso*, Mondadori, Milano 2000) stiamo entrando in un nuova fase del capitalismo legato al concetto di accesso. L’era dell’accesso è appunto questo cambiamento che prevede il passaggio da un’economia dominata dal mercato e dai concetti di bene e proprietà, verso un’economia dominata da valori come la cultura, l’informazione e le relazioni.

comunicazione verbale umana, ma per qualunque comunicazione, per tutti i processi mentali, per tutta la mente”.(G. Bateson, 1984, pag.192)

## **Capitolo 1. Cambiare i paradigmi dell'educazione**

*Così noi vediamo il mondo attraverso molteplici paia di occhiali, alcuni dei quali si ereditano come parte dell'apparato fisiologico, mentre altri si acquisiscono per esperienza diretta nel corso della vita [...] ogni passo della conoscenza significa togliersi un paio di occhiali...*

*Delbruck*

*Non conta tanto ciò che l'uomo è, ma piuttosto quello che ha in mente di fare di se stesso. Per fare il balzo deve fare qualcosa di più che scoprirsi: deve rischiare una buona percentuale di confusione.*

*Kelly*

### **1.1 Paradigmi teorici di riferimento per la formazione online:**

#### **il costruttivismo**

La metafora con la quale vorrei iniziare la riflessione intorno al paradigma costruttivista può essere avviata da un aforisma africano citato da Seymour Papert:<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Papert è l'inventore del Logo, una felice integrazione tra linguaggio di programmazione "classico" ed elementi di multimedialità che lasciano all'invenzione e alla creatività di chi apprende l'obiettivo dell'attività, puntando sugli aspetti costruttivi del pensiero. A Papert si deve l'introduzione del concetto di costruzionismo: il processo di apprendimento è un processo di costruzione di rappresentazioni più o meno corrette e funzionali del mondo con cui si interagisce. Il costruzionismo introduce il concetto di *artefatti cognitivi*, oggetti e dispositivi che facilitano lo sviluppo di specifici apprendimenti.

*Se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare.*

Papert aggiunge questa considerazione:

*Naturalmente, oltre ad avere conoscenze sulla pesca, è necessario anche disporre di buone lenze, ed è per questo che abbiamo bisogno di computer e di sapere dove si trovano le acque più ricche ...<sup>6</sup>*

Questa metafora ha il pregio di suggerire un'efficace integrazione tra esigenze teoriche e istanze che emergono dal mondo delle pratiche e della tecnologia, esprime con efficacia e semplicità l'idea di *coevoluzione*, basata sul presupposto che l'ambiente non sia una struttura imposta agli esseri viventi dall'esterno, ma sia in realtà uno "sfondo" alla cui invenzione e precisazione essi danno un contributo fondamentale. I nostri sistemi nervosi centrali, con i loro schemi percettivi e cognitivi, non sono adattati a leggi naturali assolute, ma piuttosto a leggi naturali che operano in una struttura condizionata dalla nostra stessa attività sensoria.

La metafora proposta da Papert pone al centro dell'attenzione non l'azione di sfamare e il soggetto che la compie, ma chi deve essere sfamato e la necessità di fornirgli le risorse e gli strumenti per poter appagare i suoi bisogni non soltanto *qui e ora*, in questa specifica contingenza, ma anche in futuro e, possibilmente, per tutto l'arco della sua vita. Detto in termini più precisi e più rispondenti allo spirito dell'aforisma, sposta l'attenzione dai due soggetti implicati (chi dà e chi riceve) al *processo di relazione interpersonale e di cooperazione* che si

---

<sup>6</sup> M. Capponi, *Un giocattolo per la mente. L'«informazione cognitiva» di Seymour Papert* Morlacchi Editore 2009, Pag.50

attiva tra loro: emergono le prime parole-chiave del paradigma costruttivista: *processo e cooperazione*.

In coerenza con questa riflessione, Papert aggiunge, come corollario, il riferimento alla *conoscenza* (sapere il più possibile non solo sull'*attività* della pesca, in modo da diventare il più possibile *competenti* in relazione a questa pratica, ma anche sull'ambiente naturale nel quale essa si deve esercitare, così da riuscire a localizzare le acque più ricche) e agli strumenti di cui occorre dotarsi (le buone lenze).

Il fatto che il nostro cervello filtri le informazioni percettive fornite dai sensi in funzione dei suoi obiettivi, per cui anche nei processi d'insegnamento/apprendimento è opportuno partire dalle mete perseguite dal soggetto che apprende e dal suo meta-pensiero sull'apprendimento, non deve portare a trascurare l'apporto dei segnali che il cervello medesimo riceve dall'ambiente<sup>7</sup>, che provvede a filtrare, selezionare, elaborare; al contrario va sottolineato che senza l'apporto di questi segnali e input, veri e propri vincoli posti dalla realtà ambientale al significato e al valore dei comportamenti e degli obiettivi dei soggetti che si vogliono porre in rapporto con essa, non potrebbero svilupparsi né una conoscenza, né un'azione minimamente efficaci: realtà interna e ambiente esterno interagiscono e costruiscono conoscenza in una sintesi unica.

---

7 Già nei primi anni del '900 Maria Montessori aveva individuato tra le componenti più importanti per la costruzione di una personalità *attiva e disciplinata*, l'ambiente educativo in sé. L'allestimento dell'ambiente di apprendimento montessoriano è stato definito come *maestro di vita e di cultura*, come ambiente educatore: l'ambiente è educante in sé.

Un'immagine rappresentativa e metaforica di questo processo, potrebbe essere quella che segue, relativa a una “danza di gruppo” con le costruzioni Lego.

**Figura 1** Costruzioni Lego, la danza di gruppo e i due ambienti acqua/terra, a evidenziare lo sforzo della costruzione e l'armonia del processo di apprendimento e creazione di significati.



Invenzione, decontrazione cognitiva e irriducibilità dei punti di vista sono altre parole chiave del costruttivismo: nessuna riflessione trova la sua oggettivazione e legittimazione in sé, poiché ogni esperienza di conoscenza è sempre una costruzione simbolica in un contesto; è quindi situata, perfettibile, tendente allo sviluppo di nuove domande. Parafrasando Von Foerster<sup>8</sup>, possiamo affermare che la posizione

---

<sup>8</sup> Heinz von Foerster (Vienna 1911- Pescadero, California 2002) è uno scienziato statunitense che nella sua attività di ricerca ha combinato studi sulla fisica e sulla filosofia. Ha lavorato nel campo della cibernetica (sua è la distinzione tra macchine banali e macchine non banali) ed è stato tra i principali esponenti del costruttivismo radicale e della

costruttivista contiene in sé un'attitudine etica, poiché pone l'enfasi su un aspetto particolarmente importante: tutto quello che inventiamo in termini di apprendimento, in un'attività di costruzione condivisa della conoscenza, è nostra responsabilità.

Per il costruttivismo socio-culturale<sup>9</sup>, l'apprendimento si colloca in una prospettiva relazionale e la conoscenza è interpretata come negoziazione collettiva di significati; mentre nel costruttivismo radicale la mente e i suoi costrutti sono logicamente anteriori al processo sociale, nel costruttivismo socio-culturale la mente è considerata un vero e proprio fenomeno sociale che caratterizza ciò che accade tra le persone: questo approccio fornisce la migliore base epistemologica per agire la metafora dell'intelligenza collettiva di Pierre Lèvy, descritta come *un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle*

---

cosiddetta *seconda cibernetica* (che estende e rende complessa la *prima cibernetica* di Norbert Wiener).

<sup>9</sup> Con la pubblicazione dell'opera "The Psychology of Personal Constructs", nel 1955 nasce la Psicologia dei Costrutti Personali (PCP), ad opera di George A. Kelly. La PCP che rappresenta l'atto fondativo del paradigma costruttivista, nasce come reazione, in particolare, al comportamentismo. Diversi autori hanno contribuito alla paternità di questo nuovo paradigma: George Herbert Mead, Jean Piaget, Humberto Maturana, Ernst von Glasersfeld, Francisco Varela, Kurt Lewin, Heinz von Foerster, Niklas Luhmann, Paul Watzlawick, Lev Vygotskij, Gregory Bateson, Ludwig Wittenstein, David Jonassen, Edgar Morin. Da un punto di vista epistemologico, i diversi approcci e le diverse scuole si riconoscono in una matrice comune di tipo anti-positivista; la conoscenza non è data a priori, fuori nel mondo esterno, ma legata al soggetto conoscente. Ogni essere umano vive nel mondo sociale nel quale ogni partecipante osserva e presta attenzione alle inferenze dell'altro come criterio per costruire la propria realtà. La conoscenza non è pre-assegnata, il mondo non si presenta oggettivamente all'osservatore, ma è conosciuto tramite l'esperienza: l'osservatore e l'osservato sono inseparabili.

*competenze [...] nessuno sa tutto, ognuno sa qualcosa, la totalità del sapere risiede nell'umanità...<sup>10</sup>*



Faccio nuovamente ricorso alla tradizione africana:

“Ubuntu” è una visione unificante del mondo, espressa nel proverbio zulu; “*Umuntu Ngumuntu Ngabantu*” :una persona è persona attraverso le altre persone. Questo proverbio esprime una concezione della vita che si trova alla base delle società africane e che contiene in sé il rispetto, la condivisione, la fiducia, l’altruismo e la collaborazione; è un concetto di comunione dell’uomo, che definisce la persona in rapporto alle sue relazioni con gli altri. Una persona con Ubuntu è aperta, disponibile agli altri, solidale, sa di appartenere a un tutto più grande. Quando si parla di Ubuntu si intende un senso più forte di unità nei

---

<sup>10</sup> Pierre Levy, *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1996, pp 34-35.

rapporti sociali, per essere disponibili a incontrare le differenze dell'umanità dell'altro e arricchire la nostra:

“Io sono perché noi siamo”.

Tradotto in termini di esperienza e di pratica didattica, ciò significa che si deve permettere allo studente di rendersi protagonista di un'esplorazione attiva, consona ai propri interessi e motivazioni all'apprendimento di nuove conoscenze, evitando che ciò diventi un processo di autoapprendimento privo di condivisione, che sarebbe la negazione di quella relazione interpersonale e di cooperazione cui facciamo riferimento e sulla quale è basata l'idea di “costruzione condivisa della conoscenza”, il fondamento del costruttivismo socio-culturale. Devono essere lo stesso *ambiente d'apprendimento* e la stessa struttura dei materiali offerti e delle attività didattiche promosse a favorire un processo conoscitivo rilevante per il soggetto che apprende, la cui esperienza deve svilupparsi come un processo di ristrutturazione continua e flessibile della conoscenza preesistente in funzione delle sollecitazioni proposte, di volta in volta, dalle attività formative. L'importante è che la progettazione didattica si connoti come operazione aperta, disponibile all'attivazione di percorsi molteplici tra loro interagenti, arricchiti da momenti di riflessione individuale e collettiva, in grado di proporre problemi autentici, situati in contesti concreti, che non hanno soluzioni univoche e predeterminate, ma vanno analizzati e approfonditi in modo da individuare, tra le tante ipotesi di soluzione possibili, quelle che risultano più efficaci nella situazione data e più conformi agli interessi, alle strategie personali e agli obiettivi di chi opera al suo interno.

Riferendoci all'apprendimento negli ambienti di formazione in rete, possiamo osservare che le modalità di apprendimento collaborative devono essere sostenute in modo robusto da “buone lenze”, cioè, come precisa Papert, dall'utilizzo delle tecnologie multimediali, evitando il ricorso alla superata metafora del computer come modello della mente umana, considerata separata dal corpo; le tecnologie digitali devono essere tecnologie della mente/corpo, interfacce e ambienti che collegano in maniera ricorsiva il nostro corpo insieme alla nostra mente.

Il costruttivismo è il paradigma di riferimento più efficace nell'utilizzo delle tecnologie digitali per l'apprendimento, che devono essere considerate con riferimento specifico al contributo che possono offrire all'arricchimento delle relazioni tra gli esseri umani, alla creazione di un dominio cooperativo ecologicamente responsabile: il vero e-learning valorizza la circolarità tra ambito cognitivo e ambito affettivo-relazionale, sollecita l'intelligenza sintetica e creativa e contribuisce significativamente ad implementare le attitudini etica e rispettosa.<sup>11</sup>

Il necessario rinnovamento della didattica deve basarsi sul dialogo e sull'interazione virtuosa tra le tecnologie digitali e i principi del costruttivismo sociale: il mondo della formazione non deve più agire sotto il giogo della metafora comportamentista delle “lacune da colmare” e dei “recipienti da riempire”, ma secondo l'idea bella e nobile che ci sono fertili differenze da alimentare e nuovi significati da interpretare insieme.

---

11 Cfr. 1.2 paragrafo dedicato a Gardner.

### *Comportamentismo e cognitivismo: cenni*

Può essere utile un breve riferimento ai paradigmi del comportamentismo e del cognitivismo, per mettere in evidenza la diversa impostazione metodologica e le diverse interpretazioni dell'apprendimento.

Il *comportamentismo* nasce nel 1913 dai lavori dello psicologo americano John Watson, le cui idee condussero a una “rottura” nel campo della psicologia che fu elevata al rango di scienza oggettiva. La nozione di “comportamento”, proposto dal comportamentismo, diventa la nozione di riferimento: “l’insieme delle reazioni adattative oggettivamente osservabili, che un organismo innesca in risposta a degli stimoli, anch’essi oggettivamente osservabili provenienti dall’ambiente nel quale vive”.<sup>12</sup>

Per i comportamentisti (behavioristi), l'apprendimento è essenzialmente un cambiamento di comportamento. Esiste un apprendimento nel momento in cui l'individuo dà una risposta corretta (manifesta un comportamento previsto) a un dato stimolo. I comportamenti sono determinati dalle condizioni ambientali, poiché i behavioristi ritengono che l'essere umano sia un essere essenzialmente passivo, e che sia sufficiente manipolare le condizioni ambientali per ottenere i comportamenti voluti.

---

<sup>12</sup> Arénilla et alii. *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas, Parigi 1996.

*Il cognitivismo* è un insieme di concezioni psicologiche il cui oggetto è la modellizzazione dei processi di acquisizione delle conoscenze, della ricerca e del trattamento dell'informazione.

Si afferma e si distingue nettamente dal comportamentismo imperante, verso gli anni '50, raccomandando un nuovo approccio per spiegare l'apprendimento, quello dell'elaborazione delle informazioni. Il termine cognitivismo designa l'insieme delle attività e dei processi interni inerenti all'acquisizione delle conoscenze, all'informazione, alla memoria, al pensiero, alla creatività, alla percezione, come pure alla comprensione e alla risoluzione dei problemi. Le informazioni provengono dall'esterno e arrivano attraverso i sensi, vengono immagazzinate nella memoria e per essere riutilizzabili devono essere organizzate nella Memoria a lungo termine. L'essere umano è dunque, per il cognitivismo, in prima approssimazione, un elaboratore attivo di informazioni, simile a un computer, e l'apprendimento si definisce come una modificazione all'interno delle strutture mentali dell'individuo.

Nei modelli teorici elaborati dal cognitivismo, si ipotizza l'esistenza di meccanismi e processi mentali ritenuti reali, anche se non direttamente osservabili e non necessariamente corrispondenti a strutture o processi cerebrali. La verifica dei modelli comporta il riferimento alla coerenza logica interna dei modelli stessi e ai dati empirici di varia provenienza acquisiti con diverse metodologie; particolare importanza viene attribuita al metodo della simulazione del comportamento.

La nascita del cognitivismo si deve all'influenza di idee derivanti dalla cibernetica e dall'informatica, ai contributi dell'etologia e ad altri apporti disciplinari: neurofisiologia, matematica (soprattutto la teoria

dei giochi, delle decisioni e delle probabilità) e linguistica (in particolare la grammatica generativo-trasformazionale di N. Chomsky). Inoltre il cognitivismo deve molto all'opera di studiosi quali J. Piaget e J.S. Bruner.

Nell'ambito della "istruzione" il modello cognitivista implica che l'insegnamento assuma la forma di un sostegno al processo di apprendimento.

### *Le correnti del cognitivismo*

All'interno del cognitivismo si possono distinguere, tra le altre, due correnti principali. La prima, denominata Human Information Processing (HIP, elaborazione dell'informazione umana), si ispira alla cibernetica, sostenendo l'analogia tra operazioni della mente umana e processi di elaborazione dei dati eseguiti dai computer.

I primi modelli di funzionamento mentale proposti dall'HIP negli anni Sessanta erano caratterizzati da una elaborazione rigidamente seriale delle informazioni e dalla collocazione finale, nella sequenza delle operazioni di elaborazione, delle fasi di selezione. Tali modelli prevedevano una capacità limitata di elaborazione dell'informazione e canali di elaborazione autonomi. A partire dagli anni Settanta sono comparsi modelli "in parallelo", che prevedono l'elaborazione contemporanea dell'informazione lungo canali comunicanti e che le operazioni di selezione inizino nelle prime fasi del processo elaborativo dell'informazione. Tali modelli implicano una capacità illimitata di elaborazione, la possibilità di interazione tra i diversi livelli di elaborazione dell'informazione e la possibilità di ricorrere a strategie

alternative. Mentre i primi modelli postulavano l'esistenza di “blocchi” di operazioni di elaborazione dell'informazione, questi secondi sono di tipo funzionale, in quanto implicano soprattutto flussi di informazione su cui vengono compiute le varie operazioni.

La seconda corrente del cognitivismo, cosiddetta *ecologica* e ispirata all'opera dello studioso della percezione J. Gibson, ritiene che la mente accolga e riconosca in modo diretto le strutture di informazione che sono presenti nell'ambiente, senza che siano richieste operazioni di rielaborazione. Le versioni ecologiche del cognitivismo sottolineano la funzione adattativa dei sistemi psichici e la loro plasticità, mentre l'orientamento HIP tende a concepire la struttura mentale come fissa e priva della capacità di trasformarsi in relazione alle varie esigenze ambientali. Inoltre, per la corrente HIP l'informazione trattata dai sistemi psicologici è essenzialmente rappresentata da simboli astratti e le operazioni compiute dalla mente sono computazioni; al contrario, per il cognitivismo ecologico l'informazione è essenzialmente struttura e organizzazione dell'ambiente e l'operazione fondamentale della mente è quella di cogliere relazioni.

All'entusiasmo inizialmente suscitato dal cognitivismo ha fatto seguito un ripensamento critico, iniziato da Neisser con il volume *Conoscenza e realtà* [1976]. La psicologia cognitivista non ha saputo rispondere alle attese, non riuscendo a fornire una spiegazione complessiva dei processi mentali indagati. Inoltre, alcuni dei presupposti su cui il cognitivismo si basava, quali l'analogia tra mente umana e mente artificiale e la natura computazionale dei processi mentali, sono stati messi in discussione. Il cognitivismo è così confluito in un più vasto e recente orientamento

teorico interdisciplinare, di cui costituisce uno degli assi portanti, che è la scienza cognitiva.

Sia nel comportamentismo che nel cognitivismo non viene considerato il processo di costruzione di significati favorito da una didattica che sappia essere cooperativa e sappia accogliere nuovi compiti sfidanti, entrambi i modelli si sono mostrati inadeguati a descrivere e spiegare la complessità dei fenomeni evolutivi e di cambiamento, evidenziando il loro principale limite: una visione statica dello sviluppo. Sia il comportamentismo, che enfatizza l'importanza del rinforzo, sia il cognitivismo, in cui prevale il ruolo dell'elaborazione dell'informazione, adottano una visione dell'architettura della mente essenzialmente immutabile.

Di seguito possiamo vedere *L'imbutto di Norimberga*, stampa del 1600 realizzata nella città tedesca: l'insegnante, unico depositario del sapere, sta educando l'allievo, riempiendo la sua testa con tutte le informazioni, le idee e i principi che è bene ... imprimere nella sua mente.

L'infondato modello della "trasmissione del sapere", qui ben rappresentato, è purtroppo ancora, di fatto, quello prevalente in tante parti dell'istruzione del nostro paese.

Figura 2 Rappresentazione dell'imbuto di Norimberga: metafora della poco felice metafora della "trasmissione del sapere"



### *Verso il cognitivismo*

Tra le altre cose, il passaggio dal cognitivismo al costruttivismo sollecita il superamento di una concezione della conoscenza che, in maniera più o meno esplicita, si richiama alla metafora della mente come archivio prevalentemente statico, in cui sono depositate pre-conoscenze già in qualche modo organizzate e strutturate (*schermata, frame, script*) che vengono implementate da nuove situazioni problematiche, integrandole con nuovi dati e informazioni mancanti. L'approccio tradizionale - basato sull'idea della mente come sistema

simbolico fisico, che si avvale di un linguaggio formalizzato, e sull'analogia mente-computer - ha avuto l'innegabile merito di sottolineare la possibilità di una organizzazione ordinata e razionale del percorso di apprendimento e di porre le basi di quella che può essere considerata una "teoria dell'istruzione" ben definita e coerente, in grado di suggerire un approccio scientifico-razionale all'attività didattica, alla sua strutturazione sequenziale, alla valutazione "oggettiva" degli apprendimenti. Uno dei suoi punti di debolezza, successivamente riconosciuto dallo stesso Bruner, sta nel riferimento a un modello generale dei processi cognitivi troppo rigidamente ricalcato su una rappresentazione del pensiero scientifico che concentra l'attenzione sulle forme e modalità di trattamento ed elaborazione dell'informazione, trascurando, ad esempio, le questioni legate ad aspetti come la "ricerca del significato".

Al modello cognitivista si sostituisce progressivamente un modello che considera la mente come un sistema complesso, plastico e dinamico, sottolinea la necessità di favorire l'apprendimento in una varietà di modi differenti e per una diversità di scopi, favorendo così il prodursi di rappresentazioni multiple della conoscenza, ed evidenzia l'importanza, al fine di raggiungere un'effettiva padronanza del materiale conoscitivo proposto, di "rivisitarlo" in tempi differenti e in contesti modificati, considerandolo da punti di vista e prospettive diversi. In questo modo il baricentro si sposta su chi apprende e sul processo di autodeterminazione del percorso di apprendimento e dei suoi stessi obiettivi, processo che viene visto non come lineare, bensì come "emergente" e "ricorsivo".

Per dare conto delle differenze indicate si riporta di seguito una semplificazione schematica <sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> La tabella mostra un quadro sinottico degli elementi di base del modello formativo tradizionale (propri dei modelli cognitivista e comportamentista) e di quello costruttivista. Le caratteristiche del paradigma costruttivista non indicano percorsi di formazione realizzati esclusivamente in aula, ma anche attività formative online. Adattata da Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Carocci, Roma 2007, p.59.

**Tabella 1: Quadro sinottico: modello tradizionale e modello costruttivista**

Modello formativo tradizionale	Modello formativo costruttivista
<i>Focus pedagogico-didattici</i>	
Insegnamento	Apprendimento
Riproduzione della conoscenza	Costruzione della conoscenza
Apprendimento indipendente	Collaborazione
Competizione	Riflessione
<i>Attività in aula</i>	
Centrate sul docente	Centrate sul soggetto in apprendimento
Istruzione diretta	Dialogiche
Lavoro individuale	Lavoro individuale e di gruppo
<i>Ruolo del docente</i>	
Fonte del sapere	Esperto
Conferenziere	Facilitatore
	Community builder
<i>Ruolo del discente</i>	
Passivo	Attivo
Ascoltatore	Collaborativo
Consumatore di conoscenza	Costruttore di conoscenza
Dipendente	Autovalutatore
<i>Controllo</i>	
Acquisizione di nozioni	Portfolio, Progetti, Performance

Alla base della concezione dei processi di apprendimento di tipo costruttivista, oltre agli aspetti già messi in rilievo, vi è la convinzione che questi processi risultino facilitati e si rivelino più efficaci quando:

- chi apprende è *coinvolto* nella soluzione di problemi che si riferiscono al mondo reale;
- la conoscenza già esistente è valorizzata come *base di partenza per la produzione* di ulteriori e più approfonditi stadi di conoscenza;
- la nuova conoscenza che emerge è *dimostrata* e non semplicemente *detta*;
- la conoscenza è *usata operativamente* dall'allievo;
- la nuova conoscenza viene *integrata* nel complesso delle conoscenze dell'allievo;
- il processo di apprendimento è sempre il risultato di una attivazione insieme emotiva e cognitiva.

Propongo di seguito una sintesi dei concetti- chiave del paradigma costruttivista:

- la conoscenza è una costruzione attiva del soggetto, che mette in moto tutte le strategie possedute e attiva le sue risorse emotive e riflessive;
- la conoscenza ha carattere situato, ancorato a un contesto concreto: non esistono saperi precostituiti ed esportabili con generalizzazioni aprioristiche;
- la conoscenza si svolge attraverso varie forme di collaborazione e negoziazione sociale;

- la conoscenza ha carattere flessibile, polisemico e non predeterminabile: la costruzione del sapere avviene in contesti complessi che promuovono una visione multidimensionale e poliprospectica delle situazioni problematiche esaminate;
- il paradigma costruttivista propone *esempi* e non dà definizioni, cerca la *problematizzazione continua*, cerca soluzioni adeguate al contesto;
- i modelli didattici ispirati al costruttivismo spostano l'attenzione dall'istruzione all'ambiente dell'apprendimento; la programmazione curricolare non è al centro del processo, piuttosto fa da sfondo di riferimento che permette una riconsiderazione e un rimodellamento in divenire;
- l'attenzione va anche ai tanti ambienti e agli artefatti cognitivi che possono fornire supporto a chi apprende: tra questi il ricorso alla rete, la pratica del Digital Storytelling, la modalità di formazione blended.

## *L'Apprendimento significativo*

Il costrutto di *apprendimento significativo* proposto da David Ausubel è fortemente connesso con il paradigma costruttivista.



La teoria di Ausubel dell'apprendimento significativo appare per la prima volta nel 1962, nel libro *A subsumption theory of meaningful learning and retention* e viene approfondito nel 1963, con il testo *The psychology of meaningful verbal learning*; la presentazione più completa si ritrova in *Educational Psychology: a cognitive view*, pubblicato nel 1968. Il pensiero di Ausubel viene ignorato dalla psicologia comportamentista allora imperante; è per merito del biologo Joseph D. Novak e della sua équipe che la concezione di conoscenza di

Ausubel, resa operativa attraverso lo strumento della mappa concettuale, viene rivalutata e assume notorietà a livello mondiale.

Il costrutto di apprendimento significativo fa riferimento a un modello di memoria semantica di tipo gerarchico e sostiene che la conoscenza nasca dall'integrazione di nuovi concetti con quelli posseduti e nella sintesi creativa dell'attribuzione di significato. Quando questo processo di attribuzione di significato non avviene, l'apprendimento è puramente meccanico, mnemonico, destinato a non modificare stabilmente le strutture cognitive del soggetto. E' quindi fondamentale, per poter costruire nuova conoscenza in modo significativo, sapere quali concetti sono già presenti nella struttura cognitiva di chi apprende, al fine di collegare a questi le nuove informazioni mediante relazioni, e nuove relazioni di relazioni. Ausubel parla di contenuti di conoscenza (informazioni nuove) che per essere accolti nella struttura cognitiva del soggetto, devono essere logicamente significativi: tali contenuti sono logicamente significativi in virtù delle relazioni che possono stabilire con la struttura cognitiva preesistente. Le condizioni per la realizzazione di tali relazioni sono tre:

- i contenuti da apprendere devono avere una coerenza interna (le parti di tali contenuti sono legate le une alle altre, non in modo arbitrario, ma da una struttura d'insieme non contraddittoria);
- il soggetto che apprende deve possedere una struttura cognitiva in cui sono presenti delle informazioni che, per similitudine, analogia o continuità, possono entrare in relazione con il nuovo contenuto di conoscenza;

- il soggetto che apprende deve essere motivato a mettere in relazione la sua struttura cognitiva con le nuove informazioni, in modo che il nuovo contenuto di conoscenza assuma anche un significato psicologico.

I concetti vengono acquisiti in forma significativa attraverso le seguenti quattro fasi:

- l'assimilazione, che avviene nel momento in cui un nuovo concetto si lega in modo significativo a un concetto preesistente nella struttura cognitiva, ristrutturandola in parte;
- la differenziazione progressiva, che avviene quando un nuovo concetto viene inserito nella struttura cognitiva e la struttura si riorganizza, differenziando i livelli di conoscenza e i modi di conoscere precedenti;
- la conciliazione integrativa, che avviene quando un nuovo concetto modifica la struttura cognitiva preesistente: i concetti non vengono ricordati come sono appresi, ma vengono modificati a seconda del significato che assumono per il soggetto conoscente, dunque ogni nuova conoscenza viene integrata nella precedente e tale integrazione determina un cambiamento anche della conoscenza precedente;
- l'apprendimento sovraordinato, che avviene quando per mezzo dell'acquisizione di un nuovo concetto è possibile collegare un certo numero di concetti già appresi. Le mappe concettuali, in virtù della loro capacità di rendere esplicite le relazioni che legano i concetti, sono strumenti euristici in grado di far

emergere le conoscenze di un individuo o di gruppi di individui. Le conoscenze che emergono possono essere oggetto di riflessione da parte del soggetto stesso o di altri soggetti, quindi le mappe concettuali possono essere strumenti metacognitivi.

Edgar Morin, in *Una testa ben fatta*, sottolinea che l'integrazione e la ricostruzione di concetti e contenuti nuovi e pregressi, appartenenti a discipline diverse, è la vera chiave per lo sviluppo di nuova conoscenza e per una contaminazione fertile tra strutture cognitive e modalità apprenditive: affinché ci sia apprendimento significativo è importante *che ci siano trasferimenti di schemi cognitivi da una disciplina all'altra* (Morin, 1999, p.115).

Molti autori si sono occupati dell'apprendimento significativo:

Novak definisce la metodologia delle mappe concettuali come strumento per generare apprendimento significativo: per apprendere si segue così il processo di formazione e creazione del sapere stesso, con un metodo che si rifà alla struttura della conoscenza umana;

Rogers pone al centro dell'apprendimento significativo la motivazione ad apprendere, e quindi, l'esigenza che l'insegnante riconsideri il proprio ruolo, preoccupandosi di facilitare l'apprendimento attraverso il coinvolgimento e la motivazione dell'alunno: per Rogers è infatti "necessario che lo studente venga posto di fronte a un problema da lui sentito come reale";

Jonassen riconosce una pluralità di fattori importanti (contestuali, sociali, metodologici e strumentali) per generare apprendimento significativo: "sarà anche possibile far sì che le persone apprendano

cosa noi vogliamo, ma in futuro ricorderanno ed useranno solo ciò che ha un senso per loro”<sup>14</sup>.

Secondo Jonassen, che propone un approccio didattico basato sulle tecnologie digitali e sul concetto di apprendimento significativo e intenzionale, un ambiente di apprendimento che facilita la costruzione significativa di conoscenza è quello in cui si ha la possibilità di “apprendere in modo attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e collaborativo.” (Jonassen, 2007 p.4.).

Un ambiente di apprendimento è:

- attivo quando richiede uno sforzo concreto di colui che apprende nella costruzione della sua conoscenza in contesti significativi mediante la manipolazione di oggetti, l’osservazione e l’interpretazione dei risultati dei suoi interventi. In questo modo si attiva il principio del learning by doing;
- costruttivo, e richiede di articolare ciò che è stato fatto e di riflettere sulle proprie attività e osservazioni. Le nuove conoscenze creano dissonanze cognitive tra ciò che si osserva e ciò che si comprende: questa situazione consente a chi apprende di andare avanti, integrando le vecchie conoscenze con le nuove.
- cooperativo quando prevede una dimensione conversazionale e collaborativa per favorire la comprensione, la quale avviene sempre attraverso il confronto, lo scambio, il dialogo e la negoziazione con gli altri;
- autentico se è caratterizzato da complessità ed è fortemente contestualizzato. Si basa su problemi della vita reale per favorire

---

<sup>14</sup> Jonassen et al. 2007, ivi

un coinvolgimento pratico degli studenti nei contesti concreti;

- intenzionale quando è lo studente che dà un'autogiustificazione all'impegno di perseguire e raggiungere uno scopo; è compito dell'insegnante fornire la motivazione all'impegno e al conseguente apprendimento.

Nell'ambito dello sviluppo dell'epistemologia costruttivista, è interessante fare riferimento al costrutto di *esperienza di flusso* o *esperienza ottimale*.

*Cerca di lasciarti sorprendere da qualcosa ogni giorno.*

Riflettendo sul costrutto di Ausubel di apprendimento significativo e sull'importanza di un apprendimento autentico, che diventi una attitudine permanente e trasformativa durante tutta la vita, mi viene alla mente il costrutto di “esperienza di flusso” teorizzato da Mihaly Csikszentmihalyi.<sup>15</sup>

Secondo questo costrutto l'apprendimento significativo avviene in uno stato di integrazione e di diverse componenti: cognitiva, emotivo-affettiva, ricostruttivo-creativa

---

15 Nel 1975 lo psicologo Mihaly Csikszentmihalyi, noto per il suo lavoro di ricerca sulla felicità e la creatività propone il costrutto di “esperienza di flusso”.

*La repressione non è la strada della virtù. Quando le persone si trattengono per paura, le loro vite sono per necessità rimpicciolite. Solo attraverso la disciplina liberamente scelta la vita può essere goduta e tuttora mantenuta entro i limiti della ragione.* (Csikszentmihalyi M. 1996, p. 23)

L'esperienza di flusso è caratterizzata da:

- una grande chiarezza interiore, rispetto a cosa si ha bisogno di fare e a come farlo;
- la consapevolezza della fattibilità di quello che si sta facendo e dell'adeguatezza delle proprie capacità al compito;
- un profondo senso di serenità, senza preoccupazioni su se stesso e con un senso di crescita oltre i limiti del proprio Io;
- assenza della percezione temporale, con una forte concentrazione sul presente (le ore sembrano passare in pochi minuti);
- motivazione intrinseca, qualsiasi prodotto del flusso è piacevole di per sé;
- una sensazione “estatica”, che ci porta al di fuori della normale consapevolezza quotidiana;
- un coinvolgimento totale in quello che si sta facendo, attivando la massima concentrazione.

### *Costruttivismo in rete: e-teaching, e-learning, I-learning*

L'agire glocalizzato e la deterritorializzazione delle identità sono elementi che caratterizzano la formazione in rete. Poiché ancora manca una vera e propria “cultura di rete”, è necessario riflettere sulla necessità di un modello di riferimento e non soltanto sull'impiego funzionale delle tecnologie digitali: la rete offre elementi di analogia con le caratteristiche del nuovo sapere, individua possibilità di scoprire nuovi territori cognitivi in divenire e soprattutto suggerisce paradigmi interpretativi per gli ambienti didattici che assumono la reticolarità come strategia di riferimento. Ripensare la rete vuol dire diminuire

l'enfasi sulle sue proprietà funzionali e aumentare quella sulle possibilità interpretative e formative.

Esploriamo le parole e i concetti dell'ambiente per la formazione online

### *Da Web 2.0 a Web 3.0*

L'espressione Web 2.0, coniata da Tim O'Reilly, indica l'evoluzione dei sistemi di scambio, informazione e comunicazione tra gli utenti della rete attraverso strumenti quali blog, wiki, social network, socialbookmarking. Il web 2.0 è una dimensione sociale dell'apprendimento, uno spazio antropologico in cui convivono in modo integrato le diverse attività e forme di sperimentazione dei suoi fruitori; tali attività spaziano dalla consultazione di materiali alla partecipazione spontanea a discussioni in reti sociali tematiche o libere, allo scambio di conoscenza: in sintesi, il web 2.0 rappresenta la complessità della rete intesa come architettura partecipativa, non solo condivisa dai suoi utenti ma da loro agita, creata e rimodulata. Questa realtà ci suggerisce un nuovo modo di pensare e interpretare i processi di apprendimento possibili nella progettazione didattica per la formazione in rete. La rete e le sue potenzialità pressoché illimitate sono in continuo divenire: assistiamo a uno spostamento progressivo dall'informazione alla conoscenza, favorito dall'accesso e dalla condivisione dell'enorme mole di contenuti presenti nel web.

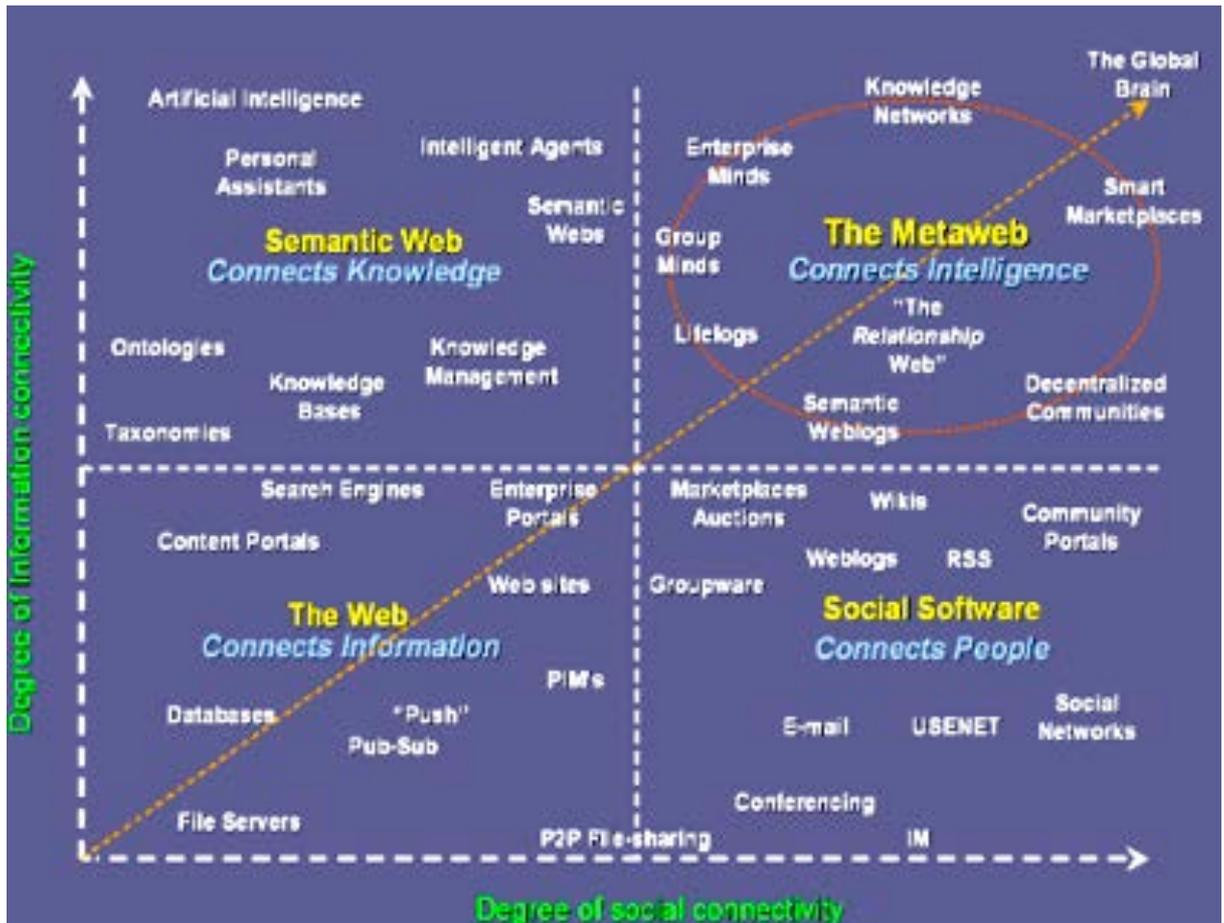
Il web 3.0 fa riferimento al web semantico, termine coniato dal suo ideatore Tim Berners Lee, con il quale si intende la trasformazione del World Wide Web in un ambiente dove i documenti pubblicati (pagine HTML, file, immagini, mappe ecc.) sono associati a informazioni e dati

(metadati) che ne specificano il contesto semantico in un formato adatto all'interrogazione e all'interpretazione (es. tramite motori di ricerca) e, più in generale, all'elaborazione automatica.

Con l'interpretazione del contenuto dei documenti che il Web semantico promuove, saranno possibili ricerche più evolute delle attuali, basate sulla presenza nel documento di parole chiave, e altre operazioni complesse, come la costruzione di reti di relazioni e connessioni tra documenti secondo logiche più elaborate del collegamento ipertestuale. In proposito è molto significativa l'immagine<sup>16</sup> proposta di seguito, che esplicita graficamente, attraverso un sistema cartesiano, la possibile evoluzione dal web 2.0 al web 3.0 o *Metaweb*: sull'asse delle ascisse viene riportato il grado-livello della connessione sociale, mentre l'asse delle ordinate riporta il grado-livello relativo alla connessione delle informazioni. Dall'origine degli assi parte una retta che accompagna la progressiva trasformazione dal web al *Metaweb*, dalla connessione delle informazioni alla connessione delle molteplici intelligenze che popolano la *Rete*.

---

<sup>16</sup> L'immagine è stata estrapolata dal testo di E.H. Edersheim, *The Definitive Drucker*. Il Web 3.0: è un modo di pensare, non una tecnologia; è costituito dall'insieme delle applicazioni online che richiedono un forte livello di interazione ambiente-utente; è caratterizzato da un ambiente che favorisce l'interazione e la condivisione.



### *Formazione online*

Per Formazione online si intende una modalità di allestimento didattico in cui le attività vengono proposte/svolte a distanza, in un ambiente virtuale (piattaforma) progettato in base allo specifico obiettivo formativo. Le piattaforme sono ambienti che offrono ambienti e strumenti utili all'allestimento dei processi di apprendimento e svolgono diverse funzioni:

- consultazione, produzione e diffusione di materiali didattici

(attraverso la realizzazione di documenti di lavoro, presentazioni ecc. );

- somministrazione di prove di verifica;
- realizzazione di lavori di gruppo, come la progettazione e realizzazione di prodotti, la stesura di testi in scrittura condivisa, la realizzazione di ipertesti;
- comunicazione tra studenti e tra studenti-tutor-docenti, che avvengono attraverso bacheca, chat, messaggistica privata, aule virtuali (audio/video conferenza);
- progettazione, gestione e amministrazione dei corsi (tracciamento delle attività, rapporti, storici sulle attività, gestione dei forum);
- funzioni amministrativo-anagrafiche e modulistica, certificazione delle competenze acquisite.

L'espressione "dentro l'aula e oltre l'aula" potrebbe sintetizzare bene la realtà delle piattaforme: apprendimento esperienziale, formazione in presenza e innovazione creativa convivono spostando l'attenzione sulla nuova sfida lanciata dall'utilizzo delle tecnologie digitali e della rete internet che abilitano sia a processi di e-learning sempre più evoluti, sia alla costruzione di relazioni sociali attraverso comunità di apprendimento online.

Secondo Peter Jarvis<sup>17</sup>, l'apprendimento ha sempre inizio da un'esperienza di vita come risposta individuale a un'incongruenza avvertita tra la biografia del soggetto e l'esperienza acquisita. L'apprendimento stimolato da esperienze per le quali la persona non possiede competenze pregresse diviene esso stesso produttore di nuove esperienze; questo modello, detto dell'experiential learning individua nove possibili vie di apprendimento, raggruppate in tre aree:

- il non apprendimento (presunzione, rifiuto, superficialità)
- l'apprendimento non riflessivo (memorizzazione nozionistica, apprendimento preconsciouso, apprendimento di abilità.)
- l'apprendimento riflessivo (apprendimento sperimentale, apprendimento riflessivo di abilità e speculazione)

L'apprendimento in rete permette una serie di rimandi ricorsivi che si autoalimentano; in più agire l'esperienza implementa l'apprendimento e lo personalizza in modo produttivo.

---

<sup>17</sup> Peter Jarvis, teorico dell'apprendimento esperienziale, propone un modello di apprendimento che si fonda sulle diverse situazioni di vita degli individui con le relative esperienze e responsabilità. Per Jarvis l'apprendimento degli adulti ha luogo attraverso un'esperienza di vita: studiare l'apprendimento umano è come studiare il comportamento umano, non in situazioni di laboratorio o di aula, ma nello spazio, nel tempo dei rapporti sociali.

### *E-learnig oppure e-teaching?*

Alla luce della problematizzazione metodologica che ci accompagna nello svolgimento del discorso, è giunto il momento di chiederci se ogni proposta formativa online sia autenticamente rispondente al modello del vero e-learning. Osservando la situazione attuale nella formazione universitaria e professionale, è necessario fare una differenziazione tra le proposte formative che utilizzano le piattaforme digitali per la formazione a distanza e possono rientrare nell'e-learning e quelle che invece andrebbero più propriamente inserite nella categoria dell'e-teaching.

Nell'e-teaching gli ambienti sono caratterizzati da un impianto didattico tradizionale, che prevede lo svolgimento delle attività attraverso lo studio individuale. Il materiale è scarsamente personalizzabile, anche se i contenuti possono essere organizzati in forma ipertestuale: l'autoistruzione prevede che la maggior parte del lavoro sia fatta dal discente con scarsissime interazioni con i responsabili dell'ambiente di formazione. Si tratta di piattaforme che si limitano a proporre agli iscritti una serie di unità didattiche, eventualmente organizzate in moduli, corredate da schede di valutazione di tipo oggettivo, di un glossario e di spazi dove potersi esercitare.

L'e-teaching è spesso utilizzato per corsi di aggiornamento professionale nel settore amministrativo, corsi universitari a distanza (acquisizione di crediti per chi non può frequentare), percorsi di formazione individuale nell'ambito della ICT (information and communication technologies) per l'alfabetizzazione informatica. È

auspicabile che ogni percorso di e-teaching che prevede almeno i seguenti due elementi caratterizzanti:

- la ricognizione e l'aggiornamento costante dei materiali didattici; la qualità dell'e-teaching coincide infatti con la qualità dei materiali proposti e distribuiti, questi anche se statici devono essere sempre aggiornati e revisionati per garantire la completezza e la validità dell'informazione fornita;
- la pluralità dei media utilizzati: testi, video, immagini, rimandi audio.

Con l'espressione e-learning si intende invece uno spazio online per la costruzione condivisa del sapere; il “vero”e-learning è un ambiente progettato con riferimento al paradigma del costruttivismo sociale, e ai presupposti teorici propri del pensiero della complessità<sup>18</sup>. Le caratteristiche del vero e-learning sono, tra l'altro, le seguenti:

- l'assunzione di responsabilità del soggetto che apprende;
- l'importanza della costruzione progressiva, negoziata e continuamente rielaborata delle conoscenze, che non sono date a priori (non c'è *trasmissione del sapere*);
- fruizione e costruzione condivisa di diversi ambienti che permettono di lavorare insieme su nuove interpretazioni e valutazioni e di inventare nuovi elementi di conoscenza.

---

<sup>18</sup> A Morin e Bateson, due dei maggiori studiosi del pensiero della complessità, sono dedicati i paragrafi 1.3 e 1.4 di questa tesi.

- i materiali prodotti e presenti in piattaforma al termine di un percorso di apprendimento sono assai più consistenti di quelli forniti dai docenti all'inizio del percorso stesso.<sup>19</sup>

*Allo stato attuale l'e-learning [...] si propone in modo credibile come il contesto di apprendimento di riferimento nelle società complesse, in continua e veloce trasformazione e ad alta densità di conoscenza.*<sup>20</sup>

L'e-learning può essere definito un sistema che apprende, che valorizza le potenzialità relazionali e metacognitive della tecnologia che lo realizza.

L'e-learning evolve concettualmente in un'altra espressione, particolarmente gradevole e significativa: I-learning; in cui I non rappresenta solo la prima lettera di Internet, ma rappresenta anche "l'io" che apprende (I), con un esplicito rimando all'individualità e all'apporto unico che ogni singola persona può dare al processo di costruzione dell'intelligenza collettiva: l'Io che apprende sveste i panni della passività e dell'isolamento e diventa consapevole, motivato e creativo costruttore della conoscenza.

Gli ambienti dell' I-learning valorizzano i contesti educativi nei quali si predilige la relazione virtuosa tra ambito cognitivo e ambito affettivo-reazionale; nei quali si vuole valorizzare la differenza che intercorre tra le varie attitudini di chi apprende, nei quali i processi operativi vengono

---

19 Quagliata A., in *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*, ISFOL 2011, p.70.

20 A. De Vita, *E-Learning: parole e concetti*, *Glossario ragionato della formazione e del lavoro in rete*, Franco Angeli, Milano 2004, p.123

pensati e costruiti in modo flessibile e collaborativo e il clima è quello di una fucina creativa .

La centralità nella proposta dell'I-learning è rivolta alla relazione umana; questo “aiuta a evitare il rischio di uno sbilanciamento nell'interazione tra pedagogia, didattica e tecnologia a vantaggio di questa ultima componente: l'e-learning tradizionale [l'e-teaching descritto] viene spesso interpretato e utilizzato non in quanto contesto didattico, ma come mera componente tecnologica al servizio di chi insegna”<sup>21</sup>. L'I-learning denota il “vero” e-learning, promotore di un nuovo modo di pensare alla didattica e di un nuovo modo di “pensare i pensieri” intorno all'educazione.

Per concludere questa prima parte del mio “racconto” cito il Prof. Roberto Maragliano.

*Accettare la sfida epistemologica mossa dalla formazione in rete significa:*

*riconoscere quanto di antico e di futuro c'è nelle dinamiche del sapere, che al presente caratterizzano l'uso sociale dei nuovi media; sollecitare un lavoro di ri-mediazione didattica, cioè di ri-definizione dell'esperienza e degli attrezzi con cui è destinato a operare il complesso dell'attività di formazione.*

*E così, di fronte a esperienze di frontiera della pratica formativa di rete, come quelle centrate sulla condivisione, non ha senso lamentare il venir meno del sistema di riferimento basato su*

---

21 Ascione P., Cusmai M., Quagliata A.; *La narrazione a supporto dell'apprendimento*, Osservatorio ISFOL, II ( 2012) n. 3 p. 35

*parametri individualistici di autenticità e produttività; ha senso chiedersi quali prospettive di innovazione apre il gettare lo sguardo su sistemi di riferimento centrati su parametri di convergenza e progettualità collettive (meglio: connettive) Allo stesso modo, non si vedrà sbocco alla crisi di identità del sapere didattico attuale, fino a che non sarà stato possibile individuare il portato filosofico progressivo che è proprio di un'istanza di ammodernamento tecnologico correttamente interpretata".<sup>22</sup>*

---

22 Maragliano R., a cura di *Pedagogie dell'e-learning* Laterza Roma-Bari, II ed. 2005, premessa 1.

## 1.2 Howard Gardner. Le intelligenze rispettosa ed etica

“Un punto di vista su come dovremmo usare le nostre menti”, questo scrive Gardner nelle prime righe dell’introduzione al suo libro, per poi aggiungere che si tratta di un testo di passaggio da una attitudine descrittiva a una attitudine prescrittiva: il teorico delle intelligenze multiple, compie l’ennesima coraggiosa revisione, mettendo in gioco le sue competenze e provando a tradurre in operazioni i concetti. Nella traduzione del titolo dall’inglese, “ Five minds for the future”, il termine italiano “chiavi” (non particolarmente felice) assume il senso di “attitudini”, proprio a sottolineare l’intento olistico della scelta.

Il punto di vista strettamente psicologico si concede una produttiva apertura all’educazione e alla pratica; l’autore fa ricorso a esempi concreti, commenta, suggerisce e rende vive le pagine con l’inserimento di suggestioni narrative, cinematografiche, musicali, calando con estrema armonia, le fila del ragionamento nel concreto delle esperienze.

A muovere Gardner nella stesura del testo, come egli stesso esplicita, c’è la consapevolezza di dover contribuire ad “attrezzare” il mondo dell’interdipendenza alla convivenza pacifica e rispettosa. L’obiettivo etico è presente e costante: “a queste riflessioni speculative si affianca il monito costante che nel descrivere la mente non ci si può sottrarre a un esame dei valori umani”<sup>23</sup>. Leggendo le pagine conclusive, resto sorpresa della cura con la quale Gardner si propone di sintetizzare la sua tesi, sottolineando d’esser consapevole dell’obiettivo ambiziosissimo che si è prefisso e condividendo con il lettore le sue stesse paure di

---

<sup>23</sup> H.Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, p. 12. Per le prossime citazioni dallo stesso testo, utilizzerò il c.vo. Nelle pagine successive i corsivi si riferiscono a Pag.123

“non essere all’altezza” di un compito tanto alto e grande: certamente, puntare in alto è rischioso e il pericolo della poca umiltà è realmente in agguato. Credo che la genesi delle cinque attitudini per il futuro sia stata, in questo senso, un giusto rischio da correre: con un salto nella mia infanzia, mi approprio delle parole dell’autore e ricordo mia nonna, che mi diceva “se proprio devi cadere, meglio farlo cercando di prendere la luna!”

Approfondirò nelle prossime pagine le intelligenze rispettosa ed etica: ora presento in sintesi le altre tre.

L’intelligenza disciplinare è la forma di pensiero associata allo studio delle discipline (che noi conosciamo attraverso le materie: storia, scienze, arte, matematica...) e alle possibili professioni. Alcuni studi evidenziano che per padroneggiare una disciplina sono necessari circa dieci anni. Questo tipo di attitudine determina la ricerca continua del miglioramento, mantenendo un disciplinato e costante impegno. Se ben sviluppata, l’attitudine disciplinare, permette di conquistare la competenza complessiva della materia e quindi ne favorisce una applicazione flessibile, capace di andare oltre un conservatorismo ricorsivo nelle procedure.

L’intelligenza sintetica accoglie le molteplici informazioni dalle diverse fonti, le comprende, le valuta, ne estrapola i nuclei concettuali significativi e le restituisce in una forma completa e comprensibile per sé e per gli altri. Integra le nuove conoscenze in quelle pregresse, creando un nuovo costrutto unitario che sia di supporto nel lavoro proprio e altrui.

Figura 3 Totò Peppino e la Malafemmina, Mastrocinque 1956: un esempio estremo di sintesi.



L'intelligenza creativa suggerisce nuovi interrogativi, supera le conoscenze e le sintesi esistenti, escogita soluzioni innovative, crea correlazioni intuitive e cerca nuovi punti di vista. Lo sviluppo di questa attitudine è massimo in tenerissima età; purtroppo l'ambiente tende ad attenuarla nella crescita.

Figura 4 Frame del video (<http://www.youtube.com/watch?v=SVeNeN4MoNU>) *Cambiare i paradigmi dell'educazione*, Ken Robinson. creatività e pensiero divergente messo in correlazione con gli anni di scolarizzazione.



Le intelligenze rispettosa ed etica si occupano dei modi in cui le persone pensano e, conseguentemente, agiscono: sono trasversali alle più diverse professioni e modalità interpretative, sono permanenti nell'educabilità, sono globalizzanti, sono inclusive. Secondo la mia interpretazione, Gardner vuole mettere in evidenza che le attitudini disciplinare, sintetica e creativa sarebbero attivate in modo incompleto se non fossero supportate da un sottofondo di tipo etico e valoriale.

### *L'intelligenza rispettosa*

L'intelligenza rispettosa si distingue da quella etica essenzialmente per una maggiore concretezza e applicazione nella quotidianità.

Partendo dalla disanima della psicologia sociale dei gruppi, Gardner sottolinea che le divisioni esistono ed esisteranno sempre al mondo, perché l'uomo pensa e apprende per differenziazione e assimilazione; la discriminazione delle differenze e la categorizzazione sono meccanismi innati e necessari alla conoscenza. Sin dalle prime ore di vita i neonati "distinguono" e continuano poi a farlo per tutta la vita; il problema è, come accennato, di ordine etico: è il valore che si attribuisce al gruppo che è sotto esame non l'appartenenza al gruppo.

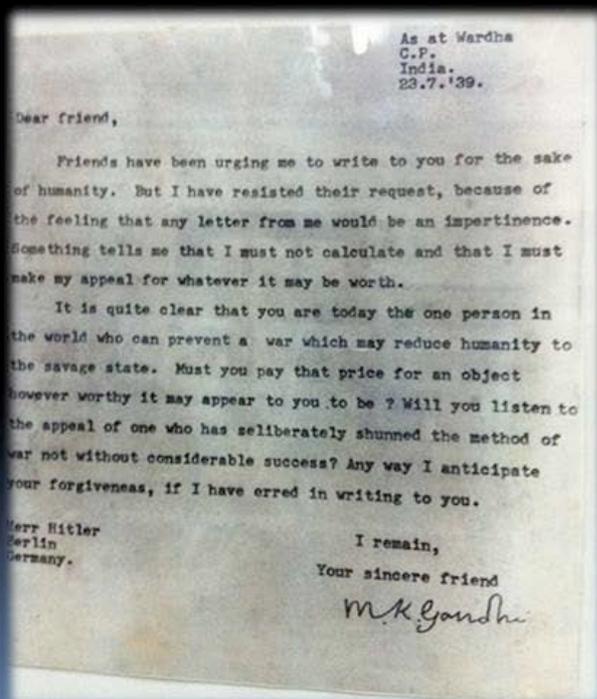
In ambienti pluriculturali i bambini si abituano alla diversità la riconoscono e non le attribuiscono alcun valore predittivo. Il compito dell'educazione è proprio questo, intervenire affinché la diversità sia compresa e acquisita come un "dato di fatto" stimolante, sfidante, arricchente, positivo in sé.

Prima avvertenza: imparare a riconoscere il falso rispetto e diffidarne accuratamente .

La quotidianità politica è esaustivamente esplicativa di episodi di falso rispetto: buonismi e perbenismi diffusi davanti alla telecamera, sfoggio della dialettica dell'intercultura e dei diritti per poi comportarsi in modo antitetico nella realtà, dimostrando un assoluto "non rispetto" enfatizzato da atteggiamenti di political correctness nei confronti di gruppi storicamente vessati. Anche professionisti più o meno affermati adottano atteggiamenti di compiacenza e servilismo con i superiori e sfogano frustrazioni con i subordinati. Gardner sembra dirci anche che per vivere in questa contemporaneità, l'attenzione al rispetto e alla relazione è un atteggiamento mentale che va coltivato; è pensiero flessibile, aperto, rispettoso, prevede la possibilità di imparare dal fallimento e l'attitudine a esplorare lacune e incongruenze.

Una riflessione necessaria è, a mio avviso quella da fare sui concetti interconnessi del rispetto e del giudizio di valore: rispetto non è sospensione del giudizio e accettazione incondizionata. Per chiarire, faccio ricorso a un'esperienza vissuta nel corso di Progettazione Didattica per la Formazione in Rete del 2013, in cui ho preparato una presentazione sull'attitudine rispettosa e, nello specifico, ho trovato in rete qualcosa di significativo in merito al tema "rispetto e giudizio":

## Lettera del Mahatma Gandhi a Hitler, 1939



*Caro amico,  
alcuni amici mi hanno chiesto con insistenza di  
scrivere una lettera per il bene dell'umanità. Io ho  
resistito alla richiesta, a causa della sensazione che  
qualunque lettera da parte mia sarebbe stata  
interpretata come un atto di impertinenza.  
Tuttavia, qualcosa mi spinge a fare lo stesso un  
tentativo, qualunque valore esso possa avere. E'  
evidente che lei oggi è l'unica persona al mondo che  
possa scongiurare una guerra che potrebbe riportare  
l'umanità ad uno stato selvaggio. E' disposto a  
pagare questo prezzo per raggiungere il suo obiettivo,  
qualunque valore questo obiettivo possa avere per  
lei? Ascolterà l'appello di uno che ha deliberatamente  
rinnegato il metodo della guerra, non senza  
considerevoli risultati? In ogni caso le anticipo le mie  
scuse se in qualche modo ho sbagliato decidendo di  
scrivere.*

*Sinceramente vostro,  
M. K. Gandhi 23 luglio 1939*

In commento a questa lettera inviata a Hitler- alla quale il dittatore rispose con l'ordine di arresto e della sua eliminazione, insieme, possibilmente , a quella di una dozzina di "suoi del congresso"- Gardner scrive:

*Il rispetto incondizionato diventa controproducente quando, senza volerlo, incoraggia risposte inumane.*

Il beneficio del dubbio e l'assunto che tutti siano educabili in ogni età della vita, uniti all'esemplificazione virtuosa e all'apertura tollerante, sono istanze fondanti le scienze dell'educazione, quindi ottimismo pedagogico e impegno saranno sempre presenti, ma un gruppo o una persona che persevera in comportamenti irrispettosi deve darne conto.

La storia non è estranea a esempi di fiorenti centri culturali e di ricerca scientifica in contesti totalitari: *è possibile ricevere un'ottima istruzione in campo scientifico e tecnologico in un ambiente che pratica la più estrema intolleranza.*

I percorsi educativi dovrebbero prevedere, come stile di pensiero che guidi la progettazione didattica, proprio questa attitudine al rispetto, privilegiando la forma di apprendimento cooperativo che, in modo naturale, lo traduce in prassi. Nel testo si fa riferimento a equipe di medici chirurghi, ma anche a grandi aziende ed è sottolineato che *il successo dipende in misura maggiore dalle doti organizzative che non dalla competenza tecnica dei coordinatori [...] si raccomanda ai leader di concepire la scelta non come un atto ma come processo.* Il lavoro cooperativo, dove ogni opinione viene accolta, presa in considerazione, elaborata e ricostruita, crea un clima di fiducia di fondo, in cui ogni

persona si sente riconosciuta: essendo sicura e sentendosi “protetta”, riesce a esprimere il meglio di sé, con grande generosità ed entusiasmo.

Altra questione delicatissima è quella della diversità di religione e della morale a essa connessa: *...nella complessa realtà globale in cui oggi viviamo, ci si deve sforzare [...] di mettere al primo posto il rispetto nei confronti di coloro che appartengono ad altre culture e religioni* Gardner ci propone l'esempio di scelta volontaria del velo praticata da donne musulmane in Francia, e di come egli stesso abbia cambiato idea in proposito: il velo non interferisce con la libertà di nessuno, quindi il rispetto è dovuto, anche in un contesto scolastico.

Nella mia mente si affollano riflessioni di ogni tipo, provenienti da fatti di cronaca avvenuti di recente, fino alla straordinaria opera narrativa di Azar Nafisi, “Leggere Lolita a Teheran”, in cui il velo, da imposizione, diventa seconda pelle, fino a quando lo sguardo dell'autrice non riesce a sollevarlo e a rendersi conto che il peggior crimine è proprio la compiacenza con il regime, con la figura dell'oppressore, per arrivare alla completa scomparsa del sintomo, con la convinzione di essere “libere”; e poi Amina Tyler<sup>24</sup>, giovane attivista e blogger tunisina che

---

24 Amina Sboui in(arabo تيلر أمينة) nota con lo pseudonimo o nickname di Amina Tyler, Tunisia, 1993, è un'attivista, femminista e blogger tunisina del movimento Femen, la prima del mondo arabo. Il 1° marzo 2013 ha diffuso in rete su Facebook una sua fotografia a seno nudo con una scritta secondo cui il corpo appartiene alla donna. Dopo lo scalpore generato da questa forma di protesta, ha subito minacce e accuse dai Salafiti. Il 1° maggio 2013 ha tentato di introdursi al meeting del partito tunisino CPR (Congresso per la Repubblica), per denunciare la ministra Sihem Badi, ma è stata fermata dalla Polizia. Il 19 maggio 2013 è stata arrestata e condotta nel carcere di Messaadine (Governatorato di Susa) con l'accusa di avere imbrattato il muro del cimitero di Kairouan (città in cui era previsto il congresso del gruppo Ansar al-Charia e nella quale Amina intendeva effettuare un atto dimostrativo), di profanazione di cimitero e di detenzione di armi. Nel processo, nel quale rischiava una pena detentiva superiore a due anni, è stata condannata per questa sola ultima imputazione (consistita nel possesso di uno spray urticante per difesa personale) a una pena solo pecuniaria corrispondente a

mostra il suo seno e rischia la decapitazione, la famiglia che la picchia, la costringe a prendere psicofarmaci e a leggere il Corano, lei che scappa: ho firmato la petizione online, ho parlato, discusso, mi sono esposta alle ingiurie del mio collega mediatore tunisino, e ho sofferto, molto.



La violenza, in qualsiasi forma si manifesti, non ha nulla di rispettoso e rispettabile.

---

150 euro. Nonostante la condanna a pena solo pecuniaria, Amina è rimasta in carcere per nuove imputazioni sulla moralità della condotta ed è in attesa di giudizio. Il movimento FEMEN ha lanciato una campagna in favore di Amina per consentirle di andare a studiare in Europa. [http://it.wikipedia.org/wiki/Amina\\_Tyler-](http://it.wikipedia.org/wiki/Amina_Tyler-)

Mi è impossibile non fare riferimento a Malala Yousafzai <sup>25</sup>: la sola immagine del suo volto mi commuove e mi fa tremare, la sua forza assoluta è dirompente, il coraggio e la volontà del riscatto attraverso l'emancipazione per sé e per le bambine come lei sono un esempio universale.

A Malala i talebani hanno sparato in testa, ma lei ha continuato a lottare, a studiare. Poco prima di questa drammatica esperienza lei diceva: « Non mi importa di dovermi sedere sul pavimento a scuola. Voglio solo istruzione. E non ho paura di nessuno. »

Riporto interamente un articolo trovato in rete<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Malala Yousafzai (in lingua pashtu: *مېلېالې ځوسېفزي*; Mingora, 12 luglio 1997) è una studentessa e attivista pakistana. È la più giovane candidata al Premio Nobel per la pace. È nota per il suo attivismo nella lotta per i diritti civili e per il diritto allo studio delle donne della città di Mingora, nella valle dello Swat, dove un editto dei talebani ha bandito tale diritto. All'età di tredici anni è diventata celebre per il blog, da lei curato per la BBC, nel quale documentava il regime dei talebani pakistani, contrario ai diritti delle donne, e la loro occupazione militare del distretto dello Swat. È stata nominata per ricevere l'*International Children's Peace Prize*, premio assegnato da KidsRights Foundation per la lotta ai diritti dei giovani. Il 9 ottobre 2012 è stata gravemente ferita alla testa e al collo da uomini armati saliti a bordo del pullman scolastico su cui lei tornava a casa da scuola. Ricoverata nell'ospedale militare di Peshawar, è sopravvissuta all'attentato dopo la rimozione chirurgica dei proiettili. Ihsanullah Ihsan, portavoce dei talebani pakistani, ha rivendicato la responsabilità dell'attentato, sostenendo che la ragazza "è il simbolo degli infedeli e dell'oscenità"; il leader terrorista ha poi minacciato che, qualora sopravvissuta, sarebbe stata nuovamente oggetto di attentati. La ragazza è stata in seguito trasferita in un ospedale di Londra che si è offerto di curarla. Il 1 febbraio 2013 è apparsa la notizia che il partito laburista norvegese ha promosso ufficialmente la candidatura di Malala al Premio Nobel per la Pace 2013. Il 12 luglio 2013 parla al Palazzo delle Nazioni Unite a New York indossando lo scialle appartenuto a Benazir Bhutto lanciando un appello all'istruzione dei bambini di tutto il mondo.-

[ [http://it.wikipedia.org/wiki/Malala\\_Yousafzai](http://it.wikipedia.org/wiki/Malala_Yousafzai) ]

<sup>26</sup> [ <http://www.vanityfair.it/news/mondo/13/07/18/malala-yousafzai-lettera-talebani> ]

«Cara Malala, ecco perché abbiamo cercato di ucciderti»

Lettera aperta di un comandante pakistano alla ragazzina che si batte per il diritto all'istruzione e che nel 2012 è stata vittima di un attentato di F. Bussi

*«Un incidente»: Adnan Rasheed è un comandante talebano, e chiama così l'attentato alla sedicenne Malala Yousafzai, l'attivista pachistana che nel 2012 ha rischiato di morire dopo essere stata raggiunta da proiettili al collo e alla testa. Rasheed, incarcerato per aver cercato di uccidere nel 2003 il presidente Musharraf, ha scritto una lettera aperta a Malala, che è diventata un simbolo dell'alfabetizzazione al femminile e che ha da poco tenuto un discorso alle Nazioni Unite, per spiegarle le ragioni della lotta contro di lei.*

*Alterna critiche, sottili minacce e toni miti, Rasheed, ma finisce per non chiedere mai scusa alla ragazzina per quello che i suoi compagni di lotta hanno cercato di farle: «Quando sei stata attaccata, per me è stato uno shock e vorrei che non fosse mai successo e che avessi potuto metterti in guardia. I talebani ti hanno attaccata, ma non entrerò nel merito della questione se fosse islamicamente corretto o sbagliato, se meritavi di essere uccisa o no, lasciamola ad Allah, lui è il giudice migliore». Rasheed non vuole parlare dell'attentato, ma su un punto è molto chiaro: Malala non è stata attaccata perché si istruiva e voleva che altre ragazzine come lei potessero farlo liberamente. È stata colpita perché faceva «propaganda» contro i talebani: «È incredibile che tu stia gridando a favore dell'educazione, tu e*

*l'Onu fate finta che ti abbiano sparato a causa dell'educazione, sebbene non sia questo il motivo. Sii onesta, il problema non era l'educazione, ma la tua propaganda. Quello che stai facendo ora è che stai usando la tua lingua su ordine di altri e devi sapere che se la penna è più forte della spada, allora la lingua è più affilata ancora, e la ferita della spada può essere guarita ma quella della lingua non guarisce mai e in guerra la lingua è più distruttiva di ogni arma».*

*La lettera di quattro pagine in inglese, che cita Bertrand Russell e Henry Kissinger, è stata inviata ai media pakistani. L'intento è chiaro: svilire l'opera di Malala, che all'estero è vista come simbolo di coraggio ma in patria è stata sottoposta a critiche feroci, accuse di essere una spia della Cia e di aver ingigantito quanto le è successo. «Ti suggerisco di tornare a casa, adottare la cultura islamica e pashtun, iscriverti alla madrassa femminile più vicina, studiare e imparare il Corano, usare la tua penna per l'Islam», scrive ancora Rasheed. «Dici che un insegnante, una penna e un libro possono cambiare il mondo. Sono d'accordo, ma quale insegnante, quale penna, quale libro?». Già, quali?*

Non credo sia necessario commentare questa ennesima manifestazione di “non rispetto”. Credo sia invece utile sottolineare il messaggio straordinario che questa ragazzina, la più giovane candidata al Premio Nobel per la Pace, ci regala con la sua stessa esistenza.

Figura 5 Malala parla all'assemblea giovanile dell'ONU, 13 Luglio 2013



Esistono, per fortuna, esempi virtuosi, pieni di forza e speranza, caratterizzati da una attitudine particolare, quella della “resilienza”<sup>27</sup>, come l’esempio di Malala appunto, e come Ghandi, Mandela e poi, ancora, Daniel Barenboim ed Edward Said.

---

<sup>27</sup> Il termine deriva dal latino *resilire* che significa “saltare indietro, rimbalzare” e i suoi significati oggi sono molteplici. In informatica, ad esempio, si tratta della capacità di un sistema di adattarsi all’usura per garantire il funzionamento dei servizi pattuiti, oppure la flessibilità necessaria per assumere nuovi comportamenti se quelli precedenti non sono adatti allo scopo. In psicologia, invece, la resilienza è la capacità umana di adattarsi alle cose belle o brutte che la vita offre. Il vocabolo è stato usato di recente anche in geriatria, con riferimento a quegli anziani gravemente malati che rispondono alle cure tradizionali in modo assolutamente positivo e inaspettato.

Il termine resilienza indica un concetto straordinario: la capacità psicologica di riprendersi dopo un trauma o un errore, di reagire in modo positivo e di ricominciare da capo; possiamo anche chiamarla forza d'animo, è la capacità di trasformare il trauma in energia positiva. La creatività stessa è un elemento di resilienza: una cura per le ferite, una via d'uscita, un modo per ritrovare senso e prospettiva. Che cosa ci rende resilienti? Autostima, ottimismo, fiducia in noi stessi, capacità di riconoscere le emozioni (anche quelle negative) e di gestire lo stress, attitudine al problem solving, abilità nel fare qualcosa di cui essere orgogliosi. I fattori ambientali che aiutano i giovani a diventare resilienti sono tanti; tra questi: avere forti legami sociali, avere obiettivi alti ma raggiungibili attraverso l'impegno, riconoscere e sviluppare le proprie competenze. Le persone con un alto livello di resilienza riescono a rispondere efficacemente alle contrarietà, a dare nuovo slancio alla propria esistenza e perfino a raggiungere mete importanti; l'esposizione alle avversità sembra rafforzarle piuttosto che indebolirle, sono tendenzialmente ottimiste, flessibili e creative; sanno lavorare in gruppo e fanno facilmente tesoro delle proprie e delle altrui esperienze. Bisogna concepire la resilienza come una funzione psichica che si modifica nel tempo in rapporto all'esperienza, ai vissuti e, soprattutto, al modificarsi dei meccanismi mentali che la sottendono. Secondo S. Kobasa, psicologa dell'università di Chicago, le persone che meglio riescono a fronteggiare le contrarietà della vita, quelle più resilienti, appunto, mostrano contemporaneamente tre tratti di personalità: l'impegno, il controllo, il gusto per le sfide.

Prendiamo l'esempio dell'immenso Nelson Mandela, che Gardner cita: *Imitando gli esempi caritatevoli di Gandhi e Mandela, i membri della parte offesa dovranno rinunciare all'arma della vendetta...*

Faccio ricorso nuovamente al materiale prodotto per la presentazione del corso di progettazione didattica.

Figura 5. "Invictus" di William Ernest Henley (1849-1903). La poesia era usata da Nelson Mandela per alleviare gli anni della sua prigionia durante l'apartheid. Per questo è anche citata nel film *Invictus - L'invincibile*, del 2009, diretto da Clint Eastwood.



Credo che l'esempio virtuoso di Mandela, sia uno dei più importanti per la nostra generazione e per quelle future: la resistenza contro la segregazione, la lotta e il coronamento di un sogno, gli ingredienti di una storia eroica, eppure verissima.

E poi c'è la Divan Orchestra. La West Eastern Divan Orchestra (letteralmente: orchestra di Divan occidentale-orientale) è una orchestra sinfonica fondata nel 1999 dal direttore d'orchestra Daniel Barenboim e

dallo scrittore Edward Said con lo scopo di favorire il dialogo fra musicisti provenienti da paesi e culture storicamente nemici.

La particolarità di questa formazione musicale è infatti quella di riunire giovani musicisti provenienti da zone come Israele, Egitto, Giordania, Siria, Libano e Palestina. Il nome dell'orchestra è un omaggio al poema Divan occidentale-orientale (West-östlicher Divan) di Goethe. Si racconta che durante i raid israeliani a Gaza, nel 2005, l'orchestra suonò all'aperto e continuò a suonare per tutto il tempo.

Figura 6 Divan Orchestra; il più giovane componente.



Le esperienze scelte e raccontate dall'autore attivano una rete di collegamenti immaginativi, episodici, esperienziali-individuali. Mi piace concludere queste riflessioni citando nuovamente Gardner: *Il rispetto degli altri dovrebbe permeare la vita di ognuno di noi.*

### *L'Intelligenza etica*

L'intelligenza etica riflette concettualmente sulle caratteristiche essenziali del ruolo che un individuo ricopre nell'ambito del lavoro e nell'ambito della comunità e si interroga se il cittadino agisce coerentemente con l'idea che se n'è formata e se si sforza di diventare un buon lavoratore e un buon cittadino. L'intelligenza etica è più astratta di quella rispettosa, quasi una meta riflessione sui propri modi di pensare e interpretare "il buono".

"Il punto di vista etico esige da noi lo spostamento da una posizione interessata a quella di spettatore imparziale", questa citazione del filosofo Peter Singer evidenzia l'idea di "movimento" che l'attitudine etica prevede: una continua metamorfosi della coscienza e una ristrutturazione delle cristallizzazioni ipocrite, una educazione per tutto l'arco della vita che sia essenzialmente "buona".

Gardner privilegia l'approfondimento del rapporto tra etica e lavoro e, conseguentemente, tra etica e cittadinanza attiva. Prima di entrare nel dettaglio, ritengo utile proporre uno schema che sintetizza per differenziazione, le caratteristiche delle intelligenze etica e rispettosa.

Figura 6 . Intelligenze etica e rispettosa.



Gardner scrive che *l'etica implica il possesso di una facoltà di astrazione, cioè la capacità di riflettere con chiarezza sui modi in cui l'individuo adempie, o non adempie, a un certo ruolo.*

Questa capacità di astrazione si sviluppa intorno alla pre-adolescenza; il pensiero formale permette il passaggio dall'operazione concreta all'astrazione: l'adolescente riesce a visualizzare delle interpretazioni possibili e a darne una valutazione ipotetica e predittiva. È proprio in questa fase dello sviluppo che i modelli del “buon lavoro” devono essere disponibili e accessibili mediante l'esempio e la sperimentazione: un genitore che si comporta in modo “etico” e racconta dei valori deontologici che muovono il suo operato professionale ha un ruolo educativo fortissimo nella futura formazione dell'attitudine etica.

Educare all'etica, alla coerenza ai propri principi imprescindibili vuol dire anche accettare il possibile isolamento e la sofferenza derivanti da scelte forti e coraggiose: "Lasciare che la coscienza superasse la fedeltà", con questa citazione di Hirschmann, Gardner racconta di una sua esperienza personale, quando si trovò a dover mettere a tacere i suoi sentimenti personali e agire per il bene della comunità universitaria di Harvard, contestando apertamente il suo amico-rettore. Il superamento dell'ipocrisia è uno dei test necessari a verificare l'attitudine etica; nel corso della carriera professionale, ma anche nell'espletamento della cittadinanza attiva, spesso si incontrano scorciatoie poco etiche, piccole e grandi corruzioni, compromessi ai quali non si dovrebbe mai cedere. Certo, educare i nostri figli e studenti all'attenzione, al rispetto e al meta-pensiero-etico non immunizza dalle insidie dell'ambiente esterno; ecco che Gardner ci suggerisce l'uso di "vaccini" rinforzanti, sia in positivo che in negativo. I *vaccini* si riferiscono per lo più all'etica nel – del lavoro ma sono estendibili alla vita in generale, sia come cittadinanza, sia in senso più ampio come "umanità". Di seguito alcuni esempi positivi citati nel testo.

Figura 8 Aaron Feuerstein



Aaron Feuerstein, proprietario della Malden Mills, Massachusetts, USA, continuò a pagare gli stipendi ai propri dipendenti anche dopo che i mulini andarono distrutti in un incendio il giorno

11 Dicembre 1995.

*"I have a responsibility to the worker, both blue-collar and white-collar. I have an equal responsibility to the community. It would have been unconscionable to put 3,000 people on the streets and deliver a deathblow to the cities of Lawrence and Methuen. Maybe on paper our company is worthless to Wall Street, but I can tell you it's worth more"(Parade Magazine, 1996).*

“Ho la responsabilità dei lavoratori, sia dei colletti blu che dei colletti bianchi. Ho la stessa responsabilità verso la comunità. Sarebbe stato incosciente mettere 3.000 persone sulla strada e dare il colpo di grazia alle città di Lawrence e Methuen. Forse sulla carta la nostra compagnia ha meno valore a Wall Street, ma io posso dirvi che vale di più”.

Figura 9 A. Lincoln



Abraham Lincoln è il presidente americano che pose fine alla schiavitù, prima con la Proclamazione dell'Emancipazione (1863), che liberò gli schiavi negli Stati dell'Unione, poi con la ratifica del XIII emendamento della Costituzione degli Stati Uniti d'America, con il quale nel 1865 la schiavitù venne abolita in tutti gli USA. Lincoln cui è riconosciuto il merito di avere allo stesso tempo preservato l'unità federale della nazione, venne assassinato da un sostenitore dello schiavismo poco dopo la vittoria nella guerra. L'operato di Lincoln ha avuto una duratura influenza sulle istituzioni politiche e sociali degli Stati Uniti, dando inizio a un maggiore accentramento del potere del governo federale e ponendo un limite al raggio d'autonomia dei governi

dei singoli Stati. L'autorevolezza di Lincoln era rafforzata dalla sua abilità di oratore e il Discorso di Gettysburg,<sup>28</sup> il più significativo e famoso da lui pronunciato, è considerato una delle pietre miliari dell'unità e dei valori della nazione americana.

Figura 10 J. Burke



Un altro esempio positivo è quello di James Burke, amministratore delegato di Johnson & Johnson, che decide di comunicare la pericolosità dell'allarme Tylenol e ritirare immediatamente dal commercio tutte le confezioni di farmaci potenzialmente tossici. La crisi Tylenol avrebbe potuto essere un colpo mortale per il marchio, ma bisognava salvare possibili vittime innocenti. Il Tylenol era il principio attivo contenuto nel più venduto antidolorifico del paese al momento delle intossicazioni, con il 35 per cento del mercato coinvolto. Eppure, in un anno di crisi, grazie alle decisioni di Burke e all'impegno della sua squadra nel recuperare milioni di bottiglie e sostituirle, in poche settimane con imballo a prova di manomissione pionieristico, mantenendo i media e il pubblico sempre ben informati, il prodotto aveva riacquisito l'85% della sua quota di mercato: la fiducia del cliente

---

<sup>28</sup> Il Discorso di Gettysburg (*Gettysburg Address* in inglese) è il discorso pronunciato dal presidente americano Abramo Lincoln il pomeriggio del 19 novembre 1863, durante la guerra di secessione americana, alla cerimonia di inaugurazione del cimitero militare di Gettysburg. Il pensiero di Lincoln è rivolto allo sforzo della nazione nella guerra civile, ma con l'ideale che a Gettysburg nessun soldato, dell'Unione o della Confederazione, del nord o del sud, era morto invano. Lincoln parla di come gli esseri umani siano uguali, riprendendo quanto sancito per la Dichiarazione di Indipendenza. Sostiene anche che la guerra civile è stata una lotta non solo per l'Unione, ma anche per "la rinascita della libertà" che avrebbe reso tutti davvero uguali all'interno di un'unica nazione finalmente unita.

e la buona volontà di Johnson & Johnson avevano permesso di superare questo grave incidente. Dopo il suo pensionamento, Burke è stato nominato presidente di una organizzazione senza scopo di lucro, la Drug-Free America (PDFA), costituita da un consorzio di professionisti della pubblicità, con l'intento di fare prevenzione sull'uso di droghe.<sup>29</sup>

Anche una cittadina intera può essere un vaccino positivo: Reggio Emilia. Gardner ne studia per un decennio le forme organizzative, il sistema cooperativo, la gestione dei servizi sociali, le onlus, il sistema assistenziale di origine medievale e la coesistenza di valori socialisti in un sistema valoriale altamente rispettoso, cooperativo e motivante all'eccellenza tipico dei conventi e dei monasteri cattolici. Il "Newsweek" ha definito le scuole d'infanzia di Reggio Emilia "le migliori scuole materne del mondo"<sup>30</sup>.

**Figura 7 Don Camillo e Peppone: perfetta sintesi tra socialismo e cattolicesimo.**



E ora alcuni esempi – o vaccini- negativi citati da Gardner.

---

<sup>29</sup> <http://knowledgetoday.wharton.upenn.edu/2012/10/tylenol-and-the-legacy-of-jjs-james-burke/>

<sup>30</sup> In "Newsweek" 2 dicembre 1991 pp 50-59

Lo scandalo Enron. I revisori dei conti e le società di revisione contabile perpetuano comportamenti anti-etici ed illegali, gonfiando bilanci e falsificando revisioni, alzando e vendendo cortine di fumo a clienti ignari. Emergono anche le gravi responsabilità della Arthur Andersen per lungo tempo una delle principali società multinazionali di revisione di bilancio e consulenza a livello mondiale, parte delle "Big five", gruppo delle principali società di revisione di bilancio e consulenza per grandi aziende. Nel 2002 la società statunitense del gruppo, che pur non essendo legalmente la controllante del gruppo ne rappresentava il cuore storico e operativo, ha rimesso la sua licenza di "Certified Public Accountant" a causa del processo Enron, nel quale era imputata in quanto revisore del bilancio della società protagonista di uno dei più grandi crack finanziari degli U.S.A. Questo fatto ha generato a catena la frammentazione del gruppo a livello mondiale, con le società di ciascun paese che sono in breve tempo confluite, attraverso acquisizioni o fusioni, nelle rimanenti "Big Four". Gardner è reticente sulle enormi responsabilità della amministrazione Bush in questo accadimento.

E poi ancora: il comportamento del colosso Coca Cola Belgio, sempre in riferimento allo scandalo Tylenol e l'eschabile condotta del giovane reporter Jason Blair del New York Times, che inventa di sana pianta storie prive di fondamento senza citare le fonti.

Non esiste una formula valida per sviluppare l'attitudine etica e non esiste un'unica "etica"; essenzialmente la gran parte del lavoro necessario per coltivare l'intelligenza etica è individuale e dipende dall'investimento in termini di disponibilità e ostinazione a lavorare in questo senso.

Uno strumento per la riflessione in merito allo sviluppo di questa attitudine potrebbe essere rappresentato dalle “quattro chiavi d’accesso” individuate da Gardner:

1. le finalità: una persona dovrebbe capire dove vuole andare a parare con le sue attività: nella terminologia che ci è propria, quali fini sono intessuti nell'abito che indossa.
2. I modelli: è importante entrare in contatto con persone che incarnano il “buon lavoro”, come i genitori, gli insegnanti e gli adulti.
3. “la prova dello specchio I”: di fronte a se stessi; avere il coraggio di guardarsi chiaramente allo specchio, e cercare di capire se approva realmente la vita che sta percorrendo. Sono un lavoratore che svolge eticamente il suo lavoro? E, in caso contrario, cosa devo fare per diventarlo?
4. “la prova dello specchio II”: responsabilità professionale; l’obbligo di monitorare come si comportano i colleghi e, ove necessario, di chiamarli a rendere conto.

Come dice Moliere, *noi siamo responsabili non solo di ciò che facciamo ma anche di ciò che non facciamo.*

Mi concedo una conclusione personalissima; pensando a me, alla mia vita, quasi ascoltando il monito di Gardner a “mettere in gioco le coscienze”, rifletto sulla mia scelta di diventare mamma a diciotto anni, contro ogni pronostico, contro lo strano egoismo delle persone che avrebbero dovuto sostenermi: ho passato giorni in solitudine, delusa e amareggiata, ma ho ascoltato la mia coscienza e l’amore dentro di me ... prima di tutto.

### ***1.3 Edgar Morin, il pensiero della complessità.***

*Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce: lo si osserva  
in mille cose.*

*Io sostengo che il cuore ama naturalmente l'Essere universale,  
e naturalmente se medesimo,  
secondo che si volge verso di lui o verso di sé; e che s'indurisce  
contro l'uno o contro l'altro per propria elezione.*

*Voi avete respinto l'uno e conservato l'altro: amate forse voi stessi per  
ragione?  
B. Pascal*

*Il contrario di una verità profonda è un'altra verità  
profonda.  
N. Bohr*

Morin non è il vero nome dello straordinario pensatore contemporaneo: di origine ebrea sefardita (iberica), la sua identità anagrafica risulta essere Edgar David Nahoum, in giovane età sceglie di aggiungere il “nome più importante della sua vita”, quello indirizzato da partigiano, da combattente, che era appunto Morin, nome con il quale tutt'oggi viene riconosciuto.

Morin ha fatto delle sue origini meticce, descritte nella biografia *Vidal mio padre* (1989), il suo tratto distintivo, percependosi come "neomarrano", cittadino del mondo, nomade globalizzato, sensibile interprete delle diversità culturali ed entusiastico fautore della creolizzazione; appassionato difensore della "causa" dell'uomo e

profondo indagatore della sua condizione, originariamente interpretata come sinolo di individuo-specie-società.<sup>31</sup>

L'istanza autoriflessiva, che si caratterizza in una costante produzione biografico-diaristica, testimonia quanto i saperi “ufficiali” (intesi in senso razionale, logico-cartesiano) e la metaconoscenza, la riflessione intima e la ricostruzione narrativa del vissuto siano circolari e unitari nella mente di uno dei più grandi teorici della complessità.

Un episodio in particolare viene individuato da Morin come il più importante e responsabile della sua struttura intima e fondante, della sua spasmodica *ricerca* della verità attraverso la *ricerca*, all'origine del suo profondo desiderio di agire, comprendere, scrivere, inseparabile dalla sua invincibile determinazione a resistere creativamente alla “crudeltà del mondo”<sup>32</sup>: la perdita della madre, a soli nove anni. La continua inclusione circolare dei racconti di vita, la condivisione dei pensieri e delle incertezze con il lettore, la dimostrazione pratica e costante della produttività dialogica mi hanno colpita in modo profondo e irreversibile: mi avvicinò, non senza una sana-sfidante difficoltà, allo studio della logica complessa del sistema-vivente di Morin, consapevole che il fascino e l'attrazione vissuti sono stati tanto forti da scuotere le mie categorie concettuali.

---

31 *Il mio cammino. Djenane Kareh Tager intervista Edgar Morin*, Armando Editore, Roma 2013 p.60. Neo-marrano, termine coniato dall'autore per sottolineare la doppia appartenenza etnico-religiosa, diversa dalla sottomissione dei marrani (ebrei convertiti con la forza al cristianesimo).

32 Tratto dall'introduzione italiana del libro autobiografico *I miei demoni (1994)*; in Manghi, *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*, Erickson, Trento 2009, pag. 43.

## *Una sfida ecologica alle nostre abitudini di pensiero*

Le caratteristiche della società mondo che si sta creando si affacciano alle nostre quotidianità con il volto de-rassicurante dell'incertezza: una incertezza endemica, contagiosa, quasi spaventosa che a volte genera grandi slanci evolutivi, altre volte un arroccarsi su identità etniche, ideologiche e religiose pseudo-rassicuranti.

Morin ci invita a riflettere sulla necessità di cambiare le nostre abitudini di pensiero, ormai palesemente inadeguate di fronte alla sfida ecologica: le abitudini di pensiero formatesi nell'orizzonte di “patrie” circoscritte, di appartenenze autoconfiniate (etiche, comunitarie, nazionali) .

Quella ecologica potrebbe essere la sfida più radicale che l'umanità abbia incontrato nel suo cammino, una sfida che alimenta giorno dopo giorno incertezze crescenti e crescenti attese di cambiamento, che ci chiede di reimmaginare in profondità, in un'ottica planetaria, possibili mondi in cui viviamo, di reimmaginare le nostre stesse vite e la nostra soggettività: l'idea di soggetto vivente indica proprio una nuova ridefinizione del soggetto, delle sue responsabilità verso se stesso e verso le trame vitali che lo connettono a tutti gli essere umani e all'intera ecologia delle creature viventi.

In questo capitolo proverò a raccontare alcuni dei concetti-chiave della vastissima teorizzazione moriniana, concetti significativi e coerenti con le trame del mio discorso.

### *Il Metodo: raccordare i saperi*

Alla riforma delle abitudini di pensiero Morin dedica l'impresa del *Metodo*, sei volumi la cui genesi avviene tra il 1977 e il 2004, in cui l'obiettivo centrale è quello di raccordare dialogicamente i saperi nelle loro stesse premesse costitutive; non giustapporre “a valle” in una specie di trasversalità interdisciplinare, bensì ri-pensare “a monte”, riorganizzare progressivamente la struttura del sapere.

Morin cerca di analizzare e confutare la convinzione cartesiana della originaria scissione dicotomica tra mente e corpo, tra cuore e ragione, tra innato e appreso, tra biologia e cultura e lo fa utilizzando lo stesso criterio metodologico del dubbio sistematico.

Il Metodo è composto da sei volumi:

1. *La natura della natura* (1977);
2. *La vita della vita* (1980);
3. *La conoscenza della conoscenza* (1986);
4. *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi* (1991)
5. *L'umanità dell'umanità: identità umana* (2001);
6. *Etica* (2004).

Tra le premesse dell'enciclopedismo del *Metodo* c'è il superamento del dualismo cartesiano: la separazione che vigila sulle frontiere dei saperi, la persuasione cartesiana che tra mente e corpo, ragione e cuore, biologia e cultura, innato e appreso esista una divisione originaria.

Con il criterio metodologico del dubbio sistematico (il cui primo entusiasta sostenitore fu proprio Cartesio), Morin cerca di analizzare e

confutare la convinzione della originaria scissione dicotomica tra mente e corpo e lo fa utilizzando proprio il dubbio sistematico; estende in più il suo nuovo discorso sul metodo oltre il “ben condurre la ragione”<sup>33</sup>, impegnandola non soltanto verso quella conoscenza che procede dall'interno di premesse istituzionalizzate in saperi disciplinari, ma impegnandola verso ogni forma di conoscenza. Il dubbio del Metodo di Morin però dubita di se stesso e non vuole mettersi al riparo da ipotesi e nuove sfide: una interrogazione permanente e pregnante che, mettendo in circolo i saperi tra loro, riflette sulla conoscenza della conoscenza

L'urgenza emergente è quella di conoscere la conoscenza, ridefinirla, monitorarla costantemente nelle sue possibili estensioni e trasformazioni.

Per raccontare qualcosa del *Metodo*, riporto uno stralcio di una intervista fatta a Morin da Fabio Gambaro<sup>34</sup>.

Il Metodo è un lavoro in divenire che si è riorganizzato nel corso del tempo...

---

33 Morin si appropria di questa definizione cartesiana, ampliandone il significato.

Cfr. Manghi *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*, Erickson, 2009, p 44

34 - a cura di Federico La Sala - in occasione della riedizione francese di alcune opere e convegni di M., articolo apparso su La Repubblica, il 25 aprile 2008  
[http://www.lavocedifiore.org/SPIP/article.php3?id\\_article=3096](http://www.lavocedifiore.org/SPIP/article.php3?id_article=3096)

Filosofia ed ecologia, La Repubblica, 25 Aprile 2008

*Scrivere per me non è semplicemente redigere un testo a partire da un pensiero già cristallizzato. Al contrario, il momento della scrittura è quello in cui le riflessioni si formano e si trasformano, perché nuove idee modificano continuamente l'economia del lavoro già svolto. Senza dimenticare le letture di alcuni amici che, con le loro critiche, mi hanno mostrato nuovi orizzonti di ricerca, spingendomi a riprendere il lavoro. È un modo di lavorare difficile, ma appassionante, che trasforma di continuo il mio pensiero. Un pensiero, quindi, che non è mai immobile né definito una volta per sempre. Come diceva Nietzsche, il metodo arriva solo alla fine.*

Perché il concetto di complessità le è sembrato da subito decisivo?

*I problemi importanti sono sempre complessi e vanno affrontati globalmente. Se voglio comprendere la personalità di un individuo, non posso ridurla a pochi tratti schematici. Devo necessariamente tenere conto di molte sfumature, spesso contraddittorie. Lo stesso vale per la situazione del pianeta, per comprendere la quale si devono tener presenti molti parametri. Insomma, la realtà è complessa e piena di contraddizioni che sono una vera sfida alla conoscenza. Per affrontare tale complessità, non basta semplicemente giustapporre*

*frammenti di saperi diversi. Occorre trovare il modo per farli interagire all'interno di una nuova prospettiva.*

È ciò che ha fatto lei nel Metodo?

*In effetti, ho cercato di elaborare alcuni principi in grado di mettere in relazione quelle conoscenze che gli strumenti tradizionali della conoscenza di solito non riescono a collegare. Per questo ho utilizzato l'insegnamento di quei filosofi che non hanno avuto paura di affrontare le contraddizioni, da Eraclito a Marx. Senza dimenticare Pascal, per il quale l'uomo era l'essere più miserabile e grottesco, ma anche il più nobile.*

Il terzo volume *del* Metodo è dedicato alla «conoscenza della conoscenza». Perché?

*Questo è certamente il cuore del problema, giacché dobbiamo conoscere i meccanismi della conoscenza, se vogliamo comprendere i nostri errori. Se le mie idee hanno incontrato il favore di molte persone in ambiti diversi - dalla scienza alla letteratura, dalla filosofia alla pedagogia - è perché costoro erano profondamente insoddisfatti di una cultura dominata dal pensiero binario, fatta di opposizioni manichee che rimuovono ogni contraddizione. Nel mio lavoro hanno trovato una prima risposta ai loro dubbi. Io però ho solo rivelato intuizioni che, sebbene non formulate, erano*

*probabilmente già presenti in molti studiosi. Esiste un'aspirazione diffusa ad un altro modo d'intendere la conoscenza. Per questo, le mie riflessioni hanno potuto diffondersi in molti paesi, tra cui anche l'Italia, dove il mio lavoro è seguito ancor più che in Francia. Di ciò naturalmente sono molto soddisfatto, anche se molto resta ancora da fare.*

In quale direzione?

*Occorre occuparsi dell'insegnamento. La riforma della conoscenza e del pensiero potrà concretizzarsi solo attraverso una riforma dell'insegnamento, una problematica a cui ho dedicato "La testa ben fatta" e "I sette saperi necessari all'educazione del futuro". Il nostro sistema d'insegnamento separa le discipline e spezzetta la realtà, rendendo di fatto impossibile la comprensione del mondo e impedendoci di cogliere quei problemi fondamentali che sono sempre globali. L'eccesso di specializzazione è diventato un problema. Esperti molto competenti nel loro settore, non appena il loro ambito specifico è traversato da altre problematiche, non sanno più come reagire. Avrebbero bisogno di affrontare globalmente i problemi, ma non ne sono capaci.*

Occorre un'ottica interdisciplinare?

*Certo, purtroppo però l'interdisciplinarietà avanza molto lentamente. Nel mondo della ricerca francese i baroni delle singole discipline non sono assolutamente sensibili a tale prospettiva. C'è però un movimento in corso, che io cerco d'incoraggiare.*

*L'interdisciplinarietà è positiva perché permette a persone che lavorano in campi diversi di dialogare, ma occorrerebbe fare un ulteriore passo in avanti in direzione della transdisciplinarietà, la sola capace di costruire un pensiero globale in grado di articolare i diversi saperi. In fondo, esiste già una scienza che si muove in questo modo e che ci può servire da modello.*

Quale sarebbe?

*L'ecologia, che poggia sull'idea di ecosistema. Vale a dire, un'organizzazione complessa, fondata al contempo sul conflitto e la cooperazione, che nasce dalla eco-organizzazione e dall'implicazione reciproca delle diverse componenti del sistema. Facendo interagire molti parametri diversi, l'ecologia è un esempio molto utile, anche se resta una scienza con una dimensione aleatoria, dato che non siamo ancora capaci di rispondere a tutti i grandi interrogativi che essa solleva. Tuttavia, anche le cosiddette scienze esatte sono sempre più spesso costrette ad integrare la dimensione del dubbio e dell'incertezza. Nessuna scienza può vantare esclusivamente certezze. Si pensi alle difficoltà*

*dell'economia di fronte al marasma dei mercati.  
Insomma, non bisogna mai eliminare il dubbio.*

L'ecologia è un modello anche per il sistema della cultura? È per questo che ha parlato di ecologia delle idee?

*È uno dei modelli, dato che anche in ambito culturale agiscono contemporaneamente i principi di conflitto e di cooperazione. Partendo da questo punto di vista, è possibile pensare in termini diversi anche la relazione tra autonomia e indipendenza. In natura non si può essere indipendenti se non riconoscendo che si dipende dal proprio ambiente. Ciò che vale per l'ambiente biologico, vale anche per l'ambiente sociale, urbano, culturale, religioso. Comprendere l'interdipendenza dei sistemi culturali e delle idee è oggi più che mai necessario. Ciò contribuirà a cambiare il nostro modo di pensare, dandoci uno strumento in più per sfuggire all'abisso verso cui il pianeta sembra essere destinato.*

## *Il pensiero della complessità*

“Il contrario di una verità profonda è un'altra verità profonda”. È proprio in quest'affermazione di Bohr che Morin identifica il suo pensiero. Un pensiero che gli ha consentito di superare la "fase totalitaria" attraverso diverse tappe, caratterizzate da momenti drammatici della sua esperienza politica, che vanno dalla giovanile adesione al comunismo sino al suo abbandono.

*Sono giunto alla concezione della complessità e del pensiero complesso attraverso una mia particolare tendenza volta a riconoscere come verità tutte le affermazioni, anche quelle più contraddittorie e con la mia naturale propensione al dubbio e all'aspirazione a una fede non necessariamente identificata con la religione<sup>35</sup>.*

Una battaglia spirituale, nella quale si stagliano i concetti del dubbio, della fede, della razionalità e della religione; una battaglia dalla quale Morin approda ai lidi di una nuova concezione filosofica che, rifiutando la pretesa di una conoscenza totale, cerca e trova un metodo che possa articolare ciò che è collegato e collegare ciò che è disgiunto. Un cammino lungo, che non è ancora terminato e probabilmente non lo sarà mai, perché *il cammino non esiste, ma si costruisce camminando*. È stato lo stesso Morin a descrivere in alcune splendide pagine autobiografiche il superamento della visione ideologica dentro la quale era rimasto a lungo irretito: una visione che semplificava all'estremo il mondo storico e che pretendeva di spiegare la realtà attraverso il recupero di uno dei suoi *vecchissimi sentimenti* quello della *relatività della verità e dell'errore e della complementarità delle posizioni*

---

35 E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993, p.32

*contraddittorie*. La teoria della complessità si presenta, invece, come l'esatto contrario delle filosofie totalizzanti: il pensiero complesso è problematizzante, non trova risposte o soluzioni, genera domande e connette le scienze naturali alle scienze umanistiche, senza gerarchizzarle.

L'obiettivo forse più ambizioso di Morin è quello di sviluppare contemporaneamente una teoria, una logica, un'epistemologia della complessità che possano essere adeguate alla conoscenza dell'uomo e che perseguano contemporaneamente l'unità della scienza e la teoria della complessità umana. Morin vuole tentare un discorso multidimensionale non totalitario, teorico ma non dottrinario, aperto all'incertezza e al cambiamento; non ideale/idealistico, sapendo che l'argomento in esame non sarà mai totalmente racchiuso nel concetto, il mondo non sarà mai imprigionato nel discorso. La complessità, per Morin, è la sfida, non è la risposta.

Il pensiero complesso è consapevole in partenza dell'impossibilità della conoscenza completa: uno degli assiomi della complessità è l'impossibilità, anche teorica, dell'onniscienza, il riconoscimento di un principio di incompletezza e di incertezza. Il pensiero complesso è animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompletezza e della incompletezza di ogni conoscenza.

*Questa tensione ha animato tutta la mia vita [...] Per tutta la vita ho sempre aspirato ad un pensiero multidimensionale. Ho sempre sentito che alcune*

*verità profonde, antagoniste tra loro, erano per me complementari, senza smettere di essere antagoniste*<sup>36</sup>.

Ci sono tre principi che possono aiutarci a pensare la complessità.

Il primo è il principio che Morin chiama dialogico; il principio dialogico ci consente di mantenere la dualità in seno all'unità: associa due termini complementari e insieme antagonisti.

Il secondo principio è quello di ricorsività dell'organizzazione. Un processo ricorsivo è un processo in cui i prodotti e gli effetti sono contemporaneamente cause e produttori di ciò che li produce. L'idea di ricorsività è dunque un'idea di rottura con l'idea lineare di causa/effetto, di prodotto/produttore, di struttura/sovrastuttura.

Il terzo principio è il principio ologrammatico: non solo la parte è nel tutto, ma il tutto è nella parte. Il principio ologrammatico è presente nel mondo biologico e nel mondo sociologico. L'idea dell'ologramma costituisce dunque un superamento tanto rispetto al riduzionismo, che non vede altro che le parti, quanto rispetto all'olismo, che non vede altro che il tutto.

La parola complessità è intimamente connessa ai termini inseparabili che fanno riferimento al lessico del sapere delle connessioni: ambivalenza, indeterminatezza, incertezza, imprevedibilità, fluidità, disordine, circolarità, individualità irripetibile. Complessità è sapere che ogni nostra idea prende significato da un'opposizione complementare

---

<sup>36</sup> E.Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano 1993, p. 32.

con un'altra idea, che noi ne siamo consapevoli o meno. Complessità è anche essere consapevoli che idolatrare la *ragione, intesa come mito razionalistico dell'ego cogito*, come caratteristica assoluta e onnipotente, è un rischio presuntuoso e sterile: la persona non è solo ragione; riconoscere i limiti della nostra ragione potrebbe aiutarci ad aver cura del nostro incessante divenire soggetti capaci di autonomia, critica e autocritica, capaci di ascolto e relazione “il culto della Dea Ragione non si è reso conto di quanta Sragione muovesse”<sup>37</sup>

Altra riflessione che può aiutarci a comprendere il pensiero della complessità, intimamente collegata al costrutto di soggetto vivente, è quella che troviamo nelle pagine del testo che Manghi dedica a Morin, in particolare nel paragrafo intitolato

*Il batterio di Morin e l'ameba di Bateson . è su questo capitolo del soggetto che mi sento più audace e più intimidito, perché è qui che provo l'esaltazione della scoperta e l'insicurezza del “No man`s land”, il desiderio dell'elogio e il timore del biasimo.*<sup>38</sup>

In effetti mettere a confronto l'essere più complesso e quello più elementare in una spirale di rispecchiamento reciproco è una implicazione del progetto moriniano di una scienza unitaria capace di dar conto del nostro essere *parte*, in quanto esseri viventi, insieme a tutte le altre creature, di un più vasto *tutto* ecologicamente interconnesso: questo approccio prevede la messa in evidenza delle connessioni e delle analogie, non l'esaltazione delle differenze,

---

37 Sergio Manghi, *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*, Erikson, Roma 1993 p. 156

38 Introduzione, Manghi, *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*, Erikson, p.29 (Morin, 1980- trad. it. 2004, P. 353 )

suggerisce una conoscenza che non avvenga per differenziazione ma per comunanza, attribuendo a ogni creatura vivente la qualità di soggetto, anche all'escherichia coli, il batterio più elementare conosciuto. Con questa riflessione per certi versi azzardata (come egli stesso dichiara), Morin assume una posizione simile a quella del più rigoroso e originale promotore del sapere delle connessioni, Gregory Bateson:

*Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei con l'ameba da una parte e lo schizofrenico dall'altra? (Bateson, 1979, p.21)*

Le sfide di Bateson e Morin per la ricerca di una scienza unitaria che connetta ogni singola ameba a ogni escherichia coli e a ogni persona, e che rivoluzioni le nostre abitudini di pensiero cartesiane e semplificanti, impongono uno scarto radicale, un salto per noi vertiginoso nel vuoto; noi così intimamente abituati a cercare separazioni invece che analogie, a concentrarci sulle singole parti che costituiscono la struttura che connette anziché sul processo.

### *I sette saperi*

Morin non si stanca di invocare una riforma radicale dell'insegnamento; è nel breve testo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* che affronta in modo puntuale e programmatico l'ipotesi alla base di tale rinnovamento: di fronte alla complessità del mondo in cui viviamo e alle sue contraddizioni, la conoscenza non può essere esclusivamente specialistica e frammentaria. Purtroppo, nella tradizione occidentale ha sempre prevalso il *Discorso sul metodo* di Descartes, per il quale conoscere significa separare, in nome di un metodo analitico il cui

risultato finale nasce dalla somma di tanti frammenti. A Descartes, Morin preferisce Pascal:

*Questi, ricordando che non si può separare la parte dal tutto, il particolare dal globale, propone un andirivieni continuo tra i due poli, integrando la conoscenza di tipo analitico in una sintesi più vasta [...] la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso<sup>39</sup>.*

Citando l'autore dei *Pensieri*, Morin ricorda che «il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce»<sup>40</sup>, motivo per cui occorre utilizzare la razionalità, ma tenendone sempre presenti i limiti e cercando di non essere succubi della logica quantitativa dominante.

I sette saperi che Morin propone sono i seguenti:

- studiare i processi della conoscenza;
- conoscere i problemi da un punto di vista non solo particolare ma anche globale, considerandoli in un contesto e in un insieme;
- insegnare la condizione umana: la complessità della identità, l'unità e la diversità umane;
- insegnare la storia dell'era planetaria che è cominciata nel XVI secolo ed oggi ci porta a vivere un destino comune;

---

39 E.Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'Insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Ed., Milano 1999 pp 9,11,13

40 B. Pascal, *Pensieri*, a cura di P. Serini, Einaudi, Torino, 1967, p. 58.

- rivelare le incertezze, i dubbi, i problemi, gli errori nelle varie discipline e insegnare le strategie per affrontare le difficoltà;
- insegnare la comprensione, la pace, la tolleranza: studiare quindi l'incomprensione, il pregiudizio;
- sollecitare un'etica planetaria, per cui nella democrazia vi sia il controllo fra società e individuo e nello stesso tempo l'umanità si senta un'unità planetaria.

Solo attraverso questo processo, sostiene Morin, sarà possibile una vera comprensione del mondo in cui viviamo, che è altra cosa dalla “tradizionale spiegazione”, di solito limitata ai semplici dati oggettivi. Accanto alla battaglia per una nuova educazione, lo studioso francese sottolinea anche l'importanza dell'etica, a cui non a caso ha deciso di dedicare il sesto e conclusivo volume del suo *Metodo* :

*Una società-mondo più equilibrata e giusta sarà possibile solo se l'etica tornerà al centro delle nostre preoccupazioni, tanto sul piano personale quanto su quello collettivo. L'etica, infatti, fonda e alimenta i concetti di responsabilità e di solidarietà [...] E oggi abbiamo più che mai bisogno di solidarietà<sup>41</sup>.*

---

41 Tratto da un'intervista a Morin nel gennaio del 2004, in occasione del Premio Nonino (Udine) <http://www.grappanonino.it/it/premio-nonino/storia/>

<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2004/01/28/la-scuola-il-nostr-futuro.html>

*La testa ben fatta*

“È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena” con questa citazione di Montaigne, Morin inizia il suo lavoro dedicato all'apprendimento, al pensiero ecologico e, nuovamente, alla necessità di una riforma dell'insegnamento che sia coerente con la necessaria riforma del pensiero e la favorisca.

Il modo di pensare, il modo di apprendere e le discipline di studio che sono alla base dei sistemi scolastici non possono essere analizzati in modo autonomo poiché sono complementari e interconnessi. Parlare di apertura tra le discipline, transdisciplinarietà, interdisciplinarietà e polidisciplinarietà non è sufficiente: “il problema non è tanto di aprire le frontiere tra le discipline, quanto quello di trasformare ciò che genera queste frontiere: i principi organizzatori delle conoscenze”<sup>42</sup>

---

42 E.Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'Insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Ed., Milano 1999, p 20.



Il filo conduttore di questo breve lavoro di Morin è sintetizzabile nella seguente considerazione:

*lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione [...] e tende a produrre l'emergenza di un pensiero ecologizzante, nel senso che situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico [...] tale attitudine non si limita a situare un*

*evento nel suo contesto, ma incita a vedere come modifichi questo contesto o come lo chiarisca altrimenti.*<sup>43</sup>

### *Terra Patria*

Avvicinandomi a questa opera ho avuto la sensazione, piacevolissima, di poter intravedere l'aspetto più personale e biografico dell'autore, accorgendomi di quanto le vicende vissute abbiano modellato una particolare sensibilità per la cittadinanza globale e per il sentimento di mondialità: l'origine ebrea e meticcia e il conseguente spaesamento culturale che ne consegue, oltre alla perdita prematura e inaspettata di sua madre quando aveva soli nove anni, hanno fatto di Morin un "onnivoro culturale", un ricercatore insaziabile, soprattutto della dimensione comunitaria che connette persone, idee, affetti.

L'impegno etico per il rinnovamento e la delicata attenzione verso tematiche importanti di natura antropologica e socio-politica sono sempre sostenute dall'idea dell'impossibilità di concepire il globale attraverso un sapere specialistico e settorializzato e dalla necessità di sviluppare una profonda attitudine al pensiero complesso. L'etica di una "Terra come patria", unica e comune, non si fonda sulla razionalizzazione, che è "cieca" e rende impossibile comprendere i problemi attuali; più aumenta il modello razionalizzatore, tutt'oggi ancora prevalente, più, paradossalmente, aumenta l'incoscienza, cioè l'incapacità di cogliere il contesto planetario in tutte le sue urgenti problematiche. In sintesi:

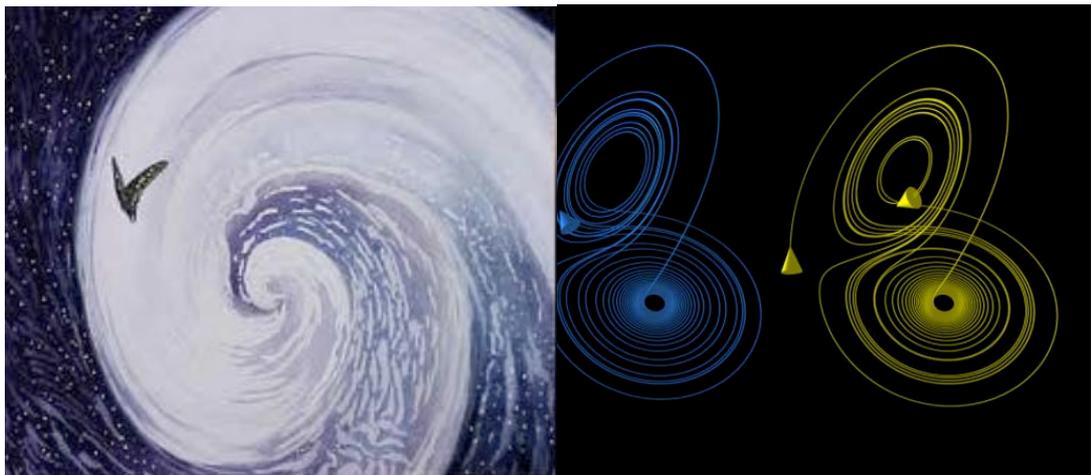
---

43 Ibidem, p. 20.

*La razionalità autentica deve avere infatti le caratteristiche dell'apertura e della dialogicità. Deve inoltre saper comprendere la sfera dell'affettività e dell'irrazionalità, divenendo consapevole del grado di incertezza presente in ogni sua analisi e mantenendosi aperta al mistero della vita: il fine della conoscenza è quello di partecipare a un dialogo con l'universo<sup>44</sup>.*

In quest'opera, per illustrare anche visivamente la sua idea di complessità, Morin riprende la teoria ormai celebre secondo cui un battito d'ali di una farfalla in Asia può provocare, a distanza di anni, un tornado in California ...

**Figura 8** Possibili rappresentazione della teoria sulle conseguenze battito d'ali di farfalla.



---

44 Morin E. – Kern B., *Terra-Patria*, Ed. R. Cortina, Milano 1994, p.13.

La società-mondo che si costruisce giorno dopo giorno mette in relazione una moltitudine di persone di tutti i continenti, attraverso forme di comunicazione sempre più elastiche, veloci e dense; mette in collegamento queste relazioni all'interno di una fitta rete planetaria, che supera il concetto di confine. Questo tipo di società per alcuni è ancora poco familiare e forse un po' destabilizzante, vista l'incertezza connessa alle situazioni del non avere frontiere territoriali e confini definiti e circoscritti. Noi umani abitiamo il mondo intero, lo viviamo, ne siamo parte e ne siamo tutto, siamo inseriti in un complesso sistema-vivente.

La terra è un'unica comunità di destino e la riforma ecologizzante dei saperi, sostenuta dalla riforma del pensiero auspicata da Morin, appare necessaria per poter tracciare la nostra "carta di identità terrestre", in un periodo storico in cui le società sparse sul globo sono divenute interdipendenti e si gioca collettivamente il destino della nostra specie. La presa di coscienza di questa comune appartenenza terrestre è l'evento-chiave che può consentire di uscire dall'età della barbarie, facendoci comprendere che siamo solidali in questo pianeta e con questo pianeta. E' la nostra Terra-Patria.

*Gli sviluppi scientifici, tecnici ed economici producono un divenire planetario comune per tutti gli esseri umani. Si può dire che il pianeta è diventato una nave spaziale che viaggia grazie alla propulsione di quattro motori scatenati: scienza, tecnica, industria, profitto. E nello stesso tempo la minaccia nucleare e la minaccia ecologica che gravano sulla biosfera impongono all'umanità una comunità di destino. Così è diventata vitale la consapevolezza di questo destino planetario che stiamo vivendo. È diventato essenziale illuminare e concepire il caos degli eventi, le loro interazioni e le loro retroazioni – in cui si mescolano e interferiscono processi economici,*

*politici, sociali, nazionali, etnici, mitologici, religiosi – che tessono il nostro destino. Dobbiamo cercare di sapere chi siamo, che cosa ci sta capitando, dove si nasconde la minaccia che dobbiamo tutti provare a individuare con chiarezza.*<sup>45</sup>

La rete può essere definita una specie di sistema neuronale semi-artificiale che con le sue miriadi di connessioni riesce a rendere armonico, funzionale e coordinato il sistema-mondo: una sorta di sistema nervoso globale dell'umanità. Un sistema in grado di rompere confini di piccole comunità autoconfiniate, ridefinendone i legami, creandone di inediti, privi di un centro organizzatore.

La nuova mondializzazione che ci troviamo a vivere tende a ricomporre unità frammentarie sparse per il globo; nuove vicinanze e nuovi meticciami rischiano di spaventare e di essere causa di misconoscimenti e fughe impreviste: da questa situazione emerge l'esigenza di una avanguardia educativa capace di sollecitare nuove strutture interpretative per comprendere e vivere l'attualità con consapevolezza e spirito di condivisione.

Purtroppo le istituzioni formative dei paesi sviluppati non sembrano avere consapevolezza di questa esigenza educativa.

Ecco quello che in proposito pensa Morin:

*Purtroppo, proprio nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno della nostra capacità di capire i problemi fondamentali e globali, nel momento in cui noi abbiamo bisogno di comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento tradizionali adottati in tutti i Paesi continuano a*

---

45 Morin E. – Kern B., *Terra-Patria*, Ed. R. Cortina, Milano, 1994, p.53.

*separare, a disgiungere le conoscenze che dovrebbero invece essere interconnesse, e continuano a formare menti unidimensionali ed esperti riduzionisti che privilegiano una sola dimensione dei problemi umani, occultando tutte le altre. La scienza economica, ormai tanto sofisticata da essere diventata regina e guida delle nostre politiche, non riesce a concepire e a comprendere tutto ciò che non è calcolabile, quantificabile: passioni, emozioni, gioia, infelicità, credenza e speranza, che sono poi la carne dell'esperienza umana. Così la nostra formazione scolastica, universitaria, professionale ha fatto di noi degli uomini incapaci di farsi carico della condizione di cittadini della Terra, oggi divenuta necessaria.*

*Ecco dunque l'urgenza, vitale, di "educare all'era planetaria".*

*Questo compito rende necessaria una riforma del nostro modo di conoscere, una riforma del nostro modo di pensare, una riforma dell'insegnamento: tre riforme interdipendenti. In questa prospettiva e per questa ragione mi pare necessario ripensare i problemi di metodo. Metodo inteso non come programma, ma come aiuto per affrontare la sfida onnipresente della complessità. Inoltre, è necessario dare un senso alla nozione di complessità, una parola molto utilizzata ma spesso solo per esprimere un'incapacità di descrizione o di spiegazione, ed è necessario anche proporre alcuni principi per affrontare le diverse complessità che incontriamo, al fine di concepire l'era planetaria nella sua dimensione storica, e quindi multidimensionale, e di indicare che nella crisi generalizzata di questo secolo appena iniziato si sta formando l'infrastruttura di una società-mondo che è ancora in gestazione, ma che noi dobbiamo aiutare a nascere.<sup>46</sup>*

E dell'esigenza di iniziare a prendersi cura della società mondo Morin scriveva già all'inizio degli anni '90:

---

46 E. Morin, *Lectio Magistralis, Educare all'era planetaria*, Università degli Studi di Bergamo, 2003

*dominare la natura? L'uomo è ancora incapace di controllare la propria natura, la cui follia lo spinge a dominare la natura perdendo il dominio di se stesso. Dominare il mondo? Ma è solo un microbo nel cosmo gigantesco ed enigmatico. Dominare la vita? Ma saprebbe creare una rondine, un bufalo, un'orchidea? L'uomo ha trasformato la Terra, ha addomesticato le sue superfici vegetali, si è reso padrone dei suoi animali. Ma non è il padrone del mondo, e neanche della Terra. Quest'uomo deve reimparare la finitezza terrestre e rinunciare al falso infinito dell'onnipotenza tecnica, dell'onnipotenza della mente, della propria aspirazione all'onnipotenza, per scoprirsi di fronte al vero infinito che è indicibile e inconcepibile. I suoi poteri tecnici, il suo pensiero, la sua coscienza devono ormai essere votati non a dominare, ma a governare, migliorare, comprendere. Dobbiamo imparare a essere qui, sul pianeta. Imparare a essere, cioè abituarci a vivere, a condividere, a comunicare, a restare in comunione in quanto umani del pianeta Terra. Non più soltanto a essere di una cultura, ma a essere terrestri. Un pianeta per patria? Sì, tale è il nostro radicamento nel cosmo. Sappiamo ormai che il piccolo pianeta perduto è più di un luogo comune a tutti gli esseri umani. È la nostra casa, home, heimat, è la nostra "matria" e, più ancora, la nostra Terra-Patria. La "comunità di destino" terrestre ci appare allora in tutta la sua profondità, la sua ampiezza e la sua attualità. Tutti gli esseri umani vivono nel giardino comune alla vita, abitano nella dimora comune dell'umanità. Tutti gli umani sono trascinati nell'avventura comune dell'era planetaria. Tutti sono minacciati dalla morte nucleare e dalla morte ecologica. Dobbiamo fondare la solidarietà umana non più su un'illusoria salvezza terrestre, ma sulla coscienza della nostra appartenenza al complesso tessuto dell'era planetaria, sulla coscienza dei nostri problemi comuni di vita o di morte. La presa di coscienza della comunità di destino terrestre deve essere l'evento chiave della fine del millennio: siamo solidali a questo pianeta, la nostra vita è*

*legata alla sua vita. dobbiamo ripararlo o morire. Assumere la cittadinanza terrestre, è assumere la nostra comunità di destino.*<sup>47</sup>

---

47 Morin E. – Kern B., *Terra-Patria*, Ed. R. Cortina, Milano 1994, p.120

#### **1.4 Gregory Bateson: conoscere è costruire immagini del mondo.**

*Gregory mi ha insegnato che per essere completi deve essere inclusa nel nostro sistema l'incompletezza. È l'apprendere ad apprendere.*

*Tutto il resto è statico, non evolve, è finito.*

*Nora Bateson, An ecology of mind*

*Non sono un deista, ma credo fortemente che quell'oceano sia vivo. Ho detto qualcosa di religioso?*

*Gregory Bateson, Mente e Natura*

Conoscere è un atto perennemente compiuto, tutt'uno con la condizione umana; Gregory Bateson lo dimostra con la sua vita: una vita straordinaria, camaleontica, entusiasmante, trasformativa, quasi "magica".

Ho "inciampato" nel pensiero di Bateson durante una lezione del Prof. Quagliata e il primissimo incontro con questo gigante è stato per me un privilegio sia estetico che emotivo: conosco Bateson attraverso gli occhi della figlia Nora.

Nel film *An ecology of mind*<sup>48</sup> Nora intende introdurci a capire il pensiero del padre non a ripercorrere la sua vita in senso cronologico, ci guida in un percorso (nel film vediamo proprio un cammino insieme) verso tematiche e approfondimenti che corrispondono alle diverse

---

<sup>48</sup> Edizione italiana del film Nora Bateson - *An Ecology of Mind - A Daughter's Portrait of Gregory Bateson*, distribuita da Narratore Audiolibri, dal novembre 2013

sezioni del film: Relationship, Cybernetics, Ecology of Mind, Epistemology, Double Bind, Pattern<sup>49</sup>, Changeability<sup>50</sup>, Beauty<sup>51</sup>.

Figura 9. Un'immagine tratta dal film: Nora e Gregory camminano insieme.



Il film riassume da diverse angolature, come variazioni di un'opera jazz, una biografia intellettuale di per sé inesauribile, lo studio ininterrotto e interminabile di ciò che Bateson chiamò “la struttura che connette”: l’interdipendenza di tutto con tutto, la vita, la natura, gli organismi viventi e i sistemi di idee, la religione e il comportamento degli schizofrenici, il gioco, il sacro e i metodi dell’Anonima Alcolisti, gli intricati pensieri delle anoressiche e l’arte nella natura.

*An ecology of mind* è “un film su come pensava Gregory Bateson”.

---

<sup>49</sup> Quale è la struttura (*pattern*) che connette? Domanda concepita per non avere una risposta, perché le strutture sono in continuo divenire.

<sup>50</sup> Nel film c’è una frase molto significativa di Mary Catherine Bateson, che interviene in maniera molto poetica sostenendo *che non è possibile prendere in braccio due volte lo stesso bambino*

<sup>51</sup> La bellezza nelle relazioni in natura, la cura estetica, lo sguardo artistico sul mondo.

In una spiaggia pietrosa di Big Sur, California, una bambina bionda e un uomo anziano sorridente raccolgono delicatamente conchiglie, granchi, stelle marine. E' un gioco e una lezione. Dice l'uomo: "Ora voglio fare un grande salto, farti cioè questa domanda: come pensi?" "Con il cervello, dentro la testa". "Questo può essere la parte che lo fa, ma non il 'come'..."

Potrebbe essere l'inizio di uno dei meravigliosi "metaloghi"<sup>52</sup> di *Verso un'ecologia della mente*, e di fatto quell'uomo è Gregory Bateson, uno dei grandi maestri del XX secolo, il cui pensiero è più attuale che mai. La bambina è la sua ultima figlia Nora, avuta con Lois Cannack quando lui aveva 64 anni. Vi si alternano frammenti di memorabili lezioni, interviste, momenti privati e testimonianze su Bateson di vari pensatori e scienziati, tra cui Fritjof Capra e Mary-Catherine Bateson (l'altra figlia nata dal matrimonio con Margaret Mead). Per tornare alla domanda sul

---

<sup>52</sup> *Un metalogo è una conversazione su un argomento problematico. Questa conversazione dovrebbe essere tale da rivelare non solo gli interventi dei partecipanti, ma la struttura stessa dell'intero dibattito. Soltanto alcune tra le conversazioni qui riportate posseggono questa doppia rilevanza.*

*È da notare che la storia della teoria evolutiva è inevitabilmente un metalogo tra uomo e natura, in cui la creazione e l'interazione delle idee devono necessariamente esemplificare il processo evolutivo.*

Il metalogo è un modo di presentare le idee molto diverso da quello al quale siamo abituati (ipotesi, dimostrazione delle ipotesi e conclusioni): per questa ragione il lettore può rimanere, almeno a un primo approccio, perplesso. Ma se da un lato Bateson sostiene l'importanza dell'accrescimento della conoscenza fondamentale, dall'altro lato attraverso i metaloghi ci fornisce un esempio concreto di cosa significhi avvicinarsi a un problema con una attitudine di scoperta e di curiosità e di come i dati "oggettivi" possano essere utilizzati con un intento euristico, piuttosto che con una impostazione predefinita volta a incasellarli all'interno di una teoria di riferimento.

I metaloghi costituiscono una forma originale ed efficace di sintesi di alcune delle idee di Bateson.

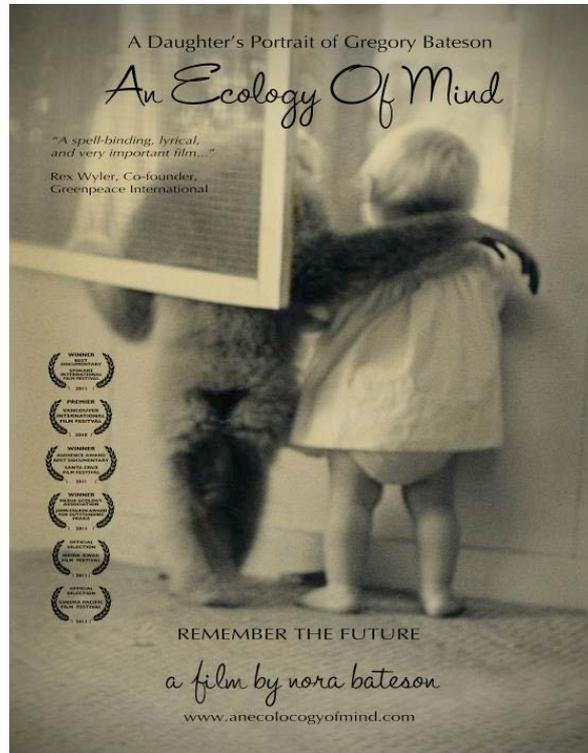
La definizione all'inizio della nota è tratta dall'introduzione di: G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 1977

pensare – questione ecologica per eccellenza - di fatto “la mente è molto più ampia del solo cervello. E’ la radice dell’albero che cresce attorno a una roccia o il modo di giocare delle lontre”, dice Nora parafrasando il padre, è il granchio e la stella marina e la nostra mano e il nostro sguardo, perché anche un animale deve essere pensato come un groviglio di idee che convivono in lui, diceva Gregory. E’ un esempio di “principio evolutivo, perché l’evoluzione riguarda le idee, non solo gli animali, e “le unità evolutive sono essenzialmente idee, l’anatomia è un corpo di idee”, ciò per cui, per esempio, “il cavallo e la tundra sono interconnessi, l’erba ha bisogno del cavallo come il cavallo ha bisogno dell’erba”.

*“Talvolta, per scopi di studio – dice sorridendo Bateson nel film - devi lavorare su relazioni piccole, e allora la gente ti rimprovera perché lavori sulle piccole. Quindi lavori sulle grandi, e allora la gente ti rimprovera perché sei un mistico. E’ sempre la stessa storia (...) Ma i maggiori problemi nel mondo sono il risultato della differenza tra come funziona la natura e come pensa la gente”. I maggiori problemi del mondo sono legati alla segregazione dicotomica alla quale il nostro pensiero è abituato; da Platone a Cartesio, le nostre abitudinarie scissioni “cosali” ci portano a “credere che ci sia una tale divisione [tra le cose del mondo] [e questo] influisce su tutto il nostro sistema etico [...] tutto si impernia su una dicotomia senza senso ... se ce ne liberiamo il prima possibile saremo più felici ... o un po’ più felici ... questo è il tipo di mondo in cui vivo e in cui mi auguro che voi viviate, tutti voi, e per sempre ... ma neanche io ci vivo per tutto il tempo, ci sono delle volte in cui mi*

scopro a credere che ci sia qualcosa che è separato da qualcos'altro".<sup>53</sup>

Figura 9 Locandina del film



*Biologo, filosofo, antropologo, cibernetico, fondatore del pensiero sistemico, ispiratore della psichiatria (la famosa teoria del double bind, “doppio vincolo”, è chiave per comprendere la schizofrenia), in realtà per Bateson non esiste separazione tra le discipline, né tra scienza e poesia. “Imparava sempre - racconta Nora – da qualunque cosa, un cane, un acquario di pesci, dagli scienziati che venivano a trovarlo, dalla poesia e dall’arte. Da lui ho imparato che l’apprendimento non cessa mai”. “Da bambina mi sedevo per terra e disegnavo, ascoltandolo mentre teneva delle lezioni. Già allora mi sembrava che sbirciasse da una porticina gli ingranaggi più intimi della vita. Ho studiato cinema e non antropologia, per*

<sup>53</sup> Estratti da *An Ecology of mind*

*allontanarmi, ma l'idea di fare questo film ce l'ho forse da sempre, ma soprattutto da quando ho aiutato mia sorella nel reperire materiali (video delle sue lezioni) per il convegno del 2004". La domanda ovvia è come sia stato averlo avuto come padre e maestro. "Tutto quello che mi ha insegnato, come era suo stile, era in forme di storie. Non mi trasmetteva conoscenze, ma percezioni, un modo di guardare le cose e il mondo. Fu molto intenso, sapeva che non avremmo condiviso molto tempo. Gli piaceva molto parlare con i bambini, perché non sono limitati e corrotti da quella che chiamava l'istruzione distruttiva. Anche questo film in fondo è un metalogo, una storia su cosa significhi 'comprendere'<sup>54</sup>.*

Il ritmo della narrazione e la delicatezza delle immagini del film scandite da pause e colori, presentano alcune somiglianze strutturali con il jazz, con le sue variazioni e ripetizioni.

Il jazz è, secondo la mia sensibilità una buona metafora del pensiero di Bateson, perché è un processo creativo, un apprendimento dell'apprendimento; e proprio come in un sistema coevolutivo, ogni strumento si integra con gli altri, in una relazione costante e ricorsiva.

Di seguito un'immagine delle mangrovie, alberi con radici aeree, metaforicamente esplicative della *struttura che connette*: le radici possono svilupparsi ovunque, non ci sono limiti e confini e i rami crescono in modo libero, interconnesso; non si sa dove inizia uno e finisce l'altro

---

<sup>54</sup> Intervista a Nora Bateson uscita su *l'Unità*, 4/11/2010, in occasione del convegno Organizzato dal Circolo Bateson e da Lega Ambiente, 2010  
<http://bepesebaste.blogspot.it/2010/11/ecology-of-mind-incontro-con-nora.html>

Figura 10 Mangrovie



Seguendo il film di Nora è possibile avvicinarci al pensiero batesoniano e al suo lessico; mi capita sempre, dopo aver letto e lavorato su Bateson, di pensare e ripensare, avere la sensazione di qualcosa che sfugge, come se la mia mente si aprisse e si dilatasse, lasciandomi in una condizione di strana vertigine, piacevole e inaspettata.

La cornice ecologica del nostro discorso ci aiuta nella prosecuzione del cammino verso le riflessioni che Bateson sollecita; riflettiamo ora su una sua riflessione tratta dal memorandum *Il tempo è fuori squadra* del 1978:

*Il rigore da solo è morte per paralisi, l'immaginazione da sola è la pazzia* (Bateson, 1978,p 287).

Le due caratteristiche fondamentali dei nostri processi evolutivi, per troppo tempo sono state considerate in opposizione tra loro nel percorso di costruzione della realtà e nei processi di apprendimento: Bateson, in questo memorandum accademico, mette in guardia i formatori delle future generazioni rispetto al rischio insito nella reiterazione delle

tradizionali *obsolete* dicotomie utilizzate dai responsabili dei processi di apprendimento. Bateson indica le premesse di pensiero consolidate che sono responsabili dell'obsolescenza delle modalità di insegnamento e di interpretazione del mondo:

- il dualismo cartesiano che separa la mente dalla materia;
- il fisicalismo che utilizziamo nelle metafore riguardanti i fenomeni mentali: potenza, energia, tensione, ad esempio;
- l'assunto antiestetico, derivato dalla centralità delle scienze fisiche, secondo cui tutti i fenomeni (compresi quelli mentali) devono essere pensati-studiati-valutati in termini oggettivo/quantitativi;
- l'utilizzo di metafore *cosali* e *lineari* proprie della fisica.

Bateson indica la necessità di liberarsi dalle abitudini di pensiero cristallizzanti, consolidate, che ostacolano l'attitudine al cambiamento: il cuore del problema non è solo nella formazione, è anche nel cercare una maggiore coerenza con la natura umana: natura creaturale e dinamica, che sollecita a una modalità di pensiero circolare e ricorsiva, vitale, ampia.

Questa riflessione viene approfondita nel *saggio sull'apprendimento* del 1964, in cui emerge il paradigma dell'apprendimento 3:

*apprendimento a violare la conformità alle regole, a liberarsi dalle abitudini e a prevenire la loro formazione, a ricostruire le esperienze frammentarie in modelli precedentemente sconosciuti e nel contempo a considerare accettabili tutti i modelli solo fino a nuovo avviso* (Bateson, 1964, p. 159).

In questo saggio Bateson propone quattro livelli di apprendimento:

- livello zero: si tratta dell'apprendimento associativo, detto anche semplice o meccanico, fondato sulla reazione stimolo – risposta, che dà origine alla formazione di abitudini.
- livello uno: con questo livello di apprendimento Bateson fa specifico riferimento all'apprendimento di tipo istituzionale classico, quello delle funzioni scolastiche. In questo contesto è l'insegnante a stabilire che cosa deve imparare l'allievo ed è lui a definire i ritmi e la qualità dell'insegnamento da proporre. Questo tipo di apprendimento – detto anche complesso – coinvolge funzioni superiori dell'apparato psichico come la percezione, l'intelligenza e, in generale, i processi cognitivi propri dell'uomo;
- livello due: con questo livello Bateson si riferisce a funzioni di valutazione complesse e sofisticate, quali, ad esempio, la consapevolezza di esistere, il senso dell'esistenza, la capacità di provare sentimenti sui propri sentimenti. Si tratta di una forma di apprendimento continuo e sistematico in cui il soggetto “impara ad imparare” e fornisce risposte adeguate agli stimoli ricevuti, facendo esperienza e modificando le risposte in relazione alle esigenze del contesto in cui avviene la relazione, rappresenta “la differenza che fa la differenza” e determina la qualità delle risposte messe in atto da una persona;
- livello tre: apprendimento che si manifesta in un atto creativo e in una soluzione inedita, è definito “evolutivo” e -generativo, si verifica solo in esperienze di riorganizzazione esistenziale profonda e rappresenta una sfida alle categorie concettuali

assunte come “normali”. I processi di apprendimento 3 sono essenzialmente inaccessibili al linguaggio, almeno in parte inconsapevoli e imprevedibili. L’obiettivo centrale è quello di correggere e superare i modi di pensare e comunicare “antiecologici” ereditati dalla modernità: Bateson ci invita a pensare come i poeti, a valorizzare la sensibilità estetica e le risorse creative della metafora, a immaginare il “non ancora pensato” nella nostra quotidianità; ci invita a pensare come uno schizofrenico, di immaginare la conversione religiosa e la psicoterapia come esempi di esperienze di ricostruzione “in divenire” dell’identità. L’apprendimento 3 diventa dicibile solo se si assume la possibilità paradossale che non sia completamente dicibile né pensabile, se si accetta l’idea che il pensiero lineare e razionale non può definirlo: se si trova rifugio nelle pascaliane *ragioni del cuore, che la ragione non conosce!*

Bauman, interpretando il pensiero di Bateson, formula un auspicio di formazione integrale e propone di

*coltivare la capacità di convivere giorno dopo giorno con l’incertezza e l’ambivalenza, con una pluralità di punti di vista e con l’assenza di autorità infallibili e attendibili [...] per favorire la capacità di “cambiare contesti” e di resistere alla tentazione di rifuggire la libertà, con l’ansia dell’indecisione che questa si porta dietro assieme alle gioie del nuovo e dell’inesplorato.*

Questo auspicio di Bauman ci riporta a quello intenso e commovente con il quale Bateson conclude *Verso un’ecologia della mente* :

*[...] Ci incombe di diventare come quei pochi scienziati e artisti che lavorano sotto la spinta di questa urgenza ispiratrice, l’urgenza che nasce*

*dal sentire che la grande scoperta, la risposta a tutti i nostri problemi, oppure la grande creazione, il sonetto perfetto, sono sempre appena fuori dalla nostra portata, o come una madre che sente che c'è vera speranza, purché vi si impegni costantemente, che il suo bambino diventi quel fenomeno infinitamente raro: una persona felice e grande.*

### *Filtri Creativi*

*Che cosa significa, nella nostra esperienza quotidiana conoscere quel che pensiamo di poter conoscere? Di quante insospettite, operose cecità sono impastate le nostre immagini più usuali del mondo circostante, degli altri, di noi stessi? Quelle che ci fanno agire, sentire, pensare in un certo modo piuttosto che in un altro? Che ci fanno volta volta, comprendere oppure fraintendere il mondo circostante, gli altri, noi stessi?*<sup>55</sup>

La condizione umana è caratterizzata da abitudini di pensiero più o meno consapevoli che condizionano, essendone anche parti costituenti, le rappresentazioni mentali attraverso cui facciamo esperienza del mondo e, in altri termini, conosciamo il mondo: la conoscenza del mondo, quindi, risulta costantemente filtrata, non è mai diretta.

*Essere umani non è abitare il mondo, ma le immagini che ci facciamo del mondo: dell'ambiente circostante, della nostra storia, di noi stessi, degli altri, delle incessanti interazioni comunicative in cui siamo coinvolti insieme a loro; e anche, insieme, le immagini che ci facciamo delle nostre stesse immagini*<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Cortina Editore, Milano 2004, p. 25.

<sup>56</sup> Ivi, p. 28

E se a rigore di una logica classica e oggettivante tale filtro tra gli esseri umani e il mondo dovrebbe essere progressivamente neutralizzato, per Gregory Bateson si tratta piuttosto di un valore aggiunto, portatore di creatività, la cui sussistenza è da assumere criticamente e con responsabilità. Come accennato in precedenza, la pretesa di fare astrazione dalle menti individuali (dagli osservatori) è un atto che ha qualcosa di superstizioso: supportare la concezione oggettivista, corrisponde infatti, per Bateson, a schierarsi al di fuori della stessa condizione umana. Nel momento in cui osserviamo, con il solo atto del vedere, poniamo un filtro tra il nostro sguardo e il mondo, e tale filtro, inevitabilmente, costruisce la nostra visione del mondo. Vedere è sempre una forma di credenza, nel senso ecologico per cui vedere è *già* credere (*e non il momento che lo precede*). Vedere è, quindi, più ampiamente, conoscere<sup>57</sup>. L'atto stesso del vedere è un atto creativo. E che ne è del mondo che conosciamo? E esso “si lascia creare passivamente?”. Se cominciamo a comprendere l'ottica batesoniana, riconosciamo subito che il mondo non è un inerte oggetto esterno di conoscenza: le esperienze che popolano il mondo propongono, infatti, a loro volta delle informazioni.

Le immagini non sono già date fuori, ma nemmeno all'interno del nostro pensiero. Più precisamente, le nostre immagini del mondo non sono mai già date; si sviluppano dal processo conoscitivo, composto da interazioni dinamiche tra filtri creativi e vincoli esterni, che genera qualcosa che prima non c'era: le nostre immagini appunto.

Ecco perché, quindi, possiamo parlare di conoscenza come di processo

---

<sup>57</sup> Cfr. Ivi, p.31

creativo che, di volta in volta, momento per momento, costruisce un qualcosa d'inedito, mai uguale, che prima non c'era e dopo non si ripeterà. Per questo Bateson utilizza termini come *creatività*, *creazione*, *creatura*, per rimandare a una processualità mai interrotta, ricca di interdipendenze e fautrice di cambiamenti (dei quali siamo più o meno consapevoli).

*La nostra attenzione tende a mettere a fuoco una qualche figura, più o meno ben contornata, lasciando sfuocato quello che essa esclude. Dovremmo uscire dall'automatismo figura-sfondo che guida la nostra attenzione. [...] Cornici e contorno hanno un'importanza vitale; le immagini che noi andiamo componendo in maniera creativa non vengono mai poste senza la nostra partecipazione attiva. Esse non appartengono alle cose che contornano, se non con il nostro consenso. I nostri filtri creativi sono guidati da un forte bisogno di "inquadramento", quindi, per poter vedere qualcosa, ne tracciamo i contorni<sup>58</sup>.*

Il risultato è che, per il bisogno di segmentare attraverso le cornici, si crea una discontinuità nella continuità della nostra esperienza nel mondo, che faticiamo a percepire e ci conduce a far ricorso a un'epistemologia della disgiunzione<sup>59</sup>, rassicurante e familiare.

Per cercare di capire meglio come intervengono i nostri filtri creativi nel processo di costruzione della conoscenza, possiamo fare riferimento all'opera *La condizione umana* di Magritte: le cornici ci procurano la

---

<sup>58</sup> Cfr. Ivi, pp.39e40

<sup>59</sup> A livello pedagogico, l'epistemologia della disgiunzione è la principale responsabile dell'assurda condizione di solitudine "imposta" a chi apprende all'interno di un percorso formale di istruzione, dove l'apprendimento cooperative è di fatto ostacolato (con l'eccezione della scuola primaria).

visione di un dentro e di un fuori, di una figura e di uno sfondo: la magia che crea la vertigine consiste proprio nel punto di vista che è labile, indefinito, ampio; non è più solo il “nostro” e non è più solo quello dell'autore.

Figura 10 Magritte, *La condizione umana*, 1933, Olio su tela.



Il processo di creazione delle immagini non fa riferimento a una mente solipsistica e isolata, ma a una danza di più menti che cooperano tra loro; e questa danza non è esclusiva degli esseri umani, ma coinvolge il vivente tutto, in una parola la Creatura.

*Il filtro diventa allora non semplicemente una possibilità in più, ma una necessità biologica, determinata dalla più generale biologia della vita e della conoscenza. [...] Se assumeremo le regole evolutive come tautologiche ed ecologiche, vale a dire l'evoluzione come coevoluzione, potremo avvertire i contorni delle nostre responsabilità, e correggere, quindi, il finalismo delle nostre azioni – la stolta idea che “in fine” ci sia, separata da*

*noi, un'ultima porta che attende solo di essere spalancata.*<sup>60</sup>

Neppure il linguaggio scientifico sfugge, infatti, al setaccio dei filtri creativi: non significa che Bateson non si consideri un uomo di scienza, quanto piuttosto che ricerchi possibilità di divenire “*manovale impegnato nelle scienze occidentali*”, cercando di connettere il linguaggio formalizzato della scienza con i linguaggi che la scienza stessa mette “fuori cornice”; poetici, artistici, religiosi. Lo scienziato deve riconoscere di esser parte dei sistemi che osserva, accettando e valorizzando creativamente questa condizione<sup>61</sup>.

L'idea che conoscere sia un processo creativo va estesa all'insieme dei viventi; Edgar Morin afferma che anche il più umile dei batteri è animato da un principio di *soggettività*: ciascun organismo partecipa al processo ecologico del comporre e ricomporre creativo.

---

<sup>60</sup> Conserva R., *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione* p. 71

<sup>61</sup> Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Cortina Editore, Milano 2004, p. 48.

## Capitolo 2. Digital Storytelling: una possibile lettura in chiave interculturale

*...gli esseri umani pensano per storie, siamo costituiti da storie [...] come la conchiglia è il prodotto di milioni di passi, di un numero sconosciuto di modulazioni successive in successive generazioni di genotipo, DNA e tutto il resto. Sicché questa è una storia, perché la conchiglia deve per forza avere il tipo di forma che si può evolvere attraverso una serie di passi. E proprio come te e come me, anch'essa è fatta di ripetizioni di parti e di ripetizioni di ripetizioni di parti. Prendi la colonna vertebrale dell'uomo: ti accorgerai che non ci sono due vertebre identiche, ciascuna è una sorta di modulazione della precedente.*

*(G.Bateson, 1989, p. 60).*

*La vita non è quella che si è vissuta, ma quella che si ricorda e come la si ricorda per raccontarla.*

*Gabriel García Màrquez*

In questo capitolo racconto come, grazie ai mezzi della tecnologia digitale di cui disponiamo attualmente in ambito formativo, l'arte di narrare storie può diventare digitale e incontrare la pratica dell'educazione interculturale. Inizio citando Sarah Jones<sup>62</sup>, multietnica

---

<sup>62</sup> Questa frase è estrapolata da una partecipazione di Sarah al Ted. Autrice e attrice afroamericana da sempre impegnata per i diritti umani e la lotta alla discriminazione

e straordinaria attrice: *per ogni parola che ci rende sordi gli uni agli altri, c'è una poesia che connette orecchie e cuori attraverso i continenti.*

La narrazione è sempre una forma d'arte, una vertigine metaforica che permette all'ascoltatore di compiere un movimento di avvicinamento verso chi racconta e anche verso se stesso, riuscendo a essere più presente alle proprie emozioni e alle visioni condivise.

Pierre Bourdieu<sup>63</sup> scriveva:

*Oggettivare l'illusione romanzesca, e soprattutto il rapporto con il mondo cosiddetto reale che essa presuppone, significa richiamare il fatto che la realtà con la quale confrontiamo tutte le finzioni è semplicemente il referente riconosciuto di un'illusione (quasi) universalmente riconosciuta.*

L'universalità del pensiero narrativo è preziosa per chi opera nell'educazione interculturale; ci si rivolge in maniera "naturale" a questa forma di pensiero olistica, accogliente, integrante, dialogica.

L'idea che l'architrave dell'intreccio narrativo sia proprio questa peculiarità umana di "incontrarsi" è in fondo già tutta nelle corde della

---

raziale, formatasi alla scuola dell'ONU, Sarah recentemente ha ricevuto l'incarico di ambasciatrice UNICEF ; incarico che la porta a viaggiare molto, dall'Indonesia all'Etiopia, al Medio Oriente al Giappone, per far crescere la sensibilità sul tema della violenza sui bambini.

63 Filosofo e sociologo francese, Bourdieu questa citazione fa riferimento alla nozione di "campo letterario", con la quale concentra le sue analisi sociologiche intorno concetto di "campo" nel contesto relativo all'universo della finzione letteraria. Bourdieu non ha limitato le sue analisi ad una cosiddetta "sociologia della letteratura", ma ha avuto il merito di andare oltre, di costruire una teoria generale del «capitale simbolico» nella società, di cui l'arte e la letteratura prendono parte a pieno titolo. In Abbate F., *Estetiche del grigio*, Editori Riuniti Univ., 2012

filosofia del linguaggio di Bachtin<sup>64</sup>: una filosofia della dialogicità, in cui la «parola» non è mai monologica, ma dialogica, è sempre «altrui», conserva le tracce dell'altro, di chi l'ha già usata prima, e dell'altro a cui si rivolge. Secondo Weick la tradizione è definibile come qualcosa che è stato “creato, effettuato o ritenuto vero nel passato”<sup>65</sup> e che richiede di essere tramandata fra generazioni. Se il senso è profondamente connesso all'azione (e quindi all'interazione) va tenuto presente che quest'ultima è persistente e condivisibile come forma o schema solo se diventa simbolica, cioè se viene rielaborata e ricostruita dopo una analisi destrutturante e trasformativa. Il raccontare-raccontarsi è universale: le storie dei migranti, le parole e le immagini permettono di realizzare prodotti multimediali efficaci e significativi nei percorsi educativo-integrativi di tipo socio-relazionale in ambito interculturale; d'altra parte, dall'epica alla grande narrazione mitologica, dai “Cuntisti siciliani” ai Griot dell'Africa sub-sahariana, il racconto di sé e del proprio gruppo è una manifestazione naturale, transculturale e atemporale che appartiene alla “razza umana”.

---

64 Michail Bachtin, filosofo russo che dedica molta della sua speculazione alla riflessione sulla narrativa e sull'estetica, scrisse un lungo saggio intitolato *Le forme del tempo e del cronotopo nel romanzo* (1937) dal quale è estratta la citazione. Michail Bachtin parla di tempo e spazio «storici reali» che trovano il loro momento di *riflessione* nei generi letterari che di quella realtà e storicità si impadroniscono. A questa operazione che può essere definita di “specularità” narrativa, Bachtin dà il nome di *cronotopo*, tempo e spazio, *kronos* e *topos*. Esso è effettivamente «l'interconnessione sostanziale dei rapporti temporali e spaziali dei quali la letteratura si è impadronita artisticamente» (Bachtin [1975]: 231). In Abbate F., *Estetiche del grigio*, Editori Riuniti Univ., 2012

65 K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997, p 134

Nelle storie è determinante il punto di vista, come nella rappresentazione del mondo.

Figura 11. Upside-down Map: altre visioni possibili dell'unicità del mondo.



## 2.1 Raccontare storie

La narrazione, secondo Ricoeur<sup>66</sup>, è un fenomeno universale, giacché

*non esiste popolo senza racconto...di non narrativo c'è solo la natura senza l'uomo, ma appena la natura viene parlata, allora subito abbiamo il racconto, il mito, la religione. Allo stesso modo Bruner sostiene che all'inizio della comunicazione non c'è la grammatica, ma una pulsione protolinguistica a narrare.*

Secondo una concezione dell'intelligenza (Gardner 1987; Bruner, 1991; Smorti, 1994) che riprende la nota distinzione fra spiegazione e comprensione, tra epistemologia ed ermeneutica, la modalità conoscitiva prevalente nella vita sociale è il pensiero narrativo, e le strutture narrative sono gli strumenti principali con cui gli esseri umani comprendono la realtà e le danno forma, rendendola intelligibile e comunicabile. Raccontare è dunque sempre *raccontarsi*, affinando strumenti psichici per dominare meglio il proprio mondo interiore.

Dunque raccontiamo perché non possiamo farne a meno, perché la mente è fatta di storie, *la struttura che connette gli elementi del reale percepibile è una rete di storie* (Bateson); anche il già citato Ricoeur afferma che il racconto è una rappresentazione che connette, crea nessi

---

66 Paul Ricoeur (1913-2005), è un importante filosofo francese, i cui studi spaziano dalla storia della filosofia alla filosofia della narrazione, letteratura e linguistica. L'opera più importante scritta dall'autore, ovvero i tre volumi - *Tempo e Racconto*, Jaca Book, Milano 1983- in cui, attraverso indagini fenomenologiche, storiografiche e letterarie, Ricoeur riconduceva l'attività di costruzione della memoria (personale e collettiva) alla facoltà spirituale di "narrare storie". Noi siamo in quanto raccontiamo, solo in questa maniera riusciamo a ricondurre in unità la molteplicità delle esperienze vissute, dandogli ordine e facendone emergere un senso.

In Abbate F., *Estetiche del grigio*, Editori Riuniti Univ., 2012

che illuminano e permettono di ristrutturare le conoscenze, collega, riordina, ricuce, dà senso.

La narrazione risponde a bisogni generativi profondi, fonda mondi nuovi, crea memoria, immagini, sensi, apre possibilità; dialoga perché prevede sempre un interlocutore, è un atto creativo fondato su un'etica dello scambio e dell'ascolto, consente una condivisione affettiva, una negoziazione dei significati sociali che si incontrano, si confrontano, si compenetrano in un ininterrotto processo di interpretazione e rielaborazione dell'esperienza. Ridare spazio alle reciproche narrazioni ed educare all'ascolto delle narrazioni altrui appare per tali ragioni di vitale importanza per la crescita emotiva, cognitiva e sociale. Il pensiero narrativo è comune a tutti; rassicura, ordina, organizza il caos, conferisce origine e fine alla nebulosa degli eventi, trae trame dal magma della vita. Ne abbiamo una necessità profonda, e chi non ha la possibilità di ritessere l'esperienza in una trama narrativa ricca e articolata riesce a fatica a dare una forma al disordine confuso degli eventi. *“La possibilità di tessere parole produce felicità”* osserva la narratrice maghrebina Fatema Mernissi<sup>67</sup>. E lo scrittore Antonio Tabucchi in proposito afferma che *“la vita senza racconti diventerebbe una grande schizofrenia in cui esplodono come in fuoco d'artificio i mille pezzi delle nostre esistenze: per ordinare e capire chi siamo*

---

67 Fatema Mernissi è un'autrice araba d'origine marocchina nata a Fez nel 1940. Considerata in tutto il mondo una fra le più autorevoli e originali intellettuali dei paesi arabi per il suo innovativo lavoro di sociologa, femminista e studiosa dell'Islam e del Corano; è riuscita a imporsi sulla scena internazionale grazie alla sua attività di scrittrice, sia in qualità di saggista che di romanziera.

F. Mernissi, *Chahrazad n'est pas marocaine*, Casablanca, Le Fennec, 1988.

*dobbiamo raccontarci*”<sup>68</sup>: raccontare, infatti, è sempre raccontare di sé, in special modo nell’infanzia e nell’adolescenza e nella terapia psico-biografica. Diversi autori studiano la modalità di pensiero narrativa, scelgo in questa sede di fare riferimento al costrutto di pensiero narrativo proposto da Jerome Bruner, che descrive due modalità cognitive, diverse e complementari: quella che fa riferimento alla comprensione paradigmatica e quella che fa riferimento alla comprensione narrativa<sup>69</sup>.

Anche quella che Bruner definisce modalità paradigmatica della cognizione si basa sulla modalità narrativa ma, a differenza di questa, è finalizzata a puntualizzare il flusso dell'esperienza, a separare, a individualizzare, a calcolare e a dare valutazioni comparative. La modalità paradigmatica consente una sola rappresentazione della realtà alla volta, in quanto è tesa alla validazione secondo il criterio di verità (vero/falso); la modalità narrativa, invece consente una pluralità di ricostruzioni e rappresentazioni contemporanee dei mondi sociali in quanto il suo criterio di validazione è la plausibilità.

È attraverso le narrazioni che le situazioni acquisiscono senso per chi le fa e per gli altri, perché è attraverso il narrare che vengono costruiti gli archetipi che comunicano e raccontano costruzioni di senso e di attribuzione di significati attorno agli eventi narrati; lo straordinario potere della conoscenza narrativa risiede infatti nei legami ricorsivi che,

---

68 Antonio Tabucchi (Pisa, 1943 - Lisbona, 2012) è considerato una delle voci più rappresentative della letteratura europea. Autore di romanzi, racconti, saggi, testi teatrali, curatore dell’edizione italiana dell’opera di Fernando Pessoa, i suoi libri sono tradotti in quaranta lingue.

69 L'argomento viene trattato nel libro *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988.

attraverso le narrazioni, si stabiliscono tra l'eccezionale e l'ordinario, nella tessitura delle interpretazioni e nell'intreccio tra poetico e cronologico.

Bruner individua e descrive alcune proprietà o caratteristiche delle narrazioni che ci permettono di comprendere i processi del pensiero narrativo<sup>70</sup>. (A. Smorti, 1994, p.14)

- sequenzialità. Nei racconti gli eventi sono disposti in un processo temporale e hanno una durata: anticipativa e retroattiva. Il movimento temporale può comportare delle soste, come salti improvvisi in avanti o indietro, accelerazioni, rimandi. Questo implica necessariamente una dimensione cronologica;
- particolarità o concretezza. Le narrazioni trattano soprattutto di avvenimenti e di questioni specifiche riguardanti le persone. Ciò non significa che in una narrazione non si affrontino anche tematiche più generali, non vengano descritte abitudini e costumi di intere categorie di individui o di intere collettività. Attraverso l'espedito letterario-filosofico della metafora, infatti le narrazioni rimandano alle problematiche e alle vicissitudini umane, universalmente riconoscibili;
- intenzionalità. Questa proprietà è connessa alla precedente e si riferisce al fatto che le narrazioni riguardano eventi umani. I personaggi delle narrazioni agiscono sotto la spinta di sentimenti, slanci, passioni, obiettivi, mete ideali, opinioni, intenzioni e sono rappresentati nelle loro caratteristiche di possedere stati mentali; compiono azioni più o meno coerenti con il loro stato mentale,

incontrano ostacoli sui quali hanno la meglio o dai quali vengono soverchiati;

- opacità referenziale. Fa riferimento agli aspetti di verosimiglianza chiamati in causa nelle narrazioni: il valore della realtà esterna è sospeso. Le rappresentazioni contenute nelle storie hanno valore non in quanto si riferiscono a eventi o oggetti definiti e concretamente esistenti, ma proprio in quanto sono rappresentazioni. In una narrazione non si può parlare unicamente in termini di verità o falsità, di realismo o immaginario, ma anche di verosimiglianza e soprattutto di rappresentazione. Le rappresentazioni sanno produrre profondi cambiamenti nei sentimenti e nei pensieri del lettore/ascoltatore che è disposto a entrare nella comunicazione del testo credendo nella realtà che viene rappresentata, accettando la sospensione dell'incredulità, senza cadere in un'illusione assoluta. Nelle narrazioni si realizza il salto della metafora attiva: la realtà dialogica, costruita in assenza di riferimenti "oggettivi", è "vera.

*Se ci vien detto che Don Chisciotte appartiene integralmente alla realtà, non ce ne avremo a male.*

*Faremo solo notare che, insieme a Don Chisciotte, entrerebbe a far parte del reale anche la sua indomita volontà. E questa volontà è piena di una decisione: è volontà di avventura. Come dice egli stesso: gli incantatori potranno anche togliermi l'avventura, ma il coraggio e l'animo, è impossibile.<sup>71</sup>*

---

71 J. Ortega y Gasset, *Meditazioni del Chisciotte*, Guida, Napoli 2000, p. 110

- **componibilità ermeneutica.** Gli eventi che compongono la narrazione possono essere compresi unicamente in rapporto al più generale contesto che li contiene, e cioè, l'intera storia rappresentata. L'interdipendenza parti-tutto determina una circolarità che rende inadeguato qualsiasi strumento di analisi basato sulla causalità logica. I personaggi e gli eventi narrati sono selezionati come ingredienti di un intreccio che li contiene: la vitalità delle diverse parti e quella del tutto dipendono una dall'altra. L'interdipendenza parti-tutto definisce un circolo ermeneutico o interpretativo: il significato delle narrazioni risiede nel particolare punto di vista di chi le produce e le interpreta e dipende dal particolare spazio che le nutre. Il significato non è dato una volta per tutte, non è univoco e universalmente condiviso, ma costruito attraverso personali processi interpretativi che offrono stimoli comunicativi; processi che si instaurano nel rapporto all'interno dei paradigmi culturali e simbolici che attraversiamo e sperimentiamo, tra produzione/costruzione di una narrazione e la sua comprensione/interpretazione;
  
- **violazione della canonicità.** Nelle narrazioni c'è una fase di processualità normale nella quale gli eventi si svolgono secondo le attese. E' questa la dimensione canonica delle narrazioni. A un certo punto compare una rottura, avviene un imprevisto, un evento precipitante problematico che rompe la canonicità e regolarità e fa sì che si debba affrontare l'eccezionalità. I protagonisti delle narrazioni vengono a trovarsi in situazioni di crisi, nelle quali il loro modo di vita abituale non permette di uscirne: i personaggi devono affrontare consapevolmente o

inconsapevolmente la sfida del cambiamento, della propria trasformazione;

- **composizione pentadica.** Le narrazioni sono costituite da almeno cinque elementi di base: personaggi - azioni - scopi - situazioni/contesti - strumenti/strategie. Se questi elementi sono in equilibrio tra loro danno alla narrazione una veste di canonicità, mentre se sono in disequilibrio rimandano all'eccezionalità da risolvere, al fine di ricostituire un nuovo equilibrio. I personaggi rappresentati nelle narrazioni compiono azioni per raggiungere scopi servendosi di strumenti e strategie attuate in determinati contesti spazio-temporali. Quando l'equilibrio si rompe, ciò succede perché qualcosa non funziona a livello di uno o più elementi. I comportamenti dei personaggi divengono incomprensibili, cambiano le percezioni delle situazioni, dei contesti nei quali i personaggi agiscono, gli strumenti e le strategie non sono più adeguate, gli scopi risultano fuori della portata, ostacoli di varia natura intervengono a determinare una situazione critica, a imporre un cambiamento di rotta;
- **incertezza.** Le narrazioni si svolgono secondo un livello di realtà incerto. La comunicazione è metaforica e congiuntiva (congiuntiva perché le narrazioni si snodano contemporaneamente sia sul piano dell'azione, sia su quello della soggettività dei personaggi): una struttura che sollecita a porsi in una continua ricerca dei significati.

Possiamo considerare la comprensione narrativa come l'unione di una strategia comunicativa e di una modalità comunicativa: è infatti

attraverso le narrazioni che una situazione acquisisce senso per sé e per gli altri, perché è attraverso il narrare che vengono comunicate le categorie che danno un nome e un significato agli eventi narrati. Lo straordinario potere della conoscenza narrativa risiede infatti nel legame che, attraverso le narrazioni, le persone stabiliscono tra l'eccezionale e l'ordinario, quando tentano di individuare spiegazioni, giustificazioni e interpretazioni dei comuni fatti quotidiani.

Il discorso narrativo non ha l'obiettivo di fornire certezze sul mondo, ma presenta molteplici e differenti prospettive che permettono di rendere comprensibile l'esperienza, sia quella canonica, sia quella inedita che viola i canoni culturalmente definiti.

Le narrazioni sono spesso interrotte da un evento problematico, ruotano attorno a norme che vengono infrante: le narrazioni che meritano di essere comunicate nascono da una situazione di rottura, di crisi.

Narrare è comunicare mettendo una storia in comune, è uno strumento interpretativo; un approccio narrativo è in grado di offrire metafore complesse per fenomeni complessi, narrare è un processo simbolico attraverso il quale la realtà viene prodotta, mantenuta, ricostituita e trasformata.

In *La cultura dell'educazione*, Bruner approfondisce le tematiche legate al pensiero narrativo, sostenendo che appartiene in modo naturale a tutti gli uomini:

*La costruzione della realtà è il prodotto dell'attività di fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura.*

La narrazione è fondamentale a livello individuale e culturale: l'essere umano ha infatti un'attitudine o predisposizione a organizzare

l'esperienza in forma narrativa, un'attitudine ermeneutica e interpretativa che va alla ricerca dei significati dei fatti della vita, della conoscenza di sé e degli altri, conoscenza intesa non solo in riferimento ai singoli individui ma anche alla cultura cui appartengono; questa attitudine risponde al bisogno di ricostruire la realtà attribuendole un significato specifico a livello temporale e culturale. Ogni individuo, secondo Bruner, sente il bisogno di definirsi come soggettività dotata di scopi e intenzionalità e ricostruisce gli avvenimenti della propria vita in modo tale che siano in linea con questa idea di sé.

Il racconto è “transtorico e transculturale”<sup>72</sup>; il racconto corrisponde all'immediatezza con cui tutte le persone, in tutto il mondo, costruiscono e ricostruiscono la realtà, la loro storia e quella degli altri.

Adriana Cavarero inizia il suo lavoro *Tu che mi guardi, tu che mi ascolti*<sup>73</sup> con un “racconto sul racconto”, citando K. Blixen che, nella

---

72 Nell'Introduzione al saggio *Analisi strutturale dei racconti*, (in AA. VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani Milano, 1969, p. 7) leggiamo: "Innumerevoli sono i racconti del mondo. Al racconto può servire da supporto il linguaggio orale o scritto, l'immagine fissa e mobile, il gesto, la combinazione combinata di tutte queste sostanze; il racconto è presente nel mito, nelle leggende, nelle favole, nella storia, nelle novelle, nella commedia, nella pantomima, nel quadro, nel cinema, nei fumetti e nei fatti di cronaca e nella conversazione. Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società. Comincia con la storia stessa dell'umanità. Tutti i gruppi umani hanno i loro racconti. Il racconto si fa gioco della buona e della cattiva letteratura internazionale: è transtorico, transculturale. Il racconto è come la vita"

73 Adriana Cavarero filosofa e scrittrice, è tra le fondatrici della Libreria delle Donne di Milano e della comunità filosofica veronese «Diotima», che trae il suo nome dalla figura di Diotima di Mantinea, indicata da Socrate come sua fondamentale maestra nelle pagine del *Simposio platonico*. Attualmente insegna filosofia politica all'Università degli Studi di Verona ed è *Visiting Professor* presso la New York University. Nel libro *Tu che mi guardi, tu che mi ascolti. Filosofia delle narrazioni*, (Feltrinelli, Milano 2004) affronta il tema della ricostruzione identitaria attraverso la narrazione. Al di là delle complessità e dei luoghi comuni della filosofia, Cavarero “convoca” Hannah Arendt, Karen Blixen, Edipo, Borges,

sua biografia “La mia Africa”, racconta una storia tramandata e raccontata durante la sua infanzia, una storia molto particolare. Con questo espediente, Cavarero introduce il lettore al tema del saggio e lo conduce attraverso le quattro parti del volume - eroi, donne, amanti, narratrici - al tema centrale della sua analisi, ovvero la funzione della narrazione nella ricerca dell'identità. Condivide con i lettori una storia sul disegno esistenziale che ogni vita lascia nella sua narrazione: proprio la ricerca di significato nel racconto e la sua interezza conclusiva caratterizzano ogni individualità:

*Karen Blixen racconta una storia che le raccontavano da bambina. Un uomo che viveva presso uno stagno una notte fu svegliato da un gran rumore. Uscì allora nel buio e si diresse verso lo stagno ma, nell'oscurità, correndo in su e in giù, a destra e a manca, guidato solo dal rumore, cadde e inciampò più volte. Finché trovò una falla sull'argine da cui uscivano acqua e pesci: si mise subito al lavoro per tapparla e, solo quando ebbe finito, se ne tornò a letto. La mattina dopo, affacciandosi alla finestra, vide con sorpresa che le orme dei suoi passi avevano disegnato sul terreno la figura di una cicogna.(p. 1)*

*Un uomo viveva in una casupola tonda con una finestra tonda e un giardinetto a triangolo. Non lontano da quella casupola c'era uno stagno pieno di pesci. Una notte l'uomo fu svegliato da un rumore tremendo e uscì di casa per vedere cosa fosse accaduto. E nel buio si diresse subito verso lo stagno.*

*Prima l'uomo corse verso sud, ma inciampò in un gran pietrone nel mezzo della strada; poi, dopo pochi passi, cadde in un fosso; si levò; cadde in un*

---

Ulisse, Rilke, Euridice, Sheherazade per illuminare i racconti con cui ci desideriamo reciprocamente e che ci donano un ritratto in cui riconoscerci.

*altro fosso, si levò, cadde in un terzo fosso e per la terza volta si rimise in piedi.*

*Allora capì di essersi sbagliato e rifece di corsa la strada verso nord. Ma ecco che gli parve di nuovo di sentire il rumore a sud e si buttò a correre in quella direzione. Prima inciampò in un gran pietrone nel bel mezzo della strada, poi dopo pochi passi, cadde in un fosso, si levò, cadde in un altro fosso, si levò, cadde in un terzo fosso e per la terza volta si rimise in piedi.*

*Il rumore, ora lo avvertiva distintamente, proveniva dall'argine dello stagno. Si precipitò e vide che avevan fatto un grande buco, da cui usciva tutta l'acqua insieme con i pesci.*

*Si mise subito al lavoro per tappare la falla, e solo quando ebbe finito se ne tornò a letto.*

*La mattina dopo affacciandosi alla finestrella tonda che vide? Una cicogna! Lo avevano imbrogliato, l'ometto, e gli avevano messo tra i piedi tutti quegli ostacoli: «Quanto mi toccherà correre su e giù?» si sarà detto.*

*Che nottata di disdetta! E si sarà chiesto il perché di tante tribolazioni: non lo poteva sapere davvero che quel perché era una cicogna. Questo buco dove mi muovo appena, questa fossa buia in cui giaccio, è forse il tallone di un uccello? Quando il disegno della mia vita sarà completo, vedrò, o altri vedranno una cicogna?*

Nel porsi questa domanda, l'autrice sembra volerci sollecitare a una corrispondente riflessione: il percorso di ogni vita si lascia alla fine guardare come un disegno che ha senso?

Non si tratta di un disegno totalmente prevedibile né totalmente controllabile, il percorso dell'uomo mescola intenzioni e casualità: i suoi passi tuttavia, lasciano dietro di loro una figura, o meglio, dal suo percorso risulta un disegno che ha l'unicità di una figura. In effetti, la cicogna si vede solo alla fine, quando chi l'ha tracciata con la sua vita, o

altri spettatori guardando dall'alto, vedono le orme lasciate sul terreno; il senso del disegno che ogni essere umano si lascia dietro altro non è che la storia della sua vita.

*Tutti i dolori sono sopportabili se li si inserisce in una storia o si scrive una storia su di essi* scrive Blixer e Hannah Arendt commenta: *la storia rivela il significato di ciò che altrimenti resterebbe una sequenza intollerabile di eventi.*

E la “cicogna”? Non è certo un caso, suggerisce Cavarero, che nel racconto infantile, animato dal movimento del disegno, si racconti proprio della cicogna: protagonista di un folklore che non ha confini geografici ristretti, la cicogna porta i bambini e narra loro le fiabe. Migratrice dalle larghe ali e dal volto benigno, non si sa da dove venga, né da dove vengano i bambini che lei porta o le fiabe che racconta; la cicogna non “fa” ma “porta”, trasporta, tramanda. È una narratrice, non un'autrice; è una storyteller che racconta storie.

Ecco la cicogna di Blixten:

Figura 12. Illustrazione del disegno della cicogna, La mia Africa K. Blixen



In sintesi le storie ci aiutano a:

- comprendere il mondo e il nostro stesso modo di pensare;
- costruire la nostra immagine interiore;
- riconoscere il senso e il perché delle nostre azioni;
- condividere passioni e significati.

Alcuni studi di neuroscienze sembrano confermare l'importanza delle modalità narrative (storytelling) anche nel processo di apprendimento. In effetti l'utilizzo dello storytelling è sempre stato parte della didattica, anche se spesso questa strategia viene utilizzata per lo più in modalità inconsapevoli, proprio perché fa parte dei nostri usuali schemi di comunicazione sociali, tanto da divenire quasi "invisibile": alcuni studiosi si spingono a dire che la professione stessa dell'insegnante in

realtà non sia altro che una forma evoluta ed estremamente codificata di storytelling, tanto più efficace quanto più legata al racconto di ‘storie’ reali che evidenziano di volta in volta elementi cruciali della disciplina oggetto di apprendimento.

Gardner, nel suo *Sapere per Comprendere*, sostiene che gli approcci narrativi nella didattica favoriscono l’utilizzo integrato delle varie dimensioni dell’intelligenza (soprattutto quelle relative all’intelligenza linguistica, interpersonale, intrapersonale). Una didattica intesa come un flusso narrativo e dialogico ha indubbiamente un suo fascino soprattutto se pensiamo al curriculum come a un insieme di ‘storie’ che appartengono alla nostra cultura nel senso più ampio (scientifico, letterario, economico, artistico...), in cui i soggetti di cui si racconta e che “si raccontano” hanno un preciso ruolo in una cornice di senso condivisa. Anche nella scuola si possono raccontare delle buone “storie”, utilizzando dei racconti con protagonisti nei quali ci si può immedesimare emozionalmente, e cercando di stimolare l’apprendimento in modo che coinvolga anche le emozioni con riferimenti alla vita reale.

L’essere umano, anche all’interno di organizzazioni complesse, tende a pensare in modo narrativo piuttosto che argomentativo, in coerenza con la naturale tendenza del pensiero alla generalizzazione induttiva, necessaria ad aumentare la prevedibilità degli eventi.

Le storie più interessanti o “degne di nota” sono quelle che si differenziano per alcune caratteristiche dal modello corrente di realtà, quelle che tendono a informare in merito ai processi creativi con i quali un protagonista affronta e risolve, ovvero stabilizza, una situazione atipica o problematica, ordinando le proprie azioni all’interno di una

sequenza di eventi significativi: ciò *consente che la chiarezza raggiunta in una piccola area venga estesa e imposta su un'area adiacente meno ordinata* (Weik, 1997 p. 139).

Il processo di riconoscimento-apprendimento risulta più efficace se si utilizzano modalità narrative basate su contesti concreti presi al di fuori dell'ambiente scolastico e che coinvolgono la vita sociale degli educandi. McDrury e Alterio (2003), ad esempio, intendono lo storytelling come elemento attivo e portatore di contenuti veri ed esperienziali della società, e proprio per questo dotati di senso poiché aiutano a situare ciò che si apprende in un ambito specifico e a riflettere su di esso. L'apprendimento è allora "attivo" (il cosiddetto *learning by doing*<sup>74</sup>) nel senso che viene sperimentato utilizzando tecniche come lo studio di casi reali, il role-playing, il problem solving, in cui l'intenzionalità, intesa come la volontà di raggiungere obiettivi motivanti, ha un ruolo importante perché dà un senso a tutto il processo.

---

<sup>74</sup> *Learning by doing*, apprendere attraverso il fare: è il noto costrutto di John Dewey. Sostenitore di una nuova concezione dell'educazione, da lui stesso denominata educazione progressiva, Dewey critica la contrapposizione, prevalente nella scuola tradizionale, tra la dimensione intellettuale e quella pratica e sostiene un apprendimento basato sul fare. All'interno della scuola pensata da Dewey e, in generale, all'interno di tutto il cosiddetto movimento delle scuole nuove, centro del processo educativo diventa il bambino con la sua attività e i suoi interessi: la scuola non deve trasmettere un sapere già definito, ma deve far sì che il bambino, attraverso la sua attività creativa e speculativa, e anche attraverso la vita comunitaria e l'autodisciplina, pervenga al sapere come a una conquista personale. In sintesi, a una scuola (quella tradizionale) vista come semplice luogo di mera alfabetizzazione, si sostituisce un tipo di scuola (la scuola nuova) vista come il luogo in cui sia possibile realizzare esperienze personali all'interno di una concezione comunitaria della vita: solo così la scuola potrà assumere una funzione realmente costruttiva anche sul piano sociale. D'altra parte, quando si riflette sull'educazione in un'ottica filosofica, come fa Dewey, essa non può che apparire come un processo di crescita dell'esperienza che arricchisce l'esperienza stessa di nuove prospettive, ampliando gli orizzonti del singolo individuo e, in ultima analisi, dell'umanità tutta.

## **2.2. DST: tra tradizione e potenzialità digitali**

I DST sono brevi storie, di carattere individuale oppure collettivo, che i digital storytellers trasformano in video della durata di pochi minuti, aggiungendo voce e musica a immagini, scritti, ed effetti che scorrono sullo schermo, a volte accompagnati da musica.

L'efficacia di questo strumento sta nel coniugare due mondi diversi: storie, fiabe, racconti, narrazioni autobiografiche, da un lato; nuovi media, strumenti tecnologici innovativi, dall'altro.

### *Centre for Digital Storytelling: una genesi artistico-sociale*

Il termine «Digital Storytelling», che evoca «una storia digitale che integra immagini, musica e la voce dell'autore in un breve video o in una presentazione multimediale», è stato proposto da Dana Atchley, fondatore insieme a Joe Lambert del Center for Digital Storytelling, che negli anni Novanta del novecento realizzò un sistema interattivo multimediale, presentandolo all'interno di una performance teatrale. Durante questo spettacolo teatrale, un fuoco da campo scoppiettava sullo schermo di un televisore circondato da veri ciocchi di legna, mentre su uno schermo più grande sullo sfondo venivano proiettati immagini e filmati di storie di vita, dando l'avvio a questa esperienza artistico-narrativa.

Il DST si fonda sulla narrazione digitale, cioè su racconti dalle forti connotazioni emotive, con il preciso intento di condividerli con altre persone attraverso gli ambienti della rete:

*il Digital Storytelling non è solo un prodotto multimediale, ma un processo che non si conclude con la sua realizzazione, che si inserisce e continua a vivere in un tessuto formato da attori sociali, artefatti tecnologici e*

*culturali, con precisi fini e intenzionalità, il cui focus rimane essenzialmente quello di condividere significati in un contesto emozionale.*<sup>75</sup>

L'obiettivo dichiarato nella fondazione del centro da Dana Atchley e Joe Lambert è quello di rinforzare i legami emotivi e sociali all'interno di comunità disperse e frammentate nella percezione della propria cultura, prive di un senso di appartenenza a radici comuni, utilizzando le possibilità che la rete e la tecnologia multimediale concedono, sottolineando quanto queste siano "democratiche" e potenzialmente accessibili a tutti, anche se lontani fisicamente e culturalmente.

Il centro ha aiutato molte persone a utilizzare gli strumenti digitali per raccontare le loro storie di vita, dimostrando che le stesse tecnologie che hanno creato distanza e frammentazione potevano essere usate in modo nuovo per ri-connettere, creare nuovi legami, sentirsi partecipi di una comunità. Il Centro ha organizzato decine di workshop, lavorando con molte comunità di adolescenti e di adulti sui temi della violenza, della disabilità, dei servizi sociali, della salute, dell'organizzazione sindacale.

Il gruppo di artisti, educatori e professionisti della comunicazione che via via si è costituito attorno a Lambert e ad Atchely, con il passare del tempo, è riuscito ad allargare i campi di intervento del Digital Storytelling a molti contesti che spaziano dalla scuola alle aziende, dall'arte all'impegno politico. In loro c'è la convinzione che l'arte non debba essere appannaggio solo di professionisti del settore, ma che occorra diffonderla e renderla accessibile a tutti. Per questo motivo si impegnano a dare voce a storie di vita vissuta, di disagio, di dolore, di

---

<sup>75</sup> Petrucco, De Rossi, *Apprendere con il Digital Storytelling* (ultimo accesso 04/09/13 [http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1\\_Petrucco\\_TD46.pdf](http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucco_TD46.pdf))

speranza: a storie che parlano di conflitti sociali e politici. Alla base di ciò è presente uno sforzo teso a favorire e ad ampliare quanto più possibile l'accesso alle espressioni artistiche in formato digitale, prestando un'attenzione particolare all'educazione e all'uso del DST nella didattica (come, ad esempio, nell'insegnamento della lingua e nell'educazione artistica), le storie raccontate tramite strumenti digitali sono spesso microstorie: nella ricomposizione dei frammenti che compongono l'esperienza offrono sì visioni unitarie, ma limitate, parziali, in un delicato equilibrio tra olismo, espressione di un punto di vista contestualizzato, possibilità di riprendere e reiterare quanto narrato. Un esempio può essere fornito dalle storie presenti nel sito *Untold Stories: Learning with Digital Stories*<sup>76</sup> promosso dal European Commission Lifelong Learning Programme, che, in una prospettiva interculturale, vuole dare voce agli immigrati presenti in alcuni paesi europei: brevi video di qualche minuto, spesso realizzati montando immagini statiche, e un commento audio. È una delle modalità più semplici tra quelle proposte dalle tecnologie digitali, che in relazione alla narrazione offrono ulteriori possibilità come quelle della narrazione transmediale.

### *Esperienze in Italia*

E in Italia? Esistono buone pratiche che avvalorano il “raccontare storie” con obiettivi socio-educativi?

È stato organizzato a Roma, dal 13 giugno 2013 il Workshop "Cittadinanza, Creatività e didattico nell'era digitale". Il progetto Rights -promoting Global citizens Hip Education through digital Storytelling- ha appena concluso la sua fase di sperimentazione

---

<sup>76</sup> <http://www.untoldstories.eu/> ultimo accesso in data: 18/08/13

che ha coinvolto, in Italia, 5 insegnanti e oltre 60 alunne e alunni delle scuole secondarie di Roma e di Caltanissetta. I docenti contattati dal CIES hanno inizialmente seguito un corso online su Educazione alla Cittadinanza Globale e Digital Storytelling e partecipato a un workshop realizzato presso il Centro di Documentazione Interculturale. Successivamente, con il supporto dei tutor del CIES, hanno coinvolto le proprie classi nella condivisione di storie legate alla Cittadinanza Globale e nella creazione delle proprie narrazioni digitali, che partecipano al concorso europeo insieme alle storie realizzate negli altri Paesi aderenti al progetto (Bulgaria, Spagna, Norvegia, Turchia, Portogallo e Svizzera).

Le buone pratiche che coniugano l'educazione interculturale alla progettazione e realizzazione di storie digitali in Italia ci sono e sono attive grazie a piccole e grandi associazioni sul territorio.

È ancora il caso di Roma, dove "Save the Children" ha attivato un progetto straordinario: "CivicoZero".

Il progetto CivicoZero è realizzato nella città di Roma ed è volto a fornire supporto, orientamento e protezione a minori e neo-maggiorenni stranieri e neo-comunitari in situazioni di marginalità sociale e devianza e sottoposti a rischio di sfruttamento e abuso, garantendo il miglioramento delle condizioni di vita e il rispetto dei loro diritti. A questo fine, è stato attivato un Centro diurno a bassa soglia "Centro CivicoZero", dove vengono realizzate attività sia di consulenza, con laboratori e la partecipazione di bambini/e e adolescenti, sia di formazione e networking, organizzate all'interno del Centro o che gravitano attorno al Centro al fine di rafforzare la protezione dei minori.

Il Centro "CivicoZero" mette a disposizione dei giovani migranti alcuni servizi di base (docce, pasti, lavatrici) e non solo: i giovani possono utilizzare liberamente internet, con la supervisione degli operatori, e seguire laboratori informatici attraverso cui vengono informati sui rischi connessi all'utilizzo improprio delle tecnologie digitali. Un altro elemento che caratterizza la struttura è la presenza dei laboratori di arte-terapia: fotografia, grafica, musica, video-making. L'intento è quello di offrire un servizio personalizzato e di proporre all'utente un percorso formativo individualizzato; i corsi di formazione sono spesso tenuti da insegnanti migranti (conosco l'insegnante del corso di montaggio e realizzazione DST del maggio 2013, è iracheno, giovane, brillante) richiedenti asilo ed ex-utenti del centro, proprio per enfatizzare la scelta di una peer education, orizzontale e circolare (quello che in parte emergerà anche dal racconto di Jamel).

Anche a Lampedusa, frontiera d'ingresso per eccellenza, l'arte incontra il racconto migratorio: ecco alcuni murales realizzati proprio questa estate nell'ambito del progetto "Colours Revolution in Lampedusa" di Amnesty International Italia.

Figura13. Murales al Molo Favaro: "Ai sorrisi di chi arriva e di chi accoglie"



Figura 14 . Un'esperienza italiana, progetto “Colours Revolution in Lampedusa“. Murales-Migranti



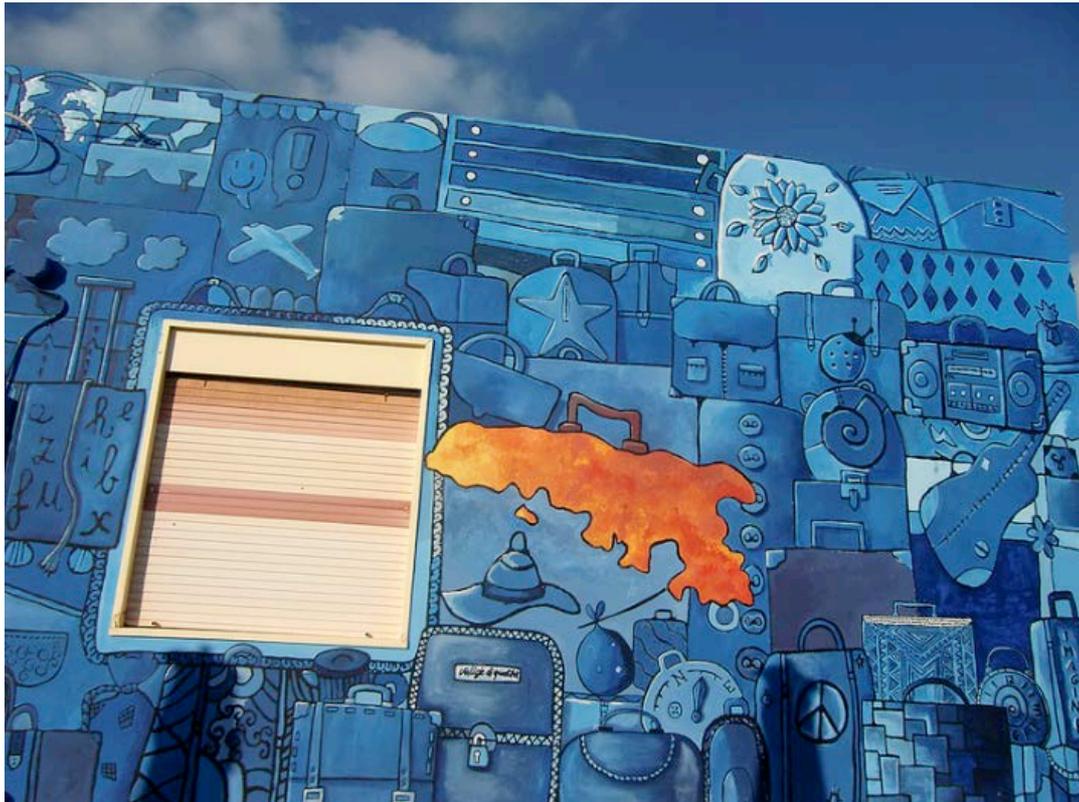
Amnesty International lancia questo progetto che ha come obiettivo principale quello di “Raccontare per immagini”:

*Raccontiamo per immagini chi siamo. Le reazioni di fronte ai temi trattati, uno sguardo sorpreso, un sorriso amaro, sono le nostre differenze e individualità.[...] si comprende come il valore dell'esperienza passi attraverso il fare, piccoli gesti concreti, singoli dettagli significativi. Abbiamo costruito l'esperienza di essere un gruppo nel rispetto della diversità. In fin dei conti, come un muro in terra cruda: solidi e permeabili.*

Questo progetto è stato allestito grazie all'illustratore Lorenzo Terranera, “l'uomo che parla ai colori”; accanto ai colori, alle case, alle faccine e alle valigie ci sono parole importanti, rivolte ai lampedusani e ai migranti: di ringraziamento le prime, di benvenuto le seconde, di solidarietà tutte.

A un turista d'estate, a un pescatore d'inverno, a un migrante la cui lotta per resistere ed esistere non conosce stagioni, i tre murales dicono che la storia di Lampedusa s'intreccia con i destini legati alle partenze e agli arrivi. Partire, arrivare, ripartire sono gesti dell'umanità. Sempre.

Figura 15 .Altro murales di Lampedusa, in via Roma. La dedica riporta: "A tutti coloro che con il viaggio vogliono realizzare il proprio sogno".



Alcune storie sono narrate per immagini e possono avere un andamento circolare: non seguono una rotta lineare. Ci sono storie dentro storie e storie tra storie; ogni storia realizza un'articolata tessitura di accadimenti creando trame complesse che restituiscono alle persone l'opportunità di costruire ipotesi interpretative e ricostruttive, per risolvere problemi, ridefinire la propria biografia e favorire l'apprendimento. Con l'avvento delle tecnologie digitali la narrazione si arricchisce di immagini e video dando la possibilità a chiunque di diventare autore di una storia digitale che, grazie a Internet, almeno potenzialmente, può avere una diffusione comunque vasta.

Il Digital Storytelling, in ambito interculturale, permette di far emergere i propri racconti, i luoghi cari, i ricordi e i vissuti particolari; migliora la conoscenza di sé; accresce la comprensione della realtà sociale in cui ci si inserisce; rinforza il legame con il territorio di appartenenza; stimola alla condivisione del proprio vissuto emozionale; incoraggia verso una comunicazione autentica: ecco perché ha senso proporre questa pratica in ambito educativo (agli studenti che partecipano ai corsi di Progettazione didattica) e in accoglienza a giovani migranti (centri residenziali, CTP)

Riuscire a selezionare, tagliare e incollare elementi digitali, pensare una sceneggiatura insieme, scriverla, sono le componenti necessarie per la rappresentazione del Digital Storytelling, inteso

*come intelligenza collettiva che cerca di codificarsi in forme dinamiche e collaborative attraverso strumenti che permettono la libera condivisione e la memoria dei discorsi, delle pratiche, dei segni (Petrucco, De Rossi, 2009).*

Le potenzialità offerte dai media visivi e audiovisivi facilitano il processo di costruzione delle interpretazioni della realtà che ci circonda:

le immagini svolgono una funzione di rappresentazione della realtà che difficilmente potrebbe essere fornita dall'uso del tradizionale testo scritto, facilitandone la comprensione e la lettura.

La rappresentazione grafica, iconica, visuale di un testo o di una storia permette al lettore di definire le forme e i significati delle informazioni e di creare così nuove storie, in coerenza con il paradigma costruttivista e partecipativo promosso dai nuovi media.

A tal proposito è significativa la teoria del Dual Coding<sup>77</sup>, secondo la quale il nostro cervello codifica le informazioni verbali e visuali in maniera separata ma comunicante: se stimoliamo entrambi i canali di codifica la comprensione diventa più efficace e risulta maggiore la probabilità di ricordare i contenuti. Secondo Paivio, le figure sono più facili da ricordare perché attivano una codifica di tipo analogico a cui può affiancarsi una codifica verbale se l'individuo ha già memorizzato la corrispondente etichetta verbale: in questo caso l'elemento narrativo subisce una doppia codifica. Analogamente, anche gli stimoli verbali con un alto valore di immagine determinano una doppia codifica, verbale e visiva, quest'ultima relativa all'immagine associata alla sollecitazione verbale; le parole con un basso valore di immagine non

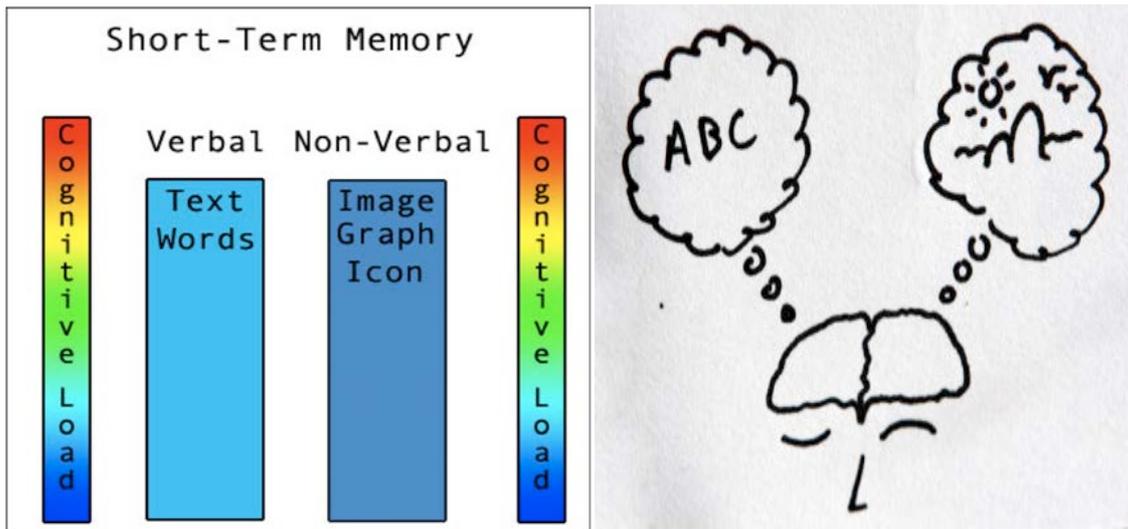
---

<sup>77</sup> La teoria fa riferimento ad Allan Paivio, professore di psicologia presso la University of Western Ontario e consulente presso una società privata che si occupa di educazione correttiva in California. Nella sua carriera accademica ha pubblicato diversi libri e più di 200 articoli a sostegno della sua teoria della doppia codifica. Secondo la teoria, nella mente umana esistono due sistemi simbolici indipendenti ma strettamente interconnessi: il sistema immaginativo, che è specializzato nella codifica, trasformazione, memorizzazione e richiamo di informazioni relative a oggetti ed eventi rappresentati in forma analogica e processati in modo parallelo, e un sistema verbale specializzato nel trattamento di informazioni di tipo linguistico o astratto rappresentate in forma proposizionale e processate in modo sequenziale.

A. Paivio, *Mental representations. A dual coding approach*, 1986, New York, Oxford University Press

possono invece avvalersi della codifica immaginativa, ma solo di quella verbale. Di seguito sono proposte due immagini rappresentative della teoria della doppia codifica.

Figura 16. Teoria della doppia codifica



Questa doppia modalità è naturalmente sollecitata nel linguaggio cinematografico: attraverso la metafora filmica si possono evocare determinate immagini nella mente dello spettatore senza doverle mostrare palesemente, ma risvegliandole attraverso particolari ben concertati. La dimensione e la durata dell'immagine è molto importante per l'emozione, soprattutto se viene utilizzata per stimolare l'identificazione nel pubblico; in proposito Hitchcock affermava che: *il primo lavoro consiste nel creare l'emozione, il secondo nel prolungarla.* La bravura di un regista risiede proprio nel costruire bene un'immagine che dovrà attivare una sorta di partecipazione empatica nel pubblico: essendo il pubblico eterogeneo e appartenente a diverse culture, non ci

saranno le stesse manifestazioni emotive in tutti gli spettatori, ma probabilmente un sentire comune e uno stimolo al riconoscimento.

Le informazioni verbali e visual: producono anche una sorta di “potenza affettiva”, chiamata cinestesia, la quale genera nello spettatore un vero e proprio sentimento di realtà che lo conduce verso un processo di identificazione con l’azione che si sta svolgendo sullo schermo.

Un altro elemento che ha un forte impatto emotivo è la componente musicale, che può stimolare nello spettatore sensazioni fisiche, cognitive e affettivo-emotive: infatti un semplice suono può suscitare sensazioni di benessere, di suspense o anche di grande tristezza, sollecitando nello spettatore veri e propri meccanismi di identificazione con la situazione che si sta presentando. Per questo motivo, spesso la storia digitale messa in scena, divenendo un racconto della vita personale dello spettatore, porta alla luce problematiche, difficoltà e vissuti traumatici: la persona, rivivendo la sua vita tramite la proiezione sullo schermo, riesce non solo ad analizzare meglio le proprie difficoltà, ma anche a trarne insegnamento per poterle metabolizzare e superare. L’immediatezza dell’immagine cinematografica mostra una specie di “metafora attiva”, la vitalità compressa nell’azione in divenire consente un’altra peculiarità dell’esperienza visiva-narrativa, e cioè una particolare strutturazione dello spazio e del tempo; lo spettatore, infatti, si trova a vivere la realtà su due piani diversi: la sua realtà esistenziale e quella proiettata sullo schermo, e le due realtà entrano in comunicazione.

## *Progettazione e realizzazione*

Nel percorso di costruzione di un DST, le storie non sono “tappe di arrivo” del processo di elaborazione dei contenuti, ma elementi di un percorso che richiede ulteriori livelli di approfondimento e azione didattica.

Nel saggio *Apprendere con il digital storytelling*,<sup>78</sup> C. Petrucco fa riferimento a ricercatori come Moon, McDrury e Alterio che nei loro studi mettono in evidenza sia sull'importanza dell'emozionalità nei processi di apprendimento, perché è in grado di rendere una storia “interessante” e degna di attenzione, sia l'esistenza di un forte collegamento tra narrazione e apprendimento riflessivo e trasformativo: l'apprendimento è vissuto come una sequenza di attività che culminano, se la storia è stata particolarmente efficace, in un vero e proprio cambiamento che sollecita a reagire in concreto nel reale.

Il modello di Mc Drury e Alterio prevede meccanismi di integrazione di diversi strumenti e fasi cognitive all'interno del percorso.

In particolare, nel loro modello si suggerisce una sequenza ordinata di fasi:

1. scoperta di una storia significativa (story finding);
2. discussione e condivisione in ciascun gruppo di lavoro del senso da attribuire alla storia (story telling);
3. richiamo e collegamento ad altre storie simili (story expanding);

---

<sup>78</sup> Saggio a cura di Corrado Petrucco, Università di Padova

[http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1\\_Petrucco\\_TD46.pdf](http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucco_TD46.pdf)

4. riconoscimento di una sua possibile funzione di stimolo a un cambiamento e possibile soluzione a un problema;
5. riscrittura di una nuova storia intesa come un'azione concreta che spinge al cambiamento dello status quo (story reconstructing).

La tabella che segue<sup>79</sup> riassume in forma sintetica le caratteristiche dei modelli introdotti, evidentemente analoghi tra loro.

Figura 17 Apprendimento e narrazione. Modelli di Moon e McDrury e Alterio

<b>Tabella 1. Apprendimento e narrazione nei due modelli di Moon e McDrury e Alterio</b>	
<b>Mappa dell'apprendimento di Moon</b>	<b>Modello per l'apprendimento con lo Storytelling di McDrury e Alterio</b>
Level 1: Noticing <i>(viene rilevato del materiale interessante)</i>	1 Story Finding <i>(viene rilevata una storia interessante)</i>
Level 2: Making sense <i>(il materiale viene riconosciuto come coerente e dotato di un senso)</i>	2 Story Telling <i>(la storia viene raccontata, discussa e riconosciuta come coerente e dotata di un senso o di un messaggio preciso)</i>
Level 3: Making meaning <i>(il materiale viene correlato con altri materiali, idee o persone)</i>	3 Story Expanding <i>(la storia viene correlata con altre storie)</i>
Level 4: Working with Meaning <i>(inizia un cambiamento nel modo di vedere l'argomento, ma non ancora a livello operativo)</i>	4 Story Processing <i>(la storia produce un cambiamento nel modo di vedere il problema, ma non ancora a livello di azione concreta)</i>
Level 5: Transformative Learning <i>(è un apprendimento che stimola all'azione concreta)</i>	5 Story Reconstructing <i>(la storia mi fa agire concretamente tramite una ri-costruzione)</i>

<sup>79</sup> Petrucco, *Apprendere con il DigitalStorytelling*,

[http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1\\_Petrucco\\_TD46.pdf](http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucco_TD46.pdf)

Nella pratica interculturale appare opportuno prevedere un'ulteriore fase di elaborazione che, a partire dalle storie prodotte, inneschi un processo riflessivo di analisi dei contenuti e dei valori latenti impliciti nelle narrazioni emerse. Un livello di meta-riflessione che, secondo Livingstone<sup>80</sup>, costituisce il vero nucleo di competenze per una media literacy avanzata, e che si esplicita nella chiara consapevolezza e padronanza non solo delle tecniche e dei linguaggi della narrazione e dei media, ma anche dei meccanismi di significazione latenti da essi sollecitati e attivati. Si tratta, in pratica, di superare l'idea dell'utilizzo dei linguaggi multimediali come semplici strumenti per "imitare" meccanismi, codici, modelli provenienti dal mondo dei media classici, e giungere a un loro utilizzo in senso autoriale, anche critico, di piena comprensione e riconfigurazione delle logiche profonde a essi connesse. La condivisione e l'analisi dei risultati del processo di storytelling, realizzata alla fine del percorso, dovrebbe condurre a una "rielaborazione di secondo livello" dei contenuti didattici: un percorso che, mentre utilizza i media come strumenti di rappresentazione e analisi dei contenuti didattici, produce anche un'attività di "decostruzione" di quegli stessi riferimenti mediali presi inizialmente a modello, una loro analisi critica e, infine, l'individuazione di modelli alternativi.

---

80 Livingstone, Sonia (2003) *The changing nature and uses of media literacy*. Media@LSE electronic working papers, 4. Media@lse, London School of Economics and Political Science, London, UK.

<http://eprints.lse.ac.uk/13476/>

## *Progettazione di una storia digitale*

La progettazione e realizzazione di una storia digitale può essere interpretata come un percorso creativo e avvincente, ricco di possibilità esperienziali e formative in senso generale. A sostegno dell'architettura costitutiva, prendiamo in considerazione i modelli e le possibili idee-guida proposte da diversi autori: ne raccontiamo alcuni tra i più salienti e conosciuti.

Joe Lambert, fondatore del Centre for Digital storytelling, individua alcuni elementi essenziali di un DST: questi elementi sono un utile riferimento, un punto da cui cominciare perché, pur costituendo, evidentemente, una delle approssimazioni possibili, ci sono infinite variazioni per costruire una narrazione digitale.

I sette elementi consigliati da Joe Lambert sono quelli di seguito indicati.

1. Il punto di vista: le storie dovrebbero essere personali e autentiche.
2. Il raccontare qualcosa di cui valga la pena (the dramatic question).
3. Un contenuto emozionalmente valido perché coinvolgente.
4. La propria voce, un elemento importante: molti autori utilizzano solo immagini e musica, ma l'effetto non è lo stesso.
5. Il potere della colonna sonora, che anticipa quello che succederà.

6. L'economia di insieme: tutti gli ingredienti (la voce, la musica, le immagini) devono essere usati in modo da interagire tra loro in maniera efficace e coerente. Di solito non ci si rende conto che le cose da dire possono essere dette con poche immagini, con poco testo e con poca musica. Occorre lasciare parlare l'implicito e le metafore.

7. Il ritmo: è il segreto della narrazione insieme alla vitalità. Le buone storie respirano.

Altro artefatto cognitivo particolarmente interessante è il 'visual portrait of a story' ovvero una visione temporale-diagrammatica dei momenti emotivamente più importanti di una narrazione. Tenendo presente l'archetipo dell'eroe<sup>81</sup>, la struttura narrativa mostra una storia in cui i

---

81 L'archetipo dell'eroe concentra ed esprime la capacità di affrontare la realtà con padronanza e riconoscenza, avendo consapevolezza delle difficoltà e del dolore, ma senza farsene sommergere o vincere. L'energia archetipica dell'eroe rappresenta per ogni essere umano la possibilità e la capacità di avanzare nel proprio viaggio di individuazione ricercando e trovando un significato. Le battaglie contro il mostro, il nemico, il drago, da cui l'eroe esce vittorioso, non sono solo dimostrazione di forza e volontà, ma del potenziale di trasformazione disponibile per ognuno, mentre il trionfo renderà più consapevoli di sé, porterà nuova vita, nuove possibilità. Joseph Campbell, antropologo e studioso di mitologia, nel suo testo *L'eroe dai mille volti* mette a confronto centinaia di racconti e leggende di tutte le epoche e culture, scoprendo l'esistenza di una 'trama-archetipo', di un 'mono-mito' che accomuna tutte le narrazioni analizzate; pertanto, i mille volti dell'eroe sarebbero solo infinite variazioni dello stesso modello; spesso ricorrono dei propulsori riconducibili agli elementi che seguono:

- eroe: alla ricerca di se stesso, nella misura in cui si realizza compie il proprio destino;
- impresa: una serie di gesta straordinarie compiute da donne e uomini per realizzare se stessi;
- avversario: colui che si frappone tra l'eroe e l'impresa da realizzare e lo ostacola;
- conflitto: una battaglia tra soggetti eroici e anti-eroici;
- tesoro: evento-verità da scoprire per realizzare l'impresa (di solito costituisce l'elemento da cui nasce il conflitto tra eroe e avversario);
- trauma: una violenza gratuita da cui l'eroe deve riprendersi (nella misura in cui riesce a elaborarla realizza la propria eroicità);
- oggetti magici e di potere: facilitano l'eroe nella sua opera di impresa;

protagonisti si trovano di fronte un problema molto sentito emozionalmente e il superamento della criticità avviene attraverso un evento risolutivo, che ha essenzialmente valore etico e rappresenta la vittoria dell'impegno e del sacrificio sulle avversità.

In figura<sup>82</sup>, riportiamo uno schema che evidenzia i punti salienti-strutturali del Visual portrait.

Figura 18. Un esempio di visual portrait of a story.



Il visual portrait (ritratto visuale) integra efficacemente la sceneggiatura dal punto di vista emozionale, mentre lo Storyboard (sceneggiatura

- aiutanti: possono essere soggetti, eventi e animali che aiutano gli eroi nella loro esperienza di vita;
- nozze finali: il coronamento dell'impresa eroica.

82 Lo schema riassuntivo è estratto dal saggio di Petrucco *Apprendere con il digital storytelling*.

[http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1\\_Petrucco\\_TD46.pdf](http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucco_TD46.pdf)

multimediale) si occupa di esplicitare, dal punto di vista tecnico, tutto ciò che costituisce il contenuto della sceneggiatura e le sue modalità comunicative; questo consente un'efficace economia della narrazione, ricordando che la vera efficacia consiste nel «dire molto con poco»: è importante fare attenzione a una «pulizia-selezione» degli elementi utilizzati e a non usare sovrabbondanza di immagini e parole realizzando filmati troppo lunghi (in un video di tre o quattro minuti si può dire «quanto basta» in modo molto efficace).

Visual Portrait e Storyboard ci guideranno nella messa a punto sia della struttura narrativa sia dei codici comunicativi (testuale, grafico-visuale, cromatico e sonoro) che riterremo più efficaci per il nostro DST.

Anche Jason Ohler, studioso e conoscitore dell'uso del DST in campo educativo, affronta in maniera dettagliata queste tematiche. Secondo Ohler gli elementi di un Digital Storytelling sono quelli di seguito descritti.

- 1- Mappa: gli studenti creano una mappa della propria storia.
- 2- Feed-back da parte degli altri sulla storia raccontata, con l'aggiunta di eventuali elementi.
- 3- Scrittura della storia.
- 4- Registrazione della stessa.
- 5- Ascolto ed eventuale revisione.
- 6- Conclusione: gli studenti e il docente decidono a che punto è finita la storia.
- 7- Digitalizzazione della storia (immagine, musica, audio).

Ohler sostiene che la produzione dei Digital Storytelling costituisce un'efficace opportunità di apprendimento dei meccanismi e del potere persuasivo della cultura digitale, offrendo allo studente la possibilità di acquisire e di sviluppare competenze critiche nei confronti dei mezzi di comunicazione in cui è immerso.

Con l'uso del DST si favoriscono nei ragazzi un uso consapevole e critico dei media, l'alfabetizzazione multimediale e un miglioramento delle capacità espressive e di scrittura.

*The important question for educator to ask is, "What does digital storytelling offer education?". The answer is "a great deal", if we do two things: focus on the story first and the digital medium later; and use digital storytelling to enhance students' skills in critical thinking, expository writing and media literacy.*<sup>83</sup>

Attraverso la creazione di storie autobiografiche digitali, gli studenti si trasformano in protagonisti delle loro storie e, in quanto direttamente coinvolti nel processo creativo, abbandonano la veste di fruitori passivi dei prodotti multimediali. Questo restituisce ai ragazzi l'idea di essere autori e produttori di un progetto nuovo, originale e personale, che rompe gli schemi esistenti e li proietta dal piano dell'ideazione a quello pratico dell'azione e della realizzazione concreta della propria idea. Il processo di creazione di una storia digitale, oltre a stimolare la creatività, attiva le competenze tecnologiche, il talento creativo e una modalità espressiva soggettiva. Il DST è uno strumento motivante in

---

83 Ohler J., *The world of Digital Storytelling*, 2005, p. 44 Traduzione: Che cosa offre lo storytelling ? "Una grande opportunità". Se si fanno due cose: concentrarsi prima sulla storia e poi sul mezzo digitale; e usare il dst per migliorare le capacità di pensiero critico, capacità espositiva e l'alfabetizzazione multimediale.

grado di potenziare abilità che solitamente, in contesti educativi tradizionali, sono poco valorizzate.

Il suo impiego nella didattica, infatti, stimola alla discussione, al confronto e a un apprendimento condiviso di tipo costruttivista. Le narrazioni digitali possono essere relazionate al paradigma educativo costruttivista dal momento che consentono una contestualizzazione dell'apprendimento in ambienti significativi e la promozione di processi dialogici all'interno di ambiti relazionali connotati da forti componenti emotive ed espressive. In questa dimensione la narrazione è portatrice di contenuti veri ed esperienziali, che rappresentano specchi della società in cui viviamo: ciò fa sì che l'apprendimento possa essere legato a contesti reali, acquisendo un grande spessore formativo. Le narrazioni nei processi di apprendimento, infatti, costituiscono validi strumenti pedagogici volti a motivare e a costruire valori e obiettivi condivisi, ma soprattutto a costruire una maggiore consapevolezza di sé. Sempre secondo Ohler, il DST è il risultato di un processo complesso e vivace di attivazione di più risorse: di base, si deve tener conto del fatto che “una buona narrazione farà una buona digital story e non il contrario”; nelle sue lezioni sullo storytelling dedica infatti cura e attenzione agli aspetti della scrittura e del racconto di una storia: solo in un secondo tempo invita i suoi studenti a rendere “digitale” il loro elaborato aggiungendo suoni, immagini e voce. La scrittura è la chiave di tutto:

*the written component of a digital story can take various forms, depending on whether the strongest curricular focus is on digital, oral or writing skills. The final written form could be well-crafted bullets, a complete narrative or*

*a finely edited script, depending on which kind of writing the teacher wants to teach and assess.*<sup>84</sup>

Anche la voce è essenziale. Raccontare le storie a voce è un aspetto importante da non trascurare: Ohler sostiene, infatti, che questo agevoli gli studenti nella creazione della presentazione digitale. La narrazione orale permette di esplorare la propria voce e le tonalità che la caratterizzano, scoprendo quindi quali dettagli siano fondamentali per completare e rendere più efficace la narrazione.

Costruire una storia digitale consente di attuare una serie di operazioni implicite direttamente riconducibili alle seguenti aree, sia in termini di alfabetizzazione che di vera e propria acquisizione di abilità ed expertise:

- ricerca e documentazione, uso di fonti;
- ricerca e documentazione sugli strumenti tecnologici;
- scrittura strutturata;
- organizzazione;
- presentazione e comunicazione;
- relazioni personali e distribuzione dei compiti in un gruppo di lavoro;
- lavorare per obiettivi, gestione del tempo;
- problem solving;

---

84 Ibidem, p. 4 Trad.: La componente scritta della storia digitale può assumere varie forme a seconda che l'obiettivo curricolare sia sulle abilità digitali, orali o scritte. Le forme scritte possono essere "pallottole" ben confezionati, una narrazione completa o un copione ben redatto, secondo quale tipo di scrittura l'insegnante vuole sollecitare e valutare.

- valutazione.

Visto in questa prospettiva, costruire un DST rientra nell'ambito ben conosciuto del Learning by doing, che consente di modulare la difficoltà del compito.

Concludo riflettendo sulla creatività e su quanto l'incontro con un vissuto "altro" dal nostro possa essere produttivo e agire da stimolo per la nascita di idee originali e belle; fonte di scambi, di innovazione e di creatività, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. In tal senso, essa costituisce il patrimonio comune dell'Umanità e deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni future. In teoria ci sarebbe poco da aggiungere a quanto dichiara l'Unesco (si veda immagine proposta di seguito); in pratica, bisogna ricordarlo: la multiculturalità è un valore, se viene gestita attivamente e mira a diventare vera *Interculturalità*. Il bilinguismo migliora le capacità cognitive, è dimostrato che la creatività cresce quando culture diverse sono messe a confronto, quanto più i partecipanti sono diversi per provenienza, genere, etnia, età, formazione. Certo, lavorare con gruppi omogenei può essere più semplice: ma gruppi omogenei facilmente producono pensieri omogenei, e non riescono ad andare oltre.

## DICHIARAZIONE UNIVERSALE DELL'UNESCO SULLA DIVERSITA' CULTURALE

Adottata all'unanimità a Parigi durante la 31esima sessione  
della Conferenza Generale dell'UNESCO, Parigi, 2 novembre 2001 -

Ognuno deve quindi avere la possibilità di esprimersi, di creare e diffondere le proprie opere nella lingua di sua scelta e, in particolare, nella lingua madre; ognuno ha diritto a una educazione e formazione di qualità che rispettino pienamente la sua identità culturale, ognuno deve poter partecipare alla vita culturale di sua scelta, ed esercitarne le forme, nei limiti imposti dal rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

### **Articolo 6 - Verso una diversità culturale accessibile a tutti**

Nell'assicurare la libera circolazione delle idee attraverso parole e immagini, bisogna vigilare affinché tutte le culture possano esprimersi e farsi conoscere. La libertà d'espressione, il pluralismo dei media, il multilinguismo, le pari opportunità di accesso alle espressioni artistiche alle conoscenze scientifiche e tecnologiche -compresa il formato digitale- e la possibilità, per tutte le culture, di essere presenti sui mezzi d'espressione e diffusione, sono i garanti della diversità culturale.

### **DIVERSITA' CULTURALE E CREATIVITA'**

### **Articolo 7 - Il patrimonio culturale, alle fonti della creatività**

Ogni creazione affonda le sue radici nelle tradizioni culturali, ma si sviluppa a contatto con altre culture. Per questa ragione il patrimonio culturale, deve essere preservato in tutte le sue forme, valorizzato, e trasmesso alle generazioni future in quanto testimonianza dell'esperienza e delle aspirazioni dell'umanità, e al fine di alimentare la creatività in tutta la sua diversità e di favorire un vero dialogo interculturale.

### **Articolo 8 - I beni e i servizi culturali, merci diverse dalle altre**

Di fronte agli attuali mutamenti economici e tecnologici, che aprono vaste prospettive alla creazione e all'innovazione, un'attenzione particolare deve essere riservata alla diversità dell'offerta creativa, al doveroso rispetto dei diritti degli autori e degli artisti così come alla specificità dei beni e dei servizi culturali che, in quanto portatori di identità, di valori e di senso, non devono essere considerati delle merci o beni di consumo.

### **Articolo 9 - Le politiche culturali, quali catalizzatori di creatività**

Le politiche culturali devono assicurare la libera circolazione delle idee e delle opere e nello stesso tempo creare le condizioni favorevoli alla produzione e diffusione di beni e servizi culturali diversificati, attraverso istituzioni culturali che dispongano di mezzi per affermarsi su scala locale e mondiale. Spetta a ciascuno Stato, nel rispetto degli obblighi internazionali, definire la propria politica culturale e realizzarla con gli strumenti più adeguati, sia che si tratti di sostegni operativi che di quadri normativi appropriati.

### **DIVERSITA' CULTURALE E SOLIDARIETA' INTERNAZIONALE**

### **Articolo 10 - Rafforzare le capacità di creazione e diffusione su scala mondiale**

Di fronte agli attuali squilibri dei flussi e degli scambi dei beni culturali su scala mondiale, bisogna rafforzare la cooperazione e la solidarietà internazionali in modo da permettere a tutti i Paesi, specie quelli in via di sviluppo e quelli in fase di transizione, di costituire istituzioni culturali valide e competenze sul piano sia nazionale che internazionale.

### **Articolo 11 - Creare partenariati tra settore pubblico, settore privato e società civile**

Le forze del mercato non possono da sole garantire la tutela e la promozione della diversità culturale, garanzia di uno sviluppo umano durevole. In questa prospettiva, è opportuno riaffermare il ruolo fondamentale delle politiche pubbliche, in partenariato con il settore privato e con la società civile.

### **Articolo 12 - Il ruolo dell'UNESCO**

L'UNESCO, sulla base del suo mandato e delle sue funzioni, ha la responsabilità di:

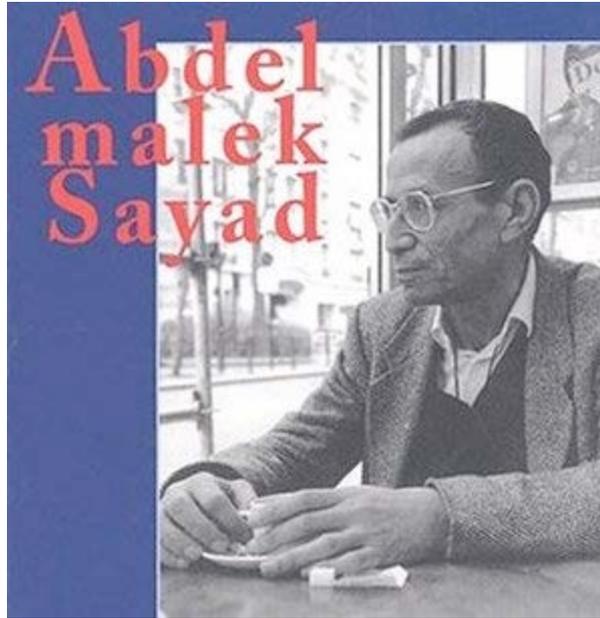
- promuovere l'assunzione dei principi enunciati nella presente Dichiarazione nelle strategie di sviluppo elaborate in seno alle diverse istituzioni intergovernative;
- servire da istituzione di riferimento e concertazione tra gli Stati, gli organismi governativi e non governativi internazionali, la società civile e il settore privato per l'elaborazione comune di concetti, obiettivi e politiche in favore della diversità culturale;
- perseguire nell'azione normativa, di sensibilizzazione e di sviluppo delle capacità negli ambiti connessi alla presente Dichiarazione che rientrino nelle sue competenze;
- facilitare l'attuazione del Piano d'azione, le cui linee essenziali sono allegate alla presente Dichiarazione.



"Reproduit avec la permission de L'UNESCO"

## 2.2: Identità nomade: da Sayad alla rappresentazione in immagini

*La doppia assenza – L'approdo*



*Lavoravamo come bestie, avremmo lavorato giorno e notte. Contavamo e ricontavamo il nostro denaro. Lavoravo fino a esserne posseduto, fino a esserne sazio. Mi gettavo nel lavoro fino a confondermi con il lavoro; lavoravo fino a quando mi accecava, fino a quando non vedevo più. Sprofondavo nel lavoro... io e il lavoro eravamo la stessa cosa. Se avessi potuto avrei lavorato anche la domenica. Il lavoro era come la droga e quando smettevo mi accorgevo di essere drogato, ubriaco di lavoro... io e il lavoro eravamo la stessa cosa [...] Assetato di lavoro e di denaro, si faceva a chi lavorava di più e a chi spediva più denaro in patria <sup>85</sup>*

---

85 Abdelmalek Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina Editore, Milano 2002 p. 207

Parole significative che esprimono tutto lo sforzo di ricerca identitaria del migrante, una ricerca spasmodica che, alla fine, collima con l'identificazione nel lavoro. Agire fino allo stremo delle forze, impegnare le energie nella produzione, convogliare nella fisicità le aspettative e far coincidere intenti e obiettivi con l'unica aspirazione di mandare "il denaro in patria". Scelgo di iniziare così questo paragrafo dedicato al racconto del viaggio migratorio, facendo subito riferimento a un libro che ha saputo parlare al mio cuore e aprire la mia mente, guidandomi nel lavoro e nello studio con una presenza costante e vigile, mai inopportuna.

La "scienza" delle migrazioni (Sayad sottolinea in tono ironico "scienza", per parlare dell'inadeguatezza della sociologia ed economia politica, discipline "ufficiali" nell'affrontare il tema delle migrazioni) si è sempre occupata dei flussi migratori in senso numerico ed economico, valutando entrate e uscite, confrontando i paesi poveri d'emigrazione e quelli ricchi d'accoglienza. Sayad in questo testo, frutto di oltre vent'anni di ricerca e raccolta di dati, ci dice che la migrazione è un "fatto sociale totale" che investe tutto un sistema interno ed esterno alla persona protagonista e al paese d'accoglienza. Il migrante va a collocarsi nell'apposito spazio precedentemente predisposto dal paese d'accoglienza e lì resta, quasi inconsciamente.

Come osserva Bourdieu, Sayad, da etnografo raffinato, restituisce al migrante la funzione di analizzatore vivente delle regioni più recondite dell'impensato sociale. Scrive Bourdieu nella prefazione al testo:

*Sayad dimostra che il migrante è atopos, un curioso ibrido privo di posto uno "spostato" nel duplice senso di incongruente e inopportuno, intrappolato in quel settore ibrido dello spazio sociale in posizione*

*intermedia tra essere sociale e non-essere. Né cittadino né straniero, né dalla parte dello stesso né dalla parte dell'altro, l'immigrato esiste solo per difetto della comunità d'origine e per eccesso della società ricevente, generando periodicamente in entrambe recriminazione e risentimento. Fuori posto nei due sistemi sociali che definiscono la sua non-esistenza, il migrante, attraverso l'inesorabile vessazione sociale e l'imbarazzo mentale che provoca, ci costringe a riconsiderare da cima a fondo la questione dei fondamenti legittimi della cittadinanza e del rapporto tra cittadino, stato e nazione.*

Quanto è difficile ricomporre una immagine di sé che sia aderente alla propria identità se l'identità diventa nomade, errante? Il migrante vive il confine, lo abita, ne fa una soglia; ogni soglia è una compresenza dinamica di interno ed esterno, ogni viaggio non è un semplice spostamento, non un'attesa di approdo ma un vero e proprio atto di fondazione: come Enea che viaggia e narra la sua storia e, proprio narrando, si riappropria delle sue origini e della sua appartenenza, così le tante storie che Sayad raccoglie sono atti fondativi, sono "ricostruzioni".

La narrativa di Sayad sembra volerci mettere in guardia dalla percezione che la cultura "nostra" sia una cornice oggettiva al cui interno collocare categorie concettuali e giudizi preconfezionati; l'etichettamento dei migranti sulla base della loro origine o sulla base di superficiali osservazioni di loro comportamenti e dei loro discorsi si traduce in una banale falsificazione di una identità che non ha la possibilità di esprimersi liberamente, ma è costretta a collocarsi nelle categorie che la società di immigrazione impone. Mentre lavoravo a questa tesi ho raccontato la scrittura di questo capitolo ad un amico mediatore linguistico-culturale siriano impegnato alla frontiera

d'ingresso calabrese; mi dice una frase che mi ha colpito molto perché esplicita un'idea che avevo dentro e che mi sfuggiva: "devi riuscire a scrivere che il limite da superare è pensare una cultura con le categorie concettuali della propria cultura-altra, talmente pervasive e strutturanti che non se ne percepisce la parzialità".

L'autore osserva che i migranti "giocano" con varie identità, appartenenze e rappresentazioni di sé (per esempio quando tornano al paese d'origine o quando si riuniscono tra compaesani). L'affermazione è più o meno questa: "Il migrante prima di essere immigrato è emigrante". Questa riflessione non va ricondotta solo alla necessità di conoscere la cultura d'origine, ma deve essere colta come la necessità di studiare come si produca nella società di origine la maturazione dell'emigrazione, e a quale dinamica essa conduca, prendendo come oggetto di ricerca l'intero processo migratorio e i suoi molteplici possibili esiti che sono imprescindibilmente legati alla interazione tra il migrante e la società di arrivo (interazioni pacifiche, violente, volute, evitate).

La riduzione del processo migratorio all'immigrazione è tipica della logica etnocentrica del paese dominante: evidenziare questo vuol dire fare una critica radicale a pseudo-concetti, troppo "cosali" per essere onesti, come "integrazione" e ancora "minoranze - naturalizzazione-assimilazione".

Il linguaggio di uso comune nasconde insidie e violenze impensate: credo sia un dovere essere vigili e coglierne le potenzialità alteranti e mistificanti.

La migrazione è l'aspirazione all'emancipazione e al miglioramento globale della propria condizione, è un diritto inviolabile; la mancata realizzazione di un ipotetico progetto migratorio genera una frustrazione insanabile che può essere percepita, consapevolmente o inconsapevolmente, come negazione dell'essere stesso. Questi aspetti fanno della migrazione un fatto sociale totale, cioè un fatto in cui sono coinvolte tutte le sfere dell'essere umano.

Per mezzo di centinaia di testimonianze e lavori operati sul campo, Sayad, pur partendo dal particolare e circoscritto fenomeno dell'emigrazione algerina, riesce ad avviare una riflessione più ampia e complessa, che diviene paradigma di ogni migrazione di massa che si origini da una società prevalentemente rurale e si rivolga verso una società urbana e industriale. Nel libro sono messe in evidenza alcune costanti economiche, sociali e politiche comuni a tutto il fenomeno migratorio nella propria interezza. Queste costanti, secondo l'autore costituirebbero, l'oggettivazione del cosiddetto "pensiero di stato", forma di pensiero che riflette le strutture dello stato tramite le proprie strutture mentali; le categorie attraverso cui pensiamo l'immigrazione sono infatti categorie nazionali. Esse hanno il compito di separare nettamente, di demarcare i confini che separano i "nazionali" dai "non-nazionali" (gli immigrati, appunto); lo stato nazionale infatti, secondo il punto di vista di Sayad, deve delimitarsi per definirsi. E dunque per esistere, per delimitarsi, deve discriminare, tracciare una linea tra "noi" (chi possiede la nazionalità del paese) e gli "altri" (chi non possiede tale nazionalità); questi ultimi "esistono" per lo stato ospitante solo a livello materiale, strumentale. E' così che l'identità del migrante si configura solo ed esclusivamente attraverso gli occhi del paese di immigrazione: identità che forse sarebbe più esatto definire come "non-identità"; essa

si costituisce infatti come un'eterna privazione: il migrante è un “non-nazionale”, è altro rispetto al tutto, è un non-soggetto sociale.

È come se il soggetto subisse una sorta di “spersonalizzazione”: l'individuo si configura come una “non-persona”, come viene definito il migrante da Alessandro Dal Lago, professore di Sociologia dei processi culturali presso l'università di Genova, in “Non persone”. Per Dal Lago una “non-persona” è “un essere umano cui vengono revocate – di fatto o di diritto, implicitamente o esplicitamente – la qualifica di persona e le relative attribuzioni”.

La categoria dei migranti è quella che più si presta a tale definizione; ai migranti infatti ci si riferisce solo per negazione (i migranti sono non-europei, non-cittadini), mai per l'affermazione di una caratteristica intrinseca alla loro persona; un migrante non-è.

Persona che è assente due volte, il migrante diviene il luogo controverso di una “doppia assenza”: egli è al contempo assente sia dalla società d'origine che da quella presso cui risiede; escluso dall'ordine politico e sociale di entrambi i luoghi che ha abitato e che abita, come fosse straniero presso il mondo intero.

La società d'origine può infatti accusare l'emigrato di “fuga”, di “rinneamento”, lasciando nell'individuo un perpetuo tormento, un senso di colpa inestinguibile. Al medesimo tempo, però, Sayad individua l'immigrato come atopos, una “persona fuori luogo”, un soggetto non classificabile e privo di un proprio spazio all'interno della società di destinazione. Egli non è né cittadino né straniero, votato all'eterna contraddizione e alla non-appartenenza. Pierre Bourdieu, sottolinea come “l'immigrato si colloca in quel luogo ‘bastardo’ di cui

parla anche Platone, alla frontiera dell'essere e del non-essere sociali. Fuori luogo, nel senso di incongruo e di inopportuno, egli suscita imbarazzo". Doppia assenza nel luogo di arrivo e in quello d'origine: questa doppia assenza di "cittadinanza", conclude Sayad, impone allora la considerazione dell'immigrato come essere umano, nella sua totalità e complessità. L'immigrato, infatti, non si riconosce in nessun luogo, né in quello di origine né in quello di accoglienza.

Lo studioso raccoglie una testimonianza che descrive in modo molto efficace questo sentimento di spaesamento; queste parole appartengono a un immigrato algerino che, fra i tanti, ha abbandonato il proprio paese d'origine per raggiungere la Francia:

*Questa è l'emigrazione, questo è vivere da stranieri in un altro paese [...] Il nostro elghorba [l'esilio] è come qualcuno che arriva sempre in ritardo: arriviamo qui, non sappiamo nulla, dobbiamo scoprire tutto, imparare tutto – per coloro che non vogliono restare così come sono arrivati - siamo in ritardo sugli altri, sui francesi, restiamo sempre indietro. Più avanti, quando [l'emigrato] ritorna al suo villaggio, si rende conto che non ha nulla, che ha perduto il suo tempo.[...] Tutta l'emigrazione, tutti gli emigrati, tutti quanti sono, sono così: [...] l'emigrato è l'uomo con due luoghi, con due paesi. Deve metterci un tanto qui e un tanto là. Se non fa così è come se non avesse fatto nulla, non è nulla [...]*<sup>86</sup>

Il fenomeno della migrazione si rivela dunque nella propria complessità; i protagonisti di questo processo subiscono una doppia

---

<sup>86</sup> Testimonianza di un algerino immigrato in Francia in

A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaele Cortina editore, Milano 2002, p. 84.

esclusione e un doppio isolamento. Lo spazio sociale e culturale che si sono lasciati alle spalle spesso non è più disposto a donare una nuova accoglienza; il nuovo spazio sociale in cui fanno ingresso è, al limite, disposto a una “tolleranza”, ma non a una reale integrazione.

Le riflessioni di Sayad hanno il merito di aver decostruito stereotipi e ideologie preconfezionate legate al fenomeno migratorio, mostrando l'origine di tutte le attuali considerazioni sul tema e rileggendo in chiave critica tutto il lessico mediatico di cui anche il nostro paese ha impregnato l'identità del migrante, collocandolo forzatamente al centro di una politica emergenziale, nutrita di immaginari apocalittici da pranzo domenicale, col telecomando come unica arma di difesa contro i moderni assaltatori di fortezze, predatori di confini cuciti a mano. In questo quadro, l'esperienza degli immigrati è segnata dal mutamento sociale, dall'adattarsi e riadattarsi alle nuove modalità di vita in un equilibrio incerto e mai raggiunto con il proprio passato e il proprio presente. Si accettano nuove situazioni, si trasformano le proprie esperienze, si ritorna a quelle del passato in un continuo andare e venire dalla propria cultura a quella del paese ospitante. Ambiguità quindi, come non scelta, come gioco di equilibrio, come omissione, reinterpretazione, trasposizione di vecchi e nuovi valori secondo una complessa gamma di combinazioni difficilmente schematizzabile. Ambiguità tipica di chi svolge e occupa più ruoli, di chi ha una doppia presenza, o doppia assenza, di chi si sottopone a modelli culturali diversi. Interpretare il fenomeno migratorio e tentare strategie educative efficaci e rispettose richiede di liberarsi da ogni etnocentrismo, considerando i migranti né soltanto come originari di, né come emigrati, né come immigrati, ma appunto come esseri umani che, oggi più che mai, aspirano (a volte inconsapevolmente) a un'emancipazione politica

che forse può trovare spazio solo in una visione del mondo libera dalle costrizioni che derivano dal subordinarsi ad appartenenze specifiche.

Guardare all'immigrazione in modo critico e libero significa quindi analizzare le condizioni sociali e gli aspetti biografico-soggettivi degli immigrati che esprimono bisogni materiali, affettivi, speranze, valori.

Vorrei soffermarmi su un aspetto particolare che viene approfondito nel libro di Sayad e che ritrovo spesso nel mio lavoro: il discorso sul corpo del migrante.

Nell'approccio a questo tema, così delicato e difficile da gestire professionalmente, ho tenuto costantemente in considerazione le suggestioni provenienti dalle riflessioni che Sayad espone attorno ai mutamenti nell'esperienza della malattia, della sofferenza e del corpo che avvengono durante l'emigrazione: egli propone una visione della malattia come incorporazione stessa dell'esperienza migratoria. La malattia in emigrazione diviene la traduzione del malessere indefinibile provocato dall'abbandono della vecchia routine. Inoltre, ci dice Sayad, il corpo dell'immigrato, principale mezzo di espressione della malattia, diventa il luogo di uno scontro irrisolvibile tra l'istituzione medica (simbolo dell'intera società) e l'immigrato, rendendo manifesto lo squilibrio di potere nella relazione che li lega.

La salute psicofisica nel periodo della migrazione, sia essa mantenuta, perduta, riacquistata, diventa un ambito oltremodo complesso della vita del migrante. Tale complessità deriva dal fatto che l'esperienza della malattia, l'utilizzo dei servizi sanitari e delle cure mediche avvengono all'interno del vissuto migratorio, e trovano un significato compiuto solo alla luce di esso.

Durante i primi giorni di accoglienza, i giovani migranti vengono accompagnati nell'espletamento di un accurato screening sanitario che prevede molti esami, dal test di Mantoux<sup>87</sup> ai markers ematici.

Non è facile, non lo è affatto. Mi è successo di trovarmi ad assistere e a dover in qualche modo contenere scene di panico, magari per la paura degli aghi, ma ancor più difficile è stata la situazione con alcuni minori provenienti dall'Africa Sub-Sahariana. Prelevare il sangue è un fatto gravissimo: “Mi rubano il sangue! Non voglio, non lo posso fare, non posso!”<sup>88</sup>, ricordavo che avrei dovuto quantomeno chiudere la finestra, per non far uscire-entrare il “Jinn”<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> Il test di Mantoux è una prova diagnostica che consiste nell'iniezione intradermica, sull'avambraccio, di una piccola quantità di tubercolina al fine di saggiare la reattività dell'individuo a una eventuale infezione dal microbatterio della tubercolosi.

<sup>88</sup> Jatta, diciassettenne ivoriano, novembre 2012.

<sup>89</sup> I jinn sono creature di Dio che hanno caratteristiche possedute dall'uomo come l'intelligenza, il libero arbitrio e sono in grado di distinguere il bene dal male, ma non hanno la stessa origine umana: infatti i jinn vennero creati dal fuoco ma senza fumo. I jinn hanno la capacità di prendere qualsiasi forma, umana o animale, e possono accoppiarsi e avere figli come gli umani. I jinn possono essere creature buone o creature di Satana. Nel Corano i jinn satanici sono discendenti di Iblis, un jinn che nel verso 34 della sura 2 viene descritto come un jinn disubbidiente: "E quando dicemmo agli Angeli: "Prosternatevi ad Adamo", tutti si prosternarono, eccetto Iblīs, che rifiutò per orgoglio e fu tra i miscredenti". I jinn satanici si distinguono dagli altri per alcuni comportamenti tipici: per esempio usano un solo sandalo, mangiano con la mano sinistra, si riuniscono al crepuscolo, prediligono luoghi di decadenza come i cimiteri e i bagni luoghi in cui Mohammad vietò la preghiera. Inoltre si riconosce un jinn se ama mettersi con una parte del corpo al sole e l'altra all'ombra. I jinn satanici amano la corruzione, l'odio, la disubbidienza e la malvagità; possono apparire anche in sogno e sono presenti al momento della nascita dei bambini, infatti si dice che quando il bambino nasce e piange vuol dire che è stato pizzicato da Satana. Per questo ogni volta che si sospetta la presenza di un jinn satanico è necessario recitare la formula: "A3udhu billahi min ashaitan ar-rajim, bismi Allah ar-rahman ar-rahim". Tutti i jinn hanno rapidità di movimento e riescono ad attraversare lunghe distanze in poco tempo, ma non possono prevedere il futuro.

Lo screening è il primo step, poi c'è la routines, ci sono i risultati delle analisi da prendere, poi bisogna spiegare, a qualcuno, che deve seguire una cura, prendere delle medicine. Ci sono poi casi particolari in cui la somatizzazione è talmente forte da creare ulcere gastriche, ci sono altri casi curabili solo ed esclusivamente con il placebo.

Racconto brevemente l'esperienza sanitaria di N.

N. bengalese sedicenne comincia a lamentare mal di pancia, i mal di pancia diventano costanti, le lamentele anche: appena arrivo in casa famiglia viene da me a piangere e mi chiede di dargli medicine o portarlo dal medico. Vengo rimproverata, perché sembra che lui adotti questa modalità lamentosa solo con me! Ma lui non è lagnoso, mi difendo, lui sta male. Inizia il vomito, questo provoca lesioni e rottura dei capillari, sanguinamento. Segue una lunga ospedalizzazione, a singhiozzi: N. è sano, sanissimo.

Mi rendo conto, dopo circa tre mesi, che in realtà lui non può guarire: guarendo tornerebbe a non-essere.

L'immigrato è *il suo corpo*, scrive Sayad, il lessico ancora povero dell'immigrato non permette altro che l'espressione attraverso il corpo; la malattia diventa centrale, è attraverso questa e il dolore che essa provoca che inizia la ri-individualizzazione. È come se il corpo si facesse parola e si facesse caratterizzazione nuova; l'indigenza concettuale e la povertà semantica della lingua “concreta” del migrante si trasformano in sintomo, il dolore si materializza e nel dolore si riconosce.

Mescolando etnologia e psicanalisi, sulla base di accostamenti a priori e persino metaforici, o di semplici analogie, alcune teorie tentano di stabilire un legame tra certi tratti culturali, scelti appositamente, e la pratica terapeutica della psichiatria: banalizzazioni da evitare, denuncia Sayad.

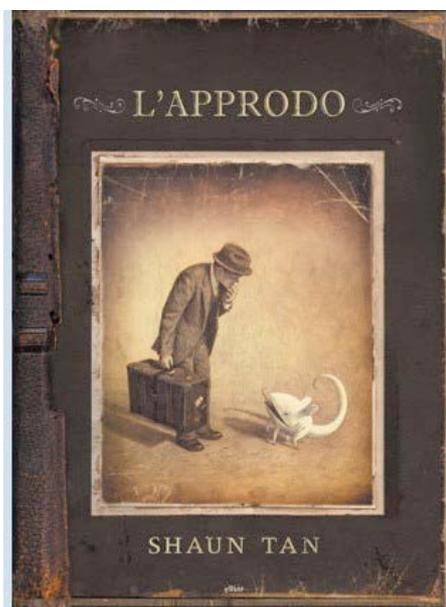
Nuovamente è necessario osservare e comprendere in modo complessivo, avendo cura di non restare sulla posizione etnocentrica che, spesso inconsapevolmente, tendiamo ad attivare.

Assumere la migrazione come chiave di lettura della malattia del migrante dimostra altresì la necessità di non disgiungerla dalle tante altre variabili che caratterizzano il fenomeno migratorio. La prima è rappresentata dall'individuo con il suo corollario di capacità individuali e risorse in termini di capitale sociale e culturale. A questa variabile si associano quelle di tipo strutturale, rappresentanti le condizioni storico-culturali ed economiche del paese di partenza, le condizioni di produzione nelle quali l'immigrato si trova a essere inserito nel paese di destinazione, e gli effetti di questa sua nuova modalità di vita. In sostanza ci riferiamo alle condizioni di lavoro, a quelle abitative, alla normativa che ne regola la presenza sul territorio dello Stato e a quella che regola l'accesso ai servizi sanitari e al diritto alla salute. In ragione di ciò è possibile pervenire a una definizione allargata di un "problema di salute", che per il migrante non comprende solo le condizioni indesiderate di malattia e malessere fisico, ma anche qualsiasi caratteristica della persona o qualsiasi evento che possa modificare la sua storia naturale.

Tornando a N. e concludendo, la “cura” che ho adottato, certamente “semplice”, intuitiva e poco scientifica, è stata l'ascolto attivo, il giocare insieme, il teatro, la musica, l'affetto incondizionato.

N. non ha più avuto il mal di pancia.

*L'Approdo: raccontare per immagini*



Raccontare il proprio viaggio migratorio in immagini e disegni è quello che accade spesso nelle attività di accoglienza; non si conosce la lingua, il mediatore linguistico culturale tarda ad arrivare: prendo la grande scatola con i colori e l'album rilegato a mano, quello con la carta riciclata.

A Natale in libreria cercavo un libro illustrato per i miei figli, in famiglia passiamo molto tempo a disegnare e leggere libri cartonati; vedo da un lato in lontananza mio marito che agita le braccia per richiamarmi e mi avvicino incuriosita. Mi sorride e mi dice: “Guarda!”,

mi mostra un grande libro dalla copertina grigio-seppia, molto bella e aggiunge: “con questo faccio contenta te e i bimbi, anzi più te!”.

L'APPRODO è l'opera più famosa e pluripremiata firmata da Shaun Tan, pittore, illustratore, fotografo e scrittore australiano, figlio di emigrati di origine malese.

L'APPRODO è la storia di una persona qualunque, forse un ammirevole padre di famiglia che suo malgrado è costretto dalle circostanze ad abbandonare moglie e figlia per andare alla ricerca di fortuna altrove, al fine di garantire loro stabilità, benessere e un posto migliore dove vivere; o forse è la storia di un figlio che si avventura in un mondo sconosciuto per poter sostenere la sua famiglia, sono innumerevoli le interpretazioni possibili. Si tratta a tutti gli effetti di una storia universale: quanti di questi viaggi sono stati compiuti nella storia dell'uomo (fra i quali anche quello del padre di Tan) e quanti ancora se ne compiono? Basta guardarsi attorno per vedere quanti migranti in fuga da guerre o povertà giungono nel nostro paese con la prospettiva di guadagnare abbastanza da garantire a sé stessi e ai propri cari una vita degna di questo nome. Tuttavia arrivare in un territorio sconosciuto caratterizzato da usi, costumi e linguaggi differenti dai propri non è mai semplice; anzi, a volte adattarsi può risultare tremendamente complesso.

Ma, come ci insegna questo piccolo e delicatissimo capolavoro, stimoli e forza interiore fanno sempre la differenza, e non esiste un sogno troppo grande da realizzare. L'APPRODO è un libro intenso e commovente che, come un film d'altri tempi, ci racconta attraverso una serie di curatissimi fotogrammi il dramma dell'emigrazione e la stupita

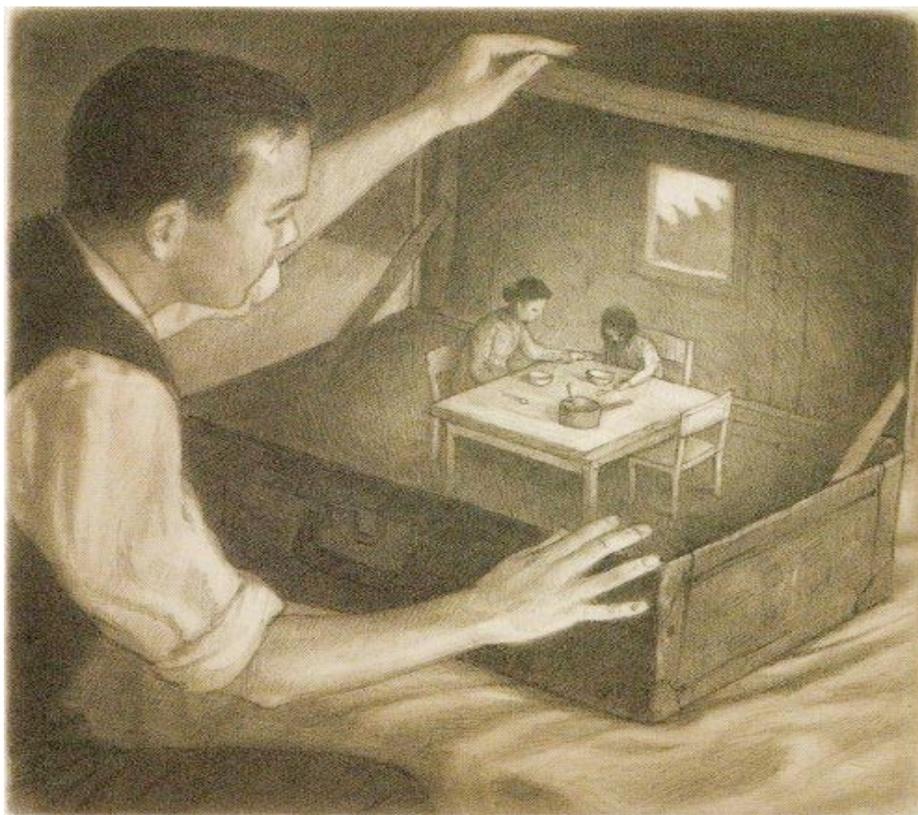
meraviglia del viaggiatore, la solitudine e la nostalgia di chi è lontano e la gioia immensa del ricongiungimento familiare; è un'opera incredibilmente toccante e profonda nella descrizione delle emozioni e degli stati d'animo, geniale nell'astrazione della migrazione verso luoghi sconosciuti mediante l'impiego di elementi onirici.

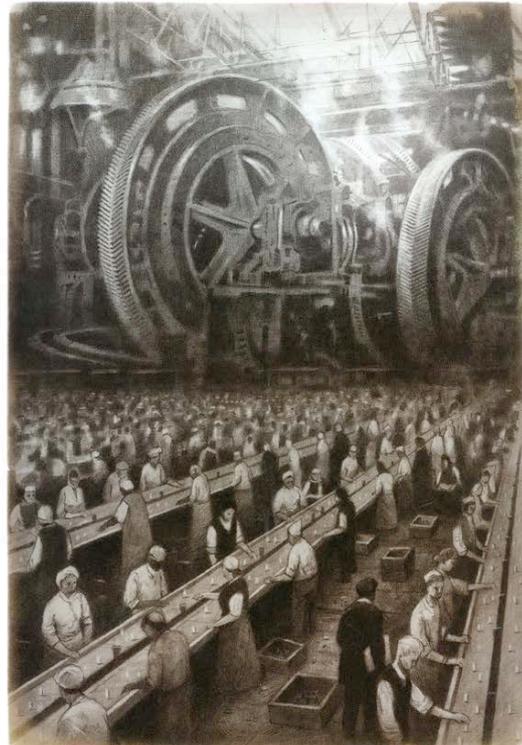
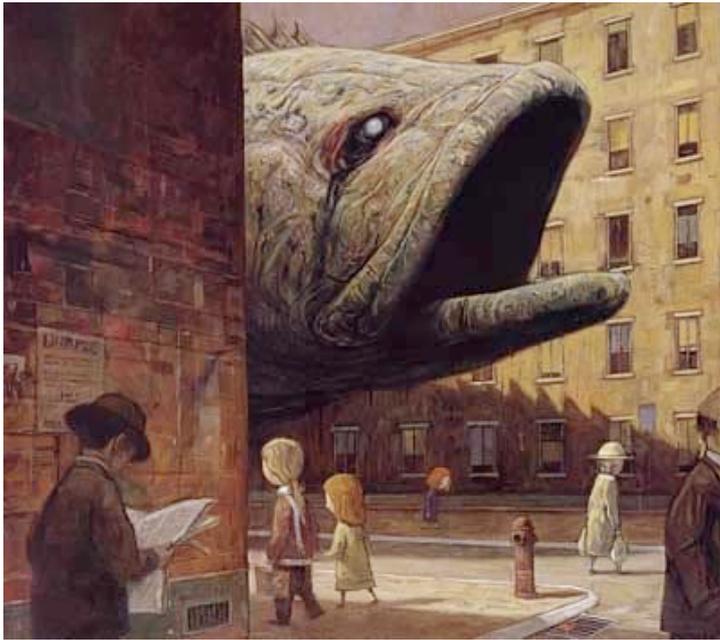
La caratteristica più sorprendente del libro è l'assoluta mancanza di testo: tutto ciò che accade viene espresso esclusivamente attraverso le immagini, veri gioielli di grafite soffusi di una tenue luce a volte ingiallita o violacea; che siano piccoli riquadri o raffigurazioni a piena pagina, ogni tavola sprigiona una tale forza che arriva dritta al cuore di chi osserva.

*L'approdo è una meraviglia assoluta. Non capita spesso di imbattersi in opere d'arte di tale fattura o in libri così coraggiosi, dice Marjane Satrapi, autrice di Persepolis*

*Agli adulti, Shaun regala un senso di meraviglia quasi infantile. Ai bambini, illustra un tema da adulti, rendendolo incredibilmente accessibile. L'esperienza del migrante, raccontata da Tan con cura amorevole e minuzia di particolari, è una testimonianza magica con echi di Surrealismo, dice Art Spiegelman, autore di MAUS*

Propongo di seguito alcune delle illustrazioni del libro: tentare di descriverle significherebbe rischiare di volerle definire; il viaggio di ogni persona è unico, inimitabile, irripetibile e la costruzione del senso è, parafrasando la Blixten, un disegno perfetto che si scopre solo alla fine.







*Arrivando a ogni nuova città il viaggiatore ritrova un suo passato che non sapeva più d'avere: l'estraneità di ciò che non sei più o non possiedi più t'aspetta al varco nei luoghi estranei e non posseduti[...] l'altrove è uno specchio in negativo. Il viaggiatore riconosce il poco che è suo, scoprendo il molto che non ha avuto e non avrà.<sup>90</sup>*

---

<sup>90</sup> Italo Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1996

### **Capitolo 3. Un pensiero “ecologizzante”: relazioni tra ambienti formativi e prassi educativa.**

Edgar Morin scrive che

*Lo sviluppo dell’attitudine a contestualizzare tende a produrre l’emergenza di un pensiero “ecologizzante”, nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale. Esso non si limita a situare un evento nel suo contesto, ma incita anche a vedere come modifichi questo contesto o come lo chiarisca altrimenti.<sup>91</sup>*

Nella mia vita ho la fortuna e il privilegio di svolgere una attività di lavoro e una di collaborazione e studio che “incastro e rielaboro” tra loro facendole incontrare nella mia mente e valorizzando le competenze che ho sviluppato in una nell’altra, in uno scambio continuo, prolifico, molto piacevole e gratificante.

Lavorare nel sociale, con i migranti (in casa-famiglia e nelle scuole per l’integrazione-alfabetizzazione dei piccoli rom) e avere l’opportunità di essere tutor nei corsi universitari blended proposti dal Prof. Alberto Quagliata sollecita una ricorsività fertile e creativa. Nel mio lavoro utilizzo e rielaboro le metodologie progettate con il gruppo di studio, nel gruppo di studio condivido l’entusiasmo per l’intercultura e l’educazione alla “società-mondo”<sup>92</sup>

---

91 Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Cortina Editore, Milano 2000 , p.19

92 Morin indica con questa definizione l’attuale sistema delle interdipendenze globali; “Una società-mondo più equilibrata e giusta sarà possibile solo se l’etica tornerà al centro delle nostre preoccupazioni, tanto sul piano personale quanto su quello collettivo. L’etica, infatti, fonda e alimenta i concetti di responsabilità e di solidarietà». E oggi, conclude, «abbiamo più che mai bisogno di solidarietà». Spesso Morin sottolinea a drammatica questione del

### 3.1 L'esperienza di tutor nei corsi universitari

“La centralità è nella relazione” è l'esordio del Prof. Quagliata nei suoi corsi, ed è anche il modo in cui si rivolge al gruppo che lo sostiene e collabora con lui nella realizzazione del project work, in particolare nelle attività on-line.

Il tutor online segue, media, modula, collega, incita, guida i lavori, sprona, stimola, condivide pensieri e riflessioni, filtra le idee, adotta una specie di “maieutica”. I corsi universitari di cui parlo, prevedono oltre alle tradizionali ore di lezione in presenza, attività esperienziali da realizzare prevalentemente online: un percorso d'apprendimento

---

terrorismo globale e della polveriera mediorientale, facendo chiari riferimenti alle responsabilità americane nella gestione delle emergenze israelo-palestinesi e alla demonizzazione islamica ad opera dei media occidentali.

La via della saggezza comporta la presa di coscienza capitale dell'intersolidarietà umana e del comune destino del pianeta: comporta la coscienza che oggi l'unica alternativa all'odio è rappresentata dalla democrazia;

comporta il riconoscimento di questo principio etico minimo: non ci sarà mai un mondo nobile finché ci saranno mezzi ignobili. Comporta infine la coscienza che la creazione di una società-mondo è divenuta vitale: solo una società-mondo può rispondere ad un terrore-mondo. Da qui la necessità di superare l'ideologia economicista che dà al mercato mondiale la missione di regolare la società-mondo, in modo che sia la società-mondo a regolare il mercato mondiale.

Il nuovo tipo di guerra necessita un nuovo tipo di pace. Comporta la necessità di dichiarare pace all'Islam dichiarando guerra al terrorismo, in modo tale da separare radicalmente i fanatici allucinati dall'insieme dell'Islamismo. È necessario stabilire al più presto una pace equa nel Medio Oriente.

Da "Société-monde contre terreur-monde", articolo di Edgar Morin pubblicato su *Le Monde* il 22 Novembre 2002

<http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=246>

vissuto, partecipato e progettato in equipe, che non “scivola addosso” come un soffio di scirocco; un percorso di apprendimento che stimola metamorfosi strutturali del pensiero.

Cosa accade “dietro le quinte”? Com’è composto il “Deus ex machina”?

Il laboratorio online ci vede coinvolti diverse volte ogni giorno in piattaforma, senza vincoli di orario. Nell’ambito della proposta di formazione blended, la scelta dell’ambiente di apprendimento online si è indirizzata sulla piattaforma open source Moodle.

Per formazione blended si intende una modalità “mista” di allestimento didattico in cui parte delle attività vengono agite in presenza e parte a distanza, all’interno di un ambiente virtuale dedicato e personalizzato in base allo specifico intervento formativo; si tratta di ambienti tecnologici, comunemente chiamati piattaforme, dedicati alla progettazione, allo sviluppo, alla realizzazione e alla gestione di attività formative a distanza, in cui si svolgono molteplici e complesse funzioni: tra queste, la produzione e condivisione di materiali didattici, la costruzione di percorsi individualizzati di apprendimento, la somministrazione delle prove di verifica, la realizzazione di attività didattiche di gruppo, la stesura di ipertesti, la gestione di team di lavoro; e ancora, la comunicazione tra gli studenti tra loro, con i docenti e con i tutor, l’amministrazione dei corsi, la gestione degli ambienti condivisi come forum, chat, file di gruppo e wiki. tracciamento delle attività

Con l’espressione open source si intende un software libero da licenze proprietarie, sviluppato secondo una filosofia in continua evoluzione e condivisione da parte della comunità di esperti che vi ruota attorno.

Gli ambienti Moodle rimandano ai paradigmi del costruttivismo sociale e alle suggestioni del Web 2.0. In particolare il Web 2.0:

- è un modo di pensare, non solo una tecnologia;
- è costituito dall'insieme delle applicazioni on line che richiedono un forte livello di interazione ambiente-utente;
- è caratterizzato da un approccio alla rete che favorisce la condivisione delle esperienze e ne valorizza la dimensione sociale.

Nell'utilizzo di Moodle il nostro principale obiettivo didattico consiste nel far interagire la componente emotiva e relazionale dell'apprendimento con quella cognitiva. In questa prospettiva, gli ambienti di interazione relazionale – che favoriscono la socializzazione della comunità – vivono accanto a quelli di scambio e condivisione delle risorse, a quelli dedicati alla produzione dei lavori di gruppo e a quelli in cui il pensiero viene sviluppato, condiviso e “depositato” nei thread del forum.

La piattaforma è un macro-ambiente articolato in sezioni, alle quali si accede cliccando su finestre di dialogo ed esplorando, in modo intuitivo e gradevole, i vari micro-ambienti.

Durante le dieci settimane del corso, le studentesse e gli studenti vengono guidati passo-passo all'utilizzo dei materiali e alla creazione ex-novo di documenti di lavoro, presentazioni ppt, pagine wiki (scrittura condivisa), saggi di sintesi e, a conclusione, un Digital Storytelling.

## *Gli Ambienti della piattaforma*

Prendiamo ora in considerazione i vari ambienti e le relative funzioni, esplicitando che gli ambienti di attività proposti sono progettati intorno a strumenti dedicati alla comunicazione e alla collaborazione.

L'impianto complessivo si articola su due livelli: il primo si riferisce all'intera comunità di apprendimento, il gruppo tutti, mentre il secondo fa riferimento ai diversi gruppi di lavoro, quelli in cui gli studenti sono impegnati nel project work. E' necessario quindi agire gli ambienti tenendo presente sia lo strumento più adeguato per l'attività che si intende sviluppare (ad esempio, per negoziare un obiettivo di studio è opportuno utilizzare un ambiente predisposto per comunicare), sia i destinatari ai quali ci si rivolge (i colleghi di corso oppure i colleghi di gruppo?).

La piattaforma prevede una parte "sociale" (bacheca-forum-chat-wiki) e una dedicata alle "risorse" (documentazione del corso-file di gruppo)

**Bacheca:** la bacheca virtuale svolge le medesime funzioni delle bacheche fisiche: collocata in posizione ben visibile agli utenti della piattaforma, contiene news e aggiornamenti di interesse generale, nonché tutti gli avvisi che si desidera rendere pubblici.

Solitamente la scrittura in questo spazio è riservata allo staff e non è prevista per gli utenti la funzione di risposta.

**Forum gruppo e tutti:** il forum è uno spazio di discussione sul web: ogni partecipante può postare i propri messaggi e leggere quelli degli altri utenti, intervenendo nelle discussioni già in atto. È uno strumento

di comunicazione asincrona, utilizzato da persone che non sono collegate alla piattaforma nello stesso momento: il software conserva in memoria i messaggi e li rende fruibili successivamente alla loro pubblicazione, il tutor interviene per verificare la pertinenza dei vari interventi nei thread<sup>93</sup> e per sollecitare l'approfondimento in modo sempre generoso e approfondito, "modellato e rimodellato"

**Chat:** è uno strumento di comunicazione sincrona a più voci. Consente di avere e fornire feed-back diretti e veloci. Per utilizzarla in maniera efficace, il gruppo si dà un appuntamento e si predispose un ordine del giorno.

**Wiki:** è un ambiente per la scrittura condivisa. Come i siti internet è un ipertesto, e come tale va pensato e sviluppato, creando pagine e sottopagine collegate tra loro (collegamenti interni) e con il web (collegamenti esterni) secondo una logica reticolare. Per valorizzare l'ambiente wiki e sfruttarne a pieno le potenzialità, è necessario progettare una struttura complessa e articolata.

Nella costruzione del wiki di gruppo, oltre alla ricerca sull'argomento e alla scrittura personale, entrano in gioco la creatività linguistica e grafica (attraverso la scelta dell'editing e delle immagini), nonché la collaborazione reale per la creazione di un sapere condiviso. All'interno del wiki tutti i componenti del gruppo sono chiamati a intervenire creando nuove pagine o integrando le pagine già esistenti.

---

<sup>93</sup> Per indicare gli argomenti di discussione aperti in un forum si utilizza il termine inglese thread che significa filo: interventi sono infatti concatenati secondo uno specifico "filo logico" o "filo del discorso", dato dagli autori e dalla sequenza delle risposte.

La pubblicazione delle pagine web in wiki è immediata: il nome stesso di questo software deriva da una parola Hawaiana che significa "veloce". Altra caratteristica di questo particolare spazio web è quella di mantenere in memoria, nello storico, tutti i cambiamenti apportati al documento, in modo da poter ripercorrere ogni passaggio della sua creazione. Ogni componente del gruppo sceglie un colore per scrivere i suoi contributi: si realizzano così pagine multicolor, molto gradevoli esteticamente.



**Documentazione del corso:** è lo spazio in cui il docente e i componenti dello staff inseriscono i materiali relativi al corso; istruzioni operative per lo svolgimento delle attività, risorse didattiche e documenti, tutorial, lavori precedentemente svolti e particolarmente coerenti con gli argomenti proposti, video, filmati, mappe.

**File di gruppo:** l'ambiente file di gruppo è una sorta di database, l'archivio in cui ogni gruppo inserisce diversi tipi di materiali, articoli

interessanti per il PW reperiti in rete, immagini utili da inserire nel wiki, progetti, presentazioni ppt ecc

In file di gruppo si salvano anche i documenti su cui si lavora progressivamente, in modo condiviso: ogni componente del gruppo scarica l'ultima versione del documento, la modifica e la salva di nuovo, senza cancellare la versione precedente, modo che gli altri possano lavorarci.

I record caricati in file di gruppo permettono di ripercorrere l'intero processo di apprendimento, l'evoluzione del lavoro che porta alla versione finale dei prodotti. In tal modo lo staff può valutare il contributo del singolo nel lavoro di gruppo e la qualità del *Processo* globale per la co-costruzione dei materiali.

### *I-tutor al lavoro*

L'esperienza come tutor online ha rappresentato per me una grande opportunità di crescita personale e di acquisizione di competenze impensate-insperate: l'articolazione del corso, il gruppo di lavoro, l'empatia e l'apertura alla sperimentazione sono una straordinaria palestra relazionale e cognitiva.

Ho scoperto che l'arte, il cinema, la didattica, l'erudizione, la passione, lo studio e lo "sforzo apprenditivo" possono coesistere, contaminarsi e migliorarsi reciprocamente

Ho conosciuto persone di una ricchezza straordinaria, storie di vita, racconti, ricordi dei nonni<sup>94</sup>, ho potuto "lavorare insieme".

---

<sup>94</sup> Ho avuto modo di conoscere personalmente due degli ideatori e realizzatori del progetto "Memoro"; Memoro - la Banca della Memoria è un progetto no profit dedicato alla raccolta in parte autoprodotta e in parte spontanea delle esperienze e dei racconti di vita delle persone nate prima del 1950. Le testimonianze dei Nonni di tutto il mondo vengono archiviate e

Il tutor online guida, sollecita, valorizza, coordina i lavori, garantisce il necessario supporto tecnico e soprattutto mediazione nella relazione. L'attenzione del tutor è sempre rivolta alla comunicazione; comunicazione quasi sempre priva di "giudizio", rispettosa e capace di dare motivazione e rinforzo. Credo importante, esplicitare nuovamente che la proposta di formazione blended prevede l'utilizzo e l'interazione di una molteplicità di contesti attraverso la pratica di una contaminazione formativa che va oltre l'oralità e la cultura alfabetica, intese come uniche tecnologie educative, e sottolinea come la formazione sia soprattutto un luogo di composizione e integrazione tra forme differenti di sapere. La contaminazione formativa diventa occasione per costruire ponti fra contesti differenti, dall'aula a oltre l'aula.

Questo tipo di percorso permette l'accostamento e la combinazione di diverse modalità comunicative e di apprendimento, la possibilità di un utilizzo flessibile e personalizzato del tempo

(ognuno ha i suoi tempi e le sue possibilità di impegno in piattaforma)

Il project work si sviluppa in circa dieci settimane; in queste settimane le proposte del percorso consentono di approfondire gli elementi costitutivi della formazione online e di sperimentare attivamente le potenzialità delle risorse personali e di gruppo.

---

rese pubbliche in forma di video-narrazioni accessibili per ricerca in settori geografici-tematici.

L'obiettivo di Memoro è quello di mantenere la memoria di vite vissute secondo usanze e valori di un'altra epoca, valorizzare tra i mille impegni della vita quotidiana, un momento di memoria collettiva, un momento per sedersi ad ascoltare e scoprire un mondo estremamente affascinante. Memoro-La banca della memoria: <http://www.memoro.org/it/index.php>

Il meta-obiettivo del PW consiste nello sviluppo delle abilità relazionali e nella messa in atto di efficaci strategie operative; tali strategie si configurano come Know how di riferimento necessario per uno sviluppo integrato delle relazioni in forma di rete tra i singoli individui e tra individuo e organizzazione.

Il PW di ogni gruppo prende forma attraverso la collaborazione e il contributo di tutti i tutor che guidati e coordinati dal Professore, supportano e facilitano il lavoro online degli studenti. Mi sembra di poter affermare che la circolarità delle nostre riunioni e la grande apertura reciproca, l'ascolto e l'accoglienza siano una forma significativa di realizzazione concreta di uno dei capisaldi del paradigma costruttivista e del lavoro cooperativo: mi pare di intravedere la tendenza a rendere operativi i concetti.

Figura 20 .Pensando al PW, gruppo al lavoro, giugno 2013



Sono previste tre presentazioni in aula, che concludono le tre fasi operative del PW; una presentazione iniziale nella quale il gruppo mostra il suo primo lavoro in power-point, relativa al nome e al logo del gruppo; una seconda presentazione della mappa concettuale che approfondisce i nodi approfonditi in wiki; la presentazione finale che presenta il processo che ha portato alla realizzazione del Digital Storytelling.

In questa tesi faccio riferimento all'esperienza svolta nell'anno accademico 2012-2013 durante il corso di "Storia sociale dell'educazione", corso che prevede l'acquisizione di 12 Cfu, tenuto dalla Prof.ssa Carmela Covato e dal Prof. Alberto Quagliata. Il primo impegno del nostro gruppo di lavoro consiste nella formazione dei gruppi; solitamente i partecipanti vengono suddivisi in gruppi di 5 o 6 studenti, e ogni studente può esprimere una o due preferenze spesso di ordine organizzativo ("Io vorrei stare con la mia amica perché studiamo insieme" oppure "perché viviamo insieme, abbiamo un solo pc"). In questa fase il tutor si occupa dell'inserimento degli studenti in piattaforma e dell'attivazione del profilo nell'ambiente di insegnamento di Storia sociale dell'educazione.

L'esplorazione degli ambienti online è solitamente intuitiva e piacevole per gli studenti: attratti dalla novità e dai tanti stimoli proposti, subito iniziano ad intervenire con commenti, presentazioni generose e aperture sorprendenti. Ogni tutor prende in "cura" un gruppo.

### *Prima parte del PW*

La prima fase del PW, è la scelta del nome e del logo di gruppo: compito cognitivamente poco complesso ma dal grande valore aggregante e creativo!

Figura 21. Linee guida del PW; questo estratto si riferisce alla prima fase di attività online.

<i>FASI OPERATIVE</i>	<i>OBIETTIVO</i>	<i>MODALITÀ</i>	<i>STRUMENTI</i>	<i>PRODOTTO</i>	<i>TEMPI</i>
1. Individuazione del nome del gruppo (una donna "importante" vissuta nel periodo storico del corso: dalla II metà del '700 a tutto il '900) e del logo	Costruzione di un profilo sintetico che presenti alcuni elementi biografici significativi del personaggio femminile scelto	Negoziazione e condivisione di idee per la scelta del nome e del logo del gruppo.  Ricerca in Rete di elementi biografici significativi sulla figura femminile scelta dal gruppo	Forum,  Chat, File di gruppo	Biografia di sintesi del personaggio femminile scelto realizzata in .ppt anche attraverso rimandi alla Rete (pagine web, video, ecc.)	Dal 18/3 al 27/3

Vi racconto ora le attività del gruppo che ho avuto il piacere di seguire il gruppo Teresa Mattei. Ci accorgiamo, con un semplice colpo d'occhio in piattaforma che al mio primo intervento, in data 18 marzo, ne sono seguiti, a distanza di poche ore, molti altri, dando avvio a una discussione ricca di proposte e riferimenti accurati; eccone qualche stralcio dal primo thread aperto nel forum, relativo alla scelta del personaggio:

Figura 22. Primo intervento in forum tutti nel thread "Nome e logo del Gruppo

...iniziamo! nome e logo del gruppo

di lavinia bianchi - lunedì, 18 marzo 2013, 16:10



Ciao Sara, Giovanna, Ilaria, Giulia, Diego, Graziella, Paola e Giovanna !!!!! 😊



3...2...1... **VIA!**

**Pront\*?????** 😊 ...come riportato nelle linee guida, questa fase operativa del project work consiste nell'**individuazione del nome del gruppo** ( **una storyteller - scrittrice, sceneggiatrice, regista , pittrice, pensatrice, attivista...**)

**e del logo** ossia un'immagine coerente con il personaggio scelto (una foto, una sua opera, ecc.!) 😊 😊

**cominciamo a condividere** idee per la scelta del nome e del logo e **proviamo a motivare** le proposte che progressivamente "posteremo" in questo thread, facendo anche rimandi alla Rete che ci aiuteranno a conoscere meglio i personaggi che ognun\* proporrà... 😊

...una volta individuato la nostra/o storyteller sarà necessario costruire **una biografia di sintesi del personaggio scelto realizzata in .ppt anche attraverso rimandi alla Rete (pagine web, video, ecc.)** che ogni gruppo presenterà il 27 Marzo a lezione. 😊

Mettiamo in **circolo** le idee?

**A presto. Lav**

Figura 13 Primi interventi in risposta: iniziano le proposte!



Re: ...iniziamo! nome e logo del gruppo di giulia martino - lunedì, 18 marzo 2013, 18:42



ciao lavinia!! oggi a lezione insieme a me erano presenti paola, giovanna sara e l'altra giovanna, abbiamo iniziato a conoscerci e a pensare a qualche personaggio femminile interessante... volevamo però anche prendere in considerazione Teresa Mattei di cui parla Diego in un thread aperto dal prof. che ne penate??

un saluto a tutti!!! 😊



Re: ...iniziamo! nome e logo del gruppo di Diego Maria Ianiro - lunedì, 18 marzo 2013, 20:13



Ringrazio Giulia per la menzione: proprio oggi, non avendo ancora visto il forum dedicato, ho mandato una email con la proposta a tutti i componenti del gruppo.

La rilancio dunque qui: che ne pensate di Teresa Mattei?

NB: Il [documento](#) che ho linkato nell'altro forum è una tesi che poi è diventata un [libro](#).



Re: ...iniziamo! nome e logo del gruppo

di Giovanna Caruso - lunedì, 18 marzo 2013, 21:47



Buonasera a tutti, credo di essere l'"altra Giovanna" del gruppo 2°, sono d'accordo ad approfondire la conoscenza di Teresa Mattei, anche se avevo preso in considerazione l'idea di approfondire il personaggio di Giovanna Bertola, nel 1865, ideatrice di un coraggioso progetto, "La Voce delle Donne", il primo periodico di donne per le donne. Educare, istruire, parlare di diritti e di doveri questo era il programma. La Bertola fa appello a tutte le donne scrittrici, di cui l'Italia si onora, perchè "prestino la loro penna, il loro aiuto. Le polemiche non la scoraggiarono.

Ne ripareremo appena avrò inserito qualche approfondimento.

La prima fase operativa, come detto, consiste nella scelta del nome del gruppo (solitamente una donna vissuta tra la seconda metà del '700 e il '900) e del logo. Su questa scelta e sull'elaborazione del logo si scatenano la creatività di ogni componente del gruppo, il gusto estetico e la ricerca; si configura una prima contaminazione stilistica. Il gruppo Teresa Mattei ha raggiunto in fretta l'unanimità nella scelta; proprio in quei giorni, alla Camera, si ricordava la straordinaria Teresa: educatrice, pedagoga, partigiana, intellettuale, attivista politica.

La modalità di comunicazione prevede negoziazione e condivisione, con continui rimandi alla ricerca in Rete di elementi biografici significativi sulla figura femminile scelta dal gruppo e progressivi aggiustamenti della presentazione da preparare. Gli strumenti a disposizione sono il forum di gruppo, la chat e l'ambiente file di gruppo, dove si "caricano" documenti di lavoro, immagini, video, registrazioni.

L'obiettivo è la costruzione di un profilo sintetico che presenti il personaggio attraverso la selezione di elementi biografici significativi e la successiva realizzazione di una presentazione in Power Point.

Figura 24 Logo elaborato dal gruppo Teresa Mattei: davvero intenso e significativo



La presentazione è un momento molto atteso dal gruppo, che si prepara accuratamente scegliendo i turni e dividendosi i compiti: gli atteggiamenti di chiusura personale vengono messi a dura prova, in un processo che vede un progressivo riconoscimento delle proprie possibilità di miglioramento e una crescente soddisfazione sia individuale che collettiva.

Figura 25. Alcune slide della presentazione

## IL PARTIGIANO CHICCHI



Nel 1942, a soli 21 anni, Teresa si iscrisse al Partito Comunista e alla GAP di Roma (Gruppi d'Azione Partigiana). Inoltre combattè nella formazione garibaldina Fronte della Gioventù (con la qualifica di Comandante di Compagnia), il suo nome di battaglia fu "CHICCI".

*«Avevamo scelto questo partito perchè ci sembrava che il PCI fosse l'unico in grado di opporre una resistenza al fascismo. La scelta della sinistra è stata per noi una scelta etica più che politica. Eravamo convinti che gli operai fossero più concreti dei borghesi illuminati che si riunivano a casa nostra solo per fare riunioni»*

## LA TRECCIA DELLA PACE



Teresa non si è battuta solo per i diritti delle persone, ma ha voluto anche Trasmettere la speranza di un mondo senza guerre .  
E' la promotrice di una bella iniziativa "Una treccia intorno al mondo" in cui ogni bambino del mondo era invitato a creare una piccola treccina che si sarebbe unita a quelle degli altri bambini, così da formare una treccia unica lunga quanto la circonferenza della terra in un simbolico girotondo dell'amicizia.  
Anche se la treccia non fu mai realmente unita, resta il simbolo della lotta contro gli stereotipi e rappresenta la speranza di pace.

*"Nessun bambino può stare bene finchè ci sono milioni di altri suoi amici che stanno male e muoiono per fame, malattie, miseria, violenza e guerra. Facciamodunque tante trecce! Diventerà una storia di cui tutti gli uomini parleranno, e che farà riflettere anche i grandi della Terra"*



Teresa Mattei

## Seconda fase del PW

Figura 26. Linee guida del PW; questo estratto si riferisce alla II parte del lavoro.

FASI OPERATIVE	OBIETTIVO	MODALITA	STRUMENTI	PRODOTTI	TEMPI
2. Scelta del capitolo da approfondire del testo <i>Memorie discordanti</i> .	Costruzione di una mappa concettuale che espliciti le relazioni tra i concetti principali del capitolo scelto.  Scrittura condivisa di un breve saggio di sintesi (circa 3 cartelle)	Negoziazione e condivisione di idee per la realizzazione della mappa concettuale e del saggio Ricerche bibliografiche e in Rete sugli argomenti specifici da approfondire.  Utilizzo della scrittura condivisa (wiki)	Forum, Chat, File di gruppo, Wiki	Mappa concettuale, pagine wiki e saggio di sintesi	Dal 28/3 al 5/5

La II fase operativa prevede, inizialmente, la scelta di quale capitolo approfondire del testo *Memorie discordanti*<sup>95</sup>, che analizza con grande

<sup>95</sup> Covato C., *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopoli, Firenze 2007. Appassionato libro che utilizza canali non convenzionali per la ricostruzione storica; una specie di storia dei sentimenti e della narrazione di destini educativi. Dal punto di vista storiografico varcare le soglie della vita privata è un'impresa affascinante e complessa, in quanto ci permette di entrare nelle dimore di tutti i tempi, dentro quelle mura domestiche viste come luogo degli affetti e dell'identità femminile. Entrare nella casa vuol dire, infatti, inoltrarsi nel mondo dei sentimenti, della cura e del passaggio dall'infanzia alla vita adulta. Dal punto di vista storico-educativo la casa viene vista come luogo dell'educazione informale a differenza di quella formale che si riceve a scuola. Dal punto di vista simbolico la casa rappresenta il luogo dell'antierico.

delicatezza due secoli di destini educativi, con una attenzione particolare al “labirinto borghese” e alla lingua delle donne in una analisi epistolare e delle fonti non politiche e non storiche in senso stretto.

Si inizia, quindi, a ragionare e a condividere idee sul possibile "argomento/capitolo" da approfondire, declinandone progressivamente gli elementi costitutivi; l'avvio di questo processo negoziale è funzionale sia alla co-costruzione della mappa concettuale che espliciterà le relazioni tra i concetti principali del capitolo scelto sia alla scrittura condivisa di un breve saggio di sintesi, utilizzando come ambienti di lavoro Forum, Chat, File di gruppo e Wiki.

Si entra nel vivo del PW, siamo nel punto in cui lo sforzo cognitivo, la ricerca attiva e l'assiduità nella presenza online sono fondamentali per l'armonia del gruppo e la sua produttività.

Il gruppo viene sollecitato nella scelta; in particolare si chiede di esplicitare le motivazioni e le riflessioni significative che hanno portato a ogni ipotesi, dando conto del processo con generosità. Capita a volte che le sollecitazioni del tutor non vengano recepite, ci sono momenti di rallentamento dovuti a motivi diversi; una specie di “calo fisiologico”, con il rischio di dover poi affrettarsi e non riuscire a produrre un risultato significativo e coerente. Eccone un esempio:

---



Re: Il fase del PW : scelta del capitolo di lavinia bianchi - venerdì, 5 aprile 2013, 06:19



Cari noi, 😊 mi pare che la situazione sia un po'

"stagnante".... 😞... 😡 propongo di esprimere *due preferenze* ognuno per la scelta del capitolo e decidere entro oggi-massimo-domani!

La costruzione della mappa concettuale richiede un lavoro condiviso e approfondito, piacevole e "sistematico": **prima ci mettiamo all'opera migliore sarà il risultato!**  
Buon lavoro. Lav



di Giovanna Caruso - venerdì, 5 aprile 2013, 07:08



Buongiorno Lavinia, concordo con te sul "prima ci mettiamo all'opera migliore sarà il risultato!" La mia scelta puntava su "identità e diversità", l'argomento mi prende molto, ma alla fine tutti gli argomenti sono "intriganti", possiamo affrontare l'approfondimento di un altro qualsiasi capitolo.

ENTRO OGGI DECIDEREMO!!! Vero???

Buona riflessione a tutti e una buona giornata, Giovanna C.



di paola benevento - venerdì, 5 aprile 2013, 10:40



Buongiorno

Teresine-i!!!! 😊 Ecco le mie due preferenze: **1) Madri e figli. Infanzia e ruolo materno** **2) Maschile e femminile. Genere e destini educativi**

Decidiamoooo!!!! 😊



di Diego Maria Ianiro - venerdì, 5 aprile 2013, 11:49



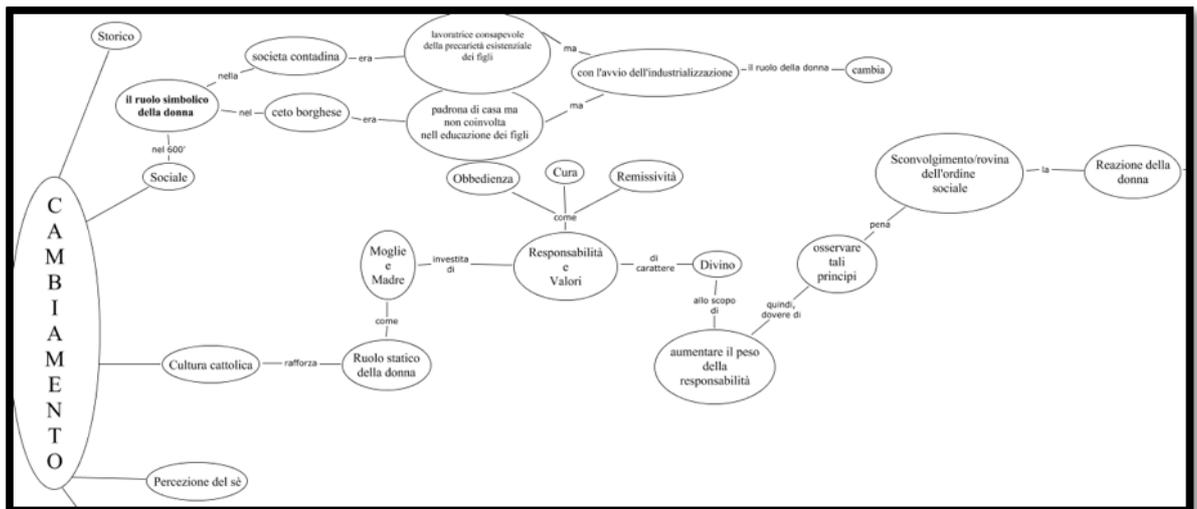
1) Eguaglianze disattese

2) Identità e diversità

Una volta effettuata la scelta del capitolo, si procede con la costruzione di una mappa concettuale, che espliciti le relazioni tra i concetti principali del capitolo scelto, e con la scrittura condivisa di un breve saggio di sintesi (circa 3 cartelle), parallelamente all'apertura delle coloratissime pagine wiki.

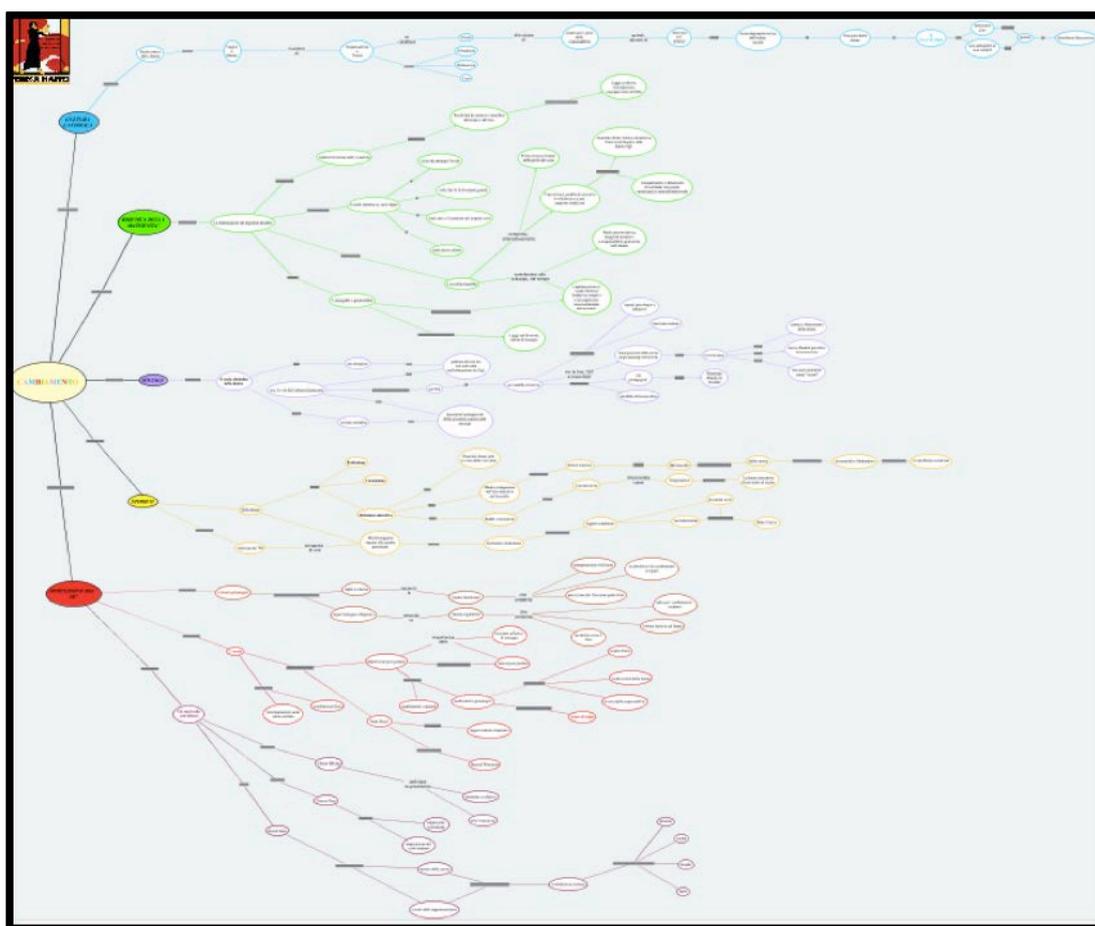
La realizzazione delle mappe concettuali richiede un lavoro intenso e paziente: si procede per successive approssimazioni come dentro una spirale dell'eccellenza. Il software che consigliamo di utilizzare è CMap.

Figura 27 Prima versione della MC, 12 Aprile



Di seguito l'ultima versione della mappa: non è leggibile ma rende l'idea del lavoro d'insieme e delle ramificazioni costruite per successive approssimazioni.

Figura 28 Ultima versione della MC, 18 Aprile. scelta "ideologica" di mappare in orizzontale



E la relazione? E l'apprendimento? E la comunicazione nel gruppo?

Come si modificano queste variabili?

In questo contesto, quello di una comunità di apprendimento e di costruzione della conoscenza, in cui le persone apprendono in forma cooperativa, imparando a considerare criticamente differenti prospettive per affrontare e risolvere problemi, il tutor ha anche una funzione maieutica, oltre che di mediazione e supporto; esiste un elemento particolarmente sensibile dell'intero processo, è la comunicazione tra i membri del gruppo: la scrittura in piattaforma, non avendo come supporto il sottotesto della prossemica, richiede la massima cura ed efficacia. È sempre possibile che a un certo punto del processo

accadano episodi difficili da gestire; piccoli “non detti”, erronee interpretazioni che rendono problematica la comunicazione.

Il tutor interviene allora prontamente, con la giusta dose di “ottimismo pedagogico”, fa grande uso di emoticons, parla in modo partecipato e diretto, essendo la prima- il primo a privilegiare la relazione .

*La cooperazione richiede la conversazione tra i partecipanti; gli studenti che lavorano in gruppo devono necessariamente negoziare una comprensione comune del compito e concordare la scelta di metodologie adeguate per realizzarlo. I partecipanti diventano una vera e propria comunità di apprendimento, comunità di cui lo studente diviene membro cosciente e legittimo, attraverso un'accresciuta identità (dell'io attraverso il noi) che gli dà coscienza sociale, senso di responsabilità, spirito d'iniziativa, capacità critica, spirito di solidarietà<sup>96</sup>*

In questa dimensione sociale dell'apprendimento le comunità di studenti sono considerate, in un'ottica vygotskijana, molteplici “zone di sviluppo prossimale”, dove il mutuo tutoraggio tra pari, alimentato dallo *scaffolding cognitivo* (“sostegno” dei compagni esperti, dell'insegnante, dell'esperto), crea “coreografia di squadra”, che orienta senza dirigere le teorie ingenuie dell'allievo. Questi è così guidato a rivisitare il suo sapere e a riflettere sulle sue esperienze; è facilitato nella soluzione di problemi in una situazione di *impasse*; è sostenuto nei processi di costruzione della conoscenza, di sviluppo di abilità e competenze utili al conseguimento di obiettivi formativi centrati sui suoi bisogni. I processi interattivi tra gli agenti della comunità diventano motore che promuove la comunicazione e la

---

<sup>96</sup> Dal saggio *Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie*, di B. Bevilacqua  
<http://separm3.scuole.pr.it/giocampus/pedagogia.pdf>

condivisione di conoscenze, abilità, *expertise*, nonché l'apertura nei confronti di prospettive multiple. La varietà di conoscenze, esperienze e competenze all'interno di un collettivo di lavoro rappresenta un potenziale per un'azione più ampia e ricca, mediante la valorizzazione di tutti i tipi di intelligenza e dei talenti personali; nel contempo tale varietà facilita la legittimazione delle diversità e la comprensione delle differenze.

Ecco allora che il sostegno non si realizza solo sul piano cognitivo, ma anche e soprattutto su quello affettivo-motivazionale e relazionale-sociale. Forse

*lo scaffolding affettivo stimola, incoraggia, approva lo studente nel suo avvicinarsi alla pratica esperta. Sollecita la partecipazione attiva, l'interesse e la creatività, agendo positivamente sul senso di fiducia, sui sentimenti di autostima ed autoefficacia, sull'empowerment finalizzato all'impegno e alla responsabilità, quindi sulla motivazione ad apprendere.*<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Ibidem

### Terza fase del PW

Figura 29. Linee guida del PW; questo estratto si riferisce alla III parte del lavoro

<b>FASI OPERATIVE</b>	<b>OBIETTIVO</b>	<b>MODALITÀ</b>	<b>STRUMENTI</b>	<b>PRODOTTO</b>	<b>TEMPI</b>
3. Progettazione e realizzazione del <i>Digital Storytelling (DST)</i>	Produzione del materiale completo relativo al lavoro di ricerca disciplinare e alla storia digitale	Negoziazione e utilizzo della scrittura condivisa per gli approfondimenti disciplinari e per la progettazione del <i>DST</i> .  Utilizzo di windows movie maker (wmw) per la realizzazione del <i>DST</i> attraverso l'impiego di risorse digitali: immagini, fotografie, video, musica, voce	Forum, Chat, File di gruppo, Wiki  + Risorse digitali	Pagina wiki per lo sviluppo della sceneggiatura. <i>Digital Storytelling</i>	Dal 28/3 al 26/5

Come tutor e come studentessa posso affermare che questa è la mia fase preferita! In questo momento, il percorso prevede la progettazione e la realizzazione del *Digital Storytelling (DST)*.

La scrittura della sceneggiatura e la progettazione del *DST* avvengono attraverso la negoziazione continua in forum, in chat e spesso in presenza, con l'utilizzo della scrittura condivisa per gli approfondimenti e i materiali selezionati. Per la realizzazione e il montaggio si utilizza windows movie maker (wmw), che consente di valorizzare tutte le

diverse risorse digitali utilizzate: immagini, fotografie, video, musica, voce.

Il gruppo genera uno Storyboard più o meno complesso e articolato; di seguito un paio di immagini da commentare.

Figura 30,31,32 Prima stesura della sceneggiatura: trama dell'inizio del DST

Maternità di frontiera

Philippe Ariès: "C'è un « prima » e un « dopo » il bambino"

Non è che prima «dell'invenzione del bambino», i genitori non amavano i loro figli, tuttavia l'intensità e la natura di questo sentimento, nonché le forme che esso assumeva variavano da un'epoca all'altra.



[Inizierei con sfondo nero, 1 sec. di silenzio e poi la voce di Giovanna C. che comincia a leggere le parti che seguono in corsivo, che ho assemblato prendendo i suoi interventi sul forum].



L'assistenza all'infanzia nasce tra la fine del '700 e gli inizi dell'800 come conseguenza all'esigenza della donna di entrare nel mondo del lavoro, nasce quindi per esigenze politiche-sociali e non come un diritto educativo dei bambini.

*Appartengo a una generazione che rimane ancora a disagio quando sente dire: "Il padre di mio fratello... il fidanzato di mia madre". Mi piacerebbe comprendere meglio queste dinamiche, capire come un figlio costruisce l'idea di famiglia:*

[A questo punto sullo sfondo compare, centrato, il titolo " ", in bianco, mentre la voce prosegue e magari da sfondo comincia con un *fade in* un [vociare di bambini](#) a scuola, sempre su sfondo nero].

*il mio disagio deriva dal fatto che io sono cresciuta con un'altra idea di famiglia, che non "contemplava" minimamente la possibilità di una "scissione"; io immaginavo i genitori come due facce di un'unica medaglia, e certe situazioni non le temevo perchè non erano pensabili, eventualmente le avrei vissute con disagio...*

[Alla scritta del titolo si sostituisce un sottotitolo (se vogliamo) oppure qualcosa come " ", come titoli iniziali, direi che questi due bastano, mentre continua di sfondo il vociare di bambini..]

*è solo un Mio disagio: chi vive altre esperienze, probabilmente vive sereno perchè vive la sua normalità.*

[Stacco, un'altra voce (femminile) introduce l'argomento con qualcosa del genere:]

*Possiamo rispondere alla domanda su come dovrebbe essere una famiglia senza aver risposto a che cosa una famiglia è? E, all'interno del rapporto genitori/figli, esistono maternità e paternità che possano essere definite normali se non addirittura "migliori" di altre?*



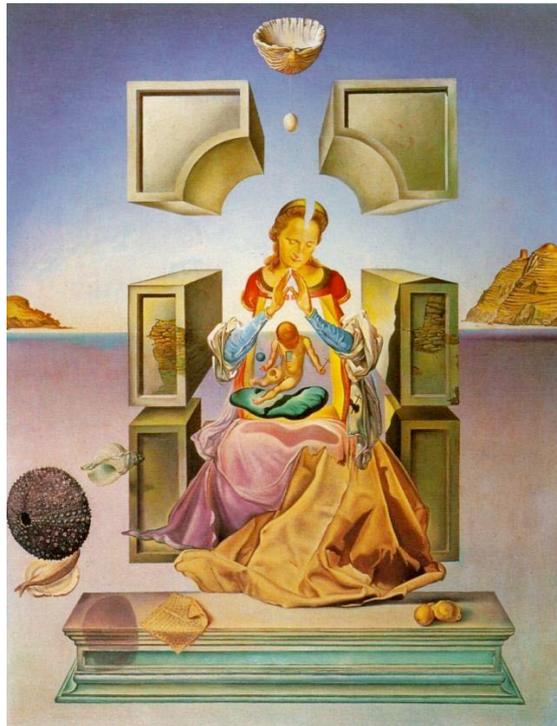
In queste immagini, estratte dalla pagina wiki dedicata alla sceneggiatura del Dst, è evidente che il piano strutturale è centrato sulla narrazione: le idee si concretizzano con citazioni, rimandi alla rete, dialoghi estratti da film e trailer. Il DST che si costruisce progressivamente narra della “Maternità di Frontiera”, intendendo con tale espressione le tante forme di affettività materna non convenzionali o problematiche: madri migranti, madri sole, famiglie monoparentali, famiglie con genitori omosessuali.

Il gruppo spiega di non voler trovare “Conclusioni”: abbiamo preferito proporre delle “Non conclusioni”. A volte il flusso creativo ha bisogno di una progressione che renda possibile l’esposizione fruibile e condivisibile all’esterno; in un gruppo che apprende, questo accade con una certa facilità: blocchi, rallentamenti, contese e confronti portano ad alcuni tipici momenti di stallo. Le mie proposte per il superamento tendono all’ironia e allo stimolo; in questo caso ho scritto:

*Dedichiamo questo spazio alla sceneggiatura del nostro DST*



Frida e Diego Le immagini ispirano, creano proiezioni e mettono in circolo potenzialità creative-immaginative, salti metaforici  
...Educare-educarci all'apprezzamento dei valori estetici, non significa privilegiare il bello il sè, l'armonia... credo che invece la condivisione di opere significative e di "rottura" che trattino l'argomento scelto possa stimolarci a contemplare la complessità e a tirar fuori idee

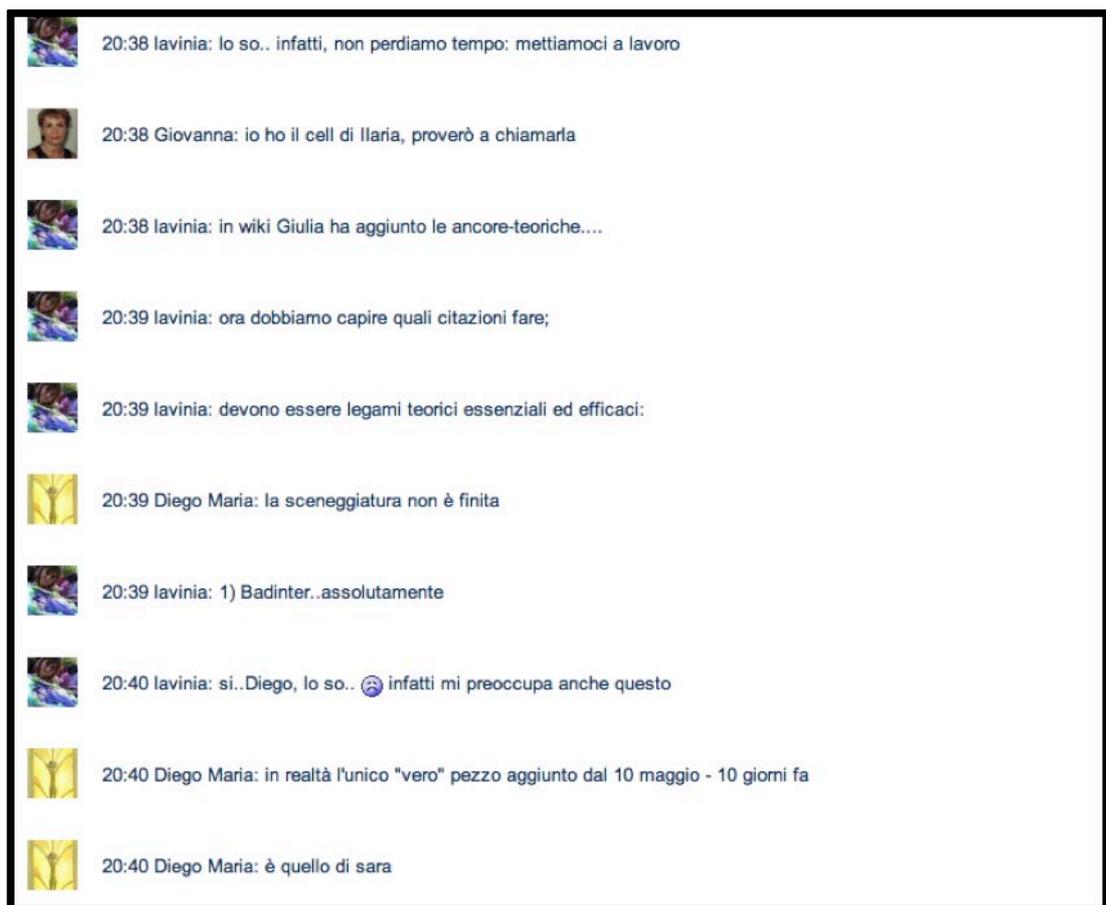


sorprendenti..

invitando a postare una carrellata di opere d'arte che trattassero l'argomento scelto e proponendo quadri di Frida Khalo e Dalì.

Ci sono state due sessioni di chat nei giorni della realizzazione-montaggio del lavoro; ne metto in evidenza uno stralcio in cui emerge una criticità:

Figura 33 Chat di gruppo



In un gruppo non è ipotizzabile una partecipazione standardizzata: ogni elemento dà il suo contributo e il tutor cerca di potenziare i singoli interventi al fine di moltiplicarne l'utilità per il gruppo. Recriminazioni e atteggiamenti di chiusura non aiutano certo in un percorso così delicato, soprattutto in dirittura d'arrivo. È vero che l'individualità va mantenuta, nel rispetto dello spazio di tutti, è vero che è sempre meglio

esprimere chiaramente le proprie opinioni, ma è altrettanto vero che la mediazione e la flessibilità sono strumenti eccellenti nella gestione delle conflittualità.

Esistono persone con attitudini oppostive, persone complesse e poco inclini al mettersi in discussione, con le quali non sono immediatamente visibili le auspiccate metamorfosi relazionali: non penso di aver fallito nel nostro compito; né io-tutor né il gruppo docente allargato. Il gruppo, la condivisione obbligata, la presenza di altre persone sono variabili presenti e attivanti: è probabile che questo “smuova” delle chiusure e faccia emergere le difficoltà individuali. Scomoderei volentieri A. Einstein, con questa citazione mai come ora appropriata: “Nel mezzo delle difficoltà nascono le opportunità.” Raccogliere le sfide che un percorso significativo di apprendimento propone è una scelta personale che, se accolta con motivazione, arricchisce sia il vissuto personale che le competenze relazionali.

Ho interpretato l’esperienza di tutor facendo ricorso a molti rimandi ipertestuali; mi sono divertita a linkare colonne sonore appropriate anche se apparentemente lontanissime, pezzi di spot pubblicitari, foto datate e strisce dalla carta stampata.

Scrivere insieme è complesso e appassionante, veder realizzate in immagini concrete le proprie suggestioni è piacevole e incrementa il senso di appartenenza al gruppo: l’obiettivo comune, le strategie individuali che faticosamente si incastrano, la partecipazione emotiva e l’abitudine all’uso degli spazi di scrittura producono una strana “dipendenza” e restano chiaramente impresse nella memoria. Il prodotto finito del gruppo Teresa Mattei mette in scena una storia nella storia; due piani che si sovrappongono dando proprio l’idea della

fragilità e dell'inconsistenza delle divisioni nette: un gruppo di studentesse che si incontra per ragionare insieme sul “come” mostrare “cosa pensa in merito a...” e il ragionare insieme in presenza, portandoci dietro tutto il lavoro online che costituisce il vero processo virtuoso: costruire è sorprendente, la metafora delle “intelligenza collettiva” di Levy<sup>98</sup> è perfettamente calzante.

Il momento della proiezione è preceduto dall'ultima presentazione a più voci: abbiamo dato spazio alla nostra creatività con la distribuzione di un “diario di bordo” che introduceva il pubblico alla fruizione della storia, abbiamo proposto un riassunto per immagini utilizzando “Prezi<sup>99</sup>”. Ci siamo addirittura scambiati dei regali e ci siamo abbracciati a lungo. La passione, l'affettività, l'entusiasmo permettono di vivere una “esperienza di flusso”<sup>100</sup> in cui l'apprendimento è davvero significativo. Gli studi sul costrutto di esperienza di flusso hanno dimostrato che le persone si sentivano più attivate positivamente

---

<sup>98</sup> *Che cos'è l'intelligenza collettiva?*. In primo luogo bisogna riconoscere che l'intelligenza è distribuita dovunque c'è umanità, e che questa intelligenza, distribuita dappertutto, può essere valorizzata al massimo mediante le nuove tecniche, soprattutto mettendola in sinergia. Oggi, se due persone distanti fanno due cose complementari, per il tramite delle nuove tecnologie, possono davvero entrare in comunicazione l'una con l'altra, scambiare il loro sapere, cooperare. Detto in modo assai generale, per grandi linee, è questa in fondo l'intelligenza collettiva. Tratto da un'intervista di Pierre Levy, Parigi European IT Forum, 04/09/95 "L'intelligenza collettiva".

<sup>99</sup> Prezi è un potente web-tool per realizzare presentazioni. La caratteristica che lo rende innovativo e rivoluzionario è la sua capacità di realizzare presentazioni secondo i principi dello zooming e dello storyboard, che lo differenziano molto dalle presentazioni statiche realizzabili con Powerpoint. Con Prezi la presentazione è un concentrato di inventiva e creatività, non solo più immagini e testi: Video, animazioni, mindmaps tutto a portata di zoom.

<sup>100</sup> Questa condizione è caratterizzata da un totale coinvolgimento dell'individuo: focalizzazione sull'obiettivo, motivazione intrinseca, positività e gratificazione nello svolgimento di un particolare compito. Il concetto di flusso è stato introdotto nel 1975 dallo psicologo Mihály Csíkszentmihályi (cfr cap.1)

quando svolgono compiti impegnativi, per i quali ritengono di possedere le abilità necessarie; non solo: le condizioni identificate nel flusso coincidono con le condizioni di massima motivazione e prestazione riscontrate. Se i componenti del gruppo si percepiscono efficaci, i compiti con obiettivi impegnativi non rappresentano un peso, ma sfide gratificanti.

È importante progettare e far vivere

*contesti di apprendimento sociali, significativi, dinamici, autentici, in cui sia «possibile trasformare il sapere disciplinare in un processo di costruzione e di interazione fra saperi stabili e competenze liquide. [...] Contemporaneamente, condividere con gli altri i processi conoscitivi in un percorso collettivo di costruzione del sapere sollecita prospettive multiple della realtà e, perciò, un'attitudine al pluralismo come base fondamentale per l'integrazione e l'inclusione<sup>101</sup>.*

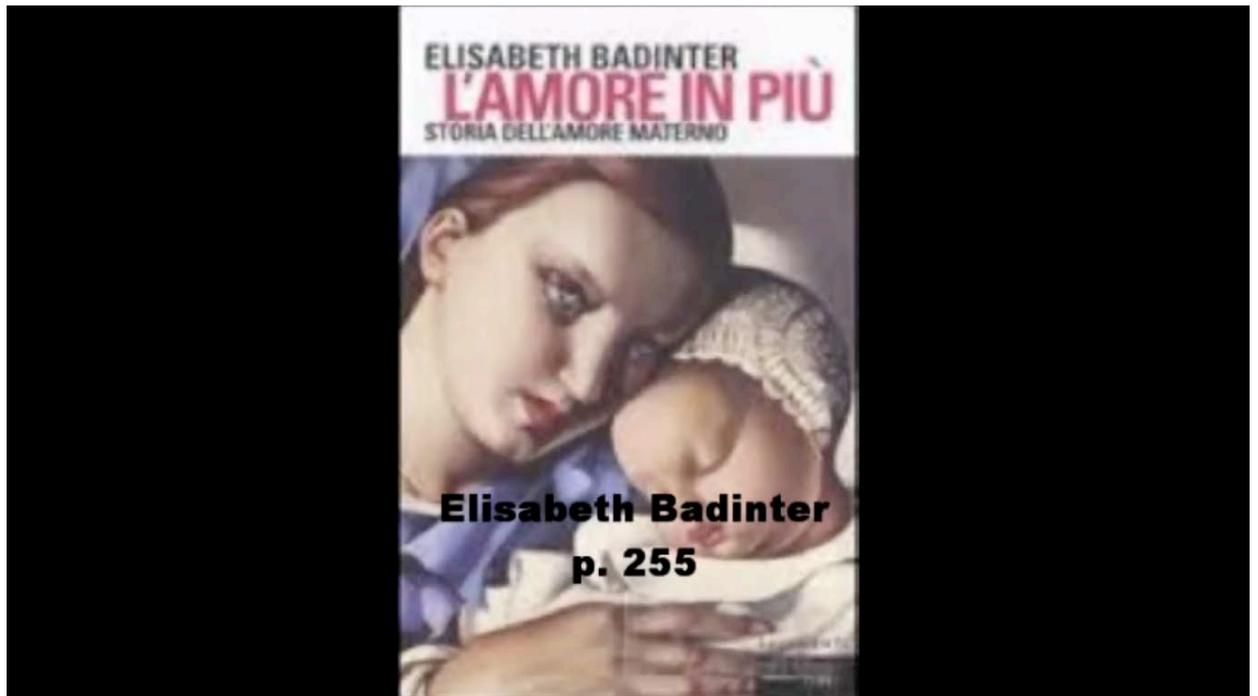
---

<sup>101</sup> Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie, di B. Bevilacqua  
<http://separm3.scuole.pr.it/giocampus/pedagogia.pdf>

Figure 34, 35, 36, 37: alcuni frame dal DST



**Presenta:  
"MATERNITÀ DI  
FORNTIERA"  
un dst che vuole  
provare a riflettere  
insieme sulle  
innumerevoli  
sfumature della  
maternità...**



### *Tutor on-line e valutazione*

La valutazione dei lavori realizzati online dai gruppi è partecipata, negoziata, costantemente aggiornata.

Nelle riunioni operative dello staff si discute di tutto, anche del modo di discutere: l'attenzione alla comunicazione è ostinata e iper-sensibile: sappiamo bene che valutare è una attività "serissima" e complessa. I descrittori che utilizziamo per la valutazione sono spesso revisionati e adattati il più possibile al contesto, nella continua ricerca di quella che impariamo a definire "buona approssimazione" di efficacia e oggettività nell'ipotizzare giudizi di valore.

**Figure 38 e 39** Descrittori di valutazione; le X mobili mettono in evidenza la ricerca di una "buona approssimazione" lungo il continuum della valutazione.

Descrittori di valutazione formativa				
Valutazione del Project work (processo complessivo, unica per ogni gruppo)				
Descrittore	Livello			
Comunicazione asincrona	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Approfondimento del processo negoziale		x		
Significatività dei contributi rispetto alle indicazioni del tutor		x		
Significatività dei contributi ai fini dello sviluppo del pw		x		
Comunicazione sincrona	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Efficacia in riferimento allo sviluppo del pw			x	

Efficacia della chat come strumento di brainstorming			x	
Uso File di gruppo	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Originalità dei materiali selezionati in Rete		x		
Qualità dei materiali prodotti (in particolare MC)			x	
Utilità e coerenza rispetto allo sviluppo del pw			x	
Scrittura condivisa	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Organizzazione della scrittura rispetto allo sviluppo dei nodi concettuali e reticolarità della mappa del wiki	x			
Integrazione dei contributi individuali nelle pagine wiki			x	
Efficacia comunicativa, sia rispetto al linguaggio, sia rispetto all'editing			x	
Approfondimento della ricerca sull'attitudine mentale scelta		x		
DST	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Qualità della struttura narrativa (sceneggiatura) ideata			x	
Ricchezza delle risorse digitali utilizzate			x	
Coerenza del DST con l'attitudine mentale approfondita				x
Qualità dei materiali prodotti per lo sviluppo del DST			x	
Originalità di progettazione e realizzazione de DST		x		

- |   |
|---|
|   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Relazione tra i componenti del gruppo</li><li>▪ Qualità complessiva della presentazione</li><li>▪ Efficacia della spiegazione del DST e qualità del prodotto finale</li></ul> |

Le x che indicano la valutazione per ogni descrittore sono mobili all'interno delle caselle, per dare una maggiore accuratezza alla valutazione; la valutazione si muove lungo un continuum che tende a superare la dicotomia qualitativo-quantitativo. Ciò implica che la valutazione è considerata, piuttosto che attraverso una definizione di "oggettività", attraverso il senso dell'intersoggettività, in coerenza con i tempi della formazione (e, quindi, anche della valutazione) più lunghi e più lenti di quelli che, viceversa, si considerano in una logica sommativa.

Il prodotto della valutazione è sempre contestualmente situato all'interno di una dimensione processuale e relazionale. Una cultura della valutazione agita per la complessità e nella complessità rappresenta la valorizzazione, oltre che della dimensione sociale e ambientale degli interventi educativi, formativi e didattici, anche dell'autonomia come esercizio della libertà di scelta e come assunzione responsabile della scelta.

Valutazione del contributo di..... nel Project work di gruppo				
Descrittore	Livello			
Comunicazione asincrona	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Significatività dei contributi forniti nel forum "tutti"	.....			
Partecipazione al processo negoziale	x			
Congruenza tra il contributo dato e l'argomento del thread		x		
Significatività dei contributi rispetto alle indicazioni del tutor	x			
Significatività dei contributi ai fini dello sviluppo del pw	x			
Usò File di gruppo	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Originalità dei materiali selezionati in Rete	x			
Qualità dei materiali prodotti (in particolare MC)	x			
Utilità e coerenza rispetto allo sviluppo del pw		x		
Scrittura condivisa	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Partecipazione all'organizzazione e allo sviluppo della scrittura e integrazione dei propri contributi con quelli del gruppo	x			
Efficacia comunicativa dei contributi personali, sia rispetto al linguaggio, sia rispetto all'editing		x		
Approfondimento della ricerca sull'attitudine mentale scelta	x			

DST	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Contributo alla progettazione e realizzazione del DST				x
Pratica della Leadership	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Capacità di sollecitare e sostenere il gruppo dal punto di vista cognitivo	x			
Capacità di sollecitare e sostenere il gruppo dal punto di vista relazionale		x		
Capacità di sollecitare e sostenere il gruppo dal punto di vista motivazionale			x	
Capacità di sollecitare e sostenere il gruppo dal punto di vista organizzativo			x	

Valutazione della presentazione: i primi 2 indicatori sono individuali, il terzo è di gruppo

Descrittore	Livello			
	Sufficiente	Discreto	Buono	Molto buono
Chiarezza espressiva			x	
Efficacia comunicativa			x	
Qualità della presentazione				x

La pratica della leadership è considerata attraverso un insieme di descrittori che permette la valutazione di competenze relazionali e risorse personali; percepisco una forte e piacevole carica rivoluzionaria nell'adozione di una simile categoria e mi auguro l'estensione di questa "buona pratica" a tutti i corsi universitari: soprattutto in un percorso blended di ispirazione costruttivista è quanto mai pertinente "pesare" caratteristiche relazionali che influiscono in maniera determinante su tutto il lavoro svolto in team.

### **3.2 Intercultura, narrazione, narrazione digitale; costruzioni e ricostruzioni identitarie.**

“La centralità è nella relazione”: questo è il faro illuminante della mia scelta professionale.

L'accoglienza per i minori stranieri si traduce in tante azioni quotidiane, pensate e ripensate in incontri di equipe sia periodiche che estemporanee.

Tutto è progettato e ri-redifinito in base alle esigenze dell'utenza, in una sperimentazione in continuo divenire. I significati assumono valori e pesi originali nella costruzione condivisa, di quella che chiamo “La lingua del cuore”.

I giovani migranti con i quali mi relazio quotidianamente raccontano una vita intera, raccontano di profumi e di guerre, di gesti materni, quando gli ricordo il modo in cui la mamma gli stringeva il naso tra le dita, di fatica e povertà, di amori mai vissuti all'ombra di una religione che filtra moltissimo l'interazione di genere, racconti, ricostruzioni identitarie.

*Se vogliamo ricostruire un modello per pensare correttamente l'insieme dei livelli dell'identità, possiamo rappresentarli come un insieme di cerchi concentrici, come quelli generati dal sasso gettato in uno stagno, il cui nucleo centrale è quello della persona. L'identità si declina a partire dalla persona, dall'individuo che in qualche modo costituisce un nucleo duro, per aprirsi, dalla dimensione intersoggettiva a quella propriamente sociale, giungendo quindi a manifestarsi attraverso i codici della cultura. (Pompeo, 2009*

## *Un po' di storia ...*

Il Centro di Accoglienza Minori “La Pergola”<sup>102</sup> nasce da una lunga esperienza nel campo del sociale iniziata nel 1992 con l'accoglimento presso la struttura di Cisterna di Latina di immigrati stranieri C.P.A. per poi proseguire con l'organizzazione e la gestione di soggetti con patologie autistiche. Dall'anno 1999 al 2003 il Centro “La Pergola”, anche in collaborazione con altre Associazioni, ha ospitato famiglie straniere (C.P.A.) richiedenti asilo e minori stranieri non accompagnati (CPAM) sia nella struttura di Cisterna che in altre strutture del Lazio e, dall'anno 2003, ha curato, la gestione di soggetti con patologie autistiche. “La Pergola” è inoltre ente gestore e responsabile da cinque anni (2008-2012) di due Centri di Accoglienza per adulti richiedenti asilo siti nella zona di Roma-Casalotti. Dall'8 Aprile 2011, in piena emergenza nord Africa il centro accoglie centinaia di giovani migranti tunisini, tutti di età compresa tra i 15 e i 17 anni d'età. Siamo nel pieno della “primavera araba”.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Sito internet e pagina Facebook:

<http://www.centrolapergola.it/index.php/chi-siamo.html>

<https://www.facebook.com/euromed.lapergola?fref=ts>

<sup>103</sup> Per “ Primavera araba” si intende il periodo delle proteste che hanno interessato diversi paesi riconducibili in vario modo all'universo arabo; come nel caso della Repubblica Islamica dell'Iran, tali proteste hanno in comune sia l'uso di tecniche di resistenza civili, comprendente scioperi, manifestazioni, marce e cortei, talvolta anche atti estremi come suicidi (divenuti noti tra i media come "auto-immolazioni") e l'autolesionismo, sia l'uso di social network come Facebook e Twitter per organizzare, comunicare e divulgare gli eventi a dispetto dei tentativi di repressione statale.

I social network tuttavia non sarebbero il vero motore della rivolta, secondo alcuni osservatori, per i quali "il network della moschea, o del bazar, conta assai più di Facebook, Google o delle email". Alcuni di questi moti, in particolare in Tunisia ed Egitto, hanno portato a un cambiamento di governo, e sono stati denominati rivoluzioni. I fattori che hanno portato alle proteste sono numerosi e comprendono, tra le maggiori cause, la

Figura 40 Foto di gruppo: consegna diplomi CTP 14/06/2013



La maggioranza dei migranti accolti lascia la Tunisia poverissima di Ben Ali<sup>104</sup>, paga una media di duemila euro per raggiungere le coste di Lampedusa su barconi di fortuna, nei quali si arriva a essere anche

---

corruzione, l'assenza di libertà individuali, la violazione dei diritti umani e le condizioni di vita molto dure, che in molti casi rasentano la povertà estrema. Le manifestazioni sono cominciate il 18 dicembre 2010 con la protesta estrema del tunisino Mohamed Bouazizi che si è dato fuoco in seguito a maltrattamenti da parte della polizia: questo gesto è servito da scintilla per l'intero moto di rivolta che si è poi tramutato nella cosiddetta "rivoluzione dei gelsomini". Per le stesse ragioni, un effetto domino si è propagato ad altri paesi del mondo arabo e della regione del Nordafrica, in seguito alla protesta tunisina. In molti casi i giorni più accesi, o quelli dai quali ha preso avvio la rivolta, sono stati chiamati "giorno della rabbia" o con nomi simili.

Ad oggi, quattro capi di stato sono stati costretti alle dimissioni o alla fuga: in Tunisia Zine El-Abidine Ben Ali il 14 gennaio 2011, in Egitto Hosni Mubarak l'11 febbraio 2011, in Libia Muammar Gheddafi che, dopo una lunga fuga da Tripoli a Sirte, è stato catturato e ucciso dai ribelli il 20 ottobre 2011 e in Yemen Ali Abdullah Saleh il 27 febbraio 2012.

<sup>104</sup> I sommovimenti in Tunisia hanno portato il presidente Ben Ali, alla fine di 25 anni di dittatura, alla fuga in Arabia Saudita. In Egitto, le imponenti proteste iniziate il 25 gennaio 2011, dopo 18 giorni di continue dimostrazioni accompagnate da vari episodi di violenza, hanno costretto alle dimissioni, il presidente Mubarak dopo trent'anni di potere. Nello stesso periodo, il re di Giordania Abdullah attua un rimpasto ministeriale e nomina un nuovo primo ministro, con l'incarico di preparare un piano di "vere riforme politiche".

duecento, per venti ore circa di navigazione. Nel 2011 sono state 42,5 milioni le persone costrette alla fuga in altri paesi, di cui 15,2 milioni i rifugiati e 26,4 gli sfollati interni.

Nello stesso anno sono state presentate 895.000 domande di asilo (primo paese gli Stati Uniti con 76mila casi): di esse, 277.000 sono state presentate nell'UE, con 51.000 casi in Francia e e 37.350 in Italia.<sup>105</sup>

Gli sbarchi dal Nord Africa, confluiti per lo più nell'isola di Lampedusa, hanno coinvolto circa 60.000 persone, in partenza prima dalla Tunisia e poi dalla Libia (28.000). In Italia, per far fronte alle esigenze di accoglienza, si dispone di 3.000 posti che fanno capo al Servizio per richiedenti asilo e rifugiati (Sprar), in collaborazione con gli Enti locali, le Regioni e il mondo sociale, e di 2.000 posti assicurati dai Centri di accoglienza per richiedenti asilo (Cara), mentre è di altri 3.000 posti la capienza dei Centri di accoglienza per immigrati.

---

<sup>105</sup> Caritas Migrantes, dossier statistico di migrazione, 2012

*Benvenuti a casa!*

Figura 41 Ingresso del Centro: cartellone della memoria



“Noi siamo una famiglia”; ce lo ripetiamo spesso e, come tutte le famiglie, abbiamo delle regole, dei punti di forza e di debolezza, abbiamo il fratello più “bravo a scuola” e quello che ripara le “cose rotte”. La nostra attenzione, delicatezza e tutto l’impegno possibili sono concentrati per lo più nel macro-obiettivo della ricostruzione dell’identità dopo il viaggio, per favorire il superamento del trauma migratorio. Intorno a questo auspicio-obiettivo orbitano tantissime

attività e tantissimi sforzi. In questa parte della tesi condividerò con voi solo alcune delle metodologie utilizzate, senza addentrarmi nelle attività di scolarizzazione, laboratoriali, documentali e sanitarie che pure esistono e sono fondamentali: vi racconterò del laboratorio transculturale, del laboratorio di teatro-musicale ,poi vi racconterò di Jamel...

*Il laboratorio kun dancè, racconto in gruppo di ispirazione transculturale*<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Il riferimento teorico di base della proposta di laboratorio transculturale è di tipo etnoantropologico: Devereux è il fondatore dell'etnopsicoanalisi, disciplina che si basa sul complementarismo tra antropologia e psicoanalisi.

Attualmente, l'evoluzione teorica e pratica del modello ha portato a un'ambiguità nella scelta dei termini di definizione. Moro preferisce parlare di "etnopsichiatria", intendendo così una psicoterapia con orientamento analitico, che permetta una visione interdisciplinare, includendo anche la psichiatria e altre psicoterapie a orientamento non analitico. La disciplina antropologica resta fondamentale per decodificare i processi e le rappresentazioni culturali attraverso cui la sofferenza individuale delle persone si esprime.

I due concetti chiave dell'etnopsichiatria sono il principio di universalità psichica e la specificità culturale. L'espressione "universalità psichica" è il funzionamento psichico che definisce l'essere umano in quanto tale, e accomuna incredibilmente ogni persona di qualsiasi provenienza. La specificità culturale concerne invece il particolare codice, tipicamente culturale, che ci permette di leggere e categorizzare il mondo, di rapportarci con l'esterno, di interpretare e costruire un senso specifico per la vita e gli eventi, anche per giungere a una definizione peculiare di lecito o illecito, di normale o patologico. Nathan parla di cultura vissuta, come elaborazione individuale e interiorizzata della cultura del gruppo di appartenenza, definendola "una pelle dell'apparato psichico", costantemente modificata dall'apporto dei singoli, rivelandosi così un'entità dinamica in continua evoluzione.

Il concetto di trauma migratorio consegue alla nozione di involucro culturale: se viene a mancare la corrispondenza tra la cultura interiorizzata e la cultura esterna, l'individuo si trova in una situazione traumatica.

M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik Eds, *Manuel de psychiatrie transculturelle. Travail clinique, travail social*. La Pensée Sauvage, Parigi 2004, pag 78

Ci riuniamo nella grande palestra, c'è il parquet, ci guardiamo con sempre meno sospetto e quasi senza tensione; oramai ci conosciamo e riconosciamo.

In cosa consiste questa attività? Nel racconto. Ci si ascolta e si condivide l'emozione.

Il racconto procede a più voci, in cerchio, seduti per terra: il contatto con la terra genera sempre uno stato di benessere, i ragazzi del Mali lo sanno bene, infatti tolgono subito le scarpe.



Inizia il ricordo e la verbalizzazione delle immagini del “Paese”.

Il paese è il luogo d'origine, ma è anche colori, sapori, gente, lingua, appartenenza, cibo, temperature, panorami...

E' rimettersi in continuità con il fluire della storia della propria famiglia, ricomporre le parti separate, sentirsi in armonia con il proprio mondo di riferimento, dare significati noti a gesti e comportamenti, sentirsi armonici. Naturalmente tutto questo è idealizzato perché

certamente ci sono stati scontri, tensioni familiari, confronti, invidie, delusioni; anche il mondo di là è cambiato nel tempo dell'assenza e il ritrovamento non è mai indolore.

Questi racconti ci aiutano a intuire la grande fatica della migrazione, anche quando non si svolge in condizioni drammatiche o particolarmente difficili.

Il concetto di involucro culturale, cioè di una sorta di pelle psichica che permette di sentirsi in sintonia con il proprio mondo di riferimento, con i suoi valori, con rappresentazioni culturali condivise, serve a descrivere l'appartenenza. Tutti facciamo riferimento a un involucro culturale, ma spesso non siamo consapevoli di utilizzarlo e non ne teniamo conto, considerando i nostri riferimenti universalmente condivisi. Si tratta di una sorta di implicito del quale si prende coscienza nel momento in cui si viene confrontati con l'alterità. L'appartenenza a una determinata cultura, paese, religione, lingua determina il modo con il quale si strutturano le rappresentazioni del mondo, della vita, della morte, della nascita, delle relazioni, dei ruoli familiari, dell'identità di genere, delle cure da dare ai bambini, della loro educazione, dei rapporti con la generazione precedente e con gli antenati.

Dalla cultura di appartenenza derivano abitudini, rituali, obblighi di comportamento nelle occasioni importanti della vita oltre che nel quotidiano, che sono condivisi dal gruppo e che strutturano il rapporto con il mondo.

Nella situazione migratoria si verifica una rottura dell'involucro culturale; la coerenza fra le proprie rappresentazioni e l'ambiente esterno viene meno. Le attribuzioni di senso, i valori, i comportamenti, le modalità verbali e non verbali di comunicazione sono diverse. Alla lontananza e alla separazione dalle figure di riferimento, alla differenza

di clima, di ambiente fisico, di afferenze sensoriali si aggiunge una sensazione di estraneità che è quasi sempre traumatica.

Si parla appunto di trauma migratorio, perché i meccanismi psichici che si mettono in atto sono molto simili a quelli che si sviluppano nelle situazioni post-traumatiche. Naturalmente ognuno, a seconda della propria storia, della struttura psichica, delle risorse interne ed esterne di cui dispone, dei traumi precedenti, della rete di relazioni che stabilisce, avrà una propria modalità di elaborazione del trauma, ma per tutti si tratta di far fronte a un sentimento di estraneità, di perdita, di discontinuità nel proprio flusso di vita e nelle rappresentazioni psichiche.

Ciascun migrante segue un proprio progetto, nel quale si mescolano speranze e aspettative insieme al dolore della perdita, più o meno acuto a seconda delle condizioni che hanno causato la partenza, ma quasi sempre la prospettiva temporale nella quale si proietta è relativamente a breve termine. C'è quasi sempre l'idea di un ritorno non troppo lontano e il vissuto che il mondo lasciato sia fermo, in attesa di una ripresa di contatto che annulli l'assenza. E' il tempo che trascorre a dimostrare che non è così, che mentre si vive altrove si cambia, ci si trasforma, e che anche chi resta si modifica nell'aspetto fisico, nell'esperienza, nel linguaggio. Alcune cose si ritroveranno, ma altre sono perse per sempre.

La rappresentazione di sé nel mondo di accoglienza non è facile ed è anch'essa soggetta a trasformazioni nello scorrere del tempo. L'idea che si cambia, che non ci si conserva proprio uguali a come si è partiti non è accettabile all'inizio: il pensiero che tutto resti uguale è una difesa dalla sofferenza della separazione. Ma poi pian piano il proprio cambiamento diventa evidente e fa meno paura, anche perché costituisce un aiuto a

superare il senso di estraneità e il vissuto di alterità così forte all'arrivo. Lavorare sull'immagine di sé, sull'ascolto attivo e sulla restituzione del vissuto empatico è un vero viaggio da fare insieme.

Nel laboratorio transculturale cerchiamo di mettere in comunicazione la cultura interna e la cultura esterna<sup>107</sup>, con l'obiettivo di creare un ponte di collegamento che le metta in relazione e ne sintetizzi una nuova creazione originale. Questa attività è, una delle metodologie per superare l'insorgere e il manifestarsi del trauma migratorio.<sup>108</sup>

La migrazione mette sotto stress tutti i processi identitari in quanto comporta un'interruzione brusca e veloce del rapporto di continuo scambio e rafforzamento reciproco tra cultura interna e cultura esterna. A venir meno sono l'affidabilità del legame di appartenenza al gruppo, l'adesione a un codice comune che offre chiavi di lettura per leggere la complessità reale; nascono sensazioni di carenza protettiva, l'interruzione della continuità, e la minaccia alla coesione del sé. Esiste una vulnerabilità specifica: la rottura dell'involucro culturale e dei legami psichici e sociali con il mondo di appartenenza mette l'adolescente in condizione di fragilità che può comportare sofferenze

---

<sup>107</sup> Con l'espressione "cultura interna" si intende il quadro di riferimento interiorizzato nel proprio processo di sviluppo dall'individuo. Con "cultura esterna", invece, si intende la cultura del proprio gruppo di appartenenza. Tra cultura interna ed esterna c'è un processo di continuo scambio e reciproco rispecchiamento, che permette alla persona di mantenere il proprio quadro di riferimento interno vivo ed elastico.

Ida Finzi "*Nascere e crescere nella migrazione*" in Cattaneo, Dal Verme, *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, Franco Angeli, Milano 2009.

<sup>108</sup> Il concetto di trauma migratorio è relativo alla nozione di involucro culturale: se viene a mancare la corrispondenza tra la cultura interiorizzata e la cultura esterna, l'individuo si trova in una situazione traumatica.

in diversi momenti della crescita. La narrazione ricompone la storia individuale: come il “parlarsi prima di addormentarsi” rassicura il bambino e gli dà il senso del controllo, così il racconto della propria storia, amplificato nella sua funzionalità dal gruppo, è fondamentale per la ricomposizione del sé.

Il dispositivo transculturale rende presente, nello spazio della seduta, la lingua dell’immigrato e con essa i suoi riferimenti culturali. Per questo sarà sempre presente un “traduttore” che permette una “circolazione interrogativa della parola” e convalida le percezioni e le sensazioni dell’immigrato, duramente messe in discussione dal contesto migratorio. Il laboratorio si caratterizza come una proposta pedagogica, didattica ed esperienziale organizzata intorno a valori di fondo e principi operativi in parte comuni a ogni percorso educativo in parte caratteristici della situazione, quali:

- pensiero critico che, attraverso la decostruzione di miti e stereotipi, promuove una pedagogia della resistenza alla passività, all’alienazione e al conformismo;
- senso della complessità, della struttura a rete dei fenomeni e del loro studio, in un’ottica di approccio ai problemi di tipo sistemico-relazionale;
- ricerca e approfondimento di tipo analogico e metaforico, perseguiti anche mediante l’utilizzo di materiali letterari, figurativi, poetici, musicali, coinvolgendo i vissuti personali e la sfera emozionale e affettiva;
- ricorsività tra identità e alterità, come affermazione parallela di un sé equilibrato e del riconoscimento dell’altro, sperimentando un’accettazione non scontata della differenza;

- ottica multiculturale e interculturale, fondata sulla percezione dell'universalità dei valori dell'essere umano e della contingenza storica delle varie espressioni culturali particolari;
- allargamento dell'orizzonte esistenziale alla dimensione planetaria e al senso dell'interdipendenza di ogni individuo e di ogni popolo: dal localismo, alla prossimità, alla transnazionalità;
- consapevolezza della responsabilità e della progettualità, individuali e sociali, verso il futuro, personale, di gruppo e di specie;
- opzione per la cooperazione piuttosto che per la competizione, riconoscendo ed elaborando il conflitto e sperimentando la gestione non violenta del conflitto stesso;
- conoscenza dei meccanismi strutturali all'origine degli attuali squilibri Nord/Sud e degli strumenti e delle tecniche per combatterli, in campo culturale, politico, economico e sociale.

Cosa accadrebbe se questo si raccontasse in forma digitale?

Cosa accadrebbe se le ricostruzioni biografiche, sullo sfondo della quotidianità e dell'azione pedagogico-interculturale, diventassero immagini e suoni? Se si potessero raccogliere, costruire e mostrare?

## *Laboratorio di teatro musicale*

Il primo grande amore della mia vita è stato il teatro, seguito dalla musica.

L'opportunità straordinaria di poter far coesistere la mia passione, per la quale da ben 23 anni studio e mi esibisco in diverse compagnie, e l'attività educativa in casa-famiglia ha dato vita, due anni fa ad un laboratorio teatrale e musicale insieme a Kacem collega mediatore linguistico-culturale e cantante.

Il gruppo di teatro musicale della nostra casa-famiglia si chiama "ArteMigrante".

L'itinerario artistico che auspichiamo è costruito come una spirale eccentrica, con un movimento che va dall'individuo alla specie, dal locale al globale, dal particolare all'universale: con la metafora "dal già al non ancora".

Figura 41 Concerto a Palazzo Caetani, Cisterna di Latina, giugno 2013



Figura 42 17 Maggio 2013, teatro Ghione, Roma. Apertura del "mundialito di calcio



Le metodologie che proponiamo ai ragazzi del gruppo sono la scrittura creativa (Clown System; Freestyle-Rap, metodologie di improvvisazione e scrittura di gruppo messe a punto da noi in corso d'opera) e il "Teatro Forum", una delle possibili interpretazioni del "Teatro dell'Oppresso".

- Scrittura cantautorale e improvvisazione

Scrivere e interpretare un brano musicale rap; tutti possono farlo: bambini e adulti di qualsiasi provenienza. Senza necessariamente ricercare una omologazione linguistica, cercando di valorizzare suoni e musiche dal mondo, per amalgamarli e produrne una creazione unica.

Cantare insieme, ognuno nella propria lingua materna, interpretare un testo interamente scritto da sè, è una esperienza unica, dall'inestimabile valore. I partecipanti, spesso ci riportano la loro esperienza, dicendo che “ forse non capiterà più nella vita di poter scrivere una canzone, uno spettacolo e salire sul palco”; “ mia sorella in Bangladesh ha visto le foto su face book e pensa che io sia famoso”<sup>109</sup>

Il clown-system, inventato da noi, consiste, nell'idea che in scena siamo tutti clown:

una maschera, senza un volto definito, senza svelare l'origine geografica, rendere partecipi solamente dell'emotività, amplificare i sentimenti, far emergere lo slancio creativo e proteggere il nucleo profondo. Il rap, che nasce da una forte spinta di denuncia sociale, viene adattato e presentato ai ragazzi sotto l'aspetto ludico e di “contenitore”. La realizzazione dei brani veri e propri si avvale di esperti in studio di registrazione.

La scrittura creativa, solitamente affronta tematiche biografiche che si sviluppano nel contesto attuale della “nuova vita”.

---

<sup>109</sup> Riad, diciassettenne bengalese, rapper del gruppo dal gennaio 2012.

## *Il Teatro dell'Oppresso*

Il Teatro dell'Oppresso è un metodo iniziato circa 50 anni fa da Boal<sup>110</sup> in Brasile e divulgato in tutto il mondo; è poi cresciuto adattandosi alle varie realtà culturali e a svariate applicazioni.

La storia del TdO è la storia di sfide di fronte a cui il suo creatore, Augusto Boal, e chi lo ha seguito nel cammino hanno dovuto adattare il metodo e inventare nuove tecniche e percorsi. In sintesi l'idea centrale di questo teatro è quella di usare il linguaggio teatrale per conoscere e trasformare le realtà oppressive quotidiane, piccole e grandi, aiutando la liberazione collettiva nello spirito del pedagogista brasiliano Paulo Freire<sup>111</sup>

Un teatro basato sull'idea che “tutti possono fare teatro... anche gli attori...” (Augusto Boal), per dire che l'uomo “è” teatro, prima ancora di farlo, perché ha la capacità di vedersi in azione, di essere consapevole delle sue azioni e di avere coscienza di questa consapevolezza. Un teatro basato su processi maieutici di coscientizzazione e problematizzazione.

---

<sup>110</sup> Augusto Boal (Rio de Janeiro, 16 marzo 1931 – Rio de Janeiro, 2 maggio 2009) è stato un regista teatrale, scrittore e politico brasiliano. Ha fondato il teatro dell'oppresso, una forma teatrale originariamente usata dai movimenti di educazione popolare radicale. Boal è stato anche vereador (l'equivalente brasiliano del consigliere comunale) a Rio de Janeiro dal 1993 al 1997. Ricordato in tutto il mondo per la sua attività rivoluzionaria di resistenza alla repressione politica brasiliana degli anni '70.

<sup>111</sup> Paulo Freire (Recife, 19 settembre 1921 – São Paulo, 2 maggio 1997) Pedagogista brasiliano e un importante teorico dell'educazione.

## *L'Educazione alla pace*

L'educazione alla pace ha avuto un grande sviluppo in Italia negli anni '80: a seguito dei primi training nonviolenti di ispirazione nordeuropea e nordamericana si è poi arricchita di molte sfumature psicopedagogiche grazie a contributi dal mondo intellettuale.<sup>112</sup>

L'Educazione alla Pace ispirata alla nonviolenza ha lavorato sulla competenza al conflitto, sulle strategie, sulle abilità di base per gestire costruttivamente i conflitti (comunicazione, fiducia, empatia, creatività, ecc.), su abilità e atteggiamenti adatti e coerenti, secondo prospettive pedagogiche, psicologiche, filosofiche e politiche diverse, ma accomunate dalla convinzione che ci si può educare a prevenire la degenerazione distruttiva dei conflitti.

Al di là dell'uso di singole tecniche, l'impianto generale di lavoro del TdO di Boal è quanto mai attuale e utile nell'educazione alla pace, per una serie di motivi:

- la ricerca delle oppressioni, a partire dall'analisi del quotidiano e dalla percezione individuale dei vissuti ma svolta collettivamente, è il perno del TdO, e lo differenzia da altri usi del teatro (catartici, espressivi, ideologici, ecc.); questo approccio specifico

---

<sup>112</sup> Tra i contributi ricordiamo un luogo storico di riflessione e divulgazione; il Centro Psicopedagogico per la Pace di Piacenza diretto da Daniele Novara ed esperienze pratiche nella scuola e fuori di essa. Lennart Pearknass, Enrico Euli, Roberto Tecchio, per citare alcuni, hanno evoluto il training iniziale in forme più sofisticate, usando a volte anche strumenti del TdO.

aggiunge all'educazione alla pace una dimensione attiva nel cambiamento della realtà, che è preludio a una pace duratura, basata sulla giustizia e sulla soddisfazione dei conviventi. Per fare questo il TdO incontra naturalmente la Nonviolenza, per andare oltre la percezione del nemico diretto e scoprire meccanismi nascosti delle oppressioni che generano possibili conflitti;

- l'unione del lavoro intellettuale, emotivo e corporeo rafforza le capacità di gestione dei conflitti, evitando gli intellettualismi e gli attivismi chiusi in loro stessi. Il TdO bilancia in vari momenti e in diverse tecniche mente, corpo ed emozione e permette un'esplorazione globale del conflitto e delle situazioni di malessere pre conflittuali. Le persone sono così più consapevoli dei diversi livelli in cui sperimentano il conflitto e dei diversi canali utilizzabili per la sua gestione;
- la spinta ad agire per cambiare le situazioni che non ci piacciono porta i partecipanti ad affrontare prove e relazioni difficili, che a volte cerchiamo di dimenticare o accantonare. Il sostegno del collettivo facilita questo percorso, così come l'immaginare soluzioni e lo sperimentarsi in altre modalità di essere. Il TdO sostiene l'azione ed educa quindi a integrare riflessione e azione nella prassi;
- l'aspetto rituale del Teatro-Forum, una forma spettacolare in cui il pubblico interviene in scena a cercare soluzioni possibili, è un rituale efficace se giocato in spazi pubblici e su conflitti reali. Esso permette alle persone di trovare un'atmosfera extra-quotidiana relativa a un tema a loro vicino, di sentire aprirsi

possibilità inedite di azione, la possibilità di sperimentare cambiamenti in una situazione protetta dal rituale teatrale. In casi estremi, quando il conflitto vede i contendenti presenti in platea o tra il pubblico, il rituale può essere utile a trattenere le risposte distruttive, convogliando le energie attivate nel gioco teatrale di ricerca di soluzioni. Gli attori e il conduttore (Jolly)<sup>113</sup> devono essere molto competenti e capaci di contenere le fuoriuscite dal rituale, salvo non si reputi utile stravolgerlo per un obiettivo chiaro e costruttivo.

In sintesi, sia il laboratorio con un piccolo gruppo che lo spettacolo di piazza che ha come tematica un conflitto aperto, possono essere strumenti di educazione alla convivenza, alla pace, al rispetto reciproco, alla gestione dei conflitti. Serve per questo una formazione adeguata, soprattutto per gestire le fasi emotivamente più delicate, i passaggi più problematici.

Se ben usato, il TdO apporta un valore aggiunto all'EaP e diventa uno strumento di connessione tra individuo-gruppo-società, tra mente-corpo-emozione, tra vissuto individuale e solidarietà, tra azione trasformatrice su di sé e sul mondo; rende quindi l'EaP più coerente e completa con la metodologia utilizzata nel laboratorio teatrale.

---

<sup>113</sup>. Il Jolly è identificabile come un "cantastorie" che irrompe nella scena per tenere le fila.

### *I giochi-esercizi*

I giochi-esercizi, a differenza di altre tipologie di teatro, non sono solo strumenti di preparazione teatrale; in ciascuno di essi è racchiusa la finalità trasformatrice di tutto il Teatro dell'Oppresso, l'analisi e la ricerca di cambiamento delle situazioni oppressive. L'esercizio è una riflessione fisica su se stessi, un monologo, una introversione. I giochi in compenso, sono legati all'espressività del corpo che emette e riceve messaggi, sono un dialogo, ed esigono un interlocutore.

L'allestimento prevede scrittura condivisa della sceneggiatura e dei dialoghi, scenografia realizzata con materiali di recupero.

### *Educatrice al lavoro*

Pensare e rendere operativi percorsi di formazione in ambito interculturale può corrispondere, a mio avviso, all'accettazione di una delle sfide più importanti della nostra contemporaneità; una sfida condivisa con l'ambito della formazione scolastica: e quella di lavorare affinché si realizzino nuovi paradigmi di pensiero e di educazione che siano coerenti con le nuovissime istanze della modernità liquida<sup>114</sup>.

Le attività raccontate concorrono al raggiungimento dell'obiettivo sovraordinato, che consiste nella ricostruzione del sé e nel superamento del trauma migratorio. L'alfabetizzazione, l'orientamento socio-sanitario e l'autonomia civica vengono dopo, molto dopo: prima c'è la

---

<sup>114</sup> S. Bauman *Vita Liquida*, Laterza, Bari 2010.

persona, la sua “eroica” unicità, i suoi diritti fondamentali, primo fra tutti il diritto al riconoscimento.

I momenti di tensione e le divergenze sul piano comunicativo non possono essere circoscritti alla pura e semplice difficoltà linguistica; anche il corpo parla e il linguaggio del corpo non mente mai: disprezzo, opposizione, risentimento, rabbia e frustrazione sono sempre in agguato, soprattutto nei confronti di una “femmina”. Proprio così. *Tu sei la mia educatrice, quasi una sorella...ma sei una femmina e si sa, il diavolo parla all’orecchio delle femmine*<sup>115</sup>.

Giorni intensi e spesso difficilissimi, mesi in cui ho dovuto imparare a proteggermi e a immaginare intorno a me una robusta armatura impermeabilizzante. Ho imparato a filtrare le mie parole, a nascondere la paura, a vestirmi in modo adeguato, ho imparato a riconoscere l’odore, quasi un fiuto del momento che precede lo scoppio dell’aggressività. Le regole che adesso chiamiamo “nostre”, prima di diventarlo, dal loro punto di vista erano “vostre”: noi contro loro, noi che imponiamo il rispetto di canoni impensabili. Riunioni d’equipe, circle-time, giochi di ruolo, supervisione psicologica sono stati fondamentali, così come l’esperienza dei colleghi più anziani, il loro affetto, la loro stima a “prescindere”. Quando ci si confronta con un mondo nuovo e misterioso, l’avvicinamento è sempre timoroso, l’atteggiamento è guardingo, il sottile confine tra quello che si può dire e quello che è meglio evitare è un argomento molto complesso. Il

---

<sup>115</sup> Khalil, diciassettenne tunisino, mi dice questa frase nel settembre del 2011. Pochi mesi dopo si allontana volontariamente per ricongiungersi con il fratello ( clandestino) a Livorno.

meticciato simbolico e cognitivo arriva, ma richiede tempo, pazienza, sforzo ed estrema cura, un'attenzione esasperante.

Sono felice e fiera del mio lavoro, torno dai miei figli stanchissima, ma con tanto dentro di me, tanto di tutto.

### **3.3 Agire l'intercultura; storie di vita e pratica educativa**

*“... ogni esperienza umana assume la forma della narrazione...l'invenzione di storie contribuisce in maniera determinante alla costruzione dell'identità personale e svolge, al contempo, un'importante funzione di coesione per la società”*

*Bruner, The culture of education,1966*

“Mettiamo insieme i pezzi”, mi sono detta. “Ci sono tutti gli ingredienti per pensare alla scrittura di una storia digitale”.

*Il racconto è presente nel mito, nelle leggende, nelle favole, nella storia ... Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società. Comincia con la storia stessa dell'umanità. Tutti i gruppi umani hanno i loro racconti. Il racconto si fa gioco della buona e cattiva letteratura, è transtorico, transculturale: il racconto è come la vita. (Barthes, 1969, p.87)*

Racconterò di Jamel, adolescente tunisino di Sidi Bauzid, arrivato a Lampedusa l'8 Aprile 2011 insieme a tanti altri , che dopo due anni si ritrova nel centro d'accoglienza che lo accolse, con un contratto da apprendista operatore. Raccontare di Jamel significa raccontare di un sogno, anzi dei sogni di molti ragazzi e molti educatori “di frontiera”; un obiettivo condiviso che mette in evidenza lo sforzo, il sacrificio, l'impegno e il rispetto. Rispetto ed etica. Cura, attenzione, motivazione e onestà pedagogica.

L'obiettivo che perseguo è quello di far emergere il racconto biografico sullo sfondo della pratica educativa interculturale; nella progettazione dell'intervento educativo sono privilegiati l'ascolto, il racconto e la ricostruzione della propria storia personale, la produzione artistica e, in generale, tutto quanto può sollecitare un apprendimento trasformativo.

L'apprendimento trasformativo attraverso l'educazione interculturale genera un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni. A questa educazione della mente e del cuore consegue un cambiamento radicale che va verso l'interconnessione e l'adozione di tutti i mezzi atti a garantire maggiore equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione tra i popoli. L'Educazione Interculturale si propone di sfidare l'inerzia radicata in modelli unidirezionali di accoglienza-integrazione, le ineguaglianze e l'egocentrismo attraverso la cooperazione e la solidarietà, anziché dividere gli individui attraverso la concorrenza, i conflitti e le paure.

L'educazione interculturale come apprendimento trasformativo offre la possibilità di produrre cambiamenti a livello locale, suscettibili di esercitare un'influenza a livello globale; le strategie educative potranno sensibilizzare la cittadinanza, in modo da permettere ai cittadini di imparare ad assumere responsabilità che non possono essere demandate solo ai governi e a coloro che decidono a livello politico. Sia a livello micro sia a livello macro, l'EI comprende programmi relativi a settori diversi dell'educazione: l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti, l'educazione interculturale e interreligiosa, le dimensioni globali dell'educazione alla cittadinanza. La pratica dell'educazione interculturale suggerisce come si possa veicolare e concretizzare questo impegno etico e civile, partendo dal

nostro piccolo spazio personale: l'apprendimento diventa davvero trasformativo e le prospettive iniziano a cambiare, andando a creare una possibile visione comune per una mondialità giusta e sostenibile.

*Tafai Lgedar Ya Cham3iti; la melodia del viaggio di Jamel.*

*Il problema è avere occhi e non saper vedere, non guardare le cose che accadono, nemmeno l'ordito minimo della realtà. Occhi chiusi. Occhi che non vedono più. Che non sono più curiosi. Che non si aspettano che accada più niente. Forse perché non credono che la bellezza esista. Ma sul deserto delle nostre strade Lei passa, rompendo il finito limite e riempiendo i nostri occhi di infinito desiderio.*

*Pier Paolo Pasolini*

Del primo giorno di lavoro ricordo l'odore, forte e nuovo, la melodia che era nell'aria che proveniva dai telefoni ed era canticchiata e ricordo Jamel. Mi viene incontro sorridendo e senza aggiungere altro mi dice: "Hobi".

Hobi, scopro dopo qualche giorno, vuol dire Amore. Sì, perché questa è anche una storia d'amore, quell'amore bello e semplice che non può essere definito, non ci sta dentro una categoria preconfezionata, quello di due amici, due fratelli, due persone che semplicemente si amano.

Cerco per mesi quella melodia, è una canzone gettonatissima nell'estate 2011, l'estate della "Primavera Araba", ma nessuno sa scrivere il nome del cantante con la tastiera e le lettere italiane: la canzone viene passata da cellulare a cellulare via blue thoot e il mio, un vecchio nokia paleolitico, non ce l'ha.

I primi giorni sono durissimi, ci sono risse, allontanamenti, pasticci di ogni genere, faide, vendette, crisi di pianto, malanni, liti furiose e ci sono notizie di famiglie che non si ricomporranno mai. La convivenza non è facile, l'intervento è emergenziale, tutto è centrato sull'accudimento, il mediatore linguistico culturale corre da una parte all'altra, tutto indaffarato.

Un'estate calda, un mondo nuovo che cerco di decodificare, che cerco, disperatamente, di comprendere; sono una giovane donna di 28 anni, fisicamente sono piuttosto piccola, apparentemente non corrispondo all'idea stereotipica della mamma di tre figli, e in più provengo dalla scuola dell'infanzia. Tutto nuovo e complicatissimo per me. Accetto la sfida, mi innamoro quasi immediatamente del mio nuovo incarico professionale, “sono una vera educatrice adesso”, mi dicevo “se reggo, sono una vera educatrice”.

Jamel fa parte della “prima ondata” quella dell'8 Aprile, quella degli scontri di Lampedusa. È calmo, lui non “fa casino”<sup>116</sup>. Proviene da Sidi Bouzid<sup>117</sup>, paese agricolo interno della Tunisia centrale.

---

116“Io non voglio fare li casino”: era il tormentone che i minori ripetevano quasi ossessivamente se interpellati. In particolare ricordo Yassine e Sami, i più “difficili” e oppositivi; era la loro frase ricorrente, quasi una parola magica che li rassicurava come un rituale difensivo.

117 Sidi Bouzid ha un ruolo chiave nella resistenza tunisina. Il 17 dicembre 2010 si sono verificati scontri a Sidi Bouzid tra i residenti e la polizia a seguito della pubblica auto-immolazione di Mohamed Bouazizi. Bouazizi si è dato fuoco il 17 dicembre, come segno di protesta contro il sequestro dei suoi beni da parte delle autorità, dopo un presunto rifiuto di pagare una tangente ai funzionari, le vessazioni della polizia e le violenze subite in seguito. È morto il 4 gennaio 2011, per le ferite riportate. Ai primi di gennaio 2011, numerosi scontri con la polizia a Sidi Bouzid hanno portato ad almeno 20 morti. I manifestanti di Sidi Bouzid hanno cominciato a scattare foto e soprattutto video clip di questi eventi e delle violenze perpetrate contro di loro (la polizia fa fuoco sulla folla, vengono ripresi i proiettili) utilizzando smartphone e telefoni, documenti poi pubblicati ampiamente sul web attraverso



Jamel lavorava con suo padre, nella piccola ditta di costruzioni a conduzione familiare, aveva finito la scuola media e poi iniziato immediatamente (spesso anche durante la scuola) a seguire il suo papà nell'attività. “Mi stancavo molto, avevo le mani piene di calli, a volte scavavo pozzi e mio padre era stanco, dolorante e preoccupato [...] mio fratello minore soffre di enuresi notturna, ha bisogno di farmaci, ha 16 anni e va a scuola, mia sorella è piccola, mio fratello grande è in Francia, cerca lavoro [...] devo lavorare, immediatamente, non sapevo che in Italia la legge sui minori non ci fa lavorare... zabourommack Italia (insulta l'Italia)”. Quasi tutti i giovani migranti devono misurarsi con la frustrazione dell'attesa: nella loro mente, in Italia si arriva e si trova lavoro. In Italia i minori non possono lavorare e i maggiorenni il

---

siti di condivisione video e socialnetwork. Come diretta conseguenza, le violente proteste si diffondono ben presto in tutto il paese, raggiungendo alla fine la capitale Tunisi. Mentre la rivolta si intensifica, il presidente Ben Ali lascia il paese il 14 gennaio 2011.

L'efficacia dei manifestanti di Sidi Bouzid nel pubblicizzare, attraverso i social network i loro sforzi e la situazione drammatica nella quale vivevano è stata vista come la caratteristica più peculiare e decisiva nel facilitare le successive rivolte in Nord Africa e in altre nazioni arabe.

lavoro non lo trovano. Amaro, amarissimo boccone da digerire, soprattutto se al telefono, via skype, o su facebook, i genitori pressano per ricevere soldi per poter sopravvivere; H., giovane tunisino, è orfano di padre, non vuole più rispondere al telefono alla mamma: “Mi chiede i soldi [ ... ] mia sorella deve mangiare flus, flus (parolacce e maledizioni ai soldi/flus) ma non c’è lavoro qui e poi noi siamo minori, che devo fare?”

Jamel studia italiano, lo impara prestissimo e bene. Si esprime in maniera chiara e ogni giorno comprende di più il senso e il significato di ogni singola espressione linguistica. Il linguaggio del corpo lo legge benissimo: lui è quello che appena ti guarda negli occhi, ti dice: “Sbiek”, “Cos’hai?”. Si preoccupa se legge tristezza o inquietudine nei miei occhi e in quelli delle persone a lui care, riconosce le emozioni, è empatico e non tollera la sofferenza negli altri. Questo caratterizza Jamel più di ogni altra cosa.

È partito perché c’era la rivoluzione, la guerriglia continua, e poi perché sentiva che non c’erano prospettive per lui, nessun futuro, solo miseria e desolazione.

In Italia va bene qualsiasi lavoro, qualsiasi purché legale: l’attitudine etica di Jamel è evidente; solidale, affidabile, rigoroso, ottimo confidente, maturo, responsabile, riflessivo, umile, ostinato, permaloso, a tratti omertoso ma mai disonesto. Il viaggio parte da Jarjiz, costa sud della Tunisia e dura venti ore fino all’arrivo a Lampedusa. Il costo è di circa duemila euro.

Riporto le primissime relazioni della sua scheda personale in accoglienza:

*RELAZIONE DELL'ASSISTENTE SOCIALE. DATA COMPILAZIONE 09/04/2011*

*Il minore è inserito nel centro pronta accoglienza dal 08/04/2011 e non è in possesso di documenti d'identità; ha lasciato il proprio paese nel mese di aprile 2011, a bordo di un'imbarcazione è giunto a Lampedusa, da dove è stato poi trasferito presso la Questura di Agrigento. Successivamente il minore è stato accompagnato via aeroportuale a Roma Fiumicino, dove è stato preso in carico in Emergenza dal Centro Minori Euromed, struttura La Pergola, a Cisterna di Latina (Lt). Il percorso formativo del minore è stato nel proprio paese di anni otto di scolarizzazione; parla esclusivamente in arabo, ma si dimostra volenteroso tanto nel frequentare il corso d'italiano L2, quanto nell'apprendimento della lingua.*

*Dott.ssa E.M.*

*RELAZIONE PSICOLOGICA. DATA COMPILAZIONE 10/02/2012*

*Jamel è un ragazzo sempre educato, mai aggressivo, con un gran senso della responsabilità. Ciò gli ha consentito di relazionarsi in modo positivo sia con i ragazzi all'interno del centro sia con gli operatori nel corso delle attività svolte. Per quel che riguarda l'aspetto psicologico, durante i nostri incontri si è sempre parlato di temi inerenti l'adolescenza, soprattutto le relazioni affettive, il rapporto con il gruppo dei pari e la possibilità di avere una ragazza. Jamel ha un carattere sensibile, ha cercato in altre figure professionali il riferimento di cui aveva bisogno nei momenti in cui il contenimento era necessario, preferendo apertamente il contatto con loro piuttosto che il mio sostegno psicologico. Ha comunque continuato a partecipare ai gruppi di lavoro psicologici, aventi per tema la relazione e l'affettività, con situazioni di role-playing a cui ha sempre aderito con impegno. È un ragazzo equilibrato dal punto di vista psicologico, si sta rafforzando sempre di più grazie anche ai suoi primi successi scolastici che lo condurranno verso stage pratici in cui esperire quanto ha studiato attraverso i corsi di formazione.*

*La psicologa, Dott.ssa M. M.*

*Attualmente Jamel è inserito in un progetto formativo di installazione, impiantistica e infissi presso la fondazione “Il faro” ed è in procinto di iniziare uno stage presso un’azienda del settore: ha conseguito l’attestato di frequenza nel Dicembre del 2011. Ha partecipato, inoltre, al corso teorico-prato con stage di “Agricoltura e giardinaggio”, organizzato dal centro minori “La pergola” con il patrocinio del Comune di Cisterna di Latina. La partecipazione alle attività proposte non è costante; nonostante questo aspetto, appare curioso e ben disposto. Comprende l’italiano parlato e scritto. Utilizza giornalmente il computer e internet. Riesce a gestire le frustrazioni e a controllare l’aggressività. In caso di bisogno, cerca il confronto con gli altri ragazzi e nelle conflittualità cerca la mediazione. Richiede l’ascolto e il contenimento dell’educatore e racconta spontaneamente i suoi disagi, le sue aspettative ecc. Riconosce l’autorevolezza degli operatori e non contesta le regole del centro: collabora in caso di criticità nella comunicazione del regolamento agli altri ospiti. Il suo atteggiamento è moderato, non emergono tratti di personalità da leader. È ben integrato nel gruppo, tuttavia dimostra diffidenza nei confronti di alcuni utenti di etnia bengalese.*

*Spesso confida la sua volontà di “comportarsi bene e non creare problemi”; “ Non sono venuto in Italia per fare casino!”. Il suo progetto migratorio sembrerebbe essere ben impiantato in Italia.*

*Dott.ssa L.B.*

Il percorso socio-educativo di Jamel è esemplare; apprendimento della lingua con certificazione, corsi di formazione, rapporti amicali solidi e tanto impegno.

Si occupa di mediare, sempre, senza che nessuno glielo chieda: in caso di criticità interviene prontamente sia traducendo che trovando soluzioni. Gli utenti si fidano di lui, lui è il più “anziano”, quello che spiega come prendere il treno per andare a Roma, come bussare alla

porta dell'ufficio operatori e rivolgersi con educazione alle educatrici (che sempre femmine restano!), Jamel è quello che passa le informazioni informali ma utilissime. Intanto trova un lavoro, è da poco maggiorenne e trova un primo impiego in una falegnameria artigiana a pochi metri da casa; gli viene assegnato un piccolissimo monolocale a pochi metri dalla casa, sempre nel terreno della struttura, inizia la sua vita autonoma. Purtroppo la crisi non risparmia questa piccola bottega artigiana e Jamel dopo circa sei mesi perde il lavoro.

Non demorde, va in campagna, mi dice “ho fatto il corso di agricoltura e giardinaggio, io!”. Insiste, con una ostinazione invidiabile, mi racconta la sua fatica ma è soddisfatto, può aiutare la sua famiglia e comprare un paio di Nike. Nel frattempo nella nostra casa di accoglienza si occupa di lavoretti di manutenzione, pittura, riparazioni elettriche e delle solite mediazioni.

Lo sviluppo delle sue capacità manuali, organizzative e professionali va di pari passo con la crescita delle competenze relazionali e con una straordinaria maturità affettiva.

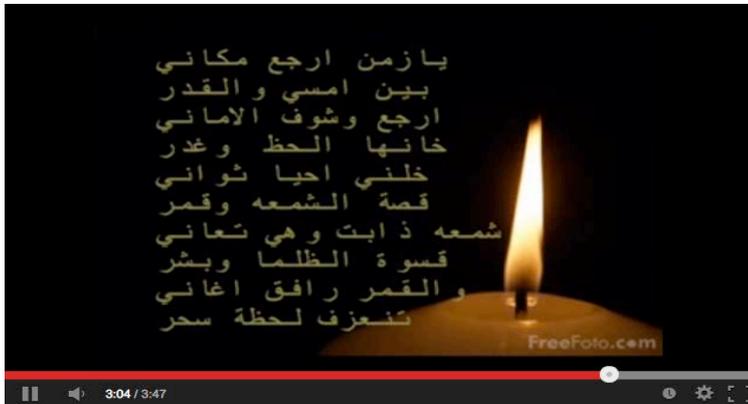
Nel mese di giugno, finalmente, arriva il contratto tanto atteso come apprendista presso la struttura.

È un giorno di festa per tutti.

Jamel rappresenta il “lieto fine”, l'eroe che dopo tante avversità riesce a sconfiggere il drago e vivere in pace: impegno, costanza, coraggio e un piccolo intervento del fato, forse.

Il 30 Agosto 2013, mentre lavoravo a questa tesi e cercavo musiche da inserire nel DST, Jamel posta sul mio profilo Facebook un link da

youtube: finalmente aveva trovato quella musica tanto cercata e, con lei, tanti ricordi inseguiti che da frammentari diventano sempre più completi e nitidi.



Achraf - Tafai Laedar Ya Cham3iti

### *Diciotto*

I diciotto anni rappresentano il raggiungimento della maggiore età: i ragazzi solitamente festeggiano, aspettano con eccitazione il giorno della festa, iniziano il corso di scuola-guida, scelgono il regalo, si sentono pronti per “spiccare il volo” nel mondo degli adulti.

Per i migranti inseriti nei centri d'accoglienza la situazione non è così, non lo è affatto.

Più si avvicina la data, più l'ansia, l'angoscia, la paura e il senso di smarrimento aumentano. 18 e un giorno e “sei fuori”, sei per strada; forse, se hai fortuna trovi un posto a “via Assisi”,<sup>118</sup>

---

118 Ufficio Immigrazione del Comune di Roma, sede di via Assisi: i minori vengono inseriti circa tre mesi prima del compimento della maggiore età alle “liste-adulti”. Le liste adulti permettono l'inserimento in centri per adulti per una durata media di 90 giorni con possibilità di proroga. Le liste di attesa sono molto lunghe, spesso gli utenti

La domanda che ci sentiamo fare di continuo è:

“Quando compio 18 anni, ho diritto di restare regolarmente in Italia?”<sup>119</sup>

---

demordono prima ancora di tentare: ci si prepara già alle 3 di mattina per mettersi in coda, ci si organizza in gruppi (spesso accanitissimi).

<sup>119</sup> Al compimento della maggiore età si richiede rinnovo del Permesso di Soggiorno, tramite Kit nei seguenti casi:

*1) Minori presenti in Italia da 3 anni e che hanno seguito un progetto di integrazione per 2 anni:*

Possono ottenere un permesso per studio, accesso al lavoro, lavoro subordinato o autonomo, al compimento dei 18 anni, i minori stranieri non accompagnati che soddisfino le seguenti condizioni:

- non hanno ricevuto un provvedimento di rimpatrio da parte del Comitato per i minori stranieri;
- sono entrati in Italia da almeno 3 anni, cioè prima del compimento dei 15 anni;
- hanno seguito per almeno 2 anni un progetto di integrazione sociale e civile gestito da un ente pubblico o privato che abbia rappresentanza nazionale e che sia iscritto nel registro previsto dall'art. 52 del regolamento di attuazione D.P.R. 394/99;
- frequentano corsi di studio, o svolgono attività lavorativa retribuita nelle forme e con le modalità previste dalla legge italiana, o sono in possesso di contratto di lavoro anche se non ancora iniziato; hanno la disponibilità di un alloggio. La sussistenza di tali requisiti deve essere dimostrata, con idonea documentazione, dall'ente gestore del progetto di integrazione

*2) Minori con permesso per affidamento e “non luogo a provvedere al rimpatrio”*

Possono ottenere un permesso per studio, accesso al lavoro, lavoro subordinato o autonomo, o per esigenze sanitarie o di cura, al compimento dei 18 anni, i minori che, dopo aver ricevuto il provvedimento di "non luogo a provvedere al rimpatrio" dal Comitato per i minori stranieri e dopo essere stati affidati ai sensi della legge 184/83, hanno ottenuto prima di compiere 18 anni un permesso per affidamento. Poiché molto spesso il provvedimento di "non luogo a provvedere al rimpatrio" arriva in prossimità del compimento dei 18 anni, alcune Questure rilasciano direttamente il permesso per studio o lavoro.

*3) Minori affidati ai sensi della legge 184/83*

Possono ottenere un permesso per studio, accesso al lavoro, lavoro subordinato o autonomo, o per esigenze sanitarie o di cura, al compimento dei 18 anni, i minori che siano

La possibilità di restare in Italia con un regolare permesso di soggiorno dopo aver compiuto 18 anni dipende dal tipo di permesso di soggiorno che il minore ha ricevuto precedentemente e da una serie di altre condizioni.

E ancora: “Dove andrò e che lavoro troverò?” Occhi grandi e spaesati a

---

affidati ai sensi dell'art. 2 della legge 184/83. L'affidamento ai sensi dell'art. 2 della legge 184/83 comprende sia l'affidamento familiare, sia l'affidamento a una comunità o istituto. Comprende inoltre sia l'affidamento disposto dal Tribunale per i minorenni, sia l'affidamento disposto dai servizi sociali e reso esecutivo dal Giudice Tutelare: di conseguenza, come è stato ribadito con chiarezza da un'importante sentenza della Corte Costituzionale, la possibilità di ottenere un permesso al compimento dei 18 anni non è limitata ai soli minori affidati con provvedimento del Tribunale per i minorenni, come sostenuto da alcune Questure.

#### *4) Minori sottoposti a tutela e minori affidati “di fatto” a parenti entro il quarto grado*

La legge non prevede esplicitamente la possibilità di ottenere un permesso per studio o lavoro al compimento dei 18 anni per i minori sottoposti a tutela o affidati “di fatto” a un parente entro il quarto grado (cioè senza alcun provvedimento adottato ai sensi della legge 184/83), che abbiano un permesso diverso dal permesso per motivi familiari e che non rispondano ai requisiti trattati al punto 1) (ingresso da almeno 3 anni + progetto da 2 anni ecc.). La Corte Costituzionale ha però affermato che i minori sottoposti a tutela e i minori affidati “di fatto” a un parente entro il quarto grado devono essere equiparati ai minori affidati ai sensi dell'art. 2 della legge 184/83, ai fini del rilascio del permesso di soggiorno al compimento dei 18 anni. In seguito a tale sentenza, una circolare del Ministero dell'Interno ha affermato che i permessi per minore età rilasciati ai minori sottoposti a tutela divenuti maggiorenni prima dell'entrata in vigore della legge 189/2002 devono essere convertiti. Attualmente, molte Questure non rilasciano alcun permesso, al compimento dei 18 anni, ai minori sottoposti a tutela o affidati “di fatto” a un parente entro il quarto grado. In questi casi è possibile presentare ricorso al TAR, al fine di ottenere un permesso di soggiorno al compimento dei 18 anni.

#### *5) Minori titolari di permesso per motivi familiari*

I minori titolari di un permesso per motivi familiari possono ottenere un permesso per studio o lavoro subordinato o autonomo, al compimento dei 18 anni

#### *6) Minori titolari di permesso per protezione sociale o asilo*

Il permesso per protezione sociale, per richiesta di asilo e per asilo può essere rinnovato anche dopo il compimento dei 18 anni.

volte; occhi determinati che sanno esattamente dove andare e cosa fare, altre volte. Il gruppo dei minori bengalese può fare affidamento su una solida rete che li accoglie al momento dell'ingresso nella vita adulta: bancarelle, piccoli alimentari, lavori domestici. La comunità egiziana è specializzata nel settore della grande distribuzione ortofrutticola e spesso si assiste a ricongiungimenti familiari: “mio zio mi fa farà lavorare in frutteria”<sup>120</sup>

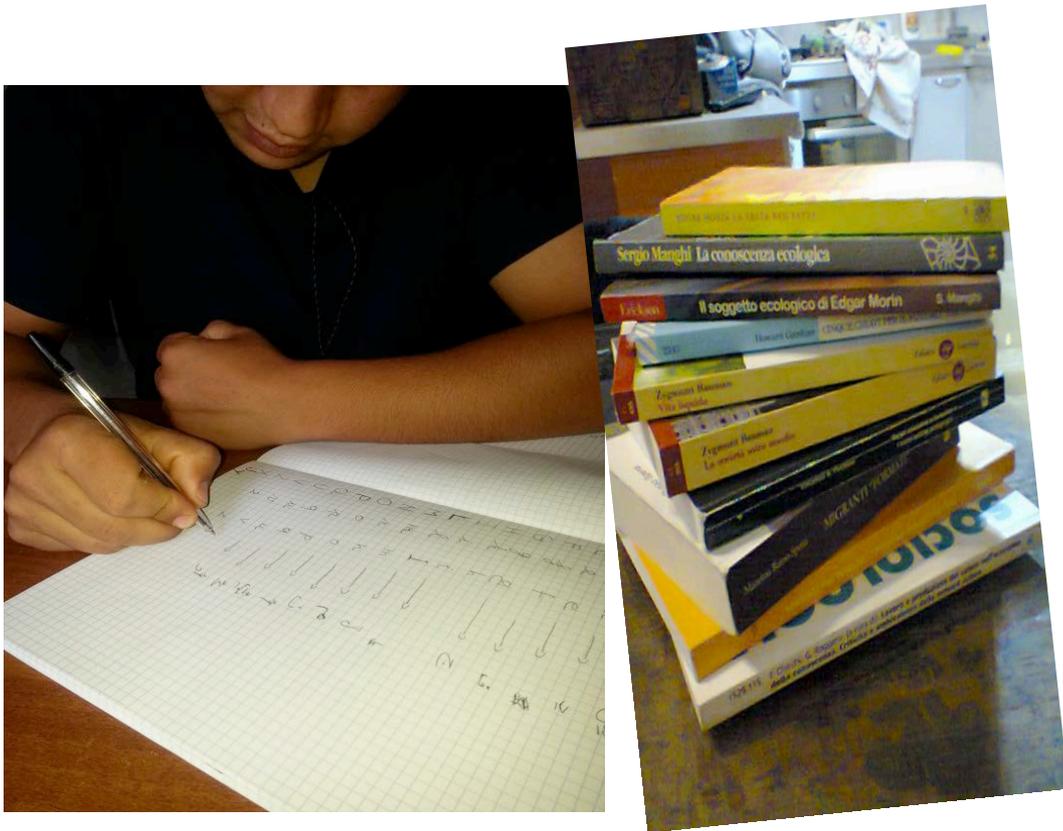
Tendenzialmente si riesce sempre a ottenere un rinnovo del permesso di soggiorno per sei mesi o un anno, spesso per attesa occupazione.

Abituarsi a questo ritmo inserimento-percorso-dimissione per maggiore età richiede un po' di tempo, il distacco può essere doloroso da entrambe le parti: noi educatori diventiamo la loro base sicura e loro diventano inevitabilmente per noi un affetto, anche se filtrato dall'etica professionale e gestito coerentemente; il giorno del distacco è comunque emotivamente incontrollabile. Poi si riparte.

---

<sup>120</sup> Ahmed S., Gharbeya, Egitto. 17 anni.

## *Il DST*



Inizio a progettare il DST: cosa posso mettere in evidenza affinché ci sia coerenza interna e il prodotto sia efficace?

Nel Capitolo 2 di questa tesi vengono proposti alcuni modelli e vengono analizzate nel dettaglio le modalità consigliate per la progettazione e la realizzazione di un Digital Storytelling.

Per raccontare la storia di Jamel faccio riferimento ad alcuni nodi-guida sintetizzati nella tabella che segue:

<p><b>La dramatic question: bisogna esporre qualcosa che valga la pena di essere raccontato</b></p>	<p><i>Come affronta un viaggio migratorio un ragazzo di sedici anni che fugge dalla rivoluzione?</i></p> <p><i>Con quali mezzi?</i></p> <p><i>Con quale stato d'animo parte?</i></p> <p><i>Come arriva, con quali "cose" nel suo bagaglio?</i></p>
<p><b>Una storia deve possedere contenuti emotivi e coinvolgenti: ciò è strettamente legato alla scelta di raccontare la storia con il proprio punto di vista.</b></p>	<p><i>Nel racconto emergono costantemente elementi del vissuto emotivo, ricordi degli stati d'animo, interruzioni della narrazione, pause, rallentamenti.</i></p>
<p><b>Scelta delle colonne sonore: essa segue e supporta la storia e va ad anticipare quello che sta per accadere.</b></p>	<p><i>Tutte le musiche sono state scelte insieme a Jamel: una è stata scritta da un giovane migrante tunisino in Francia (Amir feat Anis mawel... mhajer yama. rap mezwed); un'altra racconta una storia vera della comunicazione ad una mamma tunisina della perdita del figlio durante la traversata in mare, le altre sono significative perché appartengono alla sub-cultura rap dilagante tra i giovani migranti: Balti e poi ancora Dhafer Youssef -Sura.</i></p>
<p><b>Economia della narrazione, che richiama a una "pulizia" degli elementi del racconto.</b></p>	<p><i>La selezione delle immagini e dei materiali è stata revisionata continuamente e, a oggi, è ancora in divenire.</i></p>
<p><b>Il ritmo: ritmo e vitalità sono elementi fondamentali per una buona storia.</b></p>	<p><i>Il racconto alterna momenti a ritmo sostenuto e rallentamenti che permettono la sincronizzazione empatica.</i></p>

### *Storyboard*

In gergo cinematografico lo storyboard indica una sorta di previsualizzazione grafica delle inquadrature, dei contenuti espressivi

che il regista vuole far emergere. Nel caso del DST, lo storyboard rappresenta una sorta di “sceneggiatura multimediale” che ci permette di mettere a punto i codici comunicativi (testuale, grafico/visuale, cromatico e sonoro) e di integrare le risorse digitali funzionali alla nostra storia: un insieme di piccole unità, frame o script, che progressivamente contribuiscono alla successiva digitalizzazione della narrazione, consentendo di determinare una sequenza temporale ben precisa.

Ho raccolto foto, brevi testi scritti a quattro mani, ho cercato con Jamel filmati originali presi da telefonini durante gli sbarchi, testimonianze autentiche e spontanee.

Il plot del DST è molto semplice e le immagini, i filmati e le musiche sono sempre accompagnati da una parte verbale esplicativa.

La ricerca del significato è supportata dall’attenzione al messaggio estetico e metaforico che dovrebbe enfatizzare il “doppio piano simbolico”:

una storia - tante storie;

una ricostruzione biografica - le ricostruzioni identitarie delle “persone”;

il viaggio - il salto evolutivo.

Il DST inizia con un’intervista di Jamel risalente a Maggio di questo anno, 2013: erano i primi giorni di “prova” dopo aver firmato il contratto, Jamel era fiducioso e spaventato, serissimo, concentrato e fragile, bisognoso di cura e contenimento.

Ripercorriamo il suo viaggio, soffermandoci sulla violenza simbolica (e non solo) del centro di individuazione-espulsione di Lampedusa, teatro

di scontri e rivolte, dove Jamel trascorre giorni durissimi. Di nuovo il viaggio, questa volta verso Roma, la tanto attesa Capitale; nell'immaginario simbolico Roma rappresenta i "documenti di soggiorno", la vita nuova e bella, il lavoro, la macchina, il Colosseo, le ragazze.

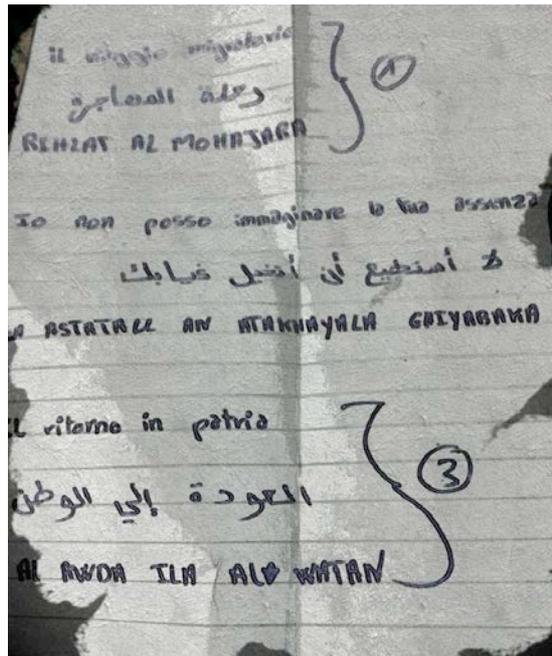
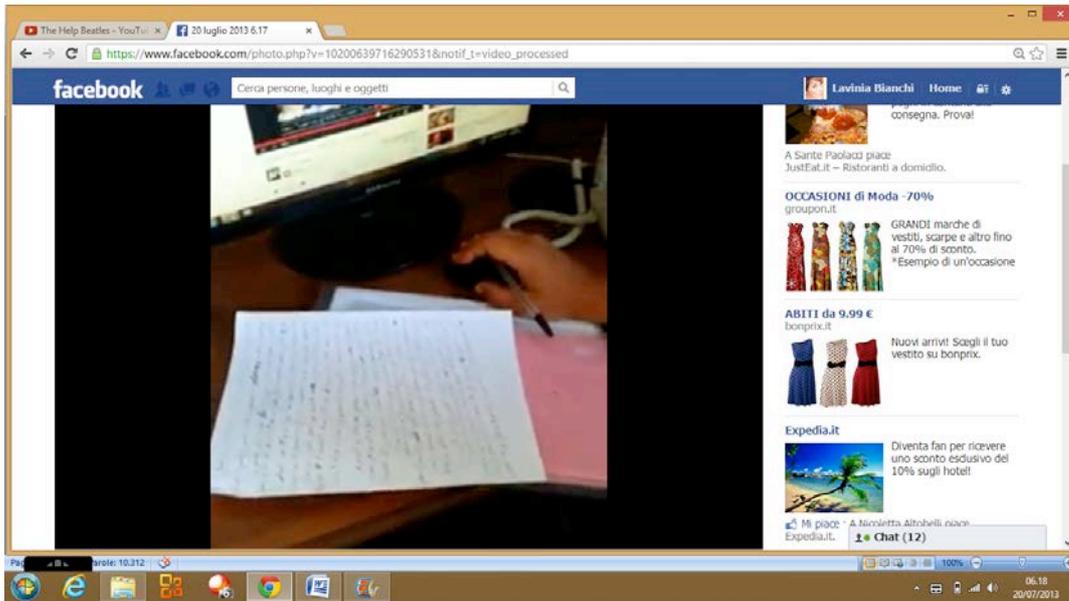
Poi l'approdo in casa famiglia, l'inizio del percorso educativo, la scolarizzazione, le attività, le amicizie, la relazione con gli operatori e le educatrici, la formazione professionale: la vita "a casa".

Il racconto prosegue alternando foto, video e spezzoni d'interviste a Jamel, vera voce narrante della sua biografia.

Questo racconto digitale potrebbe essere mostrato in agenzie educative attente ai temi dell'intercultura, in associazioni culturali, centri d'accoglienza dei diversi circuiti sul territorio, potrebbe rientrare in quelle che vengono definite esperienze di ricerca-azione.

Oltre all'utilità che il racconto in immagini ha per i protagonisti, e cioè veder riconosciuta e riconoscibile la propria identità, questo assume quasi un significato "morale"; è come se si trattasse della giusta restituzione etica e ideale alle tante persone coinvolte nei viaggi migratori, persone che spesso nel paese d'origine vivono una vita poco accostabile allo stato di diritto.

Il riscatto sociale passa attraverso l'emancipazione, attraverso i legami con le persone, attraverso la solidarietà, l'impegno costante, la motivazione: poterlo raccontare è, essenzialmente, una "bella cosa". Di seguito alcune immagini dei primi giorni di scrittura della sceneggiatura, appunti, idee ...



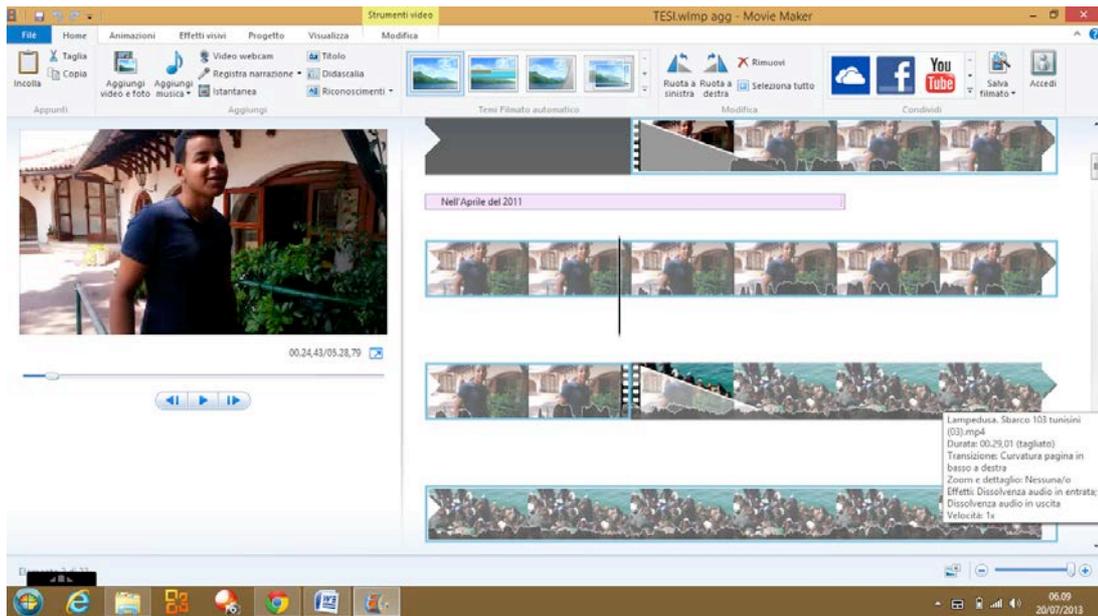


Figura 14. Jamel e io scegliamo questo logo per immaginare la partenza del DST: accendiamo i sogni ...



## *Ispirazioni e contaminazioni*

*Ciò che vi è di più soggettivo – il sentimento – si è infiltrato in ciò che vi è di più obiettivo: un'immagine fotografica, una macchina [...] il cinema nella sua forma magica, è estetico, ed essendo estetico, è affettivo. Ognuno di questi termini presuppone l'altro. Metamorfofi meccanica dello spettacolo dell'ombra e della luce, emerge il cinema nello svolgersi di un processo millenario di interiorizzazione dell'antica magia delle origini. (Morin, 1956, p.105)*

**Figura 45** L'Approdo di Shaun Tan, io e Mattia, mio figlio.



Figura 46 Nello sfondo: Balti, rapper tunisino; amato dai giovani migranti; i suoi testi affrontano tematiche legate alle ingiustizie sociali. In evidenza due film straordinari: "Welcome" di P. Lioret e "Quasi amici" di E. Toledano e O. Nakache.



Sono molti i rapper della riva sud del Mediterraneo che cantano l'avventura della traversata. Le loro parole ci aiutano a capire meglio cosa succede sul confine. Vista dai quartieri popolari di Tunisi, dai sobborghi di Annaba o dalle campagne di Khouribga, la frontiera non è soltanto un confine geografico, ma molto di più. È la sfida, la prova di coraggio per raggiungere un altrove dove realizzare i sogni di una vita. Al punto che dal Marocco alla Tunisia, viaggiare senza documenti si

dice *Bruciare la frontiera*, un po' come Tariq Ben Ziyad<sup>121</sup>, il condottiero arabo che durante la conquista della Spagna nell'ottavo secolo dopo Cristo ordinò ai suoi combattenti di bruciare le barche una volta attraversato lo stretto di Gibilterra, perché indietro non si torna, o si vince o si muore. Così, tredici secoli dopo, il mito della conquista rivive sulle barche dei *harraga*. La sfida però è tutta individuale, come pure i rischi. E infatti in Marocco emigrare si dice anche *kayriskì*, dal francese, rischiare. Per i giovanissimi, rischiare è quasi una bravata ai tempi della globalizzazione, un'avventura per evadere dalla periferia del mondo e sentirsi finalmente al centro del proprio immaginario, finalmente vivi. Per i più grandi invece quella è semplicemente l'unica strada che porta al riscatto economico di se stessi e della propria famiglia. In una parola: al consumo e dunque a una presunta felicità. Non sempre però le cose vanno come previsto. Perché l'Europa può essere anche un inganno, come dice un'altra canzone tunisina.

E allora ecco spuntare anche nei testi del rap il punto di vista dei padri, e più in generale della maggioranza della società della riva sud del Mediterraneo. Davvero vale la pena rischiare la vita in mare? Quanti ragazzi sono già morti? E quanti ancora dovranno morire?

La risposta sembra arrivare dalle canzoni dei giovani rapper magrebini, rapper che si ispirano a Aboul-Qacem Echebbi<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> Conosciuto nella storia e nella leggenda spagnola come Taric el Tuerto (Ṭāriq il guercio), musulmano di obbedienza omayyade, dette avvio alla conquista della Spagna visigota nel 711. Può essere considerato il primo vali (*wālī*) di al-Andalus.

<sup>122</sup> Aboul-Qacem Echebbi (4 febbraio 1909 - 9 Ottobre 1934) è stato uno tra i più importanti poeti tunisini. È conosciuto anche per aver scritto gli ultimi due versi dell'attuale inno nazionale della Tunisia, *Humat al-Hima*.

Chebbi aiuta più di tante statistiche a capire meglio le cose. Un po' come la canzone rap algerina *Partir Loin*.<sup>123</sup>

Oh figlio di mia madre

di Abu-l-Qacem Chebbi, 1929

Sei nato libero come il sospiro della brezza  
libero come la luce del mattino nel cielo,  
per cinguettare come gli uccelli che volano  
e cantano ispirati dagli dei,  
per allietarti tra le rose del mattino  
e gioire della sua luce ovunque la vedi,  
per correre tra i prati  
e raccogliere rose sulle colline

Così dio ti ha plasmato o figlio dell'esistenza  
e così la vita ti ha gettato nell'universo.  
E allora perché accetti l'umiliazione delle catene  
e pieghi la fronte davanti a chi ti ha incatenato?

Perché fai tacere la voce potente della vita  
quando risuona dentro di te la suo eco?  
Perché chiudi le tue palpebre illuminate dalla luce dell'alba  
quando la luce dell'alba è così dolce?  
Perché ti accontenti di una vita tra le caverne?  
Ma dove sono finiti il tuo canto e la tua fierezza?  
Forse hai paura della bellezza del canto del cielo?  
O hai timore della luce dell'aurora nell'aria?

E allora alzati e percorri il sentiero della vita  
che la vita non aspetta chi dorme  
E non avere paura di cosa ci sarà dietro le colline  
c'è soltanto la luce del mattino  
e la primavera di una nuova esistenza  
che ricama con le rose il suo abito  
e il profumo dei fiori del mattino  
e la danza dei raggi tra le acque  
e i colombi eleganti nei prati  
che cinguettano il loro canto slanciati.

Alla luce! Che la luce è dolcezza e bellezza  
Alla luce! Che la luce è l'ombra del divino

لقت ظلي قاك طيف النسيم وحرا كنور  
بضحي في سماه  
بن اندفعت وتشدوا بما تغرد كالطير  
باء وحى الاله  
تمرح بين ورود الصباح وتنعم  
بالنور انى تراه  
تمشي لكما شئت بين المروج وتقطف  
رد الربى في رباه

ذا صاغك الله يا ابن الوجود والقتك في  
لكون هذه الحياه  
مالك ترضى بذل القويود وتحني لمن  
ببلوك الاحباه

حياة القوي اذا وتسكت في النفس صوت  
ط تقه

وظ بقلبك ليلتالمجدو لخراب  
نياه  
تقنع بالعيش بين الكهوف فايين  
نشيدي وايين الابه  
بخشي نشيدي السماء الجميل أترب نور  
بضحي في سماه

ان هض وسر في سبيل الحياه فمن نام  
بمنتظره الحياه  
فما ثم إلا ولاتخشي مما وراء القن  
بضحي في صباه  
لا ربي-ع الوجود الغري يطرز  
بالورد ضافي رداه  
لا أري-ج الزهور الصباح ورقص  
باش-عة بين المياه  
لا حمام المروج الانيق يغرد مندفع في  
بناه

بي النور فالنور عذاب جميل  
بي النور فالنور ظل الال

<sup>123</sup> Canzone algerina dei rapper Reda Taliani e 113. La prima incisione risale al 2005, ma ancora oggi è un pezzo conosciutissimo. Il segreto del suo successo, oltre a un ritmo irresistibile, sono sicuramente le parole del ritornello, quando il cantante supplica la barca "Yal babour ya mon amour" come se fosse la sua amata, chiedendogli di "portarlo fuori dalla miseria" per una "evasione speciale dall'Algeria".

Parla di sogni e di riscatto. E incoraggia i ragazzi ad andare verso la luce, al di là delle montagne, e di non avere paura di quello che incontreranno, perché è soltanto la primavera della vita. Perché un uomo deve ambire a una vita degna di essere vissuta. A una vita libera, come liberi siamo nati. Ragionare della frontiera con le parole di un poeta.

*Harraga*, ovvero bruciare; perché in fondo anche bruciare la frontiera è un atto di ribellione: tanto quanto scendere in piazza contro un regime. Perché ci si gioca la vita, per riconquistare la dignità e ciò che si ritiene un proprio diritto: la libertà di circolazione.

E allora le migliaia di poveri che ogni anno viaggiano senza documenti costituiscono un'avanguardia politica, sono il più importante movimento di massa di disobbedienza alle leggi ingiuste della frontiera. E le canzoni che vi proponiamo sono la loro colonna sonora. Le ascoltano in radio, le canticchiano in barca durante le traversate e le scaricano da internet come suoneria per i cellulari.

Affinché le loro parole diventino anche le nostre. Nella speranza che ci aiutino a riscrivere una nuova estetica della frontiera. Perché se mai un giorno il mondo sceglierà la libertà di circolazione, come io credo, saranno loro, i *harraga*, gli eroi e i martiri dei nostri nipoti.

## Conclusioni

A pagina 119 di questa tesi c'è un'immagine di Lampedusa, un murales che migranti e popolazione del posto hanno creato insieme nel progetto "Colours revolution" di Amnesty International; mentre concludevo questo lavoro, Lampedusa, l'Italia, l'Europa e il mondo intero hanno assistito a due immani tragedie: ecco il murales oggi, 14 ottobre 2013.



Tra il 3 Ottobre e oggi sono 363 i morti accertati. Due naufragi in pochissimi giorni, l'ultimo corpo è stato recuperato nelle acque antistanti all'isola dei Conigli appena ieri sera, è di un bambino di circa tre anni. Intanto è arrivato a Porto Empedocle il pattugliatore militare con a bordo 235 migranti sopravvissuti alla strage. Il Premier Letta presiederà un vertice di governo a palazzo Chigi per la missione militare umanitaria nel Mediterraneo, annunciata ieri. Al vertice

parteciperanno i ministri degli Esteri, della Difesa e degli Interni.

La Ministra per l'integrazione Cécile Kyenge sta lavorando in due direzioni: per una urgente e progressiva sensibilizzazione al cambiamento profondo della mentalità e per una profonda modifica legislativa, in particolar modo con due interventi necessari e non rinviabili: la trasformazione dello *Ius sanguinis* in *Ius solis* e il superamento della Bossi-Fini<sup>124</sup>. Accorati appelli in tv, dichiarazioni, manifestazioni: tanta parte della popolazione si sta mobilitando, la sensibilità su questi temi sta crescendo fortemente, anche in maniera convinta ed efficace per le parole intense di Papa Francesco<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Riporto un breve stralcio di una delle ultime dichiarazioni della Ministra in merito agli eventi di Lampedusa e Malta:

*Ricordo anche che il Consiglio d'Europa, ancora una volta, ha giudicato sbagliate le nostre politiche sui flussi migratori verso il nostro Paese. E anche su questo dobbiamo dare risposte. Flussi che, è bene ricordare, sono per questi uomini e donne per buona parte un viatico per cercare una vita migliore nei paesi dell'area Schengen. Infine, vorrei dire che imputare la responsabilità morale di quanto sta avvenendo a me e alla Presidente della Camera, Laura Boldrini, come ha dichiarato Gianluca Pini della Lega Nord, è non solo offensivo verso di noi, ma lo è per le vittime e per la coscienza dei cittadini italiani e degli abitanti dei paesi che iù si stanno adoperando per dare sostegno ai profughi; quelle parole segnano un punto di non ritorno tra me [tra il mondo civile] e quella forza politica. Intervista tratta dal sito: <http://www.cecilekyenge.it/index.html> 3 Ottobre 2013, ultima visualizzazione 14 ottobre 2013.*

<sup>125</sup> Riporto uno stralcio dell'Omelia di Papa Francesco a Lampedusa. I giornali lo hanno definito il "Grande Oppositore": ritengo che il suo messaggio sia straordinariamente potente.

*Immigrati morti in mare, su quelle barche che invece di essere una via di speranza sono state una via di morte. Così il titolo nei giornali. Quando alcune settimane fa ho appreso questa notizia, che purtroppo tante volte si è ripetuta, il pensiero vi è tornato continuamente come una spina nel cuore che porta sofferenza. E allora ho sentito che dovevo venire qui oggi a pregare, a compiere un gesto di vicinanza, ma anche a risvegliare le nostre coscienze perché ciò che è accaduto non si ripeta, non si ripeta per favore. Prima però vorrei dire una parola di sincera gratitudine e di incoraggiamento a voi, abitanti di Lampedusa e Linosa, alle associazioni, ai volontari e alle forze di sicurezza, che avete mostrato e mostrate attenzione a persone nel loro viaggio verso qualcosa di migliore [...] "Dov'è tuo fratello?, la voce del suo sangue grida fino a me", dice Dio. Questa non è una*

Pensando a questi accadimenti, sarebbe facile scivolare nella disperazione, soprattutto per chi, come me, quotidianamente vive immerso in questa realtà; tuttavia, trovo necessario un invito all'azione, alla coscientizzazione e all'assunzione di responsabilità:

*[...]l'universalizzazione dei diritti dei cittadini continua a rappresentare il motore per una differenziazione progressiva del sistema dei diritti. Ma per tutelare l'integrità dei soggetti giuridici questo sistema deve anche equiparare e tutelare con rigore [...] i contesti di vita che garantiscono la loro identità.<sup>126</sup>*

Nella previsione iniziale, immaginavo, non senza la preoccupazione di essere presuntuosa, di poter rendere “giustizia e riscatto” a tanti minori migranti raccontando la storia di Jamel, sognavo di poter rileggere questo lavoro ai miei figli con lo sguardo stupito di chi ritrova un personaggio familiare che è vivo nell'immaginario, un po' come Manna, Nassrin, Mahshid, Yassi, Azin, Mitra e Sanaz di Azar Nafisi, che tanto mi hanno ispirata e tenuto compagnia.

---

*domanda rivolta ad altri, è una domanda rivolta a me, a te, a ciascuno di noi. Quei nostri fratelli e sorelle cercavano di uscire da situazioni difficili per trovare un po' di serenità e di pace; cercavano un posto migliore per sé e per le loro famiglie, ma hanno trovato la morte. Quante volte coloro che cercano questo non trovano comprensione, non trovano accoglienza, non trovano solidarietà – e le loro voci salgono fino a Dio. E un'altra volta a voi, abitanti di Lampedusa, ringrazio per la solidarietà! Ho sentito recentemente uno di questi fratelli. Prima di arrivare qui, sono passati per le mani dei trafficanti, quelli che sfruttano la povertà degli altri; queste persone per le quali la povertà degli altri è una fonte di guadagno. Quanto hanno sofferto. E alcuni non sono riusciti ad arrivare.*

<sup>126</sup> Jürgen Habermas, *Multiculturalismo, Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2002 pag. 73.

## Bibliografia

- AA.VV., *L'analisi del racconto, Analisi strutturale dei racconti*, Bompiani, Milano 1969.
- AA.VV., *La psicologia culturale di Bruner*, Raffaello Cortina Editore, 1999.
- Abbate F., *Estetiche del grigio*, Editori Riuniti Univ., 2012
- Arénilla et alii. *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas, Paris 1996.
- Ascione P., Cusmai M., Quagliata A.; *La narrazione a supporto dell'apprendimento*, Osservatorio ISFOL, II (2012) n. 3
- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1984
- Bauman S., *Vita liquida*, Laterza, Bari 2010.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Universale economica Feltrinelli, Milano 2011.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003
- Calvino I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1996.
- Caritas Migrantes, dossier statistico d'immigrazione, 2012
- Cattaneo M.L., Dal Verme S., *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, Franco Angeli, Milano 2009
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2009.
- Danai C., *Utopie: abitare il mondo, aver cura del limite, praticare la soglia*, Rivista di studi utopici, III, 2008.
- Delbruck M., *La materia e la mente*, Einaudi, Torino 1993
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2011

- Goodman N., *Of mind and other matters*, Harvard University Press, United States of America 1984
- Habermas J., *Multiculturalismo, Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2002
- La Cecla F., *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Laterza, Roma 2005.
- Levy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996
- Manghi S., *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*, Erickson, Trento 2009.
- Maragliano R., (a cura di) *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari, II ed. 2005.
- Mernissi F., *Chahrazad n'est pas marocaine*, Le Fennec, Casablanca 1988.
- Morin E. – Kern B., *Terra-Patria*, Ed. R. Cortina, Milano 1994.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'Insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Ed., 1999.
- Morin E., *Il cinema o l'uomo immaginario. Saggio di antropologia sociale*, Feltrinelli, Milano 1982.

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993

- Ohler J., *The world of Digital Storytelling*, 2005.
- Ortega y Gasset J., *Meditazioni del Chisciotte*, Guida, Napoli 2000.
- Paivio A., *Mental representations. A dual coding approach*, 1986, New York, Oxford University Press
- Pascal B., *Pensieri*, a cura di P. Serini, Einaudi, Torino 1967.
- Petrucco C. De Rossi M., *Narrare con il DigitalStorytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2009.
- Quagliata A., in *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*, ISFOL 2011.
- Sayad Abdelmalek, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina Editore, Milano 2002.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
- Weick K., *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Malanno, 1997.

## **Sitografia:**

Selezione critica degli indirizzi web e risorse della rete più efficaci e utili che mi hanno supportata nella stesura di questo lavoro.

**<http://storycenter.org>**

**<http://www.indire.it>**

**<http://formonline.uniroma3.it>**

**<http://nuovoutile.it>**

**<http://storycenter.org>**

**<http://www.aljarida.it>**

**<http://www.amnesty.it/index.html>**

**[http://www.caritas.it/home\\_page/tutti\\_i\\_temi/00000404\\_Dossier\\_Statistico\\_Immigrazione.html](http://www.caritas.it/home_page/tutti_i_temi/00000404_Dossier_Statistico_Immigrazione.html)**

**<http://www.circolobateson.it>**

**<http://www.filosofiaedintorni.eu/morin.htm>**

**<http://www.giollicoop.it>**

**<http://www.isfol.it>**

**<http://www.savethechildren.it>**

**<http://www.zalab.org/>**

**<https://www.portaleimmigrazione.it>**

**<http://www.ilpost.it/2013/07/08/testo-omelia-papa-francesco-lampedusa/>**

## **Ringraziamenti**

*Alle persone “belle” della mia vita, quelle che hanno creduto in questo viaggio spericolato, quelle che mi hanno ispirata, contenuta, incoraggiata;*

*alle persone dalle quali ho imparato tanto, quelle preziose presenze che tengo con me:*

*Jamel, Alberto, Ivana, Mario, Alice, Mohamadou, Riad, Tito, Rocco, Eleonora, Moumine, Alessandro F., Aymen, Fidaa, Monia, Letizia, Tiziana, Elena, Luca, Betta, Davide, Francesca, Ivan.*

*Ai giovani migranti che ho avuto la fortuna di incontrare e con i quali mi sono scambiata gli occhi e i sogni;*

*al compagno della mia vita, Alessandro;*

*a Lorenzo, Mattia e Francesco inesauribili fonti di energia;*

*a mia mamma, che mi ha insegnato che non è mai troppo tardi per mettersi in discussione e cambiare;*

*a mio nonno Guido che con il suo esempio mi ha insegnato l'amore per la lettura e mi ha insegnato che l'impegno e il coraggio premiano sempre.*

*Solchiamo il mare in sella ai nostri  
anni migliori  
solcando rotte  
di mille altri destini alla deriva*

البحر لنركب  
افضل حياة سرج على  
الطرق لنعبر  
الضفة حتى آخر قدر لالف  
مالح محمد

[...]

**Mohamed Malih**