

Pedagogika *.it*

Rivista di educazione, formazione e cultura

anno XIII, n°2-3

Aprile, Maggio, Giugno /Luglio, Agosto, Settembre 2009

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
esperienze - sperimentazioni - informazione - provocazioni

**Anno XIII, n° 2-3 - Aprile/Maggio/Giugno/
Luglio/Agosto/Settembre 2009**

Direttrice responsabile

Maria Piacente

maria.piacente@pedagogia.it

Redazione

Fabio Degani, Marco Taddei, Mario Conti, Dafne Guida Conti, Nicoletta Re Cecconi, Carlo Ventrella, Mariarosaria Monaco, Liliana Leotta, Coordinamento pedagogico Coop. Stripes.

Comitato scientifico

Silvia Vegetti Finzi, Fulvio Scaparro, Duccio Demetrio, Don Gino Rigoldi, Eugenio Rossi, Alfio Lucchini, Pino Centomani, Ambrogio Cozzi, Salvatore Guida, Pietro Modini, Antonio Erbetta, Angela Nava Mambretti, Anna Rezzara, Lea Melandri, Angelo Villa

Hanno collaborato

Marco Zanisi, Silvia Bortolozzo, Giuseppe Fichera, Anna Rezzara, Francesco Cappa, Duccio Demetrio, Irene Bisignano, Daniele Pastore, Giulia Stafoggia, Bruno Schettini, Caterina Lonati, Rosa Alba Bellante, Elise Bozzani, Giovanna M. Testa, Pino Centomani, Paola Nicoletta Scarpa, Susanna Volpin e Manola Gusella, Luciano Corradini, Paolo Perticari, Daniele Novara, Piergiorgio Reggio, Marcello Dei, Alberto Camandola, Barbara Mapelli, Massimo Michele Greco, Luce Irigaray, Chiara Emilia Canato, Maria Grazia Riva, Sara Cillani

Edito da

Stripes Coop. Sociale Onlus - www.stripes.it

Direzione e Redazione

Via Papa Giovanni XXIII n.2 - 20017 Rho (MI) -
Tel. 02/9316667 - Fax 02/93507057

e-mail: pedagogika@pedagogia.it

Sito web: www.pedagogia.it

Responsabile testata on-line

Igor Guida - igor.guida@pedagogia.it

Progetto grafico/Art direction

Raul Jannone - raul.jannone@studioatre.it

Promozione e diffusione

Fabio Degani, Federica Rivolta

Pubblicità

Clara Bonfante

Registrazione Tribunale di Milano n.187 del
29/3/1997 - Sped. in abb. post. 45%

ART. 2, COMMA 20B LEGGE 662/96 FILIALE DI
MILANO - issn 1593-2559

Stampa:

Impressionigrafiche S.c.s.

Acquiterme (AI) - Tel. 0144-313350

Distribuzione in libreria:

Joo Distribuzione - Via F. Argelati, 35 - Milano

Fotografie di Alberto Stanga

*È possibile proporre propri contributi inviandoli all'in-
dirizzo della redazione - pedagogika@pedagogia.it*

*I testi pervenuti sono soggetti all'insindacabile giu-
dizio della Direzione e del Comitato di redazione e
in ogni caso non saranno restituiti agli autori*



**Questo periodico è iscritto all'Unione
Stampa Periodica Italiana**



s o m m a r i o

- 5 **Editoriale**
Maria Piacente

../dossier/educare oggi

- 7 **Introduzione**
Salvatore Guida
- 11 **Dialogo sui saperi imperfetti della comunità educante**
- 33 **Il Centro Studi Riccardo Massa. Intervista ad Anna Rezzara**
Salvatore Guida
- 39 **Una nuova creatività pedagogica. Intervista a Riccardo Massa**
Francesco Cappa
- 49 **Ricordando Riccardo Massa**
Duccio Demetrio
- 57 **Riconoscimento e movimento. Educatori professionali in cammino**
Irene Bisignano, Daniele Pastore, Giulia Stafoggia
- 62 **Il lavoro dell'educazione con gli adulti**
Bruno Schettini
- 68 **Il gioco e il suo significato: un'esperienza di formazione**
Caterina Lonati, Giuseppe Fichera
- 73 **Fantasmî ed educatori**
Rosa Alba Bellante
- 77 **L'educatore nella rete**
Giuseppe Fichera, Elise Bozzani
- 83 **La problematica educativa negli istituti penitenziari**
Giovanna M. Testa
- 95 **Crescere educando. Saperi e identità**

- dell'educatore nella Giustizia Minorile**

- Giuseppe Centomani
- 102 **L'educatore sociale nel mondo globalizzato**
Paola Nicoletta Scarpa, Susanna Volpin, Manola Gusella
- 118 **Chi ha paura della pedagogia?**
Luciano Corradini, Paolo Perticari, Daniele Novara, Piergiorgio Reggio
- 137 **In-fine: per un'apologia dell'educazione**
Duccio Demetrio

../temi ed esperienze

- 140 **Della trasgressione e della sua evanescenza**
Marco Taddei
- 146 **Le dinamiche parallele del familismo e del furbismo**
Marcello Dei
- 156 **La società e la catastrofe: un'ipotesi psicoanalitica**
Alberto Camandola
- 163 **La sapienza del corpo**
Barbara Mapelli, Massimo Michele Greco
- 173 **Condividere il mondo. Intervista a Luce Irigaray**
Maria Piacente

../cultura

- 180 **A due voci**
Angelo Villa, Ambrogio Cozzi
- 184 **Scelti per voi**
Ambrogio Cozzi (a cura di)
- 190 **Arrivati in redazione**

Errata corrige

Nello scorso numero di Pedagogika.it l'articolo "Il progetto di ricerca e la qualità della formazione in ambito pubblico" tra gli altri autori è stato inappropriatamente attribuito al nome di GIANNAMARIA GRISOLO invece che GIANNAMARIA GRISOLIA. Ce ne scusiamo con l'interessata e con i lettori.

Soglie

Maria Piacente

Ci piace prendere spunto da alcune affermazioni di Luce Irigaray laddove, nel suo *Condividere il mondo* sostiene l'importanza del “*comunicare fra noi e non semplicemente trasmettere informazioni*” e, quindi, della capacità di sospendere la parola, agire il silenzio come modalità per permettere all'altro da noi di manifestarsi nella propria soggettività.

Certo – continua l'autrice – per rendere possibile la relazione tra due soggettività differenti tocca rinunciare alla “*padronanza del tutto*”, al potere di nominare le cose ordinandole così in un unico mondo. Riteniamo che perseguire il dialogo con l'altro da noi comporti molto più che lasciare all'altro la possibilità di esprimersi: si tratterebbe di un atteggiamento poco più che civile, anche se, di questi tempi di censure e bavagli, tali minime condizioni paiono essere diventate libertà da riconquistare.

Vogliamo, piuttosto, porre l'attenzione sul fatto che, per chi lavora nella comunicazione, per chi scrive, per chi edita, non può o non può più essere sufficiente sostenere in modo argomentato ed avveduto le proprie posizioni, non ci si può accontentare di una “comunicazione militante” che fondi la propria efficacia, in modo unidirezionale, sulla comprensione-ricezione da parte di chi legge.

Trovare, o inventare, gli spazi del confronto, dove si crei una sorta di “soglia”, una zona di libero scambio, dove l'ascoltare valga quanto il dire, ci pare possa essere un atteggiamento da perseguire per permettere riconoscimenti e rispetti che facciano salve le reciproche “visioni del mondo”, senza imporne una, la propria, sulle altre.

Volevamo, con questo numero, offrire ai nostri lettori la possibilità di confrontarsi con il nostro modo di pensare le “cose di pedagogia”, con il nostro modo di porci il problema di cosa sia, o possa essere, oggi il ruolo dell'educazione, il compito della pedagogia; abbiamo cercato di dare conto di come possa prendere corpo e forma un atteggiamento clinico in materia di educazione e nelle diverse professioni che a tale contesto fanno riferimento.

Ci siamo però resi conto, man mano che ci perveniva il materiale, che sarebbe stato importante offrire anche letture, angoli prospettici, diversi dal nostro, dare spazio anche a chi, diversamente da noi, sofferma la propria attenzione a talune specificazioni del fare educazione orientate alla ricerca di cosa sia “buona” educazione, di cosa sia, o quanto possa pesare, l'attenzione a contenuti e valori, quale possa essere il ruolo e la “core competence” di alcune, specifiche professioni dell'educare. D'un tratto lo spazio che avevamo a disposizione è parso restringersi ed è sembrato naturale forzarlo, ampliarlo, esplicitare la disponibilità allo scambio, al confronto, da intendersi nell'accezione mediterranea di messa in campo di risorse, ricerca delle differenze e delle affinità e non piuttosto in quella anglosassone del “confront”, della disfida, del duello.

Deve essere possibile, ci siamo detti, dare anche a noi stessi la possibilità di non nascondere il timore dell'altro con l'alibi del "non c'è tempo... non c'è spazio... non è questa la sede..." e così via sfuggendo. Ecco, quindi, il nostro numero, doppio, che contiene anche un invito, non solo ai nostri lettori e alle nostre lettrici ma che vuole andare oltre, vuole raggiungere anche chi, su altri strumenti e media comunicativi, persegue altri orizzonti e può essere interessato a proseguire in questa apertura di "soglie". Davvero non è possibile che, facendo pratica reale dell'attitudine, e della spesso professata volontà di costruire un "linguaggio delle relazioni", non si riesca a fare in modo che il dibattito sull'educazione, sullo stare nel mondo, trovi altre strade di rispetto, trovi cittadinanza in contesti più ampi di quelli riservati agli specialisti dell'una o dell'altra disciplina?

Davvero si può parlare solo con chi è come te e non è data altra possibilità alla diversità, all'alterità di diventare risorsa, strumento di crescita, potenzialità progettuale per offrire a chi ci seguirà un mondo meno selvaggio e mercantile? Noi lanciamo un sasso, tenendo bene in vista la mano!

Educare oggi

Looking for a point of contact between educational theory and everyday work has been one of our pleasing obsession over the last twenty years both when we were operating in schools with education and when we started with our magazine *Pedagogika.it*. We've always been trying to understand the reason why it is so difficult, for those working in the field of education, to report one's experience without being scanty but also avoiding to make continuous reference to the literature and prevailing authors.

We tried to focus on the imagery of education: how educators see themselves and how they are seen by the worlds nearby. But soon we discovered that a wider debate was needed about the meaning of education today.

So in the first part of this dossier there is a report about a panel discussion held by educators. It is followed by an interview to Riccardo Massa that we published ten years ago, just after the start of the University of Milano Bicocca and the birth of the Master in Clinica della Formazione. At that time we thought we were lucky to witness such a valuable contribution full of ideas to develop especially for his collaborators. We didn't change our mind about that interview and we decided to publish it again followed now by another interview to Duccio Demetrio about the importance of Riccardo Massa in Italian Pedagogy. In conclusion of the first part of the dossier there is a contribution by Anna Rezzara, President of the Riccardo Massa Study Center.

In the second part of the dossier you will find some articles about various experiences: Adult education (University of Naples), the activities of Eduraduno (University of Roma Tre) and the work of some collaborators of Stripes Coop. operating with young children or in settings of permanent training.

In the third part of the dossier you will find some articles proposed by Daniele Novara (Psychopedagogical Center for Peace) about the issue "Who fears education?". There are also articles coming from the AIEJI international congress in Copenhagen about the work of social educators and in conclusion of the dossier a passage from *It is not the end of education* by Duccio Demetrio.

Salvatore Guida*

Trovare un plausibile terreno di incontro tra un "dire", e un teorizzare, pedagogico ed un "fare" legato alla pratica quotidiana è stato per noi una sorta di piacevole ossessione che ci ha accompagnato, per oltre vent'anni, sia quando, semplicemente, ci sporcavamo le mani con l'educazione nei suoi contesti scolastici e, ancora di più, extrascolastici, sia quando, fatti più accorti e competenti, abbiamo deciso di dar vita a *Pedagogika.it*.

Non è stato per niente facile cercare di tradurre quella sorta di cambiale contenuta nell'acronimo di Stripes (Studio Ricerca ed Interventi Pedagogie Extra Scolastiche, una sorta di omaggio, in vita, all'opera e all'insegnamento di Riccardo Massa) in un modo condiviso, avveduto e verificabile di lavorare nei servizi, con i bambini, gli adolescenti, i loro genitori, con altri operatori di aree disciplinari attigue, e talora sovrapposte, che pur potendosi in-

scrivere nel generico contesto dell'educazione di questa erano solo parziali specificazioni, attribuzioni, diluizioni atte ad affogare la specificità pedagogica in un confusivo affollarsi di trattini preceduti/accompagnati dai diversi psico, socio, etno, ludo e così via meticciano.

Non ci pareva di avere le forze per riuscire a smarcarci, noi ed il nostro lavoro, da tale volontaristica, e talora utile, ibridazione per riuscire a definire una nostra, propria e specifica, appartenenza all'ambito pedagogico. Da tale sensazione di impotenza o, quantomeno, di difficoltà che volevamo superare, era sorta l'esigenza di creare uno spazio aperto, una rivista dove dare spazio a riflessioni e contributi che aiutassero a ridefinire confini e contesti, teorie e metodologie proprie dell'accadimento pedagogico, a precisare a quali condizioni, con quali dispositivi, con quale riflessività, con quali rimandi biunivoci, teoria e pratica pedagogica potessero reciprocamente rinforzarsi, assumere dignità scientifica propria senza doverla mutuare dalle discipline affini, parallele, cugine forse, ma non sorelle. Ci siamo cimentati, in più occasioni, nello sforzo di superare la difficoltà cui sopra accennavamo, cercando di ragionare sul perché sia così arduo, per chi opera quotidianamente in ambito educativo, testimoniare il proprio esperire evitando la sponda di uno scarno rendiconto e, dall'altra parte, quella di uno sproorzionato, e talora ingiustificato e acritico, riferirsi alla letteratura prevalente e citare autori e testi più o meno digeriti e fatti propri.

Abbiamo accarezzato l'idea di intitolare il dossier all'immaginario dell'educatore, alla visione che ha di sé l'educatore e all'immagine sociale che ne hanno i mondi attigui a quello dell'educazione agita, praticata, ripensata. E' emersa viva, invece, la necessità di dare spazio ad una più ampia escussione di materiali e documenti, magari di non recentissima redazione ma, tuttavia, costitutivamente attuali, pensati e costruiti intorno ad un nucleo forte di pensiero: cosa possa e voglia dire, oggi, educare. Ci è piaciuto dare ostensiva testimonianza di come ci si confronta sia al nostro interno sia nei contesti che, per diverse strade e ragioni, sentiamo o abbiamo sentito più vicini al nostro modo di lavorare e di riflettere sul nostro lavoro.

Di uno di questi sforzi riflessivi diamo conto in apertura del dossier, riportando ampia parte di una tavola rotonda realizzata qualche anno fa. Ci è sembrato che dalla spontaneità di quegli interventi emergesse il senso di quella che prima abbiamo definito un'ossessione, ancorché piacevole.

Tanto da proporla prima dei contributi, preziosi, che vengono dall'Università, dal mondo della cooperazione, dell'associazionismo.

Il nostro incontro con l'università è stato, nel tempo, un buon viatico per crescere, per andare, pian piano e virtualmente, liberandosi da quell'approccio un po' movimentistico, rintracciabile nella "kappa" contenuta nel nome stesso di Pedagogika.it; in questo percorso, ormai quasi dieci anni fa, ci trovammo a pubblicare un'intervista a Riccardo Massa, reduce dal lungo lavoro legato alla nascita dell'Università di Milano Bicocca, dall'avvio di un master di Clinica della Formazione.

Ritenemmo, allora, di essere stati fortunati a raccogliere una testimonianza che, per noi e, soprattutto, per i suoi collaboratori, costituì una inesauribile miniera di spunti e riflessioni da cui partire e con cui confrontarsi.

Non abbiamo cambiato idea e riteniamo utile ripresentarla in questo numero,

seguita da un'altra intervista, condotta da Francesco Cappa, in cui Duccio Demetrio dà testimonianza del ruolo e della presenza di Massa nella pedagogia italiana dell'ultimo scorcio di secolo.

Sempre nella prima parte del dossier, e sempre riferita alla rilevanza di tale lascito scientifico ed etico, proponiamo, come già anticipato nello scorso numero, qualche domanda alla professoressa Anna Rezzara, presidente del Centro Studi Riccardo Massa.

In una seconda parte del dossier abbiamo voluto proporre alcuni contributi esperienziali che attraversano alcuni temi significativi, oggetto di discussione in contesti molto diversi: dall'educazione degli adulti, Università di Napoli, alle attività di Eduraduno, sorta intorno a RomaTre, passando per i contributi di alcuni operatori della Stripes intorno alla prima infanzia piuttosto che in un setting di formazione permanente, fino ad entrare in contesti paradigmatici, come quelli rappresentati dal carcere e dagli istituti di pena minorili.

Superando iniziali perplessità, abbiamo anche deciso di dar conto di esperienze che, pur non potendosi ascrivere all'ambito pienamente e interamente pedagogico, danno tuttavia voce, in modo trasparente, ad una carica etica che riteniamo non possa essere esclusa da un orizzonte di senso che voglia affidare all'educazione compiti certo non salvifici ma, almeno, di riduzione del danno prodotto da quella frantumazione sociale e liquidificazione dei rapporti interpersonali cui si assiste in questo eterno presente che non vuole concedere a nessuno di progettare un futuro da protagonisti. Ci riferiamo ad alcuni contributi che testimoniano dell'evento internazionale, promosso dall'AIEJI, a Copenhagen, sul lavoro dell'educatore sociale.

Infine, abbiamo voluto riportare, su proposta di Daniele Novara, del "Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti" l'esito di un confronto intorno al tema "Chi ha paura dell'educazione", che ci pare poter contribuire, per altre vie, a quel percorso di chiarificazione/riflessione intorno ai temi dell'educare.

Conclude il dossier un brano tratto dal libro di Duccio Demetrio, *L'educazione non è finita*.

Sappiamo che in altri luoghi dove si fa educazione, nelle più avvedute esperienze cooperative, nei dipartimenti di scienze della formazione dei diversi atenei italiani molti operatori, docenti ricercatori si interrogano e lavorano, chi discettando sulle Scienze dell'educazione e della formazione, chi cercando di evidenziare la necessità della costruzione di un più spesso statuto epistemologico della Pedagogia, intesa come Scienza dell'Educazione.

A tutti costoro chiediamo di farsi presenti, di accettare la provocazione, di uscire da aule, laboratori, biblioteche e venire, su queste pagine, a dire quanto non siano d'accordo con le nostre ossessioni, quanto possano essere nostri compagni di strada, quanto credano, o dubitino, che, attraverso questi canali e questi contesti, si possano proficuamente avvicinare il mondo del sapere pedagogico con quello, empirico e fenomenico, frustrante qualche volta e, più spesso, esaltante, del quotidiano operare nei nidi e nei centri estivi, nei centri di aggregazione e negli sportelli di consultazione, con quel "people" fatto di tante, tantissime e ricchissime, unicità e diversità, che non vogliono saperne di stare dentro i modelli costruiti a loro edificazione e beneficio.

** Direttore scientifico Stripes Coop. Soc. Onlus, Rho (MI)*

Riconoscimento e movimento. Educatori professionali in cammino

L'azione di un educatore, che nasce e si modella all'interno della relazione con l'altro, deve essere sempre intenzionale ovvero deve mirare agli obiettivi ultimi e condivisi dell'autonomia e della libertà. Non può cedere il passo al puro attivismo, vuoto di riflessione, il fare tanto per fare senza mete ultime da raggiungere.

Irene Bisignano, Daniele Pastore, Giulia Stafoggia*

Il breve saggio qui presentato è composto da una prima parte in cui si descrive il riconoscimento, partendo dal suo significato etimologico, per giungere alla enunciazione del percorso compiuto da Ricoeur per trovarne il significato; una seconda e una terza strettamente legate tra loro in cui viene descritto il percorso verso l'autoriconoscimento dell'educatore e il circolo virtuoso tra teoria e prassi che ha portato all'impegno e alla nascita di un movimento di educatori professionali, sorto da tre anni a questa parte e di cui chi scrive è parte.

Nella pratica della conoscenza delle cose, è consuetudine, alla maniera di Aristotele, partire da ciò che dà loro inizio, per poterne apprendere il corso dal principio. Il nome degli enti generalmente ne rappresenta il senso, la missione, il compito, la prospettiva, il telos. Ed è per virtù che un uomo percorrendo una via si chiede in anticipo dove sta andando lasciando poi che la via stessa plasmi la strada. Quindi, si parte dal nome: esso è un lemma di origine latina formato dalla particella *re*, che assume il significato di nuovamente e dal verbo *cognòscere*, che corrisponde esattamente al significato del noto *conoscere* dell'idioma italiano. Una ulteriore ricognizione della lingua latina porta alla luce il verbo *agnoscere*, usato principalmente per descrivere il riconoscimento della verità o di una verità. L'*agnitio*, ovvero il riconoscimento, è una caratteristica peculiare della poetica o del dramma, evidenziata da Aristotele nella *Poetica* e descritta come un improvviso e inaspettato svelamento dell'identità altrui che determina una svolta nella trama della narrazione.

Il Riconoscimento è tra due o più enti o individui, che compiono unidirezionalmente o reciprocamente l'azione di svelamento e di nuova conoscenza. Importante appare allora, prendere in esame questo binomio che si relaziona alla storia dell'uomo, in relazione alla dimensione del tempo e dello spazio, che declinano l'oggetto in esame nelle forme che dallo sconosciuto conducono al riconosciuto.

Tra i più importanti studi fatti sul tema qui in esame c'è da annoverare quello di Paul Ricoeur (Valence, 27 febbraio 1913 – Châtenay-Malabry, 20 maggio 2005), tra gli esponenti di spicco della filosofia francese del '900. Il suo studio affronta il problema del linguaggio, del senso delle cose e della loro interpretazione. Alla fine del suo lungo percorso filosofico, egli lambisce la terra del riconoscimento, senza approdarvi,

donando però un importante contributo per coloro che decidono di inoltrarsi nel medesimo sentiero. Assumeremo, quindi in questa sede tali teorie perché possano guidarci su ciò che verrà descritto in merito all'autoriconoscimento.

La lunghissima strada fatta nel pensiero dell'uomo dal filosofo francese lo ha condotto a dimostrare alcuni paradigmi che hanno assunto il ruolo di testate angolari nel resto delle tesi difese in seguito. Tra tutte, quella che appare maggiormente significativa è quella che concerne l'idea di un essere umano che si distacca dall'unità e graniticità del cogito cartesiano e prende le forme di un sé che porta nel suo intimo la dimensione dell'alterità. Tale struttura si pone come pilastro di un individuo che è in quanto capace di... *L'homme capable* è infatti «*capace*» di agire, di dire, di raccontarsi, di ricordarsi, di riconoscersi cioè in una struttura di soggettività riflessiva in cui la sua identità non è quella dell'io che si autopone, ma è quella del sé in terza persona, ossia di colui che si definisce usando il pronome "se stesso", "attestandosi" come il personaggio della propria storia di vita; personaggio che appunto parla, agisce, dà inizio ad un corso di azioni, racconta, ricorda».¹

Da qui il passo che conduce al riconoscimento è breve: il carattere specifico del sé che Ricoeur prospetta, è definito dalla costruzione del soggetto all'interno di un contesto dal quale è preceduto e determinato.

Il filosofo nel suo ultimo testo, *Percorsi del riconoscimento*, cerca di approfondire le relazioni di un individuo costituito da pensieri, passioni, emozioni e ragione; che coglie e accoglie, quindi, in sé la propria identità ma anche la propria differenza. Il sé deve compiere il percorso con timore, definirei di autotrascendenza, perché possa "aprirsi" al mondo e alla socialità, dimensione in cui egli può riconoscersi, riconoscere l'altro ed essere riconosciuto.

Ricoeur definisce tre momenti dell'azione che permette uno tra gli approdi all'alterità: il primo concerne l'identificazione di qualcosa o qualcuno, ovvero la conoscenza; il secondo, il riconoscimento di sé; infine il riconoscimento reciproco.

In merito al primo studio, la riflessione trae spunto dalle rivisitazioni dell'essere e del non essere platonico e parmenideo, poi prende in considerazione le diverse filosofie cartesiane e kantiana che presiedono due distinte concezioni del giudizio. Ciò conduce Ricoeur al concetto di *Vorstellung*, ovvero di rappresentazione, al problema esposto da Merleau-Ponty, in merito l'identificazione in relazione ai sensi, e a Marcel Proust nel tema del riconoscimento in relazione all'irricognoscibile.

Quanto al riconoscimento di sé, il filosofo, presenta la struttura del sé, prendendo ad esempio protagonisti dell'epica e della tragedia ritenuti "centri decisionali"² per descrivere i significati di azione, giudizio, memoria nella loro vicenda.

Studia la figura di Ulisse, che dopo il decennale vagabondare torna a Itaca mascherato e il suo svelamento prevede precise tappe. Una serie di incontri segnano il

1 F. Abbate, in Daniela Iannotta (a cura di), Paul Ricoeur in dialogo, Etica, giustizia, convinzione, *Effatà*, Torino 2008. p.174

2 F. Brezzi, in D. Iannotta (a cura di), Ivi, p.111

progressivo riconoscimento e da «*“straniero”, e tuttavia accolto come “ospite”.[...]*»³ attraverso il cane Argo, l'ancella, Penelope e in ultimo Laerte, il padre, il “padrone”, nel proprio cammino che è sostanzialmente unidirezionale, attraverso lo smascheramento, riacquisisce il proprio potere «*è insomma la costruzione di un riconoscimento di segni e di una progressiva spoliatura del travestimento, ma non la costruzione di un percorso di mutuo riconoscimento*»⁴. Il riconoscimento, sostiene Ricoeur porta nel suo intimo il carattere di mutualità poiché il sé è in quanto altro.

Viene poi preso in esame, Edipo a Colono per cercare in tale figura il riconoscimento di responsabilità. «*L'opera scandisce il procedere dalla sciagura subita alla sciagura assunta*».⁵ Edipo in tarda età ragiona sugli eventi passati e si riconosce come colui che ha subito essendo però lui stesso ad agire. Ricoeur prosegue dimostrando la necessità di apprendere una saggezza pratica in situazione che concerne «*quel discernimento, quel colpo d'occhio in situazione di incertezza, puntato sull'azione che conviene; ed è inseparabile da un agente della situazione che potrebbe essere avveduto*».⁶

Il cammino alla ricerca del riconoscimento del sé prosegue percorrendo le vie della memoria e della promessa, ovvero dell'unione tra passato e futuro, e studiando ciò che riguarda le capacità e le pratiche sociali, assunte come criterio valutativo delle società. Quindi compie il passaggio dalle capacità individuali alle capacità⁷, considerate come le risorse relazionali di cui l'individuo dispone, in funzione delle capacità di fruirne.

Il culmine del discorso si trova nella possibilità del riconoscimento reciproco, che Ricoeur studia dimostrando l'esistenza degli stati di pace, che si oppongono alla lotta per il riconoscimento e ne coglie tre modalità: sotto l'egida dell'amore, del diritto e della stima sociale.

Egli esamina la prassi dell'amore nella concezione di philia e concentra il suo studio anche sulla questione giuridica concernente l'«*allargamento della sfera dei diritti riconosciuti alle persone e l'arricchimento delle capacità che tali soggetti si riconoscono*»⁸.

Ricoeur giunge poi alla questione principale del suo studio individuando il ponte tra la “poesia dell'agape” e la “prosa della giustizia”: esso è costituito dal fatto del dono.

Il difficile compito che ha preso su di sé, ci ha condotto ad assumere alcuni nuovi tratti del riconoscimento. La questione si articola quindi nelle tre dimensio-

3 Paul, Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005. p.91

4 F. Abbate, op. cit, p.176

5 Paul, Ricoeur, op cit, p.94

6 Ibidem, p.105

7 A. Sen, Rights and agency, in *Philosophy and Public Affairs*, 11, 1982, ora in S.Sheffler (a cura di), *Consequentialism and its Critics*, Oxford University Press, Oxford 1988, in P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, op cit, p.162

8 Ivi, p. 223

ni di una semplice conoscenza, del riconoscimento del sé e della reciprocità che ha come conseguenza naturale l'atto di donare che diventa prassi. Il sé riconosce, si riconosce ed è riconosciuto nella misura in cui opera nel mondo, compie azioni, prende parte, si assume il suo ruolo di zoon politikon. Ognuno con il proprio compito, ognuno con il proprio carattere teleologico, ognuno con il proprio nome.

Le mani che scrivono queste pagine hanno nomi diversi ma vivono la propria missione politica all'interno di un ambito comune che si determina nella capacità di far nascere. L'arte ostetricia, che Socrate ha appreso attraverso l'esperienza e che Platone racconta nel *Teeteto*, è la prospettiva entro cui si muove colui che educa, avendo quale criterio imprescindibile la libertà dell'altro che si attua nel divieto di essere generatori e nell'invito ad essere promotori di una rotta da seguire. Ed è in quest'ottica che l'educatore può considerarsi un essere semiotico, che riflette sulla realtà in cui opera ed elabora strategie atte a modificarla; un individuo su cui grava il compito di riconoscersi per poter essere un unicum e quindi stare in relazione con una diversità. L'uomo capace, che trova una forma ben chiara nell'educatore, si riconosce dall'agito che fa costante riferimento al senso che l'atto porta in sé e tende verso la direzione che i suoi passi intraprendono sull'orizzonte che sta attraversando. Egli è, infatti, tra i professionisti che operano nell'ambito dell'educazione e dei servizi sociali, probabilmente il punto di congiunzione più evidente tra la teoria e l'esperienza. È operatore della prassi, ovvero di quel circolo virtuoso che parte dall'esperienza per rielaborarla al fine di orientare l'azione. Come la pedagogia è teoria e riflessione ampia sui temi dell'educazione, così l'operare dell'educatore è l'azione che deve sempre seguire ogni buona teoria, trasformandola in prassi.

La teoria per essere autentica, nella concezione del pedagogista brasiliano Paulo Freire, deve portare all'impegno, all'azione volta a modificare lo status quo⁹. Per questo motivo l'educatore compie un'opera politica nel senso più alto e nobile del termine, nel tentativo costante di modificare la realtà attraverso il suo essere impegnato. L'azione di un educatore, che nasce e si modella all'interno della relazione con l'altro, deve essere sempre intenzionale ovvero deve mirare agli obiettivi ultimi e condivisi dell'autonomia e della libertà. Non può cedere il passo al puro attivismo, vuoto di riflessione, il fare tanto per fare senza mete ultime da raggiungere. Questo rende l'educazione una delle più importanti leve per la promozione della libertà di coloro che nel cammino educativo vengono incontrati, accompagnati e ascoltati; contemporaneamente, l'educatore prima come persona e poi come professionista non può mai cessare il proprio esodo verso la propria libertà.

Proprio da questo spirito nasce il movimento Eduraduno, che alcuni educatori di Roma hanno deciso di creare. Un movimento che trova il proprio senso nel fatto inedito di muoversi verso una meta che punti alla finalità ultima del riconoscimento della figura dell'educatore e quindi della propria emancipazione e della propria identità professionale. Un'identità che sappiamo bene essere in continua costruzione, tendente all'infinito, di cui si potranno conoscere aspetti parziali e

9 P. Freire, *La Pedagogia degli Oppressi*, Arnoldo Mondadori Editore, 1971, Milano.

dinamici, senza mai pervenire a un riconoscimento totale. “L’uomo è un avvenire da inventare”¹⁰ che trova il suo senso nell’essere in movimento. Questi educatori hanno quindi deciso di mettersi in movimento, e di farlo insieme, con le modalità proprie della loro professione: la condivisione, la mediazione, la partecipazione, la progettualità, la creatività, la flessibilità. Tutte parole che esprimono concetti fondamentali, punti cardinali della loro rotta professionale. Questo moto dalle forme dinamiche siamo noi che scriviamo e sono altre persone che con noi hanno scelto e si sono impegnate, negli ultimi tre anni, per non restare a guardare il mondo passare davanti agli occhi, per cominciare a muoversi con lui, partendo proprio dall’auto-riconoscimento, considerato quale primo fondamentale passo verso il riconoscimento esterno. L’individuo, infatti, durante la sua crescita, ha dapprima bisogno di ri-conoscere se stesso allo specchio, misurando con perizia i propri limiti e le proprie risorse; in seguito, quando diviene capace di narrare la propria storia, e di avere la piena consapevolezza delle proprie radici, frutti e parti costitutive, diventa pronto per rivelarsi e per affrontare il riconoscimento dell’altro nell’incontro. In questi anni di lavoro abbiamo ripercorso queste fasi evolutive, partendo da un primo momento in cui ci siamo interrogati fortemente sul significato dell’essere educatore e su quali fossero i bisogni e gli obiettivi di crescita da noi condivisi. Da questa riflessione ha preso vita l’idea di creare un raduno per educatori, uno spazio ed un momento, fisico e nel contempo metaforico, durante il quale incontrarsi, conoscersi e riconoscersi come un ricoeriano sè, costituito da medesimezza e ipseità. Un’occasione per cercare la nostra identità e promuovere una coscienza e un senso d’appartenenza condivise. Un raduno come contenitore d’incontri, di condivisione, di esperienze, di scambio di strumenti e metodologie e di approfondimento di ambiti lavorativi di diversa natura.

Siamo partiti dalla nostra esperienza di giovani educatori che hanno concluso o stanno concludendo il proprio percorso universitario, abbiamo fatto un check degli strumenti acquisiti e un’analisi di quelli che ci sembrava urgente acquisire: a tal fine ci siamo avvalsi della partecipazione di professionisti del sociale e dell’educazione che, intervenuti all’EduRaduno, hanno messo in circolo le proprie conoscenze e competenze, contribuendo così alla nostra proposta di formazione continua e in movimento.

Abbiamo cercato di cogliere il bisogno di formazione e di scambio di molti educatori, del desiderio di crescita professionale, e per questo sentiero abbiamo continuato a camminare incontrando molte persone, condividendo idee e progetti e organizzando eventi allo scopo di ampliare tale movimento. Dopo tre anni abbiamo fondato un’associazione che continua a porsi nuovi obiettivi, primi tra tutti quello di creare una rete dinamica e di sostenere il difficile percorso di crescita dell’educatore, perché sia pronto a ri-conoscersi e farsi ri-conoscere.

**Membri dell’Associazione EduRaduno*

10 C. Tognonato, *Il corpo del sociale. Appunti per una sociologia esistenziale*, Liguori Editore, 2006, Napoli.

Le dinamiche parallele del familismo e del furbismo

La genesi dei due aspetti tipici del “carattere nazionale” è ben diversa. L'esclusivismo familista viene inculcato precocemente dalla famiglia e confermato da altri agenti e in altri ambiti della socializzazione. Anche l'ideologia del furbo trova nella famiglia la sua origine, ma si potenzia e attiva nell'interazione extra-familiare

Marcello Dei*

Nell'intento di offrire un piccolo contributo alla conoscenza del contenuto dei processi di socializzazione che si compiono nelle aule scolastiche, prendiamo in considerazione due aspetti tipici della cultura del nostro paese, il *familismo* e la *furbizia*, per osservare la presenza e le ricadute che hanno tra gli allievi della scuola media di primo grado e della V classe della scuola primaria.

Dal repertorio dei “valori degli italiani” estraiano per primo il familismo. Travalicato l'ambito delle analisi storiche e sociologiche, il concetto è entrato da decenni a far parte del patrimonio della riflessione di senso comune nell'accezione di attaccamento intenso ed esclusivo alla cerchia familiare a scapito di più ampie reti di socialità. Alla fine degli anni '50, l'espressione coniata dallo studioso statunitense Banfield per designare il comportamento diffidente, chiuso entro le mura domestiche, della popolazione di un villaggio lucano, associò al termine familismo l'aggettivo “amorale”. Nel lessico comune l'aggettivo “amorale” è caduto, ma il suo significato è rimasto - sottinteso - come qualificazione concettualmente intrinseca al termine.

Come accade agli stereotipi, il concetto di familismo è oggetto di banalizzazione; il termine diventa un *passepartout* di largo impiego nei media e nei discorsi comuni. Cionondimeno la pratica, lo stile, la visione della società che designa sono ampiamente diffusi nel tessuto sociale del Paese, nella sfera politica come nella vita economica, nel mondo delle professioni come in quello del lavoro. Da qualche tempo capita che la reputazione del familismo soffra di qualche incrinatura. Sui giornali, alla tv, nei discorsi della gente comune, comincia a circolare un'idea “nuova” che di per sé non trabocca universalismo, ma che è incompatibile con il familismo, la meritocrazia. Un “valore” (ri)-scoperto che oltretutto è inconciliabile con un'altra componente della cultura tradizionale strettamente imparentata con il familismo, la raccomandazione.

Anziché speculare sulle sorti del familismo e delle raccomandazioni, “preleviamo” dal patrimonio culturale nazionale un altro dei suoi ingredienti tipici, la furbizia. Anche se non vanta i quarti di nobiltà che possiede il familismo per il fatto di trarre origine da un'istituzione fondamentale, anche la furbizia ha radici antropologiche profonde e gode di ampio seguito. L'analisi semantica della parola *furbizia* va fatta senza furbizia. Accogliere la definizione neutrale del dizionario: “*Chi sa trarre vantaggi dalle situazioni agendo con prontezza, intuizione e senso pratico*” sarebbe una furbata vestita di candore perché quest'accezione non corrisponde allo stato delle cose. E' più corretto accogliere l'etimologia che la fa derivare dal francese *fourbe*, ladro ed è più ragionevole accettare l'ipotesi che sia figlia della sfiducia e della diffidenza di cui è intrisa la cultura tradizionale. Diciamo allora che “*la furbizia consiste... nel pensare che gli altri approfitterebbero di*

noi se non approfittassimo prima degli altri"¹. In termini espliciti "la qualità della furbizia – prevedere tutte le possibilità, avere la forza di volontà necessaria a ignorare le richieste morali e affettive del prossimo e trarre vantaggio dalla sua ingenuità, dal suo carattere fiducioso, o dalla sua stupidità – è molto amminata a Pisticci e viene inculcata fin dalla più tenera età"².

Avendo in mente la furberia in quest'accezione (d'ora in avanti: furbismo) e il familismo, ci proponiamo due obiettivi:

- osservare in primo luogo in quale misura tali dimensioni fanno parte del corredo culturale delle scolaresche, ossia degli scolari della V elementare, degli studenti della media inferiore e del triennio della secondaria superiore;
- verificare se esistono relazioni tra il familismo, il furbismo e la diffusione del copiare in classe, sia come pratica che come rappresentazione.

Copiare è un insieme di imbrogli e trucchi escogitati da un individuo al fine di ottenere una valutazione positiva della sua prestazione. Falsificandone il risultato, rende vana la verifica dell'apprendimento e svuota di senso la regola che la istituisce. Come forma di comportamento scolastico deviante è meno vistosa del bullismo e della violenza, ma non meno carica di effetti deleteri per la formazione identitaria e civica dei giovani. Spesso, ma non necessariamente, si accompagna a bassi livelli della motivazione all'apprendimento, dell'attenzione, della capacità di concentrazione dell'individuo e si realizza in un clima dominato dall'obiettivo di tirare a campare.

Da qualche anno alcuni docenti della Facoltà di Sociologia dell'Università di Urbino osservano un fenomeno tipico del mondo della scuola - **la pratica di copiare in classe** - che fino ad oggi né i sociologi, né i pedagogisti, né le autorità scolastiche hanno considerato meritevole di attenzione.

L'indagine più recente - **Copiare a scuola. Pratica e rappresentazioni degli imbrogli nella scuola'** è stata dedicata agli alunni della scuola media inferiore e agli scolari della V elementare. Fa seguito ad un'analoga ricerca del 2004 - **Devianza e fair play tra i banchi di scuola. La socializzazione del compito in classe**² - dedicata agli studenti del triennio della secondaria superiore, che a sua volta approfondisce l'argomento avviato nella precedente ricerca (anch'essa sugli studenti del triennio della secondaria superiore) **I giovani e la società civile**³.

Tutte le indagini sono condotte attraverso *surveys* su campioni nazionali di alcune migliaia di individui con somministrazione di un questionario strutturato agli alunni la cui compilazione, della durata di 20-30 minuti, ha avuto luogo in classe sotto la sorveglianza di un insegnante. Al fine di arricchire di senso la ricerca, i dati dei *surveys* sono corredati da interviste in profondità e *focus groups* con insegnanti, genitori e alunni.

¹ Rapporto inedito.

² M.Dei, in "Studi di sociologia", n.4, 2007, 1-31.

³ M.Dei, *Sulle tracce della società civile*, Milano, Angeli 2002.

1 G.Calvi, Presentazione del Rapporto 1986, in *Indagine sociale cit.* in P.Ginsborg, *L'Italia del tempo presente*, Torino 1998

2 J.Davis, *Land and Family in Pisticci*, London, 1973, pp.17-18, cit in Ginsborg, p.183.

Volgiamoci al versante delle variabili ideologiche. Se è possibile compendiare il pensiero familista in una sola frase, una delle più pregnanti è quella usata nelle ricerche sociodemografiche: “Nella carriera e negli affari è sempre meglio favorire un parente che un estraneo”. Abbiamo sottoposto questa sentenza ai nostri alunni e studenti e qui la impieghiamo come indicatore del familismo.

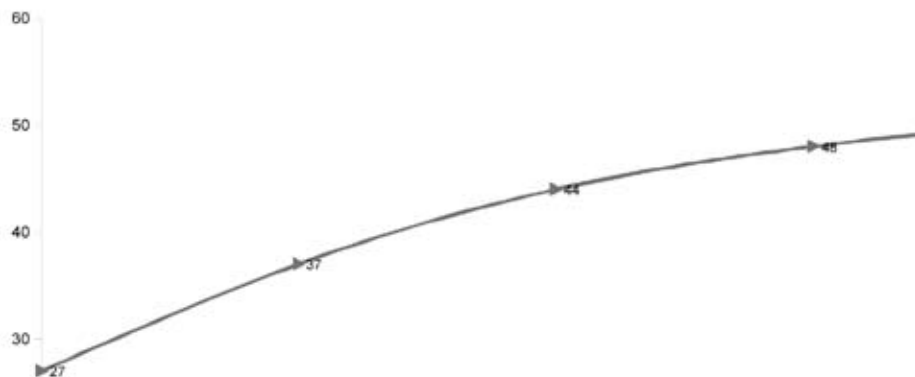
Come mostra la tabella sottostante (Tab. 1), l’adesione a questa filosofia di vita si aggira attorno al 50% nel complesso dei due campioni ed è abbastanza stabile. Una flessione si riscontra tra la media inferiore e il triennio della superiore in corrispondenza del passaggio dalla pubertà all’adolescenza. Così come un po’ inferiore è la presa che esercita tra le femmine di ogni fascia d’età rispetto ai maschi. Ma le differenze non appaiono abbastanza forti da definire una chiara tendenza delle femmine o dei più grandi a prendere le distanze dal familismo. Tanto più che tra gli scolari della V elementare l’adesione all’item ammontano al 47%, cinque punti percentuali meno della media del campione di appartenenza.

Tab.1 Familismo e furbismo

(A) FAMILISMO					
“Nella carriera e negli affari è sempre meglio favorire un parente che un estraneo”					
<i>Alunni scuola media inferiore</i>			<i>Studenti secondaria superiore</i>		
Maschio	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
54,0	50,1	52,3	51,3	40,3	45,7
(B) FURBISMO					
“Comportarsi da furbo non è soltanto è vantaggioso, in certi casi è anche giusto”					
<i>Alunni scuola media inferiore</i>			<i>Studenti secondaria superiore</i>		
Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
44,7	37,4	41,3	67,7	58,7	63,1

Nota: Alunni sono gli allievi della scuola media inferiore, studenti quelli del triennio della secondaria superiore.

Misurato con l’item “Comportarsi da furbi è non soltanto vantaggioso, ma anche giusto”, il furbismo presenta un andamento diverso dal familismo. Dalla tab.1/B si apprende che nel complesso il furbismo vede crescere i suoi adepti dal 41,3% del campione delle medie al 63,1% di quello del triennio delle superiori. Nel campione dei più giovani cresce in modo lineare nel passaggio da una classe all’altra dal 27% della V elem. al 37% della prima media, al 44% della seconda al 48% della terza classe. In termini di età la progressione è la stessa (Fig.1)

Fig.1 La percentuale di “furbisti” secondo l’età

Con l’avanzare delle classi e dell’età, il furbismo cresce anche tra le femmine, ma con valori percentuali costantemente inferiori a quelli dei maschi (mediamente di una diecina di punti).

La riflessione minima che questi dati suggeriscono è che la genesi dei due aspetti tipici del “carattere nazionale” è ben diversa. L’esclusivismo familista viene inculcato precocemente dalla famiglia e confermato da altri agenti e in altri ambiti della socializzazione. Anche l’ideologia del furbo trova nella famiglia la sua scaturigine, ma si potenzia e si attiva nell’interazione extrafamiliare. Socialmente ubiquo, il furbismo trova nella classe un habitat reso propizio dal principio di prestazione e di valutazione dell’individuo su cui la scuola si basa.

Analizzando i dati delle nostre indagini riscontriamo che familismo e furbismo si distribuiscono in modo abbastanza omogeneo tra le popolazioni in esame relativamente alle variabili strutturali quali l’occupazione del padre e l’area geografica di residenza. Una debole relazione inversa compare rispetto al grado di istruzione dei genitori. Limitatamente al furbismo, lo stesso vale per il rendimento scolastico del rispondente, con differenze che oscillano attorno al 7% e il 10%³, il furbismo cresce tra gli alunni via via meno bravi. Una sensibile variazione *in minuendo* riguarda l’osservanza del precetto della Messa domenicale. Nel caso degli alunni, i furbisti sono il 36,3% tra i praticanti, il 43,6% tra i tiepidi, il 48,0% tra i non praticanti. Nel caso degli studenti, i furbisti sono il 58,3% tra i praticanti, il 66,5% tra i tiepidi e non praticanti.

Le due dimensioni “si tengono” tra loro, l’associazione statistica diretta è significativa in entrambe le indagini in cui gli items sono presenti. Come mostrano i

³ Misurato con il giudizio conclusivo dell’anno scolastico precedente.

valori dei coefficienti r , la correlazione è particolarmente intensa tra gli alunni⁴. Per dirla in termini percentuali, i familisti-furbisti rappresentano il 24% del totale sia nell'uno che nell'altro campione delle scolaresche.

A questo punto facciamo entrare in scena il fenomeno del copiare in classe nella duplice dimensione della *pratica* del copiare e nella sua rappresentazione - o più esattamente nel *giudizio di condanna/giustificazione* di tale pratica - con il proposito di analizzare se e quali nessi sussistono tra le ideologie sopra descritte e la "sfera del copiare".

Innanzitutto interessiamoci della frequenza con la quale gli alunni e gli studenti copiano. Se si considerano congiuntamente le risposte "spesso" e "qualche volta", i copiatori sono il 33,6% nel campione degli alunni e il 63,9% nel campione degli studenti. Rinviando ad altra sede analisi e ragionamenti sul forte differenziale tra i due campioni, osserviamo che cosa accade tra i più giovani allievi (tab.2).

Tab.2 Familismo, furbismo e frequenza del copiare in classe

Frequenza del copiare	F a m i l i s m o		F u r b i s m o	
	Familisti	Non familisti	Furbisti	Non furbisti
Copiano spesso o qualche volta	35,3%	30,1%	43,0%	26,1%
Copiano raramente o mai	63,7%	69,1%	56,6%	73,1%

Il contributo dell'ideologia familista alla pratica del copiare è modesto (la differenza è il 5%); probabilmente rispecchia la maggior correttezza nel comportamento in classe degli alunni che si ispirano a principi universalistici. L'ideologia della furbizia è invece un propulsore specifico della pratica del raggio, gli alunni che la condividono figurano tra i copiatori nel 43% dei casi contro il 26% di coloro che non la condividono.

L'indagine sugli studenti del triennio non includeva alcun item sul familismo né sul furbismo. Quanto a quest'ultimo si può tuttavia ottenere qualche informazione controllando se l'indice di frequenza della pratica di copiare è associato con le risposte che esprimono soddisfazione per la furbizia dopo aver copiato con successo. In effetti un legame diretto esiste ed è statisticamente significativo⁵.

4 Il coefficiente di Pearson per gli alunni: $r = 0,80$; per gli studenti $r = 0,24$. In entrambi la correlazione è significativa al livello 0.01 (2-tailed).

5 Il 20% delle risposte degli studenti ha indicato la "soddisfazione per la furbizia" come sensazione unica o prevalente provata dopo aver copiato senza essere stati scoperti. Tra la frequenza del copiare

Vediamo ora in quale modo alunni e studenti, copiatori o non copiatori, giudicano il copiare. Considerando il giudizio nella forma dicotomica di condanna-giustificazione, la percentuale di alunni che considera condannabile il copiare il *compito in classe* è pari al 57,6% e quella degli studenti al 16,0%.

Tab.3 Il giudizio sul copiare in classe

Copiare il compito in classe	Medie	Sec.super.
Molto o abbastanza condannabile	57,6%	16,0%
Poco o per niente	42,4%	84,0%
Copiare alla maturità: condannabile?	Medie	Sec.super.
Molto o abbastanza condannabile	80,6%	57,2%
Poco o per niente	19,4%	42,8%

Tralasciando l'analisi della forte differenza tra i valori percentuali dei due campioni (ma notando come il ricorso all'imbroglio cresce vertiginosamente con l'età), concentriamoci sulle due variabili culturali (Tabb.3 A e B). Il familismo risulta direttamente connesso al giudizio giustificatorio del copiare, sia tra gli alunni che tra i liceali. La misura è moderata, i familisti giustificano il comportamento illecito più dei non-familisti (la differenza è del 4-5%). Ben più stretta è la relazione con il furbismo: gli alunni che lo approvano condannano gli imbrogli in misura molto inferiore rispetto ai compagni che non accettano questa filosofia di vita. Tra gli studenti, tenuto conto che le risposte si concentrano sul giudizio giustificatorio, la differenza di 5 punti percentuali appare significativa.

Tab.4 A. Il giudizio sul copiare secondo il familismo

Scuola media inferiore	Giudizio su: copiare il compito in classe		Giudizio su: raggiri agli esami di licenza o di maturità	
	Familisti	Non familisti	Familisti	Non familisti
Molto o abbast. condannabile	56,2%	61,6%	79,1%	83,8%
Poco o per niente condann.	43,7%	38,4%	20,9%	16,2%

e la frequenza della soddisfazione per la furbizia la correlazione diretta ha un coefficiente $r = 0,115$. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

	Furbisti	Non furbisti	Furbisti	Non furbisti
Molto o abbast. condannabile	73,8%	86,1%	49,1%	65,7%
Poco o per niente condann.	26,2%	14,0%	50,9%	34,3%

Tab.4 B. Il giudizio sul copiare secondo il furbismo

Scuola secondaria superiore	Giudizio su: copiare il compito in classe		Giudizio su: raggiri agli esami di maturità	
	Familisti	Non familisti	Familisti	Non familisti
Molto o abbast. condannabile	14,0%	18,1%	52,2%	61,4
Poco o per niente condann.	86,0%	81,9%	47,8%	38,6
	Furbisti	Non furbisti	Furbisti	Non furbisti
Molto o abbast. condannabile	14,1%	19,7%	52,2%	65,4%
Poco o per niente condann.	85,9%	80,3%	47,8%	34,6%

Immaginiamo ora che il copiare non riguardi il compito in classe, ma la prova degli *esami di maturità*. Qua il giudizio è meno lasco, l'80,6% degli alunni e il 57,2% degli studenti giudicano condannabile il raggiro. Ancora una volta si evidenzia un moderato collegamento diretto tra il familismo e il giudizio assolutorio, con qualche differenza tra alunni e studenti. L'incremento del giudizio di condanna dell'imbroglio tra esame di maturità e compito in classe che contrassegna i familisti rispetto ai non familisti è più basso presso gli studenti che presso gli alunni.

Al furbismo fa riscontro, in entrambi i campioni, un giudizio notevolmente più orientato alla giustificazione del copiare. Allargando lo scenario oltre l'aula scolastica, ricordiamo di passaggio un dato che la prima indagine sugli studenti ha messo in luce: l'esistenza di una correlazione diretta statisticamente significativa tra il furbismo e la propensione a giustificare l'evasione fiscale, le "bustarelle", gli abusi edilizi, il farsi assegnare denaro pubblico senza avere alcun titolo⁶. Se concettualmente ha l'aria di una tautologia, il dato empirico serve a mostrare dove l'individuo colloca un limite alla filosofia della furbizia alla quale si ispira.

La trasgressività del copiare è erosiva, non esplosiva. A differenza del bullismo non sfonda il confine con ciò che è lecito, lo penetra per infiltrazione carsica scaval-

⁶ Item e modalità di risposta identici. Le modalità di risposta agli items sui comportamenti devianti sono identiche a quelle all'item copiare il compito in classe. I coefficienti di correlazione, tutti significativi al livello 0.01, hanno questi valori: evadere le tasse $r=0,14$; bustarelle $= 0,11$; abusi edilizi $r=0,08$; assegnazione denaro pubblico $r= 0,11$.

candolo di poco. Cerca di smussare gli spigoli della devianza autorappresentandosi più come comportamento ambiguo e discutibile che come atto illegittimo. Cerca di spostare il limite di ciò che è consentito per ridefinirsi non come violazione di un divieto, ma come inosservanza di un *vietatino*. Uno fra i molteplici vietatini che costellano la vita quotidiana senza che l'indignazione pubblica si sollevi.

Per le sue caratteristiche distaccate, sornione, la pratica del copiare nella scuola di oggi ha ben poco in comune con lo stereotipo del copiare cameratesco-romantico (e con la sua rappresentazione spesso idealizzata) nella scuola *d'antan*. E' omogeneo agli aspetti del retaggio culturale di questo Paese, trova nel familismo e nel furbismo un terreno di cultura propizio.

A differenza del familismo che nasce e si sviluppa nel chiuso della famiglia e che non è in posizione di primo piano nell'orientare i comportamenti in classe, il furbismo è un ingrediente dell'interazione quotidiana tra gli allievi e tra loro e l'insegnante.

Tutt'altro che in declino, le "ideologie italiane" del familismo e della furbizia scavalcano il recinto dei vizi privati e i quartieri dei politicanti. Del resto è comprensibile che una società afflitta da un'interminabile crisi economica, pervasa da sentimenti di insicurezza e di paura, indebolita nelle strutture di protezione collettive, tenda a rifugiarsi nei "valori della tradizione", a rivitalizzare la famiglia come baluardo a tutela dell'individuo e perciò stesso a rinvigorire l'ideologia familistica.

Per le stesse ragioni la furbizia, nata come forma di autodifesa dei miseri contro i potenti nella società arretrata, prospera nella postmodernità propagandosi non solo nella sfera privata e nei recessi indecenti di quella pubblica. Talora alligna tra i gestori della sfera pubblica rispettosi della legalità e del bene comune. Vien fatto di pensare, ad esempio, alle amministrazioni municipali che per "far cassa" ricorrono a trucchi come quello di dilatare il limite di velocità di 50 km/h dalle vie urbane a delle strade di campagna su cui si affacciano sporadici edifici e di installarvi degli autovelox. Non è forse ispirato ai dettami del furbismo questo modo di agire della p.a.? Che senso ha ricorrere, in nome dell'interesse pubblico, a manovre in apparenza mirate a sanzionare dei comportamenti scorretti dei cittadini, ma in realtà finalizzate ad irrogare sanzioni per incrementare le entrate pubbliche? Questa versione creativa della massima "vizi privati e pubbliche virtù" non è una lezione di furbismo e di arte di tirare a campare?

La scuola potrebbe avviare una pedagogia civile di contrasto, magari facendo leva su un'ideologia - quella meritocratica - che oggi è sugli altari. Oppure, più seriamente, potrebbe porsi l'obiettivo di rovesciare l'intruglio della strega e mettere al centro della socializzazione la collettività e l'interesse comune. A partire dalle elementari, perché strategicamente sarebbe decisivo cominciare presto.

Non occorre molta perspicacia per comprendere che il percorso di un'ipotetico programma di antropologia civica, come ogni innovazione, incontrerebbe grossi ostacoli. In questo caso l'inerzia culturale consisterebbe nel fatto che insegnanti e dirigenti scolastici tollerano o condividono la mentalità e i comportamenti che dovrebbero cercare di rimuovere nei loro allievi. Il riquadro sottostante mostra che i casi di *furbizia condivisa e legittimata dalla scuola* non sono né marginali né sporadici.

Copiare a scuola: un caso di collaborazione coordinata

“Di fronte a questa amara realtà <i risultati nei test Pisa> il Paese di Pulcinella ha fatto spallucce e ha cercato di truccare le carte. Negli anni scorsi il ministero dell’Istruzione, gestione Moratti, ha varato un Progetto Pilota in cui i test di “autovalutazione” delle scuole venivano somministrati dagli stessi insegnanti della classe. Risultato? Le scuole del Sud avevano, in media, un punteggio nettamente superiore a quelle del Nord. Inutilmente i funzionari Ocse e gli esperti italiani più seri hanno richiamato l’attenzione sull’inattendibilità di prove gestite in quel modo; c’era chi aveva dirittura il coraggio di sostenere che i nostri test erano più affidabili di quelli internazionali.

L’Esecutivo attuale ha cambiato rotta e ora i test vengono somministrati da valutatori esterni. Intanto però i buoi sono scappati: per anni proprio gli studenti che avrebbero avuto bisogno di essere incoraggiati a studiare di più sono stati indotti dai loro stessi insegnanti a fare i furbi, a barare al gioco. Per guadagnare punti con il ministero le scuole hanno tradito così doppiamente la propria missione educativa. I risultati si vedono”.

A. Casalegno, *Materie scientifiche che disastro*, “Il sole 24ore”, 30 novembre 2007.

Chi è preposto all’esecuzione delle prove di valutazione non solleva pubblicamente il problema della loro correttezza, forse per un mal risposto pudore, o per carità di patria. E il problema torna a riproporsi puntualmente. Nel corso dell’ultimo esame di Stato (17 giugno 2008), allo scopo di rendere la verifica il più possibile simile ai criteri internazionali, l’Invalsi ha sottoposto gli alunni di terza media ad una prova nazionale unica sul modello Ocse-Pisa. I risultati sono gli stessi della precedente: capovolgono quelli delle prove Ocse, indicano che i ragazzi del Sud ottengono risultati migliori di quelli del Nord. Un “responso che lancia più di qualche ombra sull’affidabilità del test: potrebbe esserci stato un ‘aiuto’ dei docenti nella risoluzione della prova”⁷. L’*understatement* sottrae all’opinione pubblica l’occasione di uno sgradevole (ma non inutile) dibattito

**Docente di Istituzioni di sociologia e Sociologia dell’educazione presso l’Università di Urbino*

7 L. Illiano, “Eccellenze al Sud”: i test smentiscono l’Ocse, “Il Sole 24 ore”, 12 ottobre 2008.

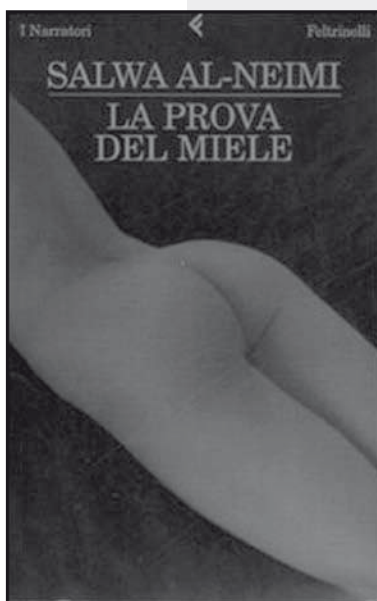
A due Voci

Se siete scaltri come faine, la soluzione è a portata di mano: rubatelo. Se invece coltivate il reverenziale timore della proprietà altrui e nel contempo se siete arrapati dalla foto di copertina e da chissà quali fantasie erotiche, se quell'immagine vi scatena qualcosa nella vostra mente perversa, allora metevi in un angolo nascosto di una libreria e sfogliatelo rapidamente, basterà un quarto d'ora e il più è fatto. Io, per quel vago residuo di dignità che mi è rimasto, non posso confessare pubblicamente come l'ho incontrato. Quei due lettori che mi seguono si sfregerebbero le mani con grande libidine. Ma c'è un limite, mi dico. Come ripeto instancabilmente alla mia panettiera sotto casa quando cerca sempre di infilarsi nella mia vita, più invadente di una gastroscopia.

Sono tempi di magra, dieci euro possono sempre far comodo. Per quando chiamate il vostro pusher di fiducia, l'unico che se ne frega della crisi, anzi lavora di più. O per un paio di lampade che vi daranno quel color liquirizia che farà l'invidia dei vostri colleghi di lavoro, bianchi come cenci e rosi dal pensiero che chissà dove ve la siete filata nel weekend che, in verità, avete trascorso sprofondati in stato comatoso nel divano. Dieci euro

“Un po' per scherzo e un po' sul serio si potrebbe dire che la differenza principale tra il romanzo dell'Ottocento e quello del Novecento consiste nella diversa localizzazione del sentimento del pudore: il romanzo dell'Ottocento era pudico sulle cose del sesso fino al silenzio più totale e impudico fino all'inverecondia sulle cose del sentimento; il romanzo del Novecento è invece molto sobrio, per non dire taciturno, sui sentimenti e invece molto esplicito sul sesso. In altri termini, lasciando da parte il sesso, notiamo che nel romanzo del Novecento scompare completamente il pathos, cioè la rappresentazione diretta e drammatica di eventi e personaggi, atti ad ispirare il sentimento per eccellenza coinvolgente della pietà”.

La lunga citazione iniziale è di Moravia che potremmo completare con una riflessione sul modo in cui la sessualità viene narrata, a cosa viene o non viene piegata. Per capirci in Michel Houellebecq o in Philip Roth la sessualità sganciata dal sentimento sfocia nel nichilismo, in una assenza di senso che nel primo coinvolge l'umanità intera, nel secondo confluisce con l'incontro della fine della vita per



Al-Neimi Salwa
La prova del miele
 Feltrinelli, Milano 2008
 pp. 102, € 10,00

sono sempre dieci euro, perdinci, fateli cacciare a Tremonti.

Chi la fa se l'aspetti, dice il proverbio. Lei, Salwa Al-Neimi, l'autrice de *La prova del miele* (bellissimo, il titolo, almeno quello...) si approfitta della vostra dabbenaggine. No, non è giusto. Anche voi, e che diamine!, avete il vostro amor proprio. Lei ha scritto un libro, un'anressica storiella erotica, e, giustamente, le piacerebbe che la gente lo leggesse. Per farlo, noi dobbiamo comprarlo, elementare Watson. E lei che fa? Manco fosse l'incarnazione al femminile dell'avaro di Molière, Salwa risparmia su tutto, dalla trama ai personaggi. Per tacere, ovviamente della fantasia. E voi, boccaloni, dovrete ingurgitare il boccone senza nemmeno fiatare? Ditevelo con cuore e anche con qualcosa un po' più giù. Occorre reagire, quando è troppo è troppo. Un sussulto d'orgoglio, ecco quel che è necessario. Non passa giorno, non passa ora che il destino cinico e baro non si accanisca contro di voi. Il capoufficio vi stressa, la moglie vi innervosisce, la squadra vi delude, i figli non ne parliamo... Lasciamo stare la politica, perché lì contate come il due di picche... Che potete fare? I saggi sospirano, alzano gli occhi al cielo e farfugliano sentenze. Ma voi che, come me, saggi non siete affatto, questa volta potete rispondere, rialzare quella testa che siete soliti chinare mugugnando.

Datemi retta, non foss'altro perché io sto decisamente peggio di voi. Con Salwa si è passata la misura, siamo allo sberleffo e allora.. Seguite il mio consiglio: restituite pan per focaccia, è terapeutico. Fate appello a due grandi. Per il primo, Rocco (Siffredi), non dovete compiere un grande sforzo. Di sicuro

ritrovare pathos (provate a leggere *Le particelle elementari del primo* e *L'animale morente* del secondo).

Mi trovo ora a dover giustificare queste citazioni, altrimenti il mio amico Angelo Villa dice che sono come tutti i recensori che parlano di altri libri per far vedere come sono colti. Purtroppo non avevo a disposizione altri modi per introdurre una riflessione sul modo in cui Salwa Al-Nemi scrive di sesso e sessualità. Il punto è proprio questo, in lei la riduzione del corpo a macchina del sesso non pone interrogativi, non assume aspetti tragici, viene rivendicata come una liberazione e riducendo la passione all'esercizio meccanico del sesso si assume questa operazione come dotata di valore aggiunto, negando la perdita implicita in questo lavoro.

Questa operazione è possibile perché in questa noiosa ripetizione quel che viene abolito è l'altro, la sua presenza, la sua enigmaticità.

Una prima conseguenza si ha allora a livello di rappresentazione, gli atti sono resi meccanici, basta avere "*addosso un odore di maschio che si sente a chilometri di distanza*" e il problema è risolto, come se tutto funzionasse immediatamente, quasi come i neuroni a specchio, quel che provo io prova anche l'altro. Appunto, chissà che altro è.

La seconda conseguenza è a livello del linguaggio, dove si cercano continue definizioni conclusive, si cercano le parole nei testi, non per ritrovarvi qualcosa di proprio ma per definire e dettagliare oggi per sempre. Così anche le citazioni suo-

vi è rimasta impressa la trama di qualche suo film memorabile. Se, invece, a causa dello uso smodato di anti depressivi, i vostri ricordi sono piuttosto confusi, ricorrete al primo imbecille che vi ha chiesto l'amicizia su "Facebook", di sicuro lui (o lei, siamo per la parità) avrà ben presente qualche scena "clou" del nostro connazionale più significativo. Fatevela raccontare nei dettagli. Poi rivolgetevi a un altro grande, il secondo, Tommaso d'Aquino. Qui, oggettivamente, il discorso si fa più difficile, ma non scoraggiatevi. Se non riuscite a recuperare una frase della sua splendida *Summa*, girovagare su Internet alla ricerca di qualche frase pruriginosa di uno sconosciuto abate del medioevo. Ci siete? Ok, mischiate il tutto e servite. Certo, già sento le vostre lagnanze, occorre poi scrivere. E che cosa ci vuole?. Scrivono Ammaniti e Giordano, la Mazzantini e Casati Sveva Modigliani e non potete scrivere anche voi? Un romanzetto di un centinaio di pagine, belle larghe, lo tirate fuori. Pensate a come avete messo insieme le vostre tesine e, voilà, il gioco è fatto. Senza scomodare le inquietudini della monaca di Monza o le sottili seduzioni di Anais Nin, avete lì la vostra opera prima. Speditela , in allegato, a Salwa e, una volta tanto, vendetta è fatta. "If you can", allora anche voi, anch'io "canno", o no?

L'importante è che vi fermiate lì, non vi esaltiate troppo dell'impresa. Gonfi d'orgoglio come un tacchino prima di Natale, potrebbe infatti passarvi per la testa di inviare il vostro manoscritto a una casa editrice. Se vende Salwa, pensate, vendo pure io. Mi compro un sottoscala a Quarto Oggiaro, come ha

nano posticce rispetto alla narrazione, incisi non tanto didascalici ma sembra di scorrere un dizionario che perimetri l'alone semantico di ogni termine in un lavoro di continua chiusura, raggiungendo l'effetto opposto a quello voluto. E' assente un'opera di ri-creazione, dove l'antico venga ravvivato dal nuovo e le parole allargano l'alone semantico perché l'interrogativo è bruciante e nuovo, ed il ritorno al noto assume una connotazione di spaesamento, dove non ci si ritrova perché la passione ci ha portato fuori, verso l'altro, la sua enigmaticità che ritroviamo come spaesamento e spossamento interno come un perdersi e ritrovarci.

L'assenza di queste prospettive poteva essere girata come domanda intorno alla solitudine, come perdita di senso, come tentativo comunque di introdurre un'interrogativo sulla scomparsa dell'altro e sulle derive che intervengono nell'amore, sulle difficoltà, sull'irruzione e il destino della passione in questa situazione. Avrebbe parlato di noi con noi, se questa consapevolezza avesse fatto capolino. Qui invece la cosa avviene in modo inconsapevole e perciò sostanzialmente sciocco, non accorgendosi che la cecità nel ridurre il desiderio a bisogno non permette più di ritrovare l'umano, ma lo esaurisce in una sorta di biologismo povero del quale neanche ci si accorge.

Il corpo è una macchina che ha "un bisogno fisico di acqua di sperma e di parole", meno male che le parole sono presenti, ma parole ben definite, chiuse all'equivoco cui si presta-

fatto Veltroni. E qui, invece, vi sbagliate. Magari siete donne, ma non siete musulmane (una esse solo, mi raccomando, la mia maestra d'arabo, un'ex domatrice di cavalli selvaggi, potrebbe infuriarsi e accanirsi sadicamente su di me), e il trucco allora non riesce. Nessuno vi fila. Chiaro? Pensate, per fare un esempio, ai brutti racconti di *Parola di donna, corpo di donna*, curata da Valentina Colombo, o all'orrendo *A'isha, l'amata di Maometto* di Sherry Jones. Ecco quel che il nostro immaginario vuol sentire, cogliere della donna musulmana, ora per un senso di malcelato colonialismo, ora per un sacro terrore del fanatismo islamico. Sotto sotto, la protagonista del romanzetto è sempre "completamente bagnata" quando si reca dal suo maestro amante, detto il Pensatore, anche se ha ben poco a che vedere con la contrita statua di Rodin. Umida è la verità, quella che ci eccita e ci rassicura. Velate, coperte, ricoperite... Abbiamo capito cosa vogliono realmente le donne islamiche! La liberazione è all'orizzonte, anzi c'è già! Vedo i ginecologi coraggiosamente additarci la strada. Specie se siamo disposti a far finta di dimenticare che l'ottusa osservanza del Corano non è affatto contraria alla più accesa soddisfazione sessuale. L'avevano capito bene loro, prima che il dio mercato tardivamente ci svegliasse dal sonno di credenze e ideologie. Godi e taci, il messaggio è preciso.

Un consiglio: fate l'amore, se potete. Non perché fa bene, quella è la ginnastica o lo smettere di fumare. L'amore è altra cosa: passione, desiderio, sensibilità. Mica prugnette, insomma.

no quando vengono usate, quasi un dizionario polveroso che è già lì, basta consultarlo. E non è forse questo che fa l'autrice con le sue dotte citazioni di autori erotici arabi? Ciò che viene dimenticato è la costruzione di un vero e proprio corpo linguistico attraverso la letteratura, corpo che si stacca da quello fisico, significandolo in modo nuovo, evitando che le parole lo riducano al fisico, ma facendo invece un'operazione inversa, dotandolo di un senso nuovo che ricomprende il fisico senza abolirlo, ma per questo è necessaria la presenza dell'altro, la domanda su di lui, il desiderio che lo ricomprende.

L'unico altro che appare è il Pensatore (con la maiuscola), il quale è poca cosa, perché anche lui entra in questa prospettiva, anzi la rafforza. Viene in mente una parodia dei giochi a premio che c'era in una trasmissione di Renzo Arbore. Lì Frassica faceva il presentatore e prometteva premi stramiliardari a chi avesse indovinato a che cosa stava pensando una persona anziana presente in studio e seduta con aria pensierosa. La risposta nel caso del nostro Pensatore è facile, indovinate un po' a cosa pensa sempre (e soltanto). Sì, la risposta è quella fissa. Anche lui ridotto a marionetta che ha in testa solo quello (meglio, quella).

Lo spazio è tiranno, io non sono un profondo conoscitore di letteratura araba, vi invito solo a leggere di Rumi la poesia *All'amico*, e qui ne avrei da dire.

Scelti per voi

Libri, musica, cinema

a cura di Ambrogio Cozzi



Gianluca Daffi
Missione compiti.
Manuale di soprav-
vivenza per i genitori

Edizioni Erickson,
Gardolo (TN), 2009
pp.109 euro 14,50

Quando sono diventato adulto ed ho cominciato, per motivi di lavoro, ad occuparmi di bambini e genitori, dei loro rapporti e delle loro dinamiche legate anche alla scuola e allo studio, mi sono accorto che a me nella mia infanzia una serie di scontri e conflitti con i miei genitori, almeno in questo settore, mi era stata risparmiata: il mio maestro delle elementari infatti, fortunatamente lo stesso per tutti e cinque gli anni, dal 1959 al 1964, non ci - intendo a tutta la classe - ha mai dato compiti a casa, anche se nelle quattro ore del mattino, sabato compreso, lavoravamo moltissimo. La stessa regola, quella di non dare compiti, valeva a maggior ragione per i vari periodi delle vacanze sia invernali che estive. Ricordo molto bene che questa situazione, per un certo tempo, mi ha creato anche un certo imbarazzo nei confronti di alcuni miei amici coetanei di altre sezioni, perché alla loro domanda circa i miei impegni di studio a casa, allo scopo di organizzare incontri di gioco pomeridiani, io rispondevo sempre di non avere nessun compito e che, a parte il rispetto di altri tipi di regole imposte dai miei genitori (il primo pomeriggio, per esempio, non si andava a “disturbare”

nessuno in casa altrui), ero completamente libero. Ad un certo punto hanno cominciato anche a schernirmi, insinuando che ciò non era possibile e che io raccontavo “balle”; io invece iniziavo a preoccuparmi del fatto che probabilmente sarei rimasto un asino in confronto a loro che studiavano più di me e comincio a vivere questo stato di cose quasi come un atto di privazione. Sta di fatto che per cercare di risolvere la situazione mi sono inventato una “formula burocratica” e alla domanda ripetuta e maligna dei miei amici “Quali compiti devi fare oggi pomeriggio?” rispondevo sempre che il maestro aveva detto di “fare a piacere”; dopo un po’, naturalmente, “A piacere” è diventato un soprannome affibbiatomi. Come si vede non c’è pace sulla terra: mi sono risparmiato gli scontri e i litigi che scoppiano con i genitori in queste occasioni, ma non le prese in giro degli amici e alcune piccole angosce personali. Adesso però voglio dire grazie al mio maestro: non sono diventato più asino di quelli che avevano i compiti a casa e forse, a ripensarci, gli amichetti deridenti erano solo invidiosi della libertà pomeridiana di cui godevamo io e i miei compagni di classe e avrebbero voluto essere al nostro posto.

Il libro di Gianluca Daffi non assume una posizione radicale a favore o a sfavore dei compiti a casa: prendendo atto che una certa tipologia di compiti è importante per gli alunni suggerisce ai genitori una serie di tattiche e strategie per evitare che questi momenti si trasformino in battaglie quotidiane o del fine settimana più che in momenti di importante crescita per questi ultimi e i loro figli. Credo comunque che la lettura del libro, al di là del sottotitolo, sarebbe opportuna anche per gli insegnanti, visto che in esso si cercano di analizzare anche i motivi principali per i quali ha un senso dare i compiti a casa.

M. T.



Albanese O., Peserico M.
(a cura di)

Educare alle emozioni con le artiterapie o le tecniche espressive

Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2008, pp. 512, € 26,80

Nel precedente libro dal titolo *Danzaterapia, il metodo Fox* editore Carocci,

uscito nel 2004, Manuela Peserico, una delle due curatrici di questo nuovo saggio, poneva l'attenzione sull'importanza delle tecniche espressive quale risorsa indispensabile nei percorsi terapeutico riabilitativi e nella prevenzione al disagio sociale. Qui il tema viene ampliato e riproposto in una cornice più ampia che valorizza le varie tecniche espressive. Il libro *Educare alle emozioni con le artiterapie o le tecniche espressive* uscito di recente presso l'editore Junior, nella collana Ricerche diretta da S.Mantovani, affronta il tema della espressività non verbale e delle artiterapie quale risorsa comunicativa interessante e indispensabile per uno spazio di confronto partecipato. Sono presi in considerazione vari approcci e tecniche espressive: dalla psicomotricità, alla espressività musicale, passando per le arti grafico pittoriche; ma soprattutto sono messi a confronto i punti di vista di chi conduce e di chi partecipa in un interessante dialogo che valorizza il significato della tecnica considerata. Curato, insieme a Manuela Peserico da Ottavia Albanese, il volume è interessante sotto più punti di vista, per la specificità dell'argomento, per i suggerimenti di possibili percorsi formativi attivi partendo dai laboratori di espressività, per i contributi e le riflessioni sulle artiterapie; in essi sono stati coinvolti più esperti evidenziando al meglio le potenzialità di questo approccio nei contesti educativi, preventivi e riabilitativi. Suddiviso in quattro parti - "Presupposti teorici generali", "Premesse teoriche trasversali alle buone prassi", "Le buone prassi educative e/o terapeutiche", "Le tec-

niche espressive", il libro si conclude con un post-scriptum che riguarda la storia della "Casa degli artisti" di Tenno (TN) e dell'esperienza formativa ad essa collegata partita nel 1992.

Il processo espressivo creativo favorisce la socializzazione e consente di superare difficoltà nella relazione, valorizza quelle modalità comunicative non verbali che consentono all'individuo di esprimere all'esterno qualcosa del proprio mondo interiore. L'attenzione nelle artiterapie è rivolta prevalentemente ai processi espressivi e, solo secondariamente, ai prodotti, e come evidenziato nella introduzione "nel volume si effettua un percorso a spirale che, partendo da esperienze pratiche, quasi puntiformi, passa per le prime teorizzazioni, per tornare alle prassi che correggono le teorizzazioni e che a loro volta le migliorano". Un percorso interessante e pieno di spunti per applicare nella pratica educativa, riabilitativa e terapeutica questo tipo di approccio, un valido strumento di riflessione alla luce degli sviluppi più attuali delle neuroscienze. Leggere e tenere a portata di mano questo testo può essere utile per gli operatori coinvolti nelle relazioni di aiuto, per insegnanti e studenti che vi possono trovare un valido supporto teorico per buone prassi educative e terapeutiche, uno stimolo a valorizzare anche nella pratica clinica la tecnica espressiva per modulare ed educare la sfera emotiva, una risorsa per il recupero e/o il rinforzo di capacità comunicative compromesse.

E. Canato



Renato Perina,
Per una pedagogia del teatro sociale,

Franco Angeli, Milano, 2008, pp. 224
€ 18,00

Il volume di Perina sulla "pedagogia del teatro sociale" offre una interessante rilettura

del fenomeno del teatro cosiddetto sociale, andando a cercare le possibilità di fondarlo pedagogicamente, sulla base di una concezione di pedagogia critica, ermeneutica e fenomenologica. Infatti esso ripropone alcune categorie cardine del pensiero fenomenologico ed ermeneutico, non tanto per dedicarsi all'ennesima ritrascrizione di tali prospettive quanto per poter, su quelle basi, costruire, man mano che il testo si dipana, una concezione di teatro sociale ispirata all'idea di una "teatralità" possibile per ognuno, in grado di consentire sia l'espressività delle risorse individuali sia di promuovere la tensione verso la dimensione sociale e collettiva. Perina si colloca lungo la linea di una pedagogia consapevole di essere, per sua natura, calata nell'incertezza dell'esistenza e di tutte le pratiche educative e formative, in grado di approssimarsi alla verità ma mai di raggiungerla in modo definitivo e definitivo. Viene evidenziata una profonda corrispondenza tra una concezione di pedagogia non più intesa come pianificazione, programmazione, efficienza, aperta alla contaminazione con la dimensione esistenziale nei vari ambiti della formazione, dell'apprendimento, della ricerca e il teatro sociale, che parte spesso – anche se certo non esclusivamente – dal disagio, dall'inquietudine, dall'opacità esistenziale, dai vari luoghi del disagio, per consentire l'apertura a possibilità di vita più piene, creative, costruendo forme di resistenza attiva e 'politica'. La pedagogia sociale si deve porre come una pedagogia in grado di offrire - con un atto di coraggio nella situazione attuale di un forte 'disagio della normalità' - nuove elaborazioni e nuove forme di mediazioni, tra singoli e la propria verità soggettiva, tra soggetto e collettività, fra posizioni ai margini e connessioni con il centro, magari rivisitato e riletto a partire dalla prospettiva stessa del margine. Il centro infatti "sconta simbolica-

mente la pretesa di parlare a nome di tutti e rimane ormai inascoltato da coloro, e sono i più, che desiderano riconoscersi in qualcosa che li riguarda intimamente".

Si riflette poi lungamente sul rapporto tra teatro, educazione e pedagogia, sulla costitutiva funzione educativa che il teatro, fin dall'antichità, ha svolto come mandato sociale, o almeno, via via, da parte di alcune delle sue classi sociali. La funzione educativa del teatro sociale si attua in vari modi, di cui qui se ne sottolineano in particolare alcuni, come la possibilità di portare all'emancipazione dei singoli e delle comunità, quella di consentire una maggiore espressività delle proprie potenzialità in persone deprivate e spesso escluse, quella ancora di aprire squarci di consapevolezza sui codici e le regole delle varie comunità e gruppi sociali e professionali di appartenenza, di far rimettere in contatto con la dimensione affettiva profonda. Un'altra caratteristica educativa del teatro riguarda la "teatralità" come una delle "mediazioni più efficaci dei processi educativi e formativi: problematiche esistenziali e sociali sparite dietro categorie e concetti degli esperti, emergono e trovano la strada di una loro espressione". La teatralità consente di transitare fluidamente tra ambito pedagogico e dimensione terapeutica, senza sovrapporre pedagogia e terapia eppure scoprendo di avere "un crinale in comune su cui transitare e talvolta da abitare".

Proprio intorno al rapporto tra educazione, pedagogia, clinica e terapia si snodano diverse pagine del volume, sia in senso critico per lo scimmiettamento dello psicologico da parte del pedagogico sia attraverso un dialogo a due voci tra l'autore e uno psicologo, che si confrontano sulle rispettive specificità e sugli effetti prodotti dai due tipi di intervento, a volte per arrivare a scoprire che si aiutano vicendevolmente. Il teatro, del resto, da sempre consente di andare a

scavare nell'interiorità e, come ci insegnano i grandi maestri del teatro del novecento, da Grotowski a Stanislavskij, proprio attraverso un lavoro di scavo su di sé si riesce a rileggere il personaggio ritrovandolo profondamente. Non a caso la psicologia se ne è avvalsa predisponendo, ad esempio con Moreno, lo psicodramma quale metodo di rivisitazione della propria storia e di catarsi, nell'elaborazione di quella attraverso la messa in scena. Il teatro sociale potrebbe permettere di aprire la clinica, passando dalla coppia medico-paziente alla triade medico-paziente-vita del mondo, cercando di *“intercettare con la pratica teatrale... la dimensione narrativa del sintomo”*.

Mentre il teatro moderno si distanzia dalla società e l'artista inizia ad abbandonare il popolo, verso il Cinquecento, per schierarsi dalla parte dell'ideale trascurando i problemi e le difficoltà sociali, non traendo più ispirazione dal dato reale, separando l'etica dall'estetica, diventando così autoreferenziale, il teatro sociale torna a presentare i problemi dell'esistenza reale delle persone. E' *“un modo per nominare ed individuare quegli approcci articolati e diversi tra loro che si contraddistinguono per una teatralità che si prende cura della città e della sua vita sociale creando comunità. In sostanza, si ripropone con forza una drammaturgia dell'etica da cui far emergere una nuova estetica”*. Infatti vi è il teatro dell'oppresso, il teatro civile, il teatro di guerra, il teatro reportage, il teatro educativo, il teatro di comunità, teatro e handicap, il teatro psichiatrico, teatro e carcere, il teatro solidale. Il nodo centrale in gioco si riferisce al ruolo del teatro nella formazione dell'individuo, dei gruppi e delle comunità, combattuto tra un teatro adattativo e appiattito sui criteri economici del successo necessario di pubblico e un teatro 'maleducato che rieduchi a partire da sé', nella fatica della costruzione

di sé tra rischi di omologazione e alienazione e eccessi di individualismo, per trasformare scenari cristallizzati e bloccati. Nell'azione teatrale, specie in quella del teatro sociale, si tratta di disapprendere, almeno per un po', i saperi acquisiti per aprirsi al contingente e favorire in tal modo l'emergere di mondi possibili, diversi per definizione dalla norma. *“Ci si rassicura giustamente con metodologie e obiettivi rigorosi, ma spesso ci accorgiamo che i progetti devono vacillare perché qualcosa di significativo possa emergere”*. D'altra parte è importante che l'educatore tenga presente che, nella relazione educativa, in realtà si sta curando se stessi, i propri vuoti e le proprie malinconie. In qualche modo cerchiamo conferme personali e professionali attraverso il potersi *“riconoscere nella forma che l'altro/a ha assunto attraverso le nostre cure e il poter essere riconosciuti”*. L'ambiguità costitutiva della relazione educativa e di cura si accentua e si svela nel momento del congedo, perché affiora l'angoscia nel rendersi conto che *“nel nostro agire professionale si sono incuneate relazioni speciali di cui sentiremo la mancanza”*. Lo stile di Perina cerca volutamente di tenere insieme modalità di scrittura e generi letterari diversi, passando così dal livello di descrizione scientifica al livello di riattraversamento storico dell'evoluzione del teatro sociale, a quello della documentazione della ricerca qualitativa sotto forma di resoconti narrativi e di diari di bordo e a quello ancora autobiografico e dei ricordi personali, nel tentativo di dare sostanza e credito alla concezione di pedagogia da lui dichiarata fin dall'inizio del volume. Una certa alternanza di stili va riletta, dunque, dentro alla scelta compiuta di una “cultura della narrazione” che di per sé accoglie la complessità e sostiene una poetica dell'insolito e dell'imprevisto, del contingente e dell'apertura.

Maria Grazia Riva



Duccio Demetrio

La vita schiva

Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pp. 270, € 14,00

Presentare un libro come *La vita schiva* di Duccio Demetrio e parlarne, commentarlo

in poche righe non è una delle operazioni più semplici. Il testo tratta di argomenti come “la solitudine”, “la timidezza” e, naturalmente, la stessa “vita schiva”, che più che apparire desueti, vengono generalmente percepiti nella nostra società in modo negativo: la timidezza come una “disgrazia” che certi individui si portano addosso e che spesso si dimostra un vero e proprio ostacolo, una limitazione alla realizzazione nella vita e al raggiungimento del successo personale; la solitudine e la vita schiva, nel migliore dei casi, destano più che altro sospetti e insane curiosità. Credo che non ci sia da stupirsi più di tanto, visto che, a costo di entrare mani e piedi nella fiera delle banalità, i valori principali che permeano il nostro contesto sociale, rappresentano l’esatto contrario delle cose che sono indicate da quei termini: successo come notorietà, immagine, apparenza; capacità di farsi strada con forza e arroganza, occupazione di posti di potere, piccoli o grandi che siano.

Difficilmente invece, se non come sembra suggerire il testo, si percepiscono la timidezza e un contegno schivo, silenzioso, asciutto, come risorse positive, piuttosto che un modo sfuggente e incomprensibile di stare al mondo: la capacità dell’introspezione, per esempio, scrive Demetrio “è figlia naturale, seppur non sempre prediletta, poi in seguito riabilitata (talvolta) negli anni adulti, della timidezza”;

se coltivato oltre gli aspetti istintivi e originari, è opportuno che il sentimento della timidezza, “venga con coerenza e a ragion veduta non più combattuta, bensì inclusa nella propria storia”. Se questi elementi sono il frutto, almeno in parte, di scelte personali ragionate e consapevoli e quindi, come tali, dotate di dignità e coraggio, essi sono altrettanto in grado di configurare modi alternativi per affrontare la propria esistenza o fasi della stessa generate da criticità improvvise quanto inaspettate del modo di vivere più consueto e normale.

Mi risuonano nella testa, non so se a torto o a ragione, alcuni insegnamenti di Lao Tzu: la via del saggio si compie con lo Yin dietro le spalle e con lo Yang nella mano protesa. Ma il primo aspetto, quello dello Yin, è prevalente ed esso comprende tutti gli atteggiamenti e i comportamenti di passività attiva come l’ascolto, l’attenzione, la meditazione, l’introspezione, mentre lo Yang è (solo) azione, forza, aggressività. La via del saggio inoltre è grande perché non assomiglia (a niente) e quindi è unica, fatta in solitudine; se assomigliasse a qualcosa sarebbe una via piccola, simile a quella di tanti altri.

Si può, a questo punto, risolvere quella difficoltà che ponevo all’inizio, ovvero descrivere *La vita schiva* in poche righe; suggerisco però che la cosa migliore sia semplicemente quello di leggerlo per scoprire la ricchezza e l’originalità delle argomentazioni contenute nel testo.

M.T



A. Gramigna, M. Righetti, C. Rosa,

Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza,

Milano, Unicopli, 2008, pp. 164, € 13,00

L’epigrafe di Dostoevskij *La bellezza salverà il mondo* segna

l'incipit del volume di Anita Gramigna, Marco Righetti e Carlo Rosa, recentemente edito da Unicopli, preannunciandone l'appassionante poetica. La suggestione letteraria, come ben spiega Alessandro Bosi nell'introduzione, non è, infatti, tradita dalle facili banalizzazioni del bello, ma si dipana in un percorso colto, raffinato e seducente che sonda la bellezza quale fulcro di un'ermeneutica della formazione. Questo il filo rosso che lega i tre contributi di cui si compone il volume, e che marca l'orizzonte comune di una ricerca, di un modo di guardare il mondo e le sue complesse reti di relazioni. Di qui la riflessione prende avvio ad indagare "l'universo formativo della bellezza" (*L'universo formativo della bellezza*, M. Righetti) a partire dalla crisi delle filosofie del *cogito* a fronte del dissolversi della modernità, per indugiare nei "Ritmi dell'essere" (*Ritmi dell'essere: umanità in musica*, C. Rosa) rapiti dagli scenari del *Blues* alla ricerca di inediti itinerari formativi per poi approdare alla teorizzazione di un'estetica etnografica capace di osservare con disincanto la contemporanea mitologia pedagogica, per smascherarne gli artifici e liberare nuovi strumenti e singolari chiavi di lettura delle processualità conoscitive e formative (*Una bellezza meravigliosa per sua natura*, A. Gramigna).

L'approccio estetico che gli autori propongono rimanda ad un rapporto tra la realtà e l'individuo in cui l'universalità del soggetto non è solo contemplativa ma è anche, e soprattutto, creativa; in altri termini, è quella che permette di dare vita a mondi possibili e di andare al di là della referenza immediata. Il paradigma della creatività sembra dunque sorreggere la pratica dello sguardo. Uno *sguardo alternativo* (p. 29) – come lo definisce Righetti

– ovvero lo sguardo della gratuità "che vuole per la vita bellezza gioia, amore, attraverso un approfondimento di senso della nostra appartenenza a questo mondo, che non si riduca all'angoscia della costante minaccia di sopravvivenza" (p. 30). Uno sguardo umile, errabondo, nomade, lieve, responsabile, etico. Entro questa epistemologia del vedere, l'arte diviene interlocutrice privilegiata di un'estetica formativa, in quanto l'arte per sua stessa essenza, non è utile, non ha nessun interesse e "rintraccia in sé stessa, nelle passioni, nei desideri, nella necessità dell'uomo, il suo modo di essere e di farsi (...) per offrirci suggestioni, narrazione e metafore, come lenti attraverso le quali leggerlo ed umanizzarlo" (C. Rosa, p. 98).

In questa impresa la lentezza diviene imperativa, non solo come capacità di scostarsi dalle nevrosi dell'etica consumistica ed efficientista, ma anche, e soprattutto, come attitudine a vivere la realtà nella sua incessante imprevedibilità, a coglierne la bellezza ovunque, a rintracciarne i frammenti dispersi e a non smettere di cercarla (Cfr. A. Gramigna, p. 161).

L'emozione della bellezza gioca un ruolo centrale nel processo di costruzione della conoscenza, giustificando le profonde motivazioni all'apprendimento, smascherando così la sterile arroganza dell'oggettività di un sapere freddo. Di qui la fascinazione, il contagio dell'emozione della bellezza che sfuma nella sensazione dell'adesione (cfr. A. Gramigna, p. 131), accomunandoci in una "condivisione indubitabile e spontanea" (ivi, p. 143) restituendoci alla condizione di libertà. La ragione si fa poetica ed infine etica ed è questa secondo gli autori la finalità ultima, la semantica profonda di una pedagogia che si fa interpretativa.

Sara Cillani

ARRIVATI_IN_REDAZIONE



Trucchio Aldo (a cura di)

Anatomia del corpo, anatomia dell'anima. Meccanismo, senso, linguaggio

Quodlibet, Macerata 2009, pp. 296, € 24,00

Anatomia dell'anima è un'espressione usata correntemente nella trattatistica religiosa secentesca nel tentativo, che accompagna l'avvento della soggettività moderna, di tracciare un'immagine dell'interiorità degli uomini. Ma che immagine ci restituiscono di noi stessi le scienze contemporanee? Nel dialogo tra biologi, cibernetici, filosofi, ingegneri, neuroscienziati, psichiatri e storici della scienza si è affrontata, in maniera radicale e interdisciplinare, tale questione...

Foucault Michel

La strategia dell'accerchiamento.

Conversazioni e interventi 1975-1984

duepunti edizioni, Palermo 2009, pp. 270, € 15,00

I testi raccolti in questo volume, pubblicati in Francia nella monumentale silloge dei Dits et Ecrits (Detti e scritti) e tutti inediti in Italia, rivelano la passione civile e l'acume straordinario di Foucault nell'analisi della cosiddetta "società disciplinare", delle attuali trasformazioni del potere e della diffusione sempre più capillare dei dispositivi di controllo e di sicurezza...



Nancy Jean-Luc

Indizi sul corpo

Ananke Edizioni, Torino 2009, pp. 157, € 14,50

In questo volume sono raccolti i saggi del filosofo francese sul tema del corpo. Se l'esistenza appare come esposizione corporea, il pensiero avrà come oggetto il corpo e l'esperienza del toccare, l'istituzione del senso nell'estensione e vibrazione dei corpi, l'unica evidenza di un logos sensibile, incarnato...

Michel Onfray

La potenza di esistere. Manifesto edonista

Ponte Alle Grazie, Milano 2009, pp. 203, € 15,00

"Potenza di esistere" è un'espressione di Baruch Spinoza scelta da Michel Onfray, il più popolare e controverso tra i filosofi francesi contemporanei, per indicare lo scopo del proprio pensiero: contribuire al più ampio esplicarsi della vita umana nel qui e ora della sua dimensione terrena, individuale e collettiva, senza più dover confidare negli aldilà delle religioni e delle metafisiche...





Rella Franco

La responsabilità del pensiero. Il nichilismo e i soggetti

Garzanti Libri, Milano 2009, pp. 246, € 13,00

Un nuovo nichilismo predica da tempo l'annientamento del senso e il superamento del "soggetto" quale attore di diritti e di doveri. È un atteggiamento che porta alla destituzione di ogni responsabilità del pensiero nei confronti del presente e dei conflitti che lo attraversano, lasciando così campo libero al dominio delle tecnoscienze...



Finzi Sergio

La cura bastarda

Editore Filema, Napoli 2009, pp. 150, € 12,00

Una cura in cui si mescolano molte componenti, questa che dà il nome al nuovo libro di Sergio Finzi. Gli interrogativi che ci si pone su salute, malattia, prevenzione hanno una risposta, che viene dalla clinica, nei suoi aspetti più inquietanti come l'Alzheimer, ma anche da contributi "esterni". Istruzioni per l'uso della malattia e una riflessione sulla scelta della cura.



Legrenzi Paolo, Umiltà Carlo

Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo

Il Mulino, Bologna 2009, pp. 125, € 9,00

Neuroeconomia, neuromarketing, neuroestetica, neuroteologia...: si affacciano oggi sulla scena nuove e sempre più fantasiose discipline frutto del cortocircuito tra saperi antichi e scoperte recenti sul funzionamento del cervello...



Esposito Roberto

Termini della politica. Comunità, immunità, biopolitica

Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2008, pp. 193, € 16,00

Comunità, immunità, biopolitica sono tre parole che rappresentano i punti fermi del pensiero di Roberto Esposito, uno degli esponenti più originali della comunità filosofica contemporanea. Tre concetti fondamentali della filosofia politica contemporanea, i quali rappresentano il superamento dei limiti del moderno verso una politica che interPELLA sempre più direttamente la vita...

