

# UNIVERSITA' DELLA CALABRIA

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

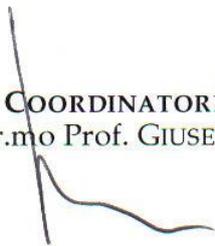
DOTTORATO DI RICERCA IN

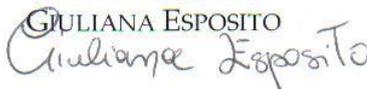
*MODELLI DI FORMAZIONE. ANALISI TEORICA E COMPARAZIONE*  
CICLO XXII

TESI

*LA PROSPETTIVA PEDAGOGICA DELL'INTEGRAZIONE*  
*TRA FORMAZIONE E COMUNICAZIONE*

COORDINATORE  
Chiar.mo Prof. GIUSEPPE SPADAFORA



DOTTORANDA  
GIULIANA ESPOSITO  


---

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE M-PED/01

ANNO ACCADEMICO 2008-2009

*LA PROSPETTIVA PEDAGOGICA  
DELL'INTEGRAZIONE  
TRA FORMAZIONE E COMUNICAZIONE*

## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	p. 6
---------------------	------

### **Capitolo I: IL PARADIGMA DELLA FORMAZIONE**

1.1	I principi epistemologici del sapere pedagogico .....	p. 10
1.2	La categoria pedagogica della formazione .....	p. 16
1.3	La formazione del soggetto persona .....	p. 18
1.4	Globalizzazione e “nuovo” soggetto-persona .....	p. 27

### **Capitolo II: LE FORME DELLA COMUNICAZIONE**

2.1	Introduzione alla comunicazione umana .....	p. 35
2.1.1	Comunicazione come “pratica della cura” .....	p. 39
2.1.2	Comportamento è comunicazione .....	p. 41
2.2	Comunicazione e tecnologie .....	p. 46
2.2.1	Comunicazione e strategie tecno-educative per l’integrazione .....	p. 53
2.3	Comunicazione è educazione .....	p. 57

### **Capitolo III: COMUNICARE LE DIFFERENZE: VERSO LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO DELL’INTEGRAZIONE**

3.1	I “luoghi della marginalità” .....	p. 67
3.1.1	Excursus storico sui soggetti della marginalità .....	p. 72
3.2	Il paradigma pedagogico della differenza .....	p. 80
3.3	I principi pedagogici del processo di integrazione .....	p. 85
3.4	Integrazione: l’intervento della scuola .....	p. 89
3.5.1	Il dialogo-incontro: la comunicazione educativa .....	p. 92

**Capitolo IV: TECNOLOGIE DELLA COMUNICAZIONE PER  
L'INTEGRAZIONE**

4.1	La realtà mediale .....	p.	99
4.2	Didattica tecnologica: Educational Technology e Media Education .....	p.	106
4.3	Tecnologie pedagogico didattiche per l'integrazione .....	p.	113
4.4	Ambiente mediale, ambiente di vita .....	p.	118

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	p.	127
---------------------------	----	-----

*A Lorenzo*

## INTRODUZIONE

Il dibattito pedagogico avviato nel secolo scorso fa emergere i cambiamenti paradigmatici della cultura occidentale che hanno sostituito le verità assolute dei miti - e delle certezze delle ideologie - con le inquietudini, la precarietà, la mutevolezza dei percorsi di vita che trovano alimento nelle accresciute possibilità di esposizione al *rischio esistenziale* dell'uomo contemporaneo. La precarietà del tempo postmoderno fa emergere un nuovo soggetto-persona espressione della sua particolare corporeità e affettività fortemente caratterizzata dalla sua identità culturale e storica; un soggetto-persona in continua trasformazione che nella differenza colloca l'unicità della propria esistenza. La vita umana è costantemente esposta alla precarietà e al rischio, anzi, *“la precarietà è inerente alla vita”*<sup>1</sup>. Assodata la condizione di gettatezza<sup>2</sup> (*Geworfenheit*) esistenziale in cui l'uomo versa, *“la capacità di sopravvivere si identifica con la capacità di scegliere e di fissare nell'organismo le alternative migliori”*<sup>3</sup>. Ciò avviene attraverso l'apprendimento che è l'unica risorsa a cui l'uomo può attingere per ridurre il rischio esistenziale. Ci troviamo di fronte ad una pedagogia *“che si incardina sul soggetto-persona e sulla persona come libertà/responsabilità, che della cultura ha una visione dialettica e critica, della quale proprio il soggetto è il portatore e la sintesi dinamica/aperta”*<sup>4</sup>. La pedagogia, pertanto, da un lato ha il compito di rivelare tutti quei luoghi e tutte quelle contingenze storico-ambientali e politico-sociali che concorrono a creare condizioni di estraniamento, emarginazione e alienazione esistenziale e, dall'altro, di elaborare modelli formativi capaci di sollevare il soggetto da tutte le condizioni di svantaggio in cui può ridursi durante il corso della propria esistenza. In una società mobile qual è quella della globalizzazione, in cui le tecnologie della comunicazione ampliano gli orizzonti socio-culturali e modificano i processi cognitivi, un valido processo formativo deve essere capace di fornire al soggetto gli strumenti per governare il cambiamento e lo

---

<sup>1</sup> R. LAPORTA, “Il processo formativo interpretato e discusso”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996, p. 44.

<sup>2</sup> Cfr. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, UTET, Torino 1975.

<sup>3</sup> R. LAPORTA, “Il processo formativo interpretato e discusso”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, cit., p. 44.

<sup>4</sup> F. CAMBI (a cura di), “Una ‘filosofia d’epoca’ e l’implicito pedagogico”, in F. CAMBI (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I. Modelli pedagogici*, Armando, Roma 2002, pp. 11-12.

spaesamento provenienti dalla società postmoderna, nonché promuovere pratiche educative volte a favorire nel soggetto la consapevolezza del *proprio progetto di vita*<sup>5</sup> sottraendolo, così, ad un possibile naufragio dell'identità.

Il processo formativo s'intreccia con la complessità del tempo postmoderno e solleva degli interrogativi sulle modalità del "fare formazione" nell'epoca della globalizzazione e, soprattutto, su quali siano gli strumenti didattico-culturali che, meglio di altri, riescano a soddisfare i bisogni formativi del soggetto-persona del quale si riconoscono possibilità, rischi ed emergenze esistenziali. Per sfuggire alle incertezze del vivere postmoderno, alla *perversa dialettica dell'allontanamento e dell'emarginazione* occorre, dunque, una formazione che valorizzi la persona e che restituisca dignità alla categoria dell'alterità attraverso una progettualità che includa il dialogo e l'ascolto, nonché la capacità di *com*-prensione. L'atto del comunicare è, infatti, una necessità fondamentale per l'essere umano in quanto è espressione ontologica "primaria ed assoluta dell'essere"<sup>6</sup>. La "letteratura pedagogica evidenzia che i diversi processi formativi, [...], si annodano ed intrecciano con i processi comunicativi e relazionali, da considerarsi sia nelle loro specifiche e singolari connotazioni affettivo-relazionali che in quelle modalità linguistiche attraverso cui la cultura viene *mediata* nei processi di trasmissione culturale"<sup>7</sup>. Acquista dunque valore, soprattutto nell'ambito della pedagogia speciale, lo stabilire con l'Altro (sia esso in condizione di "normalità o di "svantaggio") una relazione intersoggettiva ben ancorata ai principi della co-appartenenza e della co-esistenza. Attraverso la *com*-partecipazione, infatti, si può contribuire al riconoscimento del valore della differenza, a rinvigorire - o generare - nei soggetti in condizione di emergenza esistenziale il "desiderio di esistere", il desiderio di rendere manifesta la propria presenza *nel* e *al* mondo. Per la realizzazione di un progetto educativo dell'integrazione diventa necessario, dunque, attivare modalità didattico-comunicative adatte a superare le barriere di incomunicabilità fra le molteplici "diversità" presenti nell'attuale società. Occorre stabilire, prima di qualsiasi possibile ipotesi, una *com*-partecipazione

---

<sup>5</sup> Poiché ogni azione educativa ha in sé dei propositi morali, Flavia Stara osserva che nell'epoca della globalizzazione, l'educazione deve favorire la costruzione del *senso dell'umano* (attraverso un'educazione all'umanità), generare nel soggetto il desiderio di *vivere con dignità* attraverso la comunicazione e la relazione con *gli altri cittadini del villaggio globale*. Cfr. F. STARA, *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 13.

<sup>6</sup> C. DESINAN, "La comunicazione e l'agire educativo: appunti e prospettive", in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 60.

<sup>7</sup> V. BURZA, "Comunicazione, relazione educativa e formazione: una prospettiva pedagogica", in A. COSTABILE (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 19.

esistenziale con l'Altro attraverso l'abbattimento del muro dell'angoscioso silenzio che circonda i soggetti in condizione di emergenza esistenziale (soggetti deprivati, devianti, con handicap, disagiati, stranieri, ecc.).

La comunicazione, infatti, "è la grande avventura dell'esistere: rischiosa, infinita, dal ritorno incerto"<sup>8</sup>, nel comunicare la persona esce «dal proprio cerchio magico» per stabilire con l'Altro da Sé "rapporti brevi o lunghi, intensi o effimeri il cui esito non è mai pre-definito"<sup>9</sup>.

Il presente lavoro è espressione di una riflessione, maturata durante il percorso di studio del Dottorato, sulla ipotesi educativa del progetto dell'integrazione.

Il primo capitolo affronta la problematica della legittimazione della pedagogia con attenzione sulle dinamiche antiche e nuove della formazione. La pedagogia è oggi chiamata a misurarsi con il processo formativo del soggetto-persona calato in determinate contingenze storiche e sociali che lo schiudono a molteplici possibilità di *rischio* esistenziale rendendo, pertanto, complicato il processo d'integrazione e ampliando, in questo modo, i contesti di emarginazione. In tale panorama urge un intervento educativo che faccia riconoscere il valore dell'Alterità attraverso la diffusione di un pensiero che scardini visioni etnocentriche e logocentriche in favore della formazione del cittadino all'interno di una società autenticamente democratica. Le agenzie formative, famiglia e scuola *in primis*, devono arginare il fenomeno dell'esclusione della diversità attraverso strategie didattiche mirate ad evitare conflitti e crisi tra il *soggetto emarginato* e la società, così da ridurre al minimo il rischio del disagio e della devianza. La scuola ha il compito di promuovere - all'interno delle variegate (multietniche e multiculturali) classi scolastiche - un progetto educativo che veicoli la piena integrazione di tutti gli alunni che versano in condizione di emergenza esistenziale.

Una tale rivoluzione non può che muoversi attraverso le vie della comunicazione, punto focale del secondo capitolo, in cui facendo proprio il primo assioma della pragmatica della comunicazione, *non si può non comunicare*, si ribadisce l'importanza della comunicazione educativa. Attraverso la comunicazione il soggetto-persona partecipa alla società, la stessa comunicazione permette al soggetto-persona di *abitare* in modo consapevole nella società e nella cultura di appartenenza in quanto attraverso lo scambio comunicativo egli struttura i dati dell'esperienza in un sistema

---

<sup>8</sup> A. PIROMALLO GAMBARDELLA, *Le sfide della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. IX.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

articolato di concetti, si relaziona con il mondo, attua il riconoscimento dell'altro e attribuisce valore all'alterità, a prescindere dalle specifiche diversità. I caratteri della marginalità non sono solo culturali ma anche sociali, politici ed economici; infatti, ciò che appare maggiormente visibile è l'assenza della partecipazione alle decisioni sociali dei soggetti deboli e svantaggiati, sebbene essi abbiano concorso con la loro esistenza alla costruzione stessa della storia.

Nel riconoscere il valore della comunicazione nei processi di apprendimento, la riflessione non può che soffermarsi sui mezzi di comunicazione. Le tecnologie della comunicazione possono essere impiegate anche in campo didattico per la realizzazione di obiettivi formativi mirati all'integrazione dei soggetti in condizioni di emergenza esistenziale (diversabili, stranieri, soggetti devianti, soggetti con difficoltà psico-sociali, con disturbi dell'apprendimento, con deficit di motivazione e autostima, ecc.). Promuovere una pedagogia della relazionalità - che lega l'apprendimento allo scambio comunicativo tra *soggetto educando*, sia esso normodotato o in condizione di handicap, e *contesto educante* - deve, necessariamente, ricorrere alla presenza dei mezzi di comunicazione nel progetto educativo dell'integrazione. L'intervento formativo, pertanto, deve tendere ad emancipare il soggetto dal rischio esistenziale (a cui la condizione stessa dell'*essere uomo* può condurre), dalla conformazione, dalla sottomissione, dal pregiudizio verso l'alterità e, per fare tutto ciò, esso non *può* ma *deve* avvalersi anche delle numerose opportunità offerte dalle tecnologie della comunicazione.

## Capitolo I

### IL PARADIGMA DELLA FORMAZIONE

#### 1.1 Principi epistemologici del sapere pedagogico

Il dibattito pedagogico contemporaneo sottolinea una “crescita” della pedagogia che “mette in luce, tra gli aspetti di maggior rilievo, il bisogno mostrato da parte di tale sapere di guadagnare una dimensione scientifica”<sup>10</sup> nonché di “strutturarsi logicamente attraverso categorie fondate sull’idea di scienza”<sup>11</sup>.

Premesso che l’oggetto della pedagogia è la formazione dell’uomo nell’interesse della sua umanità, una tra le più note questioni pedagogiche gravita intorno al *prender forma* dell’uomo (*l’umanamente possibile*), soggetto-persona calato in situazioni familiari, scolastiche e sociali tangibili ed accidentali che chiama, incessantemente, la pedagogia ad un impegno teorico-pratico<sup>12</sup>. Il pensiero pedagogico contemporaneo, infatti, se da un lato manifesta sempre più chiaramente un’attenta “sensibilità pedagogica, volta a precisare le coordinate a partire dalle quali la ricerca sui problemi dell’educazione può ricavare spazi di esercizio scientifico”<sup>13</sup>, dall’altro evidenzia il rafforzarsi di una “connessione sempre più intensa fra apparati logico-concettuali, strumenti di natura scientifica e sviluppo delle conoscenze in ambito pedagogico”<sup>14</sup>. Indubabilmente la scienza pedagogica è teoria applicata in quanto i concetti teorici da essa elaborati trovano applicazione nella realtà contingente umana attraverso la concretizzazione del modello

---

<sup>10</sup> L. Todaro, *L’ordine pedagogico. Modelli epistemologici, immagini della scienza, teorie dell’educazione tra Ottocento e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 5.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Cfr. G. SPADAFORA, “La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre”, in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

<sup>13</sup> L. TODARO, *L’ordine pedagogico. Modelli epistemologici, immagini della scienza, teorie dell’educazione tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 5.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

educativo teorizzato, modello che non è mai concluso o definitivo ma costantemente *in fieri*. La pedagogia contemporanea, infatti, si è misurata “nella sfida teorica consistente nel bisogno di analizzare, giustificare, gestire le possibilità di congiunzione tra dimensioni della scienza, sfera dell’educazione e pratiche ad essa attinenti”<sup>15</sup>. La differenza tra la pedagogia e le altre discipline che riflettono sull’educazione, dunque, si colloca proprio nella comprensione e nell’applicazione del modello pedagogico teorizzato; difatti, il sapere pedagogico non elude mai la pratica educativa di intervento sull’uomo<sup>16</sup>. Inoltre, la continua ricerca di un “ordine pedagogico derivato da modelli scientifici attesta storicamente che tale operazione non si conclude mai con un irrigidimento in barriere uniformanti e con tentativi di riproduzione omologante, riguardanti sia le procedure di ricerca sull’educazione, sia le stesse pratiche educative”<sup>17</sup> ma, anzi, “l’ordine pedagogico legittimato dalla scienza apre continuamente gli spazi all’innovazione, alla differenziazione, alla pluralizzazione dei metodi ed alla dialettica delle idee”<sup>18</sup>.

L’educazione, fino al secolo Ventesimo, è stata costantemente negata, espropriata e assorbita in altri contesti disciplinari che se da un lato hanno contribuito alla conoscenza dell’essere umano e al sapere pedagogico; dall’altro non le hanno permesso di affrancarsi e di riconoscersi in una sua specificità disciplinare. Osserva Giuseppe Spadafora che l’elemento che differenzia nettamente la pedagogia dagli altri saperi risiede proprio nell’analisi della dimensione educativa intesa quale *luogo teorico-pratico* che “prospetta l’ipotesi fondante centrale di un sapere che possa esprimere la sua specificità nei confronti degli altri contesti disciplinari. Non è infatti né della filosofia, della psicologia e della sociologia, né della prassi politica riflettere sull’educazione, o meglio questi saperi si occupano di educazione *dalla loro prospettiva di ricerca e in modo parziale, ma non colgono la dimensione pedagogica complessiva dell’educazione*”<sup>19</sup>. Lo *specificum* della pedagogia non è, dunque, solo espressione di principi teorici ma è anche, e soprattutto, possibilità della loro applicazione nella famiglia, nella scuola, nell’extrascuola, con il soggetto svantaggiato, con il disabile, con l’uomo in

---

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>16</sup> Cfr. R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002.

<sup>17</sup> L. TODARO, *L’ordine pedagogico. Modelli epistemologici, immagini della scienza, teorie dell’educazione tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 10.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> G. SPADAFORA, *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, G. SPADAFORA, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit., p. 84.

quanto tale. Un esempio della concretizzazione dei modelli teorici nei contesti educativi ci è offerto dalla pedagogia/filosofia attualistica gentiliana che, nel misurarsi in modo tangibile con i problemi - e le ipotetiche soluzioni - scolastici ed educativi, ha costruito il sistema scolastico italiano; infatti, la Riforma Gentile del 1923 (riforma centralista e selettiva) segna il passaggio dall'astrattezza alla concretezza del modello formativo.

Il carattere *in fieri* della formazione solleva, pertanto, una nuova antitesi da risolvere tra la teorizzazione del modello pedagogico e la sua applicazione sul piano storico nei molteplici contesti educativi, quali la famiglia e la scuola, che potrebbero invalidare il modello teorico e necessitare di processi formativi alternativi, basti pensare ai soggetti che versano in condizioni di marginalità esistenziale, di devianza, di handicap, ecc. Infatti, il modello pedagogico è espressione di un universale concreto che, tuttavia, trova la sua attuazione nel particolare che, ancorato alle numerose circostanze storiche, può anche inficiare la validità universale dello stesso modello proposto. A tal punto, senza oltrepassare i confini della riflessione pedagogica, è opportuno sottolineare come anche per John Dewey è il valore del particolare ad affermare il valore dell'universale e non il contrario<sup>20</sup>. Infatti, sono i singoli uomini nella loro piena libertà e consapevolezza (derivata dall'educazione), uniti in una volontà comune (in vari momenti e contesti storici) nella scelta di regole da seguire per giungere a mete socialmente utili, a costruire ed affermare i valori, universalmente riconosciuti, della libertà e della democrazia. Premesso ciò, il luogo che meglio di altri si confà alla trasmissione dei suddetti valori universali è, senza ombra di dubbio, la scuola. Per il filosofo pragmatico Dewey la scuola rappresenta il laboratorio della democrazia e, come tale, deve aprirsi alla società. Attraverso "l'agire", il "fare", il bambino apprende perché costruisce il suo apprendimento verificandolo passo dopo passo nella pratica e, dunque, egli apprende in quanto agisce, in quanto "fa". La scuola - e, dunque, dell'educazione - soddisfa la propria vocazione quanto più si cimenta e rende concreto l'impegno di far raggiungere a tutti gli alunni (i "normali" o quelli in condizioni di svantaggio esistenziale) gli obiettivi minimi di conoscenza. L'educazione, infatti, sebbene non elimini le diversità che generano emarginazione e/o esclusione, deve comunque riuscire a dare agli esclusi e agli emarginati la dignità sociale e culturale che è propria di tutta la popolazione di uno Stato democratico; facendo ciò, la scuola andrà a ricoprire

---

<sup>20</sup> Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

il compito di formare persone che concorrono alla costruzione di una società nuova che agisca nel rispetto e nella applicazione dei valori di giustizia, libertà e cooperazione.

La filosofia occidentale del Ventesimo secolo ha condiviso il pensiero dell'esistenza dell'uomo intesa come "essere in potenza" nel mondo e, quindi, la possibilità per l'uomo di scegliere e dare senso alla propria vita attraverso il suo agire responsabile *sul e per* il mondo. Le riflessioni *sul e per* il mondo rimandano, per Edmund Husserl, alla dimensione dell'intersoggettività comunicativa e alla categoria dell'intenzionalità. Secondo il filosofo, tra gli aspetti fondamentali della persona vi è l'intenzionalità attraverso cui il soggetto-persona conferisce senso e significato alle cose. L'intenzionalità rappresenta il mondo, l'esperire del soggetto il quale vive un suo flusso di coscienza che, inevitabilmente, lo lega alle cose. L'intenzionalità (che si basa principalmente sulla possibilità di trasformazione della coscienza che è in continua evoluzione e trasformazione) lega, pertanto, la soggettività al mondo; ogni soggetto-persona vive il proprio mondo interiore in modo diverso attraverso le età della vita e attraverso le relazioni con gli altri. Tema centrale della riflessione fenomenologia è la coscienza e la trasformazione di essa nel mondo e nel tempo, tant'è che Husserl<sup>21</sup> afferma che le scienze esatte non hanno nulla da dare agli uomini circa il senso dell'esistenza umana poiché l'aspetto interiore della persona, la coscienza per l'appunto, non può essere spiegata dalla scienza. Per troppo tempo, infatti, l'uomo ha demandato la sua esistenza - e il suo essere felice - al metodo sperimentale finendo per accantonare, così, quel complesso di pensieri, sentimenti e interessi che costituiscono la sua vita spirituale, la sua ricchezza psicologica; insomma, tutto ciò che è racchiuso nell'intima profondità dell'uomo (i caratteri di complessità, problematicità e imprevedibilità dall'agire umano) non è un dato scientifico e, dunque, analizzabile in laboratorio, in quanto l'esistenza umana va al di là di ogni scienza.

La coscienza, afferma Jean Paul Sartre, è essa stessa potenza e libertà; una libertà che, essendo libera scelta, svincola il soggetto da ogni meccanicismo. Il soggetto-persona, dunque, non trovandosi vincolato a valori prestabiliti, si riappropria e, al tempo stesso, si rende interamente responsabile di ogni sua scelta, chiara espressione dell'esercizio della sua libertà. Paradossalmente, afferma Sartre, "l'uomo è condannato ad essere libero"<sup>22</sup> e, in questa libertà

---

<sup>21</sup> Cfr. E. HUSSERL, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1968.

<sup>22</sup> J. P. SARTRE, *L'essere e il nulla* (1943), Il Saggiatore, Milano 1988.

assoluta, è proprio l'uomo ad attribuire significato e i valori alla propria esistenza. La coscienza è, dunque, libertà che finisce per annullare l'essere e negare il meccanismo casuale. L'esistenza umana appare così caratterizzata da una scelta continua, da una continua assunzione di responsabilità dell'uomo che implica anche una dimensione progettuale della sua esistenza; pertanto "l'uomo sarà quello che avrà progettato di essere"<sup>23</sup>.

Nel contesto della riflessione ermeneutica<sup>24</sup> di Hans George Gadamer (sulla cui tecnica interpretativa si innesta il problema fondamentale di una interpretazione dell'uomo e della sua condizione di "gettatezza" che trova compimento nella storia) ci troviamo di fronte a numerose categorie pedagogiche quali il rapporto con la tradizione, il concetto di formazione, la dimensione intersoggettiva del dialogo<sup>25</sup>. Infatti, è attraverso il codice linguistico comune alla fonte e al destinatario (del messaggio) e, cioè, ad interprete e ad interpretato, che l'uomo riesce a giungere ad una reciproca comprensione. La conoscenza umana viene a costruirsi, così, sempre attraverso le esperienze concrete: attraverso la storia, attraverso l'arte e attraverso la comunicazione. Se mediante il linguaggio avviene la comprensione, di conseguenza alla filosofia pratica spetta il compito di definire una scala valoriale di riferimento; le nuove problematiche sollevate dal progresso tecnologico e scientifico necessitano, pertanto, dell'intervento e dell'impegno della ragione. La ragione, per Gadamer, è razionalità responsabile, ossia *ratio* capace di stabilire i fini e di intervenire sulla realtà, sull'agire dell'uomo.

Dal discorso pedagogico finora affrontato emerge che la razionalità non si basa su principi di legittimità sovra-storici, non asserisce verità e certezze assiomatiche, pertanto essa è una razionalità critica, problematica. Questo modello di razionalità, essendo soggetto alle categorie del tempo e dello spazio, induce a una costante attività critica e mette in continua discussione

---

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>24</sup> "Le categorie ermeneuticamente più significative [...] si sono, in effetti, presentate strettamente concordanti con alcune delle medesime strutture categoriali più generali di decifrazione del racconto del Novecento che potremmo sinteticamente rappresentare in alcune figure emblematiche: la lunga marcia per l'affermazione dei principi di libertà, l'altrettanto lunga marcia per l'affermazione della democrazia, l'erompere della scienza come frontiera alta della conoscenza umana in grado di penetrare profondamente nei segreti della natura e di cambiare l'immagine stessa dell'uomo, l'allocatione definitiva della tecnologia al centro dell'esperienza umana e la sua presenza come compagna, oramai, inseparabile dei percorsi di vita dell'uomo dei nostri tempi", L. TODARO, *L'ordine pedagogico. Modelli epistemologici, immagini della scienza, teorie dell'educazione tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 68.

<sup>25</sup> H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1972; ID., *L'ermeneutica come filosofia pratica*, in A. FABRIS (a cura di), *La ragione nell'età della scienza*, Il Melangolo, Genova 1986.

sia le verità filosofico-metafisiche che le certezze scientifiche e, dunque, oggetto dell'indagine pedagogica.

Se il modello filosofico-metafisico assume un carattere assoluto, definito e indubbio della ricerca educativa; di contro, il modello scientifico usa il metodo empirico-sperimentale per studiare il dato educativo. A tal proposito il modello<sup>26</sup> proposto da Wolfgang Brezinka solleva due principali obiezioni riguardanti, la prima, il riconoscimento che lo studio degli esseri umani, della loro condotta personale e sociale, è ben diverso dall'osservazione degli eventi nel mondo naturale, pertanto i metodi applicati in campo educativo non possono essere gli stessi di quelli utilizzati per l'indagine dalle scienze naturali proprio in virtù del fatto che gli uomini, diversamente dagli oggetti, sono sottoposti a vari processi ed eventi che implicano una metodologia pedagogica di studio molto più oculata. La seconda critica riguarda la constatazione che nel momento in cui si compie un'attività educativa, essa è attuata secondo criteri e regole ben precise; e, cioè, l'educazione è un'azione pregnata di intenzionalità correlata al destino dell'uomo immerso in determinate contingenze storiche, culturali, sociali e politiche. Il progetto educativo è, dunque, un progetto normativo che suppone il compimento di azioni finalizzate al conseguimento di mete ideali e valoriali prefissate.

Premesso ciò, la riflessione pedagogica contemporanea ripensa l'educazione con rinnovato sguardo critico, rigettando l'idea di una stabilità e di una immutabilità dei valori e muovendo verso la "costruzione di una formazione la cui struttura teoretica sia fondata sulla dialettica del confronto, della reciprocità e nella quale si possono riconoscere come dis-valori gli atteggiamenti conformativi e fondamentalistici, in modo tale che il soggetto venga riconosciuto come unico attore per la determinazione delle scelte educative"<sup>27</sup>. I filosofi della postmodernità, difatti, denunciano la razionalità filosofica classica e quella scientifica attestando un pensiero più critico che, non ponendosi in maniera nettamente assiomatica, non discute sulle norme, sui valori e sugli ideali, bensì sulle modalità attraverso cui individuare, proporre e convalidare i valori umani. Il pedagogista è chiamato a riflettere sul legame esistente tra i modelli (e le prospettive assiologiche ad essi connesse), il soggetto-personas e la realtà storica<sup>28</sup>. Pertanto, la razionalità pedagogica contemporanea non muove più da logiche totalizzanti e unitarie

---

<sup>26</sup> La scienza empirica di W. Brezinka è di tipo avalutativo ed ha un carattere descrittivo-tecnologico.

<sup>27</sup> A. ARGENTINO, *Orientamento come formazione. Per una nuova cittadinanza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p. 41.

<sup>28</sup> Cfr. V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, Periferia, Cosenza 2002.

ma, facendo riferimento a molteplici posizioni, a molteplici aspetti, realizza la propria attività di ricerca nel rispetto della pluralità e della diversità, categorie in cui trovano espressione i soggetti con le loro vicissitudini personali e culturali, con i loro lessici, con i loro ideali e con le loro aspettative, in breve con le loro differenze<sup>29</sup> quali caratteristica fondante dell'identità.

## 1.2 La categoria pedagogica della formazione

Il compito della pedagogia è quello di interpretare con occhio critico tutte le problematicità del processo formativo di un soggetto-persona calato in determinate contingenze storiche e sociali. Infatti, il concetto di formazione, nella sua dimensione teorica-applicativa, trova la sua piena espressione e realizzazione quanto più aderisce e si rapporta all'esistenza umana.

Il processo formativo rappresenta l'oggetto della pedagogia, l'oggetto della formazione è la persona nell'insieme delle sue variabili emotive, cognitive, storiche, geografiche e sociali. Un soggetto-persona in continua tensione verso la piena realizzazione della propria identità, che pensa, ricorda, agisce, lotta, si sviluppa biologicamente, capace di rideterminare le proprie scelte di vita in base al susseguirsi degli eventi. La complessità del processo formativo è frutto, dunque, dell'intreccio di momenti conoscitivo-intenzionali che rappresentano il legame profondo tra la volontà umana e la conoscenza del mondo; di elementi biologici; di elementi ontologici; di eventi casuali che capitano indipendentemente dalla volontà del soggetto e che incidono sulla sua vita, tant'è che, come osserva Rita Fadda, “la nostra vita è punteggiata da eventi che incidono su di noi, che lasciano un segno, che ci formano”<sup>30</sup>.

Assodato che la formazione avviene *sic et nunc*, il pedagogo è chiamato a riflettere sul problema epistemologico della formazione il cui fine ultimo è quello di formare soggetti-persone capaci di gestire i possibili eventi di *de*-formazione e *con*-formazione che ostacolano il raggiungimento dello *umanamente possibile* di ogni uomo.

La pedagogia riflette sull'uomo e, maggiormente, sul *dover essere* dell'uomo. Mentre le altre discipline che gravitano intorno all'uomo possono assumere quale oggetto di studio anche solo alcuni aspetti della realtà umana, la

---

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> R. FADDA, “Che cos'è la formazione. Linee orientative provvisorie per intraprendere il cammino verso questa categoria”, in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998, p. 70.

pedagogia non spacca “l’unità originaria dell’uomo, pena il suo snaturamento e l’impossibilità di comprenderlo e di curarlo pedagogicamente, cioè orientarlo e accompagnarlo nel processo della sua formazione, della sua realizzazione come uomo, della ricerca della sua forma e del sentiero della sua esistenza”<sup>31</sup>, anzi, poiché la pedagogia (scienza che determina i fini e i mezzi dell’educare) riflette sull’uomo “nella sua integralità che *ogni atto educativo implica, coinvolge e incorpora una qualche visione dell’uomo, del mondo e dell’uomo nel mondo*”<sup>32</sup>.

Riflettere sulla formazione, che implica il problema della forma umana ovvero del modello, solleva interrogativi sul tipo di modello e sui principi di scelta dello stesso inscindibile dal contesto socio-culturale di riferimento del soggetto, nonché sulla metodologia da attuare per il suo conseguimento. Infatti, osserva Rita Fadda, “se io voglio formare-educare un soggetto umano, aiutandolo ad assumere la forma umana, universale e individuale, la forma dell’afferenza e quella della differenza, cioè a costituirsi come uomo e come *quel particolare uomo*, devo avere un’idea, anche solo embrionale, spontanea, più o meno passivamente acquisita per tradizione o irriflessa, di che cosa sia l’uomo, devo in qualche modo disporre di un modello di uomo a cui conformarlo o approssimarlo”<sup>33</sup>. Di conseguenza se ci si chiede cosa può essere inteso e incluso nell’*umanamente possibile*, la riflessione conduce alla idea aristotelica di *forma* intesa come concretizzazione (atto) delle molteplici potenzialità umane. Il bagaglio di potenzialità biologiche possedute al momento della nascita – secondo Aristotele - possono e devono essere raggiunte e, quindi, compiute dal soggetto<sup>34</sup>. Ciò inevitabilmente rimanda a quali siano le possibilità che qualificano e/o alienano l’umanità dell’uomo e alla stessa definizione del termine umanità che, pertanto, potrebbe:

a) riferirsi ad una mera dignità ontologica dell’uomo;

---

<sup>31</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002, p. 17.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> <sup>34</sup> Osserva Claudio Desinan che “è legge di natura il fatto che l’uomo non nasca formato. Il neonato viene alla luce debole e incompiuto e non possiede alcuna delle conoscenze e delle capacità dell’adulto, anche se ha una grande predisposizione ad impararle; perciò egli deve venire prima di tutto nutrito, protetto e cresciuto sul piano fisico [...]. Diventare adulto, però, non significa solo crescere sul piano fisico, ma anche mettere in esecuzione tutta una serie di abilità che fanno parte del patrimonio genetico di ciascun soggetto e che nel bambino piccolo sono ancora in potenza. L’agire educativo ha il compito di tradurle in atto”. C. DESINAN, “Educazione e formazione nella società postmoderna”, in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 18. Osserva Rita Fadda che “se, come suggerisce Spinoza, tutto ciò che esiste ha potenza ad esistere, è quantità di forza, energia, è anche vero che, per l’uomo, la potenza è tale solo se trattenuta nella forma, fuori di essa si disperde. Il formarsi è un trasformare la potenza in forma”. R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 144.

- b) attuarsi in determinate condizioni storiche;
- c) concretizzarsi nell'intreccio tra piano ontologico e piano storico<sup>35</sup>.

Qualora la scelta ricada su una delle due ultime possibilità, la riflessione pedagogica non può esimersi dal soffermarsi necessariamente sulle modalità formative da attuare in tali contesti affinché trovi piena realizzazione l'umanità dell'uomo.

Sia se intendiamo la dignità come valore ontologico della persona umana e, per ciò stesso, valore intrinseco a essa, soggetto-persona unico e irripetibile che "non ha valore, ma è valore"<sup>36</sup>, soggetto che non è solamente espressione della persona empirica ma anche garanzia dell'esistenza di una entità sovranaturale (*imago Dei*); sia se consideriamo il soggetto persona come essere sociale ancorato ad una determinata realtà storica; sia, infine, se lo intendiamo impegnato in una dialettica aperta e costante tra soggetto e mondo esterno, la prospettiva antropologica che emerge rimanda, sempre e comunque, ad una focalizzazione sul valore e sulla dignità dell'essere umano. Valore e dignità che si esplicitano nella dinamica della formazione dell'uomo dalla nascita fino alla morte. Qualora il modello formativo si allontani dai concetti di valore e dignità dell'uomo, è destinato ad un sicuro fallimento.

### 1.3 La formazione del soggetto persona

Il dibattito pedagogico italiano avviato nel secolo scorso muove, dunque, dalla legittimazione dell'identità della pedagogia per poi confrontarsi con la problematicità del processo formativo di un soggetto<sup>37</sup> destinato a farsi persona all'interno di contingenze storiche, e in precise circostanze di vita, che non possono non incidere "sui suoi personali modi di intenzionare se stesso, gli altri, la realtà"<sup>38</sup>. Una tale visione<sup>39</sup> ci pone di fronte ad una persona

---

<sup>35</sup> Cfr. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, Periferia, Cosenza 2002.

<sup>36</sup> L. STEFANINI, *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca, Roma 1955, p. 25.

<sup>37</sup> "Il soggetto-individuo-persona è una costruzione psicologico-etico-culturale, e non è un dato naturale, non è una struttura-datità bensì una struttura-compito che viene elaborandosi attraverso un ricco processo di rapporti tra la coscienza e la vita sociale, e con le sue istituzioni, le sue credenze, le sue produzioni culturali". F. CAMBI, "Formazione e processo nella pedagogia occidentale: momenti, modelli, funzioni", in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit., p. 83.

<sup>38</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008, p. 8.

<sup>39</sup> La visione neopragmatica guarda all'uomo postmoderno calato all'interno di una realtà socio-culturale "collocata nell'età dei computers, di Internet, dei media, dell'industria culturale, come pure della decostruzione del soggetto, delle tradizioni e delle identità, e, nel contempo, dell'avvento di una frammentazione quasi pulviscolare dei soggetti e dei gruppi, del loro farsi sempre più friabili e in

calata nel mondo “che si fa nella storia, nell’esistenza e che si caratterizza per la stessa unicità, singolarità ed irripetibilità”<sup>40</sup>.

La pedagogia contemporanea oltrepassando, dunque, lo statuto metafisico del soggetto (che la prospettiva fenomenologica-esistenziale aveva ampiamente descritto) giunge alla definizione di un soggetto-persona calato nella storia e, perciò, *soggetto in situazione* che si differenzia e cerca la propria specifica *forma* nella concretezza del vivere quotidianamente la propria esistenza. Pertanto, le “categorie dello statuto unitario e sostanzialistico, quelle di *coscienza, unità, formatività, conformazione, norma*”<sup>41</sup>, vengono scalzate dalle categorie della “*intenzionalità, progetto, tempo, differenza, relazione, evento e senso*”<sup>42</sup> che interpretano la persona nell’insieme di tutte le sue variabili cognitive, emotive, sociali e culturali.

Le molteplici dimensioni del soggetto-persona danno contezza alla pedagogia delle potenzialità dell’*umanamente possibile* e, parimenti, anche della presenza di numerose condizioni che potrebbero esporre la persona al *rischio del fallimento*. Osserva infatti Edgar Morin che “tutto ciò che comporta possibilità comporta rischio, e il pensiero deve riconoscere le possibilità dei rischi come i rischi delle possibilità”<sup>43</sup>. Per tali motivi, la pedagogia deve necessariamente indagare il soggetto nella complessità e interezza della sua esistenza, nella pluralità delle sue dimensioni senza “spezzettarne” l’unità originaria (come facilmente hanno fatto altre scienze con la motivazione di capire - e carpire meglio - le problematiche della persona attraverso lo studio delle sue singole dimensioni), in quanto un simile proponimento minerebbe la stessa integralità dell’uomo conducendo la pedagogia verso lo “snaturamento e l’impossibilità di comprenderlo e di curarlo pedagogicamente, cioè [di] orientarlo e accompagnarlo nel processo della sua formazione, della sua realizzazione come uomo, della ricerca della sua forma e del sentiero della sua esistenza”<sup>44</sup>. L’uomo incessantemente si *forma* e si *trasforma* nel corso della propria esistenza, ciò implica una continua ricerca di Sé che presuppone l’abbandono di alcune *modalità di vita* precedentemente acquisite per

---

cambiamento”. F. CAMBI, “La galassia neopragmatista: origini, sviluppi, strutture”, in F. CAMBI (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I. Modelli pedagogici*, cit., p. 15.

<sup>40</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 8.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>42</sup> *Ivi*, pp. 8-9.

<sup>43</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 94.

<sup>44</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 17; *il corsivo tra parentesi è mio*. Per approfondimenti G. SPADAFORA, “La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre”, in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, G. SPADAFORA, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit.

conseguirne delle nuove. Tale processo di cambiamento non avviene in maniera lineare in quanto esso porta quasi sempre con sé un dissidio interiore<sup>45</sup>, alcune volte molto doloroso che, investendo la persona nella sua totalità, può spingere il soggetto (soprattutto quello che versa in condizioni di emergenza esistenziale) verso la *de-formazione* o la *con-formazione* di Sé. Infatti, “ogni formazione porta con sé l’elemento del rischio, del fallimento, dello scacco e della deiezione”<sup>46</sup>.

La vita umana, dunque, si mostra caratterizzata da una scelta continua, da una continua assunzione di responsabilità che il soggetto deve esercitare verso se stesso e verso gli altri. Il valore, “l’incidenza e la funzione dell’altro nella dinamica della libera volizione è il momento più complesso da indagare e da descrivere perché sembra racchiudere una contraddizione palese: unisce l’autosufficienza, propria del libero volere, con la dipendenza, indicata dalla presenza necessaria dell’altro”<sup>47</sup> e, difatti, è proprio della condizione umana essere *sempre in bilico tra libertà e necessità*<sup>48</sup>. Pertanto, “la capacità di scegliere con saggezza, di decidere con coraggio e di impegnarsi con forza per qualcosa che ne vale la pena, per sé e per gli altri – soprattutto nelle avversità e nelle situazioni impervie dell’esistenza – mostra lo spessore umano delle persone e delle comunità”<sup>49</sup>. L’assumersi la responsabilità di Sé e dell’*Altro(i)*, implica il disegno di un progetto di vita in cui il soggetto-

---

<sup>45</sup> La vita di ogni persona “è travagliata da momenti di discontinuità e di crisi che suscitano perplessità ed inquietudini, ma è anche vero che essa tende a superarli su un piano di unità e coerenza (per cui si cerca di rispondere, nelle coscienze più inquiete, ad interrogativi del genere: chi sono? Cosa vorrei essere? Cosa dovrei essere? Cosa posso essere? ... In che misura quello che sento, desidero, voglio, penso dipende da me e in che misura da altri? ...), rispetto al quale gli eventi psichici costituiscono elementi ed offrono materiali stimolanti per la costruzione (interminabile!) di una possibile unità e identità personale”. G.M. BERTIN, M. CONTINI, *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983, p. 113.

<sup>46</sup> S. COSTANZO, “Soggetto e rischio della formazione”, in V. BURZA (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma 2007, p. 154. Sia la pedagogia che la psichiatria e la psicoanalisi rivolgono la loro attenzione alla formazione del soggetto/persona *esposto al rischio della perdita* e, pertanto, l’uomo è parimenti capace di realizzare il proprio progetto di vita od anche di fallirlo.

<sup>47</sup> E. DUCCI, *Essere e comunicare*, Anicia, Roma 2003, p. 143.

<sup>48</sup> L’agire umano - scrive Rita Fadda - è sempre in bilico tra libertà e necessità, l’uomo è sempre proteso “a colmare il divario tra le sue aspirazioni e l’incompletezza delle sue realizzazioni”. Pertanto, “l’azione umana è sempre dilaniata dal conflitto della scelta, che proprio essa determina, e che è sempre anche scelta di sé stessi e che taglia inesorabilmente fuori altre scelte, forse migliori, mettendo a nudo la condizione di tragicità della vita, giacché i dilemmi dell’agire costituiscono l’essenza stessa del tragico”. R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., pp. 69-70.

<sup>49</sup> C. NANNI, “La persona in decisione: nodo esistenziale, nodo formativo”, in A.M. BERNARDINIS, W. BOHM, M. LAENG, R. LAPORTA (a cura di), *Spirito e forme di una nuova Paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores d’Arcais*, Agorà, La Spezia 1999, p. 315. L’uomo, come osserva Aristotele, è un essere sociale che realizza pienamente la propria *forma* nella relazione con il mondo, con l’altro. Infatti, osserva Edda Ducci, che “la relazione è categoria comune a tutto il reale, è presente ad ogni livello di esistenza, riguarda, sotto i più svariati aspetti, ogni essere, non in senso univoco, ma con intensità, tempi e modalità diverse. [...] il soggetto, a cui si riferisce la relazione, prende, assume, riceve dall’*altro*, ma, ed è significativo, nella relazione vera e autentica l’elemento assunto diventa *proprio*, intrinseco alla struttura del soggetto e al suo modo di essere”. E. DUCCI, *Essere e comunicare*, cit., pp. 91-92.

persona, può cimentarsi nel tentativo di realizzare il proprio progetto di vita nel rispetto dei valori universalmente riconosciuti<sup>50</sup>.

La condizione principale di ogni processo formativo risiede, dunque, nella libertà - “che è anche libertà di errore, di sbandamento, di erranza”<sup>51</sup> - del soggetto in formazione; infatti, “un soggetto può dirsi formato ed educato se, e solo se, è stato messo in grado di costituirsi come persona capace di decidere di sé stessa, di scegliere (e di scegliersi) e di agire liberamente e responsabilmente”<sup>52</sup>. Il processo formativo è, dunque, “pensato e provocato come un itinerario, *in fieri*, mai concluso o definitivo, che induce a *vivere in-rapporto* a, nella realtà e nello scambio intersoggettivo – e a conferire significato all’esistenza e alle scelte che intenzionalmente il soggetto esprime”<sup>53</sup>. Osserva Raffaele Laporta “che la vita, - la nostra – sia precarietà e rischio lo sperimentiamo su di noi e su quelli come noi, di fronte alle malattie, all’impossibilità di controllare gli eventi del cielo, del mare, della terra, della violenza dei nostri simili, fino all’evento quotidiano della morte. [...] *La precarietà è inerente alla vita*”<sup>54</sup>. Assodata la condizione di gettatezza<sup>55</sup> (*Geworfenheit*) esistenziale in cui l’uomo versa, “la capacità di sopravvivere si identifica con la *capacità di scegliere* e di fissare nell’organismo le alternative migliori. Questo è l’apprendimento, unica risorsa organica contro il rischio dell’esistenza, e la libertà gli è intrinseca come *motivazione alle scelte* di comportamento utili a rimuovere quel rischio: è la condizione a cui esso può aver luogo, eliminando le scelte errate e consolidando quelle valide, ossia la capacità di ripeterle, e consolidando così le proprie possibilità di vita”<sup>56</sup>. Pertanto, osserva Giuseppe Flores d’Arcais, che “scelta, decisione, e ancora impegno, responsabilità sono [...] caratteristiche onde la persona si qualifica in sé, ma ancor più nei suoi atti esistenziali, storici, mondani”<sup>57</sup>.

---

<sup>50</sup> Cfr. J.P. SARTRE, *L’essere e il nulla*, cit. La libertà è condizione essenziale all’apprendimento tant’è che “dove non c’è libertà non c’è vita. Bisogna allora ammettere che la libertà quale condizione di apprendimento non è una faccenda esclusivamente umana [...] L’essere vivente, obbligato ad apprendere a sopravvivere, è perciò motivato alle scelte necessarie: è *obbligato alla libertà*”. R. LAPORTA, “Il processo formativo interpretato e discusso”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un’interpretazione*, cit., p. 45.

<sup>51</sup> F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 167.

<sup>52</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 145.

<sup>53</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 49.

<sup>54</sup> R. LAPORTA, “Il processo formativo interpretato e discusso”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, cit., p. 44.

<sup>55</sup> Cfr. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, UTET, Torino 1975.

<sup>56</sup> R. LAPORTA, “Il processo formativo interpretato e discusso”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, cit., p. 44.

<sup>57</sup> G. FLORES D’ARCAIS, *Le ragioni di una teoria personalistica dell’educazione*, La Scuola, Brescia 1987, p. 45.

I punti cardine del pensiero pedagogico contemporaneo risiedono nel valore della persona, della sua dignità, della sua libertà e della sua educabilità, nonché nel riconoscimento della pari dignità alla categoria dell'alterità. Essi indicano la strada da seguire per svincolarsi dalla precedente eredità del pensiero occidentale che, sottacendo le categorie della differenza, del pluralismo e della relazione, ha ostacolato la concretizzazione del progetto pedagogico dell'integrazione. Il concetto di uomo e "la concezione della vita, che incorniciano l'opzione dell'uomo, ora chiudono il suo spazio nella temporalità, ora lo aprono alla trascendenza e sempre accennano alla qualità della convivenza"<sup>58</sup> e, dunque, all'accoglienza dell'Altro.

L'essere umano *si forma* nel tempo, nello spazio, nella relazione e nel linguaggio; egli vive la propria esistenza in una continua tensione verso la piena realizzazione della propria *forma* e, in questo tendere, sperimenta pensieri, azioni, ricordi, conflitti, ridetermina le proprie scelte in base al susseguirsi degli eventi che, continuamente, modificano le circostanze di vita in cui il soggetto è calato. Franco Cambi sottolinea che l'idea postmoderna di formazione si muove verso la direzione del "pluralismo/nomadismo/apertura tipica del Postmoderno, ma ancora vincolata a un'idea di forma, del darsi forma e della costruttività della forma. Siamo davanti a una pedagogia umanistico-critica, *in primis*, che si incardina sul soggetto-persona e sulla persona come libertà/responsabilità, che della cultura ha una visione dialettica e critica, della quale proprio il soggetto è il portatore e la sintesi dinamica/aperta"<sup>59</sup>.

I due eventi cruciali nell'esistenza di ogni essere vivente sono la nascita e la morte; infatti "ogni esistenza umana, ogni storia di formazione ha inizio con e grazie ad un evento per antonomasia quale è la nascita. Evento, in quanto non abbiamo scelto nulla: non lo spazio (il dove), non il tempo (il quando), e soprattutto non abbiamo scelto i genitori e il contesto storico-culturale, non le caratteristiche genetiche e soprattutto non abbiamo scelto di nascere"<sup>60</sup> e né, tantomeno, ci è dato di scegliere il momento e il luogo in cui morire.

Poiché la categoria della formazione è una categoria complessa, frutto di momenti conoscitivo-intenzionali, di elementi ontologici, biologici nonché di

---

<sup>58</sup> E. Ducci, "Il volto dell'educativo", in E. DUCCI (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia, Roma 2002, p. 43.

<sup>59</sup> F. CAMBI (a cura di), "Una 'filosofia d'epoca' e l'implicito pedagogico", in F. CAMBI (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I. Modelli pedagogici*, cit., pp. 11-12.

<sup>60</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 43.

eventi casuali<sup>61</sup>, essa è “una categoria interpretativa (e non descrittiva), non parla di eventi né semplici né auto evidenti, non-empirici, poiché legati al rapporto dialettico tra soggetto, sapere e realtà, tra cultura, coscienza e mondo, che si caratterizza diversamente nei vari tempi storici e reclama di essere pensata in relazione ad essi”<sup>62</sup>.

La riflessione sulla formazione rinvia necessariamente all’educazione quale parte integrante del processo formativo. Osserva Giovanni Genovesi che “l’educazione è il mezzo tramite cui l’uomo persegue la sua umanità. Senza l’azione educativa non sarebbe possibile all’uomo essere tale, giacché non potrebbe fondare e mantenere il gruppo, il momento societario che fa dell’individuo un essere morale, esaltando la sua intelligenza nell’esercizio del dovere, autonomamente additatogli dalla sua ragione”, pertanto, i processi educativi non “possono dirsi come azioni spontanee, ma come una serie intenzionale, programmata di offerte e di stimoli che richiedono uno sforzo continuo e difficile”<sup>63</sup>. Infatti, se l’educazione<sup>64</sup> abbraccia «l’*e-ducere* e l’azione intenzionale», nonché il «dirigere e il guidare» e, dunque, un formare inteso “come ‘estrarre’ ma anche come conformare, la formazione pone, invece, in rilievo l’aspetto di sviluppo organico, di acquisizione di una struttura e di un equilibrio (di una forma, appunto), di crescita autoctona e autoregolata. Si è così effettuato uno slittamento terminologico che è anche concettuale e che sottolinea l’aspetto di un impegno organizzativo che è proprio di ogni intervento educativo-pedagogico”<sup>65</sup> e che non elude la complessità storica e teorica della persona, della società e del tempo in cui vive la propria esistenza<sup>66</sup>. L’educazione, dunque, “si fa intervento

---

<sup>61</sup> Cfr. R. FADDA, “Che cos’è la formazione. Linee orientative provvisorie per intraprendere il cammino verso questa categoria”, in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998, p. 70.

<sup>62</sup> F. CAMBI, “Formazione e processo nella pedagogia occidentale: momenti, modelli, funzioni”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un’interpretazione*, cit., p. 88.

<sup>63</sup> G. GENOVESI (a cura di), *Scuola. Politica, saperi e organizzazione*, edizioni Del Cerro, Pisa 2004, p. 14.

<sup>64</sup> L’educazione, quale azione consapevole e intenzionalmente rivolta a produrre forma, “è il processo dell’intenzionalità responsabile di un soggetto che sceglie di prendersi cura dell’altro, il piccolo, l’adolescente, il giovane, muovendosi tra situazioni antinomiche, quali il rapporto tra libertà e limite, tra azione, responsabilità ed esito, tra forma e prassi”. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., pp. 145-146.

<sup>65</sup> F. CAMBI, “Formazione e processo nella pedagogia occidentale: momenti, modelli, funzioni”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un’interpretazione*, cit., p. 81. Sottolinea ancora Franco Cambi che “il processo formativo indica proprio nella formazione, nell’acquisir forma il senso dell’iter educativo e sposta su questa dimensione l’aspetto cruciale della riflessione pedagogica”. *Ivi*, pp. 81-82.

<sup>66</sup> Cambi osserva che da “Heidegger a Benjamin, a Sartre, su fino a Vattimo e a Rorty [...] è la frammentarietà dell’io, l’aprirsi all’evento, l’incontro duro con l’oggettività, l’alienazione e il vuoto di significato, l’evadere, il vagabondare, il collocarsi nel flusso degli eventi che contrassegna la condizione dell’uomo attuale”. *Ivi*, p. 88.

intenzionale che vuole trascendere limiti e condizionamenti in vista della promozione di diverse dimensioni di sviluppo, si pensi a quella fisica e a quella intellettuale e culturale, ma si pensi anche a quella della crescita sociale, morale ed interiore, attraverso cui il soggetto può sperimentare la libertà della scelta, l'adesione alla norma, la fuoriuscita da condizioni di conformazione o di reificazione. Ma l'educazione è anche intenzionalmente progetto sociale orientato verso la costruzione di comunità in cui sia garantito il diritto e tutelata la giustizia sociale”<sup>67</sup>. Pertanto, assunto che il processo formativo è costituito dall'insieme di tutte le dinamiche - crescita biologica e ontologica, intenzionalità conoscitiva del soggetto, eventi, esperienze, autoformazione, ecc. - che gravitano «intorno» e «nella» persona, “la formazione rinvia necessariamente a un'intenzionalità educativa intesa a far prendere forma di persona a un soggetto da sottrarre tanto all'ineluttabilità dell'evento, quanto ad ogni possibile processo di con-formazione, o peggio di de-formazione”<sup>68</sup>.

Per fugare ogni ombra di dubbio, generalmente in ambito pedagogico con il termine formazione si indicano tutti quei processi che conducono la persona “ad acquisire forma, dall'alba della vita fino all'ultima frontiera dell'esistenza: processi che riguardano lo sviluppo, la crescita, la socializzazione, l'apprendimento e gli altri possibili eventi formatori”<sup>69</sup>; mentre con il termine educazione si indicano tutti “i processi intenzionalmente messi in atto dalle comunità umane nei confronti delle giovani generazioni attraverso istituzioni educative, con l'intento di trasmettere il patrimonio culturale delle comunità, conservandolo, riproducendolo ed eventualmente arricchendolo. In tali prospettive, l'educazione è intenzionale, risponde ad esigenze sociali [...] connota di identità culturale ed etnica le nuove generazioni”<sup>70</sup>. Tutti i processi attivati

---

<sup>67</sup> G. SPADAFORA, “La formazione della persona e la via della democrazia”, in D. MILITO (a cura di), *Scuola e integrazione*, Anicia, Roma 2008, p. 121.

<sup>68</sup> G. SPADAFORA, “La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre”, in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, G. SPADAFORA, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit. p. 87.

<sup>69</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 32.

<sup>70</sup> *Ibidem*.

Rita Fadda sottolinea l'importanza della categoria della formazione in quanto, a formare la persona “non è solo l'atto intenzionale (l'educazione) ma anche e in misura notevole il caso, l'evento, l'entropia. Le esperienze casuali che punteggiano la nostra esistenza e i vissuti che ad esse si accompagnano hanno una potenzialità morfogenetica, generatrice di forma, talvolta maggiore, [...], rispetto alla stessa azione intenzionalmente e formalmente rivolta a incidere sulla nostra formazione. Mentre l'educazione, intesa come un modo (forse il più importante e significativo) della formazione, è qualcosa di più circoscritto, in quanto è da considerarsi sempre come atto intenzionale e tende ad escludere e neutralizzare tutto ciò che, rispetto ad essa, è rumore, caso, aleatorietà”. R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 37.

dall'educazione “sono inclusi in quelli della formazione ed entrambi ricadono nell'interesse conoscitivo ed emancipativo della pedagogia”<sup>71</sup> che colloca il proprio *specificum* nella categoria della formazione, “luogo di convergenza tra teorizzazione e applicazione”<sup>72</sup> della riflessione e della ricerca pedagogica<sup>73</sup>.

La persona, dunque, *si forma* nel gioco dei vari intrecci (crescita biologica, momento storico, spazio geografico, cultura di riferimento, eventi) che offrono un ampio raggio di possibilità in cui il soggetto-persona può anche *de-formarsi* o *con-formarsi*<sup>74</sup> in quanto il tempo storico nel quale ci troviamo è attraversato da numerose antinomie che “aprono varchi a gravi emergenze sociali e insidiose condizioni di disagio esistenziale”<sup>75</sup>. La pedagogia, pertanto, deve necessariamente e instancabile, indagare sulle effettive condizioni di vita dell'uomo postmoderno; essa, pertanto, da un lato, deve rivelare tutti quei luoghi e tutte quelle contingenze storico-ambientali e politico-sociali che concorrono a creare condizioni di estraniamento, emarginazione e alienazione esistenziale, dall'altro deve elaborare modelli formativi capaci di sollevare il soggetto da tutte le condizioni di svantaggio in cui può ridursi durante il corso della propria esistenza. Nell'epoca postmoderna “il formarsi – osserva Franco Cambi - si è fatto sempre più instabile, anche sempre più in crisi, come sempre più articolato/disarticolato, facendo perdere alla nozione di forma il carattere di struttura compatta, fissa, armonica anche, per farle assumere un volto nuovo, inedito, contrassegnato dalle infrastrutture del processo formativo piuttosto che dal traguardo della forma”<sup>76</sup>.

Poiché l'emarginazione riveste caratteri culturali, sociali, politici ed economici – le cui radici sono rinvenibili nelle logiche monoculturali e unitarie serrate a qualunque confronto - la disciplina pedagogica, superata la visione di modelli formativi unitari, deve necessariamente confrontarsi con la categoria della differenza che postula la specificità e l'unicità della persona

---

<sup>71</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 32.

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>73</sup> La pedagogia, infatti, è teoria applicata in quanto i concetti teorici da essa elaborati devono imprescindibilmente trovare applicazione nella realtà contingente umana attraverso la concretizzazione del modello teorizzato. Si può, pertanto, collocare la differenza tra la pedagogia e le altre discipline che riflettono sull'educazione nella comprensione e nell'applicazione del modello pedagogico, difatti è acclarato che “il sapere pedagogico ha sempre ad oggetto una pratica di intervento sull'uomo”. R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 20. Pertanto, la pedagogia è espressione di principi teorici che trovano applicazione in ogni ambito del vivere umano: nella famiglia, nella scuola, nell'extrascuola, nella società tutta.

<sup>74</sup> Cfr. V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit.

<sup>75</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 9.

<sup>76</sup> F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., p. 161.

nella sua diversità, nonché l'irripetibilità dell'esistenza di un soggetto fluttuante che, nelle innumerevoli possibilità del suo essere, è costantemente chiamato a ri-centrarsi e a ri-pensarsi e, per tali motivi, è continuamente esposto al *rischio dello scacco esistenziale*. Se la modernità ha avuto come tratto distintivo il mutamento quale motore dello sviluppo e del progresso pregnandolo, così, di tratti positivi; la postmodernità<sup>77</sup> - di contro - chiama il soggetto a convivere con la provvisorietà, con la continua esposizione alla problematizzazione, con l'incertezza derivante dalla repentina mutevolezza delle condizioni dell'esistenza. Il pensiero postmoderno, infatti, "sviluppatosi intorno ai fenomeni e ai processi che hanno segnato il superamento della modernità e l'inizio della *società complessa*"<sup>78</sup>, ha portato a compimento lo smantellamento "dell'impianto epistemologico istitutivo della società occidentale e decretato la fine di miti e dei grandi racconti: la *storia*, le *ideologie*, il *completo affidamento alla scienza* per la realizzazione dell'uomo. Il pensiero postmoderno ha definitivamente tagliato ogni legame con le visioni totalizzanti del mondo"<sup>79</sup>, aprendosi completamente alle categorie dell'erranza e del nomadismo culturale, fisico ed intellettuale; disvelando le grandi azioni irrazionali della storia costituite da inedite violenze sui soggetti più deboli e sulle minoranze. Se, da un lato, la precarietà, la perdita di certezze e lo spaesamento dell'esistenza umana producono angoscia e insicurezza, dall'altro esse spingono il soggetto-persona a guardare *oltre* i confini delle certezze raggiunte, oltre gli stereotipi e i pregiudizi per approdare, attraverso una nuova razionalità pedagogica e capacità interpretativa, alla comprensione e all'accoglimento delle categorie dell'alterità, della differenza, dell'intersoggettività.

Il paradigma formativo (nel quale si concretizza l'attività di relazione, di interpretazione, di scambio comunicativo, di incontro intersoggettivo con l'Altro e, pertanto, il confronto e la comprensione delle differenze), che non esclude l'intenzionalità e la responsabilità del soggetto-persona, diventa "post-umanistico, post-borghese, post-moderno: non mette più al centro un io compatto e stabile, struttura microcosmica, bensì un io-divenire, un io-apertura, un io-possibilità, che è anche scacco e naufragio; un io post-

---

<sup>77</sup> La riflessione critica avviata dalla pedagogia sul soggetto/persona ha permesso il disvelamento e la decostruzione di tutte le visioni unitarie generate nella modernità che sostenevano posizioni di asimmetria, di assoggettamento e conformazione della diversità e, contestualmente, ha permesso il riconoscimento del valore delle molteplici forme di *esistenza diversa* presenti nelle società e nella storia.

<sup>78</sup> A. ARGENTINO, *Orientamento come formazione. Per una nuova cittadinanza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p. 38.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

borghese poiché produttore sì, ma di senso più che di cose, di avventure esistenziali dilatate in senso trans-epocale, ..., alternative e non irrette in *un* solo orizzonte di *societas*; anche post-moderno, poiché lontano dalle strutture e dai riti del moderno (dal *cogito* al progresso, tanto per esemplificare), liberato da quelle infrastrutture antropologiche, etiche, cognitive”<sup>80</sup>.

Per concludere, il soggetto postmoderno, *io errante*, si cimenta in una continua opera di ri-aggiustamento della propria identità all’interno di una realtà mutevole e complessa caratterizzata dalla multiculturalità, dallo spaesamento delle tradizionali agenzie formative, dai veloci e continui sviluppi della tecnologia, soprattutto quella applicata al mondo della comunicazione<sup>81</sup>. Un soggetto, quindi, che nel *ri*-pensamento di *Sé*, da un lato esprime “le lacerazioni, le incertezze, le dicotomie, le fragilità, le discontinuità ecc.”<sup>82</sup> proprie del tempo postmoderno e, dall’altro, si ripropone “come possibilità, come eventualità, come speranza”<sup>83</sup>, come tensione verso il raggiungimento del proprio *umanamente possibile*.

#### 1.4 Globalizzazione e “nuovo” soggetto-persona

All’interno di una realtà che registra un panorama sociale caratterizzato dai processi di globalizzazione, i cui caratteri sono rinvenibili nell’aumento progressivo dell’offerta mediale, nei cambiamenti repentini che provocano il mutamento dei valori di riferimento e delle tematiche che rivestono interesse e significato per il soggetto e per la collettività, l’uomo (globalizzato) si cimenta in una continua ricerca della propria identità e di punti di riferimento certi<sup>84</sup>. Il processo di globalizzazione, infatti, ha avviato cambiamenti nelle modalità di apprendimento e diffusione della cultura e dei processi formativi, nella costruzione dell’identità della persona.

---

<sup>80</sup> F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell’educazione*, cit., p. 169.

<sup>81</sup> La pedagogia, infatti, non può assolutamente mancare il confronto “con le questioni veramente complesse di un’educazione omologante e massificante, stereotipata e standardizzata che viene dalle frontiere dei media e dei *newmedia*”. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 15. Il processo di globalizzazione in atto, inoltre, invita costantemente il soggetto a ri-progettare le modalità di acquisizione e di trasferimento delle conoscenze, delle competenze, delle abilità e dell’apprendimento.

<sup>82</sup> F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell’educazione*, cit., p. 177.

<sup>83</sup> *Ibidem*.

<sup>84</sup> I processi di globalizzazione, sebbene tocchino prevalentemente gli ambiti economici e finanziari, nonché quelli della produzione e diffusione dell’informazione, hanno delle palesi ricadute sugli assetti politici, culturali e sociali dei Paesi implicati.

Angus Maddison nei suoi studi ha individuato una globalizzazione *lunga*, propria della *Belle époque*<sup>85</sup>, e una *breve* che attraverso la maggiore libertà dei mercati, la maggiore circolazione delle merci, delle informazioni e delle persone, ha avviato quei caratteri di incertezza, complessità e instabilità propri del vivere postmoderno<sup>86</sup>.

La condizione umana, segnata dai processi di accelerazione imposti dalla globalizzazione, è attraversata sempre più da incertezze e da cambiamenti repentini. Le conquiste e le mete raggiunte dal soggetto, infatti, non corrispondono più ad un porto tranquillo dove egli, viaggiatore stanco, può ritemprare le proprie membra certo di trovarvi nuove *sicurezze* e nuove *certezze*. I traguardi raggiunti rappresentano nuovi punti di partenza verso incerte mete, percorsi da affrontare all'insegna della *flessibilità* del vivere. La flessibilizzazione della vita lavorativa, ad esempio, se per alcuni rappresenta un'opportunità, una condizione "per la definizione di un progetto individualizzato, personalizzato, ma supportato da risorse culturali, familiari, professionali; per altri è una necessità subita, un comando sociale a cui è impossibile opporsi, con la conseguenza non solo di un aggravamento di vecchie disuguaglianze (di sesso, di classe, di nazionalità, territoriali), ma anche della creazione di nuove, fino all'incrinamento della possibilità stessa di fruire dei diritti della cittadinanza"<sup>87</sup>. Osserva Luisa Santelli Beccegato che, da sempre, l'umanità vive in condizioni di incertezza e instabilità; pertanto l'elemento nuovo che, di fatto, caratterizza il tempo che stiamo vivendo non si colloca *nell'agire in condizioni d'incertezza parziale o totale*<sup>88</sup>, bensì nella "sollecitazione costante ad abbattere le difese costruite con tanta cura, ad abolire le istituzioni destinate a limitare il grado di incertezza e la portata del

---

<sup>85</sup> La fine del XIX secolo (1871-1914), è caratterizzata dai progressi compiuti dalla tecnica e dalle numerose invenzioni (i servizi igienici, le maggiori e più efficaci cure per le malattie, il cinema; la nascita dell'impressionismo e del cabaret, ecc.) che migliorano lo stile di vita dell'uomo con ricadute personali e sociali notevoli. Tale rifiorire di tutte le dimensioni umane infonde un profondo ottimismo verso il futuro che, purtroppo, verrà poi infranto con lo scoppio della I Guerra Mondiale.

<sup>86</sup> Cfr. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., pp. 90 e segg.; A. MADDISON, *Monitoring the World Economy 1820-1992*, OECD, Parigi 1995. Anche "Bazoli distingue quattro tipi di globalizzazione, pur strettamente connessi tra loro: la globalizzazione dei prodotti economici; quella delle conoscenze; la globalizzazione dei Paesi ricchi e quella dei Paesi poveri". L.S. BECCEGATO, "Globalizzazione, percorsi formativi e cittadinanza democratica", in V. BURZA, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005, p. 61. Si veda anche G. BAZOLI, *La globalizzazione: problemi e prospettive*, in Atti XLI Convegno Scholé, *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003, p. 9 e segg.

<sup>87</sup> F. SUSI, "Bisogni sociali di formazione e partecipazione del pubblico in difficoltà", in *Pedagogia oggi. Quadrimestrale Siped*, n. 1-2/2007, p. 39.

<sup>88</sup> L.S. BECCEGATO, "Globalizzazione, percorsi formativi e cittadinanza democratica", in V. BURZA, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, cit., p. 61.

danno”<sup>89</sup> esistenziale. Infatti, il processo di globalizzazione nel suo vorticoso sviluppo ha sì coinvolto il sistema economico dell’intero pianeta ma, anche, i sistemi educativi, le agenzie di socializzazione, i processi di crescita e di sviluppo dell’uomo. Esso ha scardinato il tradizionale paradigma della *successione temporale delle tappe di vita* (che definiva l’età di permanenza nella scuola, l’età di accesso al mondo del lavoro, l’età minima del matrimonio, l’età per essere genitori, ecc.) radicato sulla regolarità, sulla stabilità, sulla sicurezza del vivere quotidiano e ha generato condizioni di vita alquanto incerte. Al dilatamento “degli spazi e dei tempi, alla crescita esponenziale in profondità dei linguaggi e dei saperi, alla salita in consapevolezza delle potenzialità ancora sconosciute e inattuata della persona - afferma Michele Corsi - fa riscontro, ovunque e comunque, la ‘perdita di centro’”<sup>90</sup> e, dunque, il declino di un modello di vita precedentemente acquisito. Infatti, le radicali trasformazioni - avvenute soprattutto nel secolo appena trascorso - hanno messo in discussione la cultura occidentale nelle sue istanze educative impreparate a rispondere ai bisogni formativi di un soggetto vorticosamente risucchiato nei complessi processi della globalizzazione e della comunicazione mediatica e in rete<sup>91</sup>.

Se, da un lato, è pur vero che le dinamiche della globalizzazione favoriscono e incentivano “la creazione di nuove forme di comunicazione e di informazione e aiutano a costituire reti di relazione”<sup>92</sup> [...] che collegano tra loro gruppi e culture particolari trasformando le dinamiche delle relazioni sociali, economiche, politiche”<sup>93</sup>; dall’altro, esse sembrano rifuggire il rapporto dialogico, l’intimità dell’incontro e dell’accoglienza prossemica dell’altro. La globalizzazione con le sue enormi ricadute a livello planetario sugli aspetti economici, politici, sociali e culturali ha contribuito a modificare oltre agli stili di vita e di pensiero del soggetto, anche la struttura delle società nei loro atavici riferimenti valoriali, etici e culturali in una maniera così imponente da scardinare tutti i legami con l’umanità delle epoche precedenti<sup>94</sup>. I mutamenti sociali palesemente rivolti verso la nuova *società*

---

<sup>89</sup> Z. BAUMAN, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 36.

<sup>90</sup> M. CORSI, “Educazione e persona in prospettiva europea: il sistema formativo integrato”, in V. BURZA, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, cit., p. 43.

<sup>91</sup> Cfr. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit.

<sup>92</sup> Anche se, a volte, esse sono funzionali al raggiungimento di determinati obiettivi e, pertanto, flessibili e “a termine”.

<sup>93</sup> L.S. BECCEGATO, “Globalizzazione, percorsi formativi e cittadinanza democratica”, in V. BURZA, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, cit., p. 66.

<sup>94</sup> Viviana Burza osserva che “nel tempo della globalizzazione e della complessità, quello dell’universo mediatico e della multiculturalità, un tempo in cui l’interpretazione del pensiero postmoderno sembra sancire la definitiva crisi di una qualche idea fissa di ‘forma’, come della stessa idea di soggetto messa in campo dal

della conoscenza e orientati verso la “promozione e valorizzazione dell’apprendimento quale capitale necessario per lo sviluppo della società e dell’economia”<sup>95</sup>, hanno contribuito a frantumare il tradizionale impianto formativo delle società e, conseguentemente, anche l’identità stessa del soggetto. Nella società globalizzata, “i cui livelli di permanente cambiamento richiedono persone adeguatamente formate sul piano cognitivo, socio-relazionale ed emotivo-affettivo proprio per gestire tale complessità, per fronteggiare la vertiginosa velocità di cambiamento e, soprattutto, per reggere la sfida dell’incertezza e della liquidità (Bauman)”<sup>96</sup>, al soggetto è richiesto di ri-centrare la propria identità, alle volte *inquieta* e *instabile*, talvolta *eversiva* e *difficile*<sup>97</sup>.

I caratteri del dinamismo globale collocano la persona all’interno di contesti esistenziali instabili, refrattarie a legami durevoli e alla sedimentazione esperienziale, di fronte ad identità personali e sociali<sup>98</sup> vacillanti. Pertanto, come osserva Jacques Delors, per sottrarre il soggetto-persona all’incertezza e allo smarrimento dell’identità che la società globalizzata genera, l’educazione deve cimentarsi nell’arduo compito di generare “un nuovo umanesimo che abbia una fondamentale componente etica e dia la dovuta importanza alla conoscenza e alla stima delle culture e dei valori spirituali delle varie civiltà, ciò che costituisce il necessario contrappeso a una globalizzazione che altrimenti potrebbe essere vista solo in termini economici e tecnologici”<sup>99</sup>. In poche parole, “la scuola – scrive Giuseppe Acone - dovrebbe *formare* là dove la società globale si pone come informazione costante e generalizzata,

---

pensiero occidentale”, rischia di essere messa in crisi la continuità tra *paideia*, *humanitas* e *Bildung*. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 47. Per approfondimenti G. ACONE, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.

<sup>95</sup> A. ARGENTINO, *Orientamento come formazione. Per una cultura della cittadinanza*, cit., p. 49.

<sup>96</sup> I. LOIODICE, “Orientarsi tra le diversità per costruire l’identità”, in M. BALDACCI, M. CORSI, *Un’opportunità per la scuola: il pluralismo e l’autonomia della pedagogia*, Tecnodid editrice, Napoli 2009, p. 203.

<sup>97</sup> Cfr. F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un’interpretazione*, cit. Cfr. S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza. Riflessioni di pedagogia critica*, Anicia, Roma 2008.

<sup>98</sup> Scrive Zygmunt Bauman che il problema dell’identità che affligge gli uomini contemporanei non è tanto in quale identità riconoscersi ma “quanto piuttosto *quale* identità scegliere e come rimanere all’erta e vigili in un modo da poter fare un’altra scelta nel caso che la prima identità venga ritirata dal mercato o spogliata dai suoi poteri di seduzione [...] Secondo la famosa osservazione di Christopher Lasch, le «identità» di cui si va alla ricerca ai nostri giorni sono quelle che possono «essere indossate e poi scartate come un abito»; se sono «liberamente scelte», la scelta «non implica più impegni e conseguenze», cosicché «la libertà di scelta si riduce in pratica a un’astensione dalla scelta stessa», o quanto meno, mi si consenta di aggiungere, da una scelta *vincolante*”. Z. BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, cit., pp. 186-187. Per approfondimenti C. LASCH, *L’io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un’epoca di turbamenti*, cit., p. 24.

<sup>99</sup> J. DELORS ET AL., *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 2001, pp.42-43.

velocizzata dall'accorciamento del tempo/spazio operato dall'elettronica”<sup>100</sup>. Infatti, dato che la società globalizzata pone il soggetto di fronte alla categoria della *differenza*, la formazione è chiamata a ridefinire un nuovo e più incisivo “processo di integrazione e di autoformazione infantile e adulta, [...] nel rispetto dell'identità culturale dei soggetti. I processi di formazione impongono di affrontare le diversità culturali [*sociali, sessuali, religiose, ecc.*] con un impegno capace di evitare forzature omologanti dei soggetti in formazione. [*Occorre anche*] promuovere la partecipazione consapevole del soggetto alle nuove forme del comunicare, ma, più in generale, in funzione dei rapporti di interazione che regolano la vita associata a cui il soggetto è spinto a partecipare”<sup>101</sup>.

La mondializzazione del mercato del lavoro e di tutti gli aspetti che gravitano intorno all'economia (flussi migratori, circolazione delle merci e delle informazioni), la mondializzazione delle reti comunicative hanno contribuito a scalzare il concetto di appartenenza (inteso nella sua accezione positiva) e aumentato nella persona il pericolo di *perdita dell'identità* “ingenerando i rischi paralleli di un universalismo altrettanto pericoloso, perché ibrido e omologante, e degenerando inevitabilmente in un'anomia etica e in un relativismo altrettanto pericoloso rispetto all'arroccamento in posizioni di chiusura localistica”<sup>102</sup>. Poiché la visione del passato che riteneva la natura umana “durevole e irrevocabile eredità di un singolo atto di creazione divina”<sup>103</sup> (come un qualcosa di già dato) non è più pensabile in quanto il vivere è oggi inteso come *compito* da svolgere al meglio (ciò che Jean-Jacques Rousseau ha indicato con il termine *perfettibilità* e, cioè, la capacità umana di auto-trasformarsi, di *creare se stessi*), la persona deve costruire quotidianamente il proprio progetto di vita (che esclude la predestinazione), deve seguire – a volte inseguire - la propria vocazione (che si sostituisce al Destino), deve cimentarsi nella costruzione della propria identità, all'interno dei processi di globalizzazione che hanno perentoriamente scalzato qualunque idea di staticità.

La “trasformazione dell'identità umana da «dato» a «compito» e nel fatto che gli attori vengono investiti della responsabilità dell'esecuzione di questo

---

<sup>100</sup> G. ACONE, “Educazione e formazione tra testualità e ipertestualità”, in I. LUCCHESI (a cura di), *Il testo multimediale e le sue potenzialità didattiche*, cit., p. 27.

<sup>101</sup> M. MUZI, “Una pedagogia per il futuro prossimo”, in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, G. SPADAFORA, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit., p. 146. *Il corsivo tra parentesi è mio.*

<sup>102</sup> F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 30.

<sup>103</sup> Z. BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002, pp. 179-180. *Il corsivo tra parentesi è mio.*

compito e delle conseguenze (nonché degli effetti collaterali) di tale esecuzione”<sup>104</sup>, rimanda ad una *forma* odierna *liquida* in cui luoghi e collocazioni “si liquefanno rapidamente e ben difficilmente possono fungere da fulcro per i «progetti di vita». Questa nuova mobilità e fragilità degli obiettivi ci colpisce tutti. [...] Non solo gli individui sono in movimento ma anche i traguardi dei percorsi seguiti e i percorsi stessi [...] un gioco che costringe uomini e donne a rimanere costantemente in corsa, non promette requie e non dà mai la soddisfazione di arrivare”<sup>105</sup>. Pertanto, l’unica permanente certezza del soggetto è ormai rinvenibile nello «sradicamento», nello «stare per strada».

Per tali motivi, in una società mobile qual è quella della globalizzazione<sup>106</sup> in cui le tecnologie della comunicazione ampliano gli orizzonti socio-culturali e modificano i processi cognitivi del soggetto (indicando nuove modi di vivere), un valido processo formativo deve essere capace di fornire al soggetto gli strumenti per governare il cambiamento e lo spaesamento provenienti dalla società postmoderna attraverso pratiche educative volte a favorire nel soggetto la consapevolezza del *proprio progetto di vita*<sup>107</sup> sottraendolo da un possibile naufragio dell’identità... negli abissi del mare virtuale. La complessità dei fenomeni sociali, culturali ed economici delineano una realtà caratterizzata dai processi di mutamento, “dalla diffusione multimediale e dall’esplosione tecnologica e informatica”<sup>108</sup> che chiedono al soggetto la capacità di vivere il cambiamento, e “l’acquisizione di una mente aperta (*open mind*), costituita, al contrario della mente chiusa, da una visione allargata del mondo e da un atteggiamento di disponibilità verso”<sup>109</sup> la categoria della diversità.

---

<sup>104</sup> Z. BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, cit., p. 182.

<sup>105</sup> *Ivi*, p. 184. *Il corsivo tra parentesi è mio*.

<sup>106</sup> “Gardner attribuisce all’attuale fenomeno di globalizzazione (rispetto alle forme parziali manifestatesi nelle epoche precedenti), caratterizzato da quattro linee di tendenza, che determinano la globalizzazione come fenomeno riferito allo spostamento: 1) dei capitali finanziari, con ingenti e continui spostamenti di danaro; 2) delle persone, attraverso i fenomeni migratori di massa; 3) delle idee e delle conoscenze, attraverso processi di informatizzazione e di tecnologicizzazione sempre più sofisticati; 4) delle espressioni (cibi, musiche, abbigliamento, ecc.) delle differenti culture (Gardner 2007)”. I. LOIODICE, “Orientarsi tra le diversità per costruire l’identità”, in M. BALDACCI, M. CORSI, *Un’opportunità per la scuola: il pluralismo e l’autonomia della pedagogia*, cit., p. 202.

<sup>107</sup> Poiché ogni azione educativa ha in sé dei propositi morali, Flavia Stara osserva che nell’epoca della globalizzazione, l’educazione deve favorire la costruzione del *senso dell’umano* (attraverso un’educazione all’umanità), generare nel soggetto il desiderio di *vivere con dignità* attraverso la comunicazione e la relazione con *gli altri cittadini del villaggio globale*. Cfr. F. STARA, *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatica*, cit., p. 13.

<sup>108</sup> C. DESINAN, “Educazione e formazione nella società postmoderna”, in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit., p. 42.

<sup>109</sup> *Ibidem*.

La pedagogia<sup>110</sup> attraverso la prassi educativa, da una parte, deve impegnarsi per favorire la costruzione di identità *open* alle quali non appartenga alcuna forma di pregiudizio verso *l'alterità* e, dall'altro, deve cercare di sottrarre le identità all'incertezza, allo smarrimento e al rischio dello scacco esistenziale che il vorticoso fenomeno di globalizzazione porta con sé. Dato che, come afferma Giuseppe Spadafora, "l'educazione, oggetto complesso della riflessione pedagogica, è infatti una pratica costitutiva dell'azione intersoggettiva familiare, scolastica e sociale"<sup>111</sup>, attraverso di essa si può intervenire per alleviare il tormento dell'uomo che gravita intorno al *come* conquistare l'identità scelta e *quali* modalità adottare per farle riconoscere e attribuire valore dalle persone vicine. Solo attraverso un progetto pedagogico che scaldi il soggetto *auto centrato*, ancorato a logiche identitarie espressione di un *pensiero totalitario, rigido e statico*, la pedagogia può tendere verso l'affermazione di un soggetto dinamico, legittimato da un pensiero *plurale, mobile, relazionale e dialogico*<sup>112</sup>. Un tale pensiero è posto alla base del riconoscimento del valore dell'alterità e fondamentale per la realizzazione del progetto educativo dell'integrazione.

L'esistenza del soggetto-persona è segnata da un continuo trascendersi, da uno scambio dialettico, da un progettare ed un aprirsi all'Altro<sup>113</sup>, da una continua ricerca il cui rischio è mancare il proprio progetto di vita, disconoscere il valore della propria identità. Nel processo dialettico che il soggetto attiva per la costruzione della propria identità accanto alla dimensione cognitiva, emotivo-affettiva, etico-valoriale e socio-relazionale può essere presente, a volte celata dalle impetuosità della crescita e dello sviluppo umano, la dimensione del *rischio esistenziale*. I vissuti di emarginazione, infatti, abbondano di momenti in cui la persona "non può, non riesce, forse per una storia di formazione segnata da casi tragici del destino che non si sono 'trasfigurati' in forma"<sup>114</sup>, a riflettere sulla propria condizione esistenziale e, pertanto, non riuscendo a "riemergere" dalle difficoltà, sfugge alla società ponendosi in una condizione di emarginazione sociale. Pertanto,

---

<sup>110</sup> Occorre ricordare che la pedagogia è una scienza umana caratterizzata dalla categoria della possibilità e che si colloca tra teoria e prassi in quanto essa è *sapere progettuale*. Cfr. F. CAMBI, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001. Per approfondimenti G. SPADAFORA, *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.

<sup>111</sup> G. SPADAFORA, "La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre", in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, G. SPADAFORA, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit., p. 50.

<sup>112</sup> Cfr. F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, cit.

<sup>113</sup> Cfr. S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza. Riflessioni di pedagogia critica*, cit., p. 20.

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 11.

nell'attuale panorama del vivere umano, segnato dai fenomeni precedentemente descritti, diventa alquanto difficoltoso garantire al soggetto in formazione condizioni di sicurezza emotiva e relazionale<sup>115</sup>, un ambiente familiare e scolastico sereno, una valida e costante offerta cognitiva - e di apprendimento - che faccia da sostegno alla costruzione dell'identità e, conseguentemente, dell'autonomia<sup>116</sup>. Per sfuggire alle incertezze del vivere postmoderno, alla *perversa dialettica dell'allontanamento e dell'emarginazione* occorre, dunque, una formazione che valorizzi la persona e che restituisca dignità alla categoria dell'alterità e delle differenze, attraverso una progettualità che includa la "dimensione della cura, intesa come luogo di dialogo, ascolto, capacità di comprensione e di compassione"<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Tali condizioni non possono prescindere da un *continuum* spazio-temporale. Osserva infatti Alberto Granese che "chi educa opera un "attraversamento" del tempo (presente, passato, futuro) e si propone di far assumere alla temporalità un senso diverso da quello del transito cronologico, proprio in quanto propizia la realizzazione e lo sviluppo (concetto impensabile al di fuori della temporalità) di una forma". A. GRANESE, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?*, cit., pp. 119-120.

<sup>116</sup> "L'intenzionalità - scrive Antonio Argentino - teologicamente progettata per il *fine in vista* dell'umanamente possibile, è da concretizzarsi nella società per cui è stata pensata e, all'interno di questa, nella famiglia, nella scuola, in tutte le istituzioni in cui si inverte e si imbatte con il singolo soggetto che può sfuggire al modello universale e che si incrocia con processi formativi complessi quali le emergenze, l'handicap, la devianza, la tossicodipendenza e non ultimo la differenza di *potenziale* che accompagna gli uomini fin dalla nascita". A. ARGENTINO, *Orientamento come formazione. Per una cultura della cittadinanza*, cit., p. 24.

<sup>117</sup> S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza. Riflessioni di pedagogia critica*, cit., p. 11.

## Capitolo II

### LE FORME DELLA COMUNICAZIONE

#### 2.1 Introduzione alla comunicazione umana

Il bisogno di comunicare nasce con l'uomo. L'atto del comunicare, infatti, è una necessità fondamentale per l'essere umano in quanto esso è espressione ontologica "primaria ed assoluta dell'essere"<sup>118</sup>.

L'uomo attraverso l'atto comunicativo attesta la propria *presenza nel mondo* in quanto "l'esistere e la vita stessa sono comunicazione"<sup>119</sup>. Osserva Edda Ducci che la comunicazione intersoggettiva "tende ad attuare lo statuto ontologico dell'esistente umano, ma di un esistente immerso in un preciso tempo, in un determinato ambiente socio-culturale, in una molteplicità di condizionamenti, e intende rendere il soggetto se stesso e concreto, [...] della concretezza che è incarnazione responsabile in questi medesimi tempo, ambiente, condizionamenti"<sup>120</sup>.

La comunicazione è da intendersi, quindi, come uno scambio intersoggettivo che, qualificando l'Essere, ricopre una funzione fondamentale nella vita umana ma, anche, nell'ordinamento sociale. Attraverso la comunicazione, osserva Giovannella Greco, l'uomo "soddisfa bisogni di tipo fisico al punto che la sua presenza/assenza incide sulla salute della persona, di tipo psicologico poiché favorisce quel senso d'identità che si basa sul come interagiamo con gli altri, di tipo sociale in quanto promuove il senso d'appartenenza, di tipo pratico e strumentale quali il fornire e ricevere informazioni"<sup>121</sup>. All'inizio del secolo scorso gli studiosi delle varie discipline (dalla filosofia alla psicologia, dall'antropologia alla linguistica, dall'informatica alla cibernetica) hanno riconosciuto alle nuove tecnologie della comunicazione una posizione di rilievo nei processi di mutamento

---

<sup>118</sup> C. DESINAN, "La comunicazione e l'agire educativo: appunti e prospettive", in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit., p. 60.

<sup>119</sup> *Ibidem*.

<sup>120</sup> E. DUCCI, *Essere e comunicare*, cit., p. 199.

<sup>121</sup> G. GRECO, *Manuale di Sociologia delle comunicazioni di massa*, CELUC, Rende 2003, p. 25.

sociale, attuando una chiara distinzione tra il termine *comunicazione* e quello di *informazione*<sup>122</sup>. Barnett Pearce, ad esempio, colloca il trasferimento di informazioni che avviene all'interno di un rapporto comunicativo, in una posizione secondaria rispetto alla costruzione sociale della realtà che il rapporto comunicativo genera nel soggetto nel momento in cui si attua<sup>123</sup>. Intendere l'atto comunicativo come atto di condivisione che supera il semplice trasferimento di informazioni<sup>124</sup>, è la posizione anche di James Carey il quale afferma che la comunicazione esprime “la partecipazione, l'associazione, l'affiliazione, e il possesso di una fede comune [...] una concezione rituale diretta [...] verso la conservazione della società nel tempo; non l'azione di distribuire informazioni, ma la rappresentazione di opinioni condivise”<sup>125</sup>. Ne conviene che l'informazione è uno dei probabili obiettivi od anche il prodotto del processo di comunicazione, in quanto “informare è l'attività di trasferimento di notizie (dati, conoscenza dei fatti, ecc.) che ha effetti di conoscenza in chi la riceve; pertanto l'informazione è strumento necessario, ma non sufficiente, della comunicazione, non è mai assente”<sup>126</sup>. Il filosofo John Dewey osserva che “la società continua ad esistere non solo per mezzo della trasmissione, per mezzo della comunicazione, ma si può dire giustamente che esiste nella trasmissione, nella comunicazione”<sup>127</sup>. Attraverso la comunicazione verbale (il *verbum*) e quella non verbale (che permette agli uomini di capirsi senza fare uso delle parole utilizzando altri tipi di codici che si classificano in relazione all'organo di senso che li percepisce), dunque, gli uomini riescono a mettere in comune pensieri, sentimenti, informazioni, conoscenze, desideri, ecc. La comunicazione verbale, che ha come codice la

<sup>122</sup> Cfr. R. SAVARESE, *Comunicazione media e società. Modelli analisi ricerche*, Ellissi, Napoli 2004.

<sup>123</sup> Cfr. B.W. PEARCE, *Comunicazione e condizione umana*, Franco Angeli, Milano 1993.

<sup>124</sup> Orlando De Pietro ha individuato cinque fasi principali nella storia dell'informazione, o meglio – come afferma egli stesso – della *rappresentazione dell'informazione* di cui: “*Prima fase* - risale ai popoli primitivi e alla loro capacità di comunicare solo con gesti o, successivamente, verbalmente; per cui l'informazione era trasmissibile solo attraverso viventi ‘vicini’. *Seconda fase* – è quella caratterizzata dall'alfabeto e dalla scrittura. E' stato, in tal modo, possibile superare sia i limiti spazio (in quanto si poteva trasmettere l'informazione da un luogo all'altro tramite la scrittura), sia i limiti di tempo (potendo essere trasferita alle generazioni successive). *Terza fase* – è quella della scrittura a stampa grazie alla quale a seguito del processo di copia e ricopia si assiste ad una rapida diffusione dell'informazione, ampliando sempre più i limiti spazio-temporali. *Quarta fase* – è collegata all'uso dei mezzi di comunicazione di massa: radio, tv, cinema, giornale, grazie ai quali si inizia ad avere una diffusione di massa dell'informazione. *Quinta fase* – ed ultima, è un'evoluzione della precedente, ed è quella caratterizzata dall'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche e in particolar modo di quelle tematiche, dove si annullano definitivamente o quasi i limiti spazio-temporali e della memoria”. O. DE PIETRO, *Tecnologie della Comunicazione e dei Media. Networking, Internet e Web 2.0*, Monolite Editrice, Roma 2008, pp. 7-8.

<sup>125</sup> J. CAREY, “A cultural Approach to Communication”, in *Communication*, n. 2, 1975, pp. 13-17.

<sup>126</sup> G. GRECO, *Manuale di sociologia delle comunicazioni di massa*, cit., p. 24.

<sup>127</sup> J. DEWEY, “Democracy and Education”, in *Collected Works, The Middle Works, 1899-1924*, vol. IX: 1916, Carbondale and Edwardsville Southern Illinois University Press, Feffer & Simons Inc., London and Amsterdam, 1980, p. 7.

lingua, è propria dell'uomo. Essa rientra tra gli elementi che distinguono l'uomo dagli altri esseri viventi. Il linguaggio insieme all'acquisizione della posizione eretta e dell'opposizione del pollice alle altre dita, è una delle tappe fondamentali del processo evolutivo dell'essere umano che ha portato alla comparsa dell'*homo sapiens*. Infatti l'uomo, attraverso la combinazione illimitata di segni, riesce a comunicare messaggi di ogni genere. Gli animali comunicano la paura, la rabbia, la sottomissione, la sfida ecc. attraverso i movimenti del corpo (ad esempio drizzare le orecchie o la coda, o digrignare i denti è un chiaro segnale di ostilità), comportamenti rituali (un palese esempio è la danza fatta dalle api o dalle formiche per segnalare ai componenti del proprio gruppo il luogo dove è possibile trovare cibo) o comportamenti involontari (secrezioni olfattive, segni luminosi come nel caso delle lucciole), suoni e versi. La capacità di comunicare degli animali è espressione di bisogni elementari e, soprattutto, essi comunicano in modo inconsapevole. La necessità di trasmettere messaggi, invece, è nata con l'uomo, essa è stata avvertita con grande consapevolezza ed è stato elemento determinante per il processo di crescita umana<sup>128</sup>. Il linguaggio quale "espressione simultanea di tutti i nostri sensi, è sempre stato considerato la più ricca forma d'arte dell'uomo, ciò che lo distingue dal mondo animale. [...] Il potere della voce di plasmare aria e spazio in forme verbali è stato forse preceduto dall'espressione meno specialistica di grida, grugniti, gesti e comandi, canzoni o danze. [...] Ogni madre lingua insegna a chi se ne serve un modo di vedere e sentire il mondo, e di agire in esso, praticamente unico"<sup>129</sup>.

Attraverso la comunicazione, dunque, avviene il trasferimento dell'intero "patrimonio esperienziale, culturale, sociale, posseduto dal soggetto [...] che assicurerà la sopravvivenza e la perpetuazione del gruppo di cui è membro e che diversamente cesserebbe di esistere"<sup>130</sup>. La comunicazione, dunque, è "tanto un trasferimento d'informazioni codificate - cioè segni (ad esempio l'alfabeto) esprimenti o rappresentanti stabilmente un dato oggetto fisico o mentale in base a certe regole - da un soggetto ad un altro, mediante processi bilaterali di emissione, trasmissione, ricezione, interpretazione; quanto una relazione sociale nel corso della quale due o più soggetti arrivano a

---

<sup>128</sup> Cfr. S. GENSINI (a cura di), *Manuale della comunicazione*, Carocci, Roma 1999. K.E. ROSENGREN, *Introduzione allo studio della comunicazione*, il Mulino, Bologna 2001.

<sup>129</sup> M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, il Saggiatore, Milano 1997, pp. 89-90.

<sup>130</sup> T. IAQUINTA, *La scuola laboratorio. La teoria deweyana e l'interpretazione di Francesco De Bartolomeis*, Edizioni Scientifiche Calabresi, Rende 2005, p. 62.

condividere particolari significati”<sup>131</sup>. I processi di comunicazione, inoltre, “non sono statici ma si evolvono, si differenziano, ossia vengono determinati dalla struttura, dallo stato contingente e dai mutamenti interni ed esterni all’interno dei quali una determinata collettività si trova”<sup>132</sup>.

Alcuni studiosi fanno risalire l’originario significato etimologico del termine comunicazione alla radice greca dei “verbi: κοινῶν (rendo comune, notifico) e κοινῶν (partecipo, sono implicato, sono d’accordo), entrambi connessi all’idea di κοινή (comunità)”<sup>133</sup>, mentre altri lo attribuiscono alla radice etimologica “latina che rinvia a *cum* (con, insieme) e a *munia* (doveri, vincoli), ma anche a *moenia* (le mura) e *munus* (il dono). *Communis* significa, dunque, essere legati insieme dall’aver comuni doveri o dal condividere sorte comune dentro un contesto vitale e territoriale definito dalle mura o dallo scambiarsi dei doni”<sup>134</sup>.

Assodato che il significato originario del termine comunicazione, in entrambe le accezione etimologiche, richiama ad un’attività di *relazione* tra due o più persone, “tutta la realtà umana e sociale, appare oggi naturalmente comunicativa. Il mondo, la società, l’intimità stessa delle persone ci si prospettano come una rete sterminata e infinitamente complessa di messaggi, codici, atti linguistici, comunicazioni che si incrociano, si sovrappongono, si determinano”<sup>135</sup>. Attraverso la reciprocità dello scambio comunicativo il rapporto intersoggettivo diventa “elemento e momento necessario del costituirsi della soggettività”<sup>136</sup>, nel relazionarsi con l’Altro il soggetto-persona prende consapevolezza di Sé, delle sue innumerevoli possibilità in quanto “l’umano – scrive Edda Ducci - si trasmette mediante l’umano”<sup>137</sup>.

La comunicazione umana, dunque, rappresenta la piena espressione dell’azione educativa. Nel “percorso dell’azione-comunicazione educante”<sup>138</sup>, infatti, si snoda “l’amore *appassionato* per l’umano”<sup>139</sup>, che conduce “il soggetto a sapere ma soprattutto a poter agire interiormente in autonomia”<sup>140</sup>. Oggi occorre reinvestire sulla comunicazione educativa, occorre reinventare il

---

<sup>131</sup> L. GALLINO, *Comunicazione*, in L. GALLINO, *Dizionario di sociologia*, TEA, Torino 1993, pp. 135-140.

<sup>132</sup> *Ibidem*.

<sup>133</sup> R. SAVARESE, *Comunicazione media e società. Modelli analisi ricerche*, cit., p. 10.

<sup>134</sup> *Ibidem*.

<sup>135</sup> U. VOLLI, *Il libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare: idee, strumenti, modelli*, il Saggiatore, Milano 1994, p. 11.

<sup>136</sup> E. DUCCI, *Essere e comunicare*, cit., p. 112.

<sup>137</sup> E. DUCCI (a cura di), *Preoccuparsi dell’educativo*, Anicia, Roma 2002, p. 24.

<sup>138</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>139</sup> *Ibidem*.

<sup>140</sup> *Ivi*, p. 28.

“senso dell’incontro umano” che generi attenzione alla prossimità tesa non a creare dipendenza dall’Altro ma come “cura dell’Altro”.

### 2.1.1 Comunicazione come “pratica della cura”

A questo punto della riflessione può mostrarsi utile “un richiamo alla concezione heideggeriana della **Cura**, intesa come *a priori* esistenziale da cui dipendono le varie attività dell’uomo, e in particolare la distinzione tra modo autentico e quello in autentico di aver-cura. Quello autentico rispetta e sollecita l’originaria tendenza dell’uomo ad aver cura dell’altro uomo e a prendersi cura delle cose del mondo; quello in autentico consiste essenzialmente nel prendersi cura dell’altro facendo le cose per lui, in qualche modo sostituendosi a lui”<sup>141</sup> e, pertanto, non renderlo indipendente. Attraverso la prossimità, intesa come piena espressione dell’intersoggettività, che il soggetto/persona esce “dal proprio orizzonte per comprendere altri mondi, altre possibilità di guardare le cose, di sentire, di sentirsi, di condividere. [...] La prossimità è una nuova esperienza emotiva, affettiva, cognitiva e produce apertura alla molteplicità e alla pluralità”<sup>142</sup>.

Alberto Granese sottolinea il legame indissolubile tra la comunicazione e la categoria della *prossimità* intesa come «pratica della cura». La categoria pedagogica della *cura* è alla «base della formazione e della educazione», anzi essa ne è categoria fondante in quanto senza la cura “né educazione né formazione sarebbero possibili, né l’uomo stesso sarebbe pensabile in quanto, sia la sua sopravvivenza biologica, nelle prime fasi della vita, sia la sua costituzione, la sua realizzazione come uomo, il suo darsi forma, forma umana e forma singola, individuale e unica, sono opera della cura, della dedizione, del sostegno, dell’investimento affettivo [...] che l’altro o gli altri, che lo accolgono alla nascita o a cui viene affidato, costantemente gli prestano, ma anche della cura che ogni uomo rivolge a sé stesso e alle cose del mondo. La cura è legata strettamente alla originaria precarietà, fragilità, limitatezza dell’uomo, alla sua finitudine, al suo essere perennemente esposto, all’infondatezza stessa del suo essere. Ha bisogno di cura ciò che è a rischio,

---

<sup>141</sup>R. FADDA, “Il processo formativo in pedagogia e in psichiatria”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un’interpretazione*, cit., p. 246.

<sup>142</sup> V. BURZA, “Comunicazione, relazione educativa e formazione: una prospettiva pedagogica”, in A. COSTABILE (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 27.

ciò che è instabile e incerto, ciò che può perdersi, non certo ciò che è stabile, sicuro, eterno”<sup>143</sup>. Infatti, la comunicazione “fra soggetti-persone non può che essere, al livello più alto, di tipo *interpretativo*, ed è resa possibile, oltre che caratterizzata, dall’*essere* e dall’*avere* in comune, sulla base di una conspecificità che è al tempo stesso una forma di ‘prossimità’, sia in senso materiale e fisico, sia nel senso, [...] della parabola evangelica che definisce la prossimità in termini di *cura*: è ‘prossimo’ colui di cui si ha cura, e lo è colui che presta volontariamente e disinteressatamente la cura”<sup>144</sup>. La cura, dunque, è “categoria fondamentale in pedagogia [... *in quanto da essa*] dipende la possibilità che quell’essere umano, vulnerabile, indigente, transitorio, precario [...] si salvi o si perda come uomo, sia in senso biologico che in senso esistenziale, che manchi o realizzi il suo ‘progetto di mondo’. [...] La cura si dispiega in tre direzioni fondamentali: *cura di sé, cura degli altri, cura delle cose del mondo*. [...] Tutte queste tre dimensioni della cura sono fondamentali nei processi formativi [...] La nostra formazione, è possibile a partire dalle cure che gli altri ci rivolgono [... *La*] prima fondamentale attività di cura, però, diventa presupposto perché possiamo diventare, a nostra volta, capaci di avere cura di noi stessi”<sup>145</sup>. Alla categoria della cura, quindi, è riconducibile “ogni attività che abbia fini e validità educativi”<sup>146</sup> e, dunque, in essa possiamo far rientrare anche la comunicazione intersoggettiva. Infatti, la categoria della cura è intesa non tanto “come intervento volto a neutralizzare il rischio e a scongiurare o a limitare il danno, quanto come applicazione pratica [...] di un atteggiamento ‘creativo’ nei confronti di persone dotate a loro volta di facoltà e capacità ‘creative’”<sup>147</sup>. Ciò detto con l’espressione «salvare l’umano» non si intende “semplicemente sottrarlo al rischio e ‘preservarlo’, ma, appunto, porlo *creativamente* in essere”<sup>148</sup>. Tale possibilità è auspicabile anche attraverso la prassi comunicativa. All’interno del contesto comunicativo, dunque, si inverte ogni intervento educativo, formativo e di apprendimento. Infatti, “la letteratura pedagogica – scrive Viviana Burza – evidenzia che i diversi processi formativi, anche quelli che coinvolgono le dimensioni dello sviluppo e della crescita, si annodano ed intrecciano con i processi comunicativi e relazionali,

<sup>143</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 95.

<sup>144</sup> A. GRANESE, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?*, Armando, Roma 2008, p. 72.

<sup>145</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., pp. 95-96. *Il corsivo tra parentesi è mio*.

<sup>146</sup> A. GRANESE, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?*, cit., p. 73.

<sup>147</sup> *Ibidem*.

<sup>148</sup> *Ibidem*.

da considerarsi sia nelle loro specifiche e singolari connotazioni affettivo-relazionali che in quelle modalità linguistiche attraverso cui la cultura viene *mediata* nei processi di trasmissione culturale”<sup>149</sup>.

Giuseppe Acone osserva che “i processi psichici di natura affettiva e relazionale sono la base strutturale e funzionale, su cui i processi formativo-educativi, con i loro attraversamenti socio-culturali, familiari, antropo-etici, comunicativi, costruiscono la base della personalità adulta”<sup>150</sup>. Ed infatti, anche le più svariate e tradizionali problematiche della “ricerca pedagogica, quali i rapporti tra libertà ed autorità, maestro e scolaro, apprendimento e insegnamento, educazione e formazione”<sup>151</sup> hanno trovato beneficio “dall’apparato concettuale elaborato nell’ambito degli studi sulla comunicazione”<sup>152</sup>. Ciò che è opportuno sottolineare in questa sede è che non bisogna incorrere nell’errore di ridurre, o vincolare, la ricchezza dell’intervento pedagogico al semplice riconoscimento del nesso educazione-comunicazione. E’, bensì, necessario scorgere in tale dimensione relazionale e comunicativa l’indissolubile connessione tra “questa realtà e quella della formazione-educazione dell’uomo”<sup>153</sup>, per poi rivolgere la riflessione “verso una prospettiva ermeneutica che può diventare quell’orizzonte in grado di collegare il fenomeno formativo e quello comunicativo in modo non superficiale e banale ma critico e radicale”<sup>154</sup>, capace di manifestare la potenza dell’intervento formativo (che si appalesa nei processi comunicativi) anche nel progetto pedagogico dell’integrazione. Infatti, va ampiamente ribadito agli insegnanti, e a tutti coloro che rivestono in maniera istituzionale e non il ruolo di formatori, di non sottovalutare la relazione intersoggettiva con i soggetti in formazione.

## 2.1.2 Comportamento è comunicazione

Gli uomini comunicano attraverso il corpo i cui messaggi, non verbali, esprimono i loro pensieri, i loro stati d’animo; attraverso il corpo la persona

---

<sup>149</sup> V. BURZA, “Comunicazione, relazione educativa e formazione: una prospettiva pedagogica”, in A. COSTABILE (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, cit., p. 19.

<sup>150</sup> G. ACONE (a cura di), *Pedagogia dell’adolescenza*, La Scuola, Brescia 2004, p. 17.

<sup>151</sup> C. DESINAN, “La comunicazione e l’agire educativo: appunti e prospettive”, in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit., p. 59.

<sup>152</sup> *Ibidem*.

<sup>153</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 142.

<sup>154</sup> *Ibidem*.

manifesta se stessa e si mette in relazione con gli altri. Osserva Marco Dallari che il corpo “può essere traccia, impronta, oppure costituirsi come testimonianza del gesto”<sup>155</sup> che esprime il corpo vivente di un Io.

Un’attenzione maggiore è richiesta, soprattutto, quando ci si pone di fronte ad alunni diversamente abili, in condizioni di emergenza esistenziale, i quali avvertono maggiormente il bisogno di conferme continue del *proprio esistere*<sup>156</sup>. Osserva Michele Baldassarre che il corpo è definito da Maurice Merleau-Ponty<sup>157</sup> come una *massa interiormente travagliata* ma, anche, *l’emblema concreto dell’essere*; esso, infatti, “è il veicolo dell’essere al mondo, per un vivente avere un corpo significa unirsi a un ambiente definitivo, confondersi con certi progetti e impegnarvisi continuamente”<sup>158</sup>. Il corpo, dunque, non è utilizzato dallo spirito ma “si fa attraverso di lui e, per tale dipendenza dal corpo, la coscienza non è mai coscienza pura, ma è sempre apertura al mondo fisico e sociale, che attraverso la vita percettiva – esperienza soggettiva originaria – rinvia il soggetto al mondo, al suo essere nel mondo (*dasein*), mediante l’intenzionalità, il cui compito è quello di selezionare e finalizzare le cose in funzione di un progetto”<sup>159</sup>. Il corpo rappresenta la principale interfaccia del soggetto-persona sul mondo, “interfaccia che assegna a questi la possibilità di guadagnare quello che è stato definito, efficacemente, il suo irrinunciabile *point d’être*, ossia l’irrinunciabile punto della propriocezione in base al quale condurre le proprie esperienze del mondo”<sup>160</sup>. Pertanto, come osserva Carla Xodo Cegelon, il corpo è propriamente lo strumento che media il rapporto tra persona e mondo,

---

<sup>155</sup> M. DALLARI, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erikson, Trento 2005, p. 133.

<sup>156</sup> Leonardo Trisciuzzi afferma che sul piano psicologico la comunicazione si articola su quattro livelli: livello *esplicito* in cui la comunicazione è formale, curata nella forma grammaticale, sintattica e lessicale; livello *implicito* in cui agli elementi della comunicazione esplicita si aggiunge la *carica affettiva*; livello *subliminale* in cui la comunicazione è difficilmente controllata dal soggetto, essa è il più delle volte involontaria (ad esempio i tic); e, infine, il livello *motivazionale e psichico profondo* che esprime il bisogno del soggetto di comunicare e che, pertanto, genera in lui delle aspettative. Cfr. L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l’handicap*, cit., pp. 108-110.

<sup>157</sup> Cfr. M. MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia della percezione*, il Saggiatore, Milano 1980.

<sup>158</sup> *Ivi*, p. 133.

<sup>159</sup> M. BALDASSARRE, *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci, Roma 2009, p. 14.

<sup>160</sup> F. PINTO MINERVA, R. GALELLI, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004, p. 98.

è “l’unica forma concreta di rappresentazione”<sup>161</sup> di se stessi, attraverso il corpo il soggetto-persona attesta la propria presenza nel mondo<sup>162</sup>.

La tradizionale opposizione corpo/mente viene dunque superata dall’equazione corpo/identità “nella misura in cui si concepiscono i processi della identificazione inestricabilmente calati nella dimensione del corpo del soggetto”<sup>163</sup>.

I ricercatori del Mental Research Institute di Palo Alto hanno convenuto che la comunicazione ha degli effetti sul comportamento umano, questo aspetto è pertanto definito *pragmatico*, “i dati della pragmatica non sono soltanto le parole, le loro configurazioni e i loro significati (che sono i dati della sintassi e della semantica), ma anche i fatti non verbali concomitanti come pure il linguaggio del corpo. Alle azioni del comportamento personale occorre inoltre aggiungere quei segni di comunicazione inerenti al *contesto* in cui ha luogo la comunicazione. E’ chiaro dunque che in questa prospettiva tutto il comportamento, e non soltanto il discorso, è comunicazione, e tutta la comunicazione – compresi i segni del contesto interpersonale – influenza il comportamento”<sup>164</sup>. Gli studiosi di Palo Alto

non hanno disgiunto nei loro studi la dimensione della comunicazione da quella del comportamento in quanto “chi studia il comportamento umano passa [...] dall’analisi deduttiva della mente all’analisi delle manifestazioni osservabili nella relazione: *il veicolo di tali manifestazioni è la comunicazione*”<sup>165</sup>. Tale prospettiva pragmatica di studio<sup>166</sup> solleva non poche problematiche connesse agli aspetti relazionali. Attraverso il corpo, “che è il nostro punto di vista sul mondo, il nostro mezzo generale di avere il mondo, si entra in rapporto di solidarietà e di comunicazione con gli altri e con la situazione storica. La nostra libertà è indissolubilmente un essere-con-gli-altri: siamo sempre mescolati al mondo e agli altri in una confusione inestricabile”<sup>167</sup>. Pertanto, l’essere *riconosciuti e confermati* dall’Altro-

---

<sup>161</sup> C. XODO CEGOLON, *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 209.

<sup>162</sup> Osserva Duccio Demetrio che “il sé è l’unità mente e corpo, soggiacenti sotto il denominatore comune rappresentato dal tempo”. D. DEMETRIO, “Ricordare e ripensarsi nel lavoro educativo”, in I. LUCCHESI (a cura di), *Il testo multimediale e le sue potenzialità didattiche*, CUEN, Napoli 2003, p. 52.

<sup>163</sup> F. PINTO MINERVA, R. GALELLI, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, cit., p. 99.

<sup>164</sup> P. WATZLAWICK, J. BEAVIN, D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971, p. 16.

<sup>165</sup> *Ivi*, p.15.

<sup>166</sup> Lo studio pragmatico della comunicazione si occupa, appunto, degli effetti della comunicazione sul comportamento umano.

<sup>167</sup> M. BALDASSARRE, *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, cit., p. 14.

diverso da Sé contribuisce a consolidare l'immagine che il soggetto-persona ha di se stesso (è come se l'altro fosse lo specchio di sé); mentre posizioni di rifiuto e di *disconferma* da parte dell'Altro possono minare alle fondamenta la certezza del soggetto del proprio essere *nel* e *al* mondo. La *disconferma* può addirittura invalidare la veridicità e l'essenza della vita stessa<sup>168</sup>; infatti, “la *disconferma* – scrive Claudio Desinan - annulla il soggetto perché è come se egli venisse dichiarato inesistente”<sup>169</sup> e, pertanto, non presente a se stesso e agli altri.

Di contro, nello scambio comunicativo la persona che sostiene una posizione di negazione che appalesa attraverso un'*azione di rifiuto* verso l'Altro, non *disconferma* l'alterità in quanto il “rifiuto presuppone, comunque, un riconoscimento e sebbene vi sia disaccordo, viene in ogni caso confermata la realtà”<sup>170</sup> dell'esistere dell'Altro, benché si escluda ogni possibilità di condivisione con lui. Se si concorda sul fatto che “l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare. L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro. [...] L'uomo che guarda fisso davanti a sé mentre fa colazione in una tavola calda affollata, o il passeggero d'aereo che siede con gli occhi chiusi, stanno entrambi comunicando che non vogliono parlare con nessuno né vogliono che si rivolga loro la parola, e i vicini di solito ‘afferrano il messaggio’ e rispondono in modo adeguato lasciandoli in pace. Questo, ovviamente, è proprio uno scambio di comunicazione nella stessa misura in cui lo è una discussione animata”<sup>171</sup>.

E' solo nel caso della *disconferma* che “una delle persone coinvolte nel gioco comunicativo non viene presa in considerazione dall'altra. La questione non diviene più confermare o rifiutare una definizione, ma negare che una

---

<sup>168</sup> Che la comunicazione umana abbia un aspetto di contenuto e uno di relazione per gli studiosi della comunicazione umana di Palo Alto è un dato assiomatico. Infatti, colui che riceve un messaggio cerca sempre di comprendere il grado di accettazione o di rifiuto che la propria esistenza genera nell'emissario del messaggio. E, così, “chi ascolta cerca nel messaggio una riconferma o una *disconferma* di sé. Watzlawick assegna alla *conferma* di sé un ruolo che va oltre il semplice fatto comunicativo per entrare nel terreno della salute mentale”. C. DESINAN, “La comunicazione e l'agire educativo: appunti e prospettive”, in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit., p. 76.

<sup>169</sup> *Ibidem*.

<sup>170</sup> S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza. Riflessioni di pedagogia critica*, Anicia, Roma 2008, p. 107.

<sup>171</sup> P. WATZLAWICK, J. BEAVIN, D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, cit., pp. 40-41.

definizione, giusta o sbagliata che sia, sia mai stata prodotta da una persona negando, quindi, la realtà dell'altra; questa ultima possibilità può comportare il fenomeno della 'perdita del Sé', ossia l'alienazione"<sup>172</sup>. La non consapevolezza dell'Altro - del suo *Essere Altro* - portatore di pensieri, sentimenti, bisogni, valori, esigenze e vissuti esperienziali diversi, può ostacolare la creazione di un legame o, addirittura, creare tra le persone un "legame patologico di reciproci fraintendimenti"<sup>173</sup>.

Lo studio pragmatico della comunicazione umana, adottato dalla Scuola di Palo Alto, rimanda all'indissolubile nesso tra la dimensione relazionale e la dimensione formativa del soggetto *persona*, calato in una realtà ed in un contesto pregno di relazioni intersoggettive in cui "la comunicazione si pone e si impone come fattore indispensabile, oltre che ineludibile, proprio in quanto attività umana resa possibile e fondata da un avere in comune, dal nostro essere afferenti e coappartenenti"<sup>174</sup> alla stessa realtà, pur nelle differenze bio-antropologiche, di ogni soggetto-persona. Si ripresenta, a questo punto, la problematica relativa ad una teoria e ad una pratica formativa/educativa che rimanda, da un lato, ad azioni "rivolte a costituire il soggetto attraverso un'attività conformante e uniformante che garantisca l'afferenza"<sup>175</sup> e, dall'altro, a favorire e a promuovere il valore della "differenza, della singolarità e irriducibile unicità"<sup>176</sup> del soggetto-persona<sup>177</sup>. Il rapporto dialogico *Io-Tu* (Martin Buber sostiene che l'Io si fa solo nel Tu<sup>178</sup>) acquista, così, il carattere dell'eccezionalità che, per meglio inverarsi, necessita di concretezza nello scambio intersoggettivo in cui "nessuno dei due interlocutori possa assumere un atteggiamento neutro o possa non avvertire la finalità del rapporto e la valenza soggettiva dell'altro"<sup>179</sup>. Per i motivi appena esposti acquista valore, soprattutto nell'ambito della pedagogia speciale, lo stabilire con l'Altro (sia esso in condizione di "normalità o di "svantaggio")

---

<sup>172</sup> S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza*, cit., p. 107.

<sup>173</sup> *Ibidem*.

<sup>174</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 145.

<sup>175</sup> *Ivi*, p. 144.

<sup>176</sup> *Ibidem*.

<sup>177</sup> Michele Corsi osserva che "l'analisi transazionale, per un verso, e la pragmatica della comunicazione, per l'altro, quale mezzo formale più che sostanziale per la stessa analisi transazionale (come per molte altre teorie), si configurano oggi, a nostro avviso, come validi strumenti di senso e di significato, efficaci ed efficienti, rapidi, in funzione del raggiungimento dell'unitarietà dell'Io o meglio dell'Io uno e sano che ha superato la barriera delle contaminazioni e delle esclusioni". M. CORSI, "Educazione e persona in prospettiva europea: il sistema formativo integrato", in V. BURZA, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005, p. 46.

<sup>178</sup> Infatti, per Martin Buber la partecipazione alla realtà "è tanto più completa quanto più immediato è il contatto del Tu. E' la partecipazione alla realtà che fa l'Io reale; ed esso è tanto più reale quanto più completa è la partecipazione". M. BUBER, *Il principio dialogico*, Comunità, Milano 1962.

<sup>179</sup> E. DUCCI, *Essere e comunicare*, cit., p. 168.

una relazione intersoggettiva ben ancorata ai principi della co-appartenenza e della co-esistenza. Attraverso la com-partecipazione, infatti, si può contribuire a riconoscere il valore della differenza, a rinsaldare - o generare - nei soggetti in condizione di emergenza esistenziale il “desiderio di esistere”<sup>180</sup>, di rendere manifesta la propria presenza *nel e al* mondo.

## 2.2 Comunicazione e tecnologia

L'uomo è un animale sociale, attraverso il linguaggio egli costruisce, fortifica e coltiva i vincoli sociali<sup>181</sup>. Ogni essere umano per relazionarsi con gli altri può utilizzare diverse modalità di comunicazione riconducibili, essenzialmente, a due variabili: lo *spazio* e il *tempo*.

A seconda della combinazione di queste variabili, Rossella Savarese individua quali possibili modalità di comunicazione<sup>182</sup>: quella *vis-à-vis*, quella *im-mediata* e quella *mediata*. Nella comunicazione *vis-à-vis*, ovvero la cosiddetta comunicazione *faccia a faccia* che è la forma basilare del comunicare, “la distanza spaziale e temporale è ridotta al minimo. [...] Con comunicazione *im-mediata* s'intende il caso di una comunicazione che avviene tra attori distanti nello spazio ma non nel tempo, come nella conversazione telefonica. Se, invece, la relazione comunicativa s'instaura tra due attori nello stesso spazio, ma non nello stesso tempo, si è in presenza della comunicazione *mediata*, che è quella che si è realizzata per la prima volta con la scrittura e è diffusa successivamente in forma massiccia con l'introduzione dei caratteri di stampa di Gutenberg”<sup>183</sup>.

L'invenzione della scrittura si deve ai Sumeri e “risale al 3500 a.C. (nel 3000 compare la scrittura egizia); nel 1500 a.C. i Fenici danno vita alla scrittura

---

<sup>180</sup> Cfr. M. GIUSTI, *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, La Nuova Italia, Firenze 2005. Per approfondimenti S. GIUSTI ET AL., *Narrazione ed invenzione. Manuale di letteratura e scrittura creativa*, Centro Studi Erikson, Trento 2007; ID., *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

<sup>181</sup> Cfr. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit.

<sup>182</sup> Il mezzo fisico attraverso il quale avviene la trasmissione del messaggio è il canale. I mezzi di trasmissione possono essere di vario tipo pertanto, la scelta del canale è determinata dalle circostanze in cui avviene lo scambio; se, ad esempio, usiamo il canale sonoro all'interno di un dialogo *vis a vis*, le onde sonore prodotte dalla voce dell'emittente si trasmetteranno attraverso l'aria (il canale di trasmissione) alle orecchie del destinatario. Se la comunicazione orale avviene a distanza, per veicolarla occorre un ulteriore mezzo di supporto come, ad esempio, il telefono, la radio, ecc. Il canale visivo, invece, comprende la luce, le onde luminose e gli occhi. I canali primari dello scambio comunicativo sono costituiti dai nostri sensi, attraverso di essi, infatti, l'uomo può inviare e ricevere messaggi uditivi, visivi, tattili, olfattivi e gustativi. I media, invece, rientrano nei canali secondari utilizzabili per la comunicazione a distanza.

<sup>183</sup> R. SAVARESE, *Comunicazione, media e società. Modelli, analisi, ricerche*, cit., pp. 160-163.

detta «sillabario senza vocali», madre di tutti gli alfabeti del mondo»<sup>184</sup>; il sillabario rappresenta «la *prima rivoluzione* della comunicazione». L'invenzione della stampa a caratteri mobili da parte di Johann Gutenberg risale al 1454 («*seconda rivoluzione*» della comunicazione) ed è, presumibilmente, del 1456 la prima stampa della Bibbia. Osserva Marshall McLuhan che «la ripetibilità è il nocciolo del principio meccanico che ha dominato il nostro mondo. Soprattutto a partire dalla tecnologia di Gutenberg. [...] Il libro stampato, che si basava sull'uniformità e sulla ripetibilità tipografica dell'ordine visivo, fu la prima macchina d'insegnamento, come la tipografia fu la prima meccanizzazione di un lavoro manuale. Tuttavia, a dispetto dell'estrema frammentazione e specializzazione dell'azione umana necessaria per giungere alla parola stampata, essa costituisce un ricco composto di invenzioni culturali precedenti. Lo sforzo totale che nel libro illustrato si riassume nella stampa costituisce un notevole esempio della serie di singole invenzioni indispensabili per arrivare a un nuovo risultato tecnologico»<sup>185</sup>.

Dalla «nascita del telegrafo – Samuel Morse nel 1844 collega telegraficamente Washington e Baltimora – alle prime trasmissioni della BBC, nel 1936, passa meno di un secolo; in pochi anni si delinea la *terza rivoluzione* elettrica ed elettronica. [...] L'informatica, ma soprattutto il trattamento digitale dell'informazione, rappresenta, infine, la *quarta rivoluzione* della comunicazione»<sup>186</sup>.

E' ben chiaro che la prima grande *rivoluzione mediale* è stata prodotta dalla scrittura, poi si è fatto un passo successivo con la stampa a caratteri mobili a cui è seguita l'invenzione del telegrafo (da segnalare, circa cinquanta anni dopo - il 28 dicembre del 1895 -, l'invenzione del cinema ad opera dei fratelli Lumière) fino a giungere all'attuale circolazione digitale dell'informazione. La scrittura - che dal suo primo apparire ha subito nei secoli molti cambiamenti - maggiormente dal Ventesimo secolo si è coniugata con altri codici espressivi (immagine, audio) dando vita alla multimedialità. Le nuove tecnologie delle comunicazione, infatti, non sostituiscono mai quelle precedenti in quanto «un nuovo *medium* – scrive Marshall McLuhan – non è mai un'aggiunta al vecchio e non lascia il vecchio in pace. Non cessa mai di opprimere i *media* precedenti fin quando non trova per loro forme e posizioni

---

<sup>184</sup> P. GRIMALDI, «Formazione. Progettare il cambiamento costante», in I. LUCCHESI (a cura di), *Il testo multimediale e le sue potenzialità didattiche*, cit., p. 272.

<sup>185</sup> M. MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*, cit., pp. 170 e 186.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 273.

nuove”<sup>187</sup>. Un esempio di ciò sono la radio e la televisione che, per quanto siano *vecchi* media, riescono ad inglobare le nuove trasformazioni tecnologiche andando così “sempre al passo con i tempi”. Intorno alla seconda metà del secolo scorso, grazie alla tecnologia digitale, “si è attuata una sorta di convergenza di tre dispositivi, che, nelle pratiche di consumo quotidiane, sono sempre stati tenuti separati: il telefono, il computer e la televisione”<sup>188</sup>. Le tecnologie digitali hanno permesso, dunque, lo sviluppo di dispositivi “in grado di trattare indifferentemente formati di tipo testuale, numerico, sonoro, audiovisivo”<sup>189</sup>.

Con l’avvento della società globale e con l’incremento delle reti telematiche si è molto sviluppata, soprattutto tra le giovani generazioni<sup>190</sup>, la comunicazione *mediata dal computer* che si caratterizza per la *specificità del linguaggio*, un misto tra scritto e parlato in cui gli smiley, le cosiddette “faccine”, indicano il tono e gli stati d’animo del comunicatore. Per il *senso di presenza virtuale* in cui lo scambio comunicativo può realizzarsi secondo una modalità istantanea se si usa internet (la comunicazione scritta, grazie all’interattività immediata propria di internet, prende quasi le caratteristiche della conversazione faccia a faccia), oppure con tempi possibili di risposta più allentati se si usano gli sms; certo è che si avverte la presenza virtuale del ricevente/emittente. Per le *norme sociali, identità e ruoli* che la comunicazione mediata dal pc può assumere. Infatti “molto dibattute sono le dinamiche della persona connesse alla pluralità dell’io, della persona e dei ruoli (in vari sensi, anche maschera), e al senso di appartenenza alla comunità”<sup>191</sup>.

La comunicazione mediata dal computer può essere suddivisa in comunicazione asincrona (che si realizza in momenti diversi) e comunicazione sincrona (simultanea). Tra gli strumenti di comunicazione asincrona rientrano “la posta elettronica, la mailing list, la bacheca elettronica,

---

<sup>187</sup> M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit., p. 186.

<sup>188</sup> S. Perfetti, *Educazione che cambia. La formazione nell’era della comunicazione*, Anicia, Roma 2002, p. 70.

<sup>189</sup> A. Marinelli, “Verso il futuro. Le tecnologie digitali e Internet”, in M. Morcellini (a cura di), *Il Mediaevo. Tv e industria culturale nell’Italia del XX secolo*, p. 67

<sup>190</sup> E’ con l’avvento dei new media, caratterizzati dall’interattività, che “il panorama generazionale, inteso come unità concettuale e storica in relazione alle tecnologie della comunicazione, si modifica. Lo sviluppo delle interfacce amichevoli, ossia dei browser ipertestuali ed ipermediali, ha contribuito a diffondere internet nell’universo giovanile. Un ulteriore mutamento nella sfera generazionale è legato agli sviluppi della telefonia cellulare (generazione mobile) ed alla diffusione del formato audio mp3 con relativi supporti di lettura (generazione iPod)”. W. Belmonte, “Lo sguardo interattivo”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull’universo giovanile*, Aracne, Roma 2008, p. 71.

<sup>191</sup> A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento 2000, p. 37.

il web forum, il blog: questi strumenti consentono alle persone di interagire indipendentemente da vincoli spazio-temporali. Tra i secondi la chat, l'istant messenger, l'audio e videoconferenza, i mondi virtuali interattivi: in questo caso l'interazione è possibile indipendentemente dalla condivisione fisica degli spazi, ma la comunicazione è vincolata alla simultaneità<sup>192</sup>. Osserva Pierre Lévy che nel cyberspazio le “funzioni di *messengeria* sono tra le più importanti e utilizzate. [...] Per ben comprendere l'interesse della posta elettronica (in inglese *e-mail*) occorre paragonarla alla posta classica e al fax. Per prima cosa, i messaggi che si ricevono in una casella di posta elettronica sono già in formato digitale. Possono dunque essere facilmente cancellati, modificati e classificati nella memoria informatica di chi li riceve, senza passare attraverso un supporto cartaceo. [...] Ovunque esista una possibilità di connessione telefonica o hertziana, anche indiretta, col computer che gestisce la mia casella di posta (vale a dire *quasi dappertutto*), posso prendere visione dei messaggi che mi sono stati inviati e inviarne<sup>193</sup>. E' ormai un dato assodato che, attualmente, la maggioranza dei messaggi “viaggia” tramite computer.

La presenza di un *medium* attraverso il quale trasmettere contenuti simbolici e informazioni è, senza ombra di dubbio, elemento basilare per l'attuazione di una comunicazione *mediata* tra soggetti lontani nello spazio (ad esempio internet e il telefono) ma anche nel tempo (la scrittura). Osserva Franca Pinto Minerva che “i limiti spazio-temporali, che prima condizionavano i processi comunicativi e che in qualche maniera orientavano (pur limitandole) le relazioni, lasciano ora il posto allo spazio infinito dell'etere elettronico che, pur rendendo virtualmente possibile la comunicazione con un'alterità presente dall'altra parte del pianeta, allo stesso tempo può inibire e interrompere la comunicazione reale con gli «altri» vicini nella concreta vita quotidiana<sup>194</sup>”.

---

<sup>192</sup> A. CALVANI (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2007, p. 97.

<sup>193</sup> P. LÉVY, *Cybercultura Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 2000, pp. 93-94.

<sup>194</sup> F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, cit., p. 6.

## Differenze fra le tipologie della comunicazione

	<b>Comunicazione in Presenza</b>	<b>Comunicazione a Distanza</b>	<b>Comunicazione Mediata da Computer</b>
<b>Contesto</b>	Dipendenza dall'hic et nunc	Indipendenza dall'hic et nunc	Indipendenza dall'hic et nunc
<b>Accesso tecnico</b>	Incorporato in acquisizioni culturali di base	Incorporato nel processo di alfabetizzazione	Dipendente dalla alfabetizzazione informatica
<b>Tipologia comunicativa</b>	Uno-uno, uno-molti	Uno-uno, uno-molti	Uno-uno, uno-molti, multi-molti
<b>Tipologia semiologica</b>	Comunicazione orale, paralinguistica ed extralinguistica	Comunicazione testuale e multimediale	Contrazione degli indici simbolici paralinguistici ed extralinguistici. Comunicazione per lo più testuale ed ipertestuale/ipermediale
<b>Tipologia pragmatica</b>	Orientata al mantenimento del clima sociale	Orientata alla introflessione	Orientata a sollecitare l'espansione e lo arricchimento del clima sociale
<b>Tipologia fenomenologica</b>	Presenza fisica ed emozionale nel contesto di apprendimento	Coinvolgimento nel percorso di autoapprendimento	Presenza in uno o più contesti di apprendimento

Tab. 1.: A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, cit., p. 39.

I mezzi di comunicazione sono ormai un *ambiente semantico*, impegnano non solo i processi cognitivi nell'operazione di selezione e di elaborazione delle informazioni ma, attraverso la "mediatizzazione della coscienza", coinvolgono anche la dimensione corporea<sup>195</sup> del soggetto. "Quando si parla di cognizione non si può infatti prescindere dalla realtà di un compatto mente/corpo che vede i processi coscienziali e quelli sensoriali accoppiati indissolubilmente"<sup>196</sup>. Pertanto, "sul piano fisiologico, l'uomo è perpetuamente modificato dall'uso normale della tecnologia (o del proprio corpo variamente esteso) e trova a sua volta modi sempre nuovi per modificarla"<sup>197</sup>.

Lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione - soprattutto nell'ultimo ventennio - ha avviato una vera e propria rivoluzione nelle modalità di espressione della mediazione comunicativa. L'intervento del *medium* nella comunicazione ha prodotto importanti "mutamenti qualitativi dell'esperienza di ciò che viene comunicato"<sup>198</sup>; i mezzi di comunicazione, infatti, svolgono un'incessante attività di mediazione che, oltre a facilitare l'acquisizione di conoscenze e la decodifica della realtà, interviene anche sulla natura stessa dell'esperire<sup>199</sup>. Con l'uso dei mezzi di comunicazione si è verificato, infatti, un *passaggio* dalla comunicazione tradizionale (verbale, non verbale e paraverbale) alla comunicazione mediale (attraverso il *medium*) che ha sollevato non pochi "interrogativi sul senso dell'azione comunicativa e, più in generale, sul nostro essere nel mondo"<sup>200</sup>. Per Charles Wright la comunicazione attraverso i media ha una posizione centrale nei processi di *adattamento* e *accomodamento* sia del singolo che dei gruppi. Infatti, "non sono le componenti tecniche dei moderni sistemi comunicativi che fanno di questi dei mezzi di comunicazione di massa, ma piuttosto un particolare genere di comunicazione, che coinvolge condizioni operative peculiari, prima

---

<sup>195</sup> Cfr. G. BOCCIA ALTIERI, *Lo sguardo virtuale. Itinerari socio-comunicativi nella deriva tecnologica*, Franco Angeli, Milano 2000. Le tecnologie mettono "in gioco nel complesso rapporto soggetto-mondo modalità di mediazione del reale che hanno importanti riflessi sul livello simbolico del sociale così come nei percorsi di significazione dei soggetti. In tal senso un salto evolutivo significativo per delineare lo statuto contemporaneo dell'immagine lo ritroviamo quando dalle tecniche di *mediazione* si passa alle tecnologie di *mediatizzazione*. [... *Appare chiaro*] che il processo di significazione sia strettamente connesso al medium in gioco, il quale 'mediatizza' il messaggio. Il medium non è cioè un semplice canale, un mezzo silenzioso attraverso il quale scivolano i contenuti, ma un artefatto cognitivo la cui introduzione sociale modella le traiettorie comunicative così come l'agire delle persone". G. BOCCIA ALTIERI, *Lo sguardo virtuale. Itinerari socio-comunicativi nella deriva tecnologica*, cit., pp. 208-209. *Il corsivo tra parentesi è mio.*

<sup>196</sup> *Ivi*, p. 209.

<sup>197</sup> M. MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*, cit., p. 56.

<sup>198</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 328.

<sup>199</sup> Cfr. *Ivi*.

<sup>200</sup> G. GRECO, "L'esperienza della comunicazione", in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull'universo giovanile*, cit., p. 204.

tra esse la natura del pubblico, dell'esperienza comunicativa e del comunicatore"<sup>201</sup>.

La *svolta comunicativa* è stata individuata da Giovannella Greco nell'"avvento di una nuova realtà – antropologica, oltre che tecnologica – che interviene a modificare profondamente la nostra esperienza del mondo, le modalità d'interagire con le sue diverse realtà e con gli altri, dando vita a nuove forme di comunicazione"<sup>202</sup>. Queste ultime, infatti, potendo "fare a meno della presenza e del contatto fisico"<sup>203</sup>, favoriscono l'identificazione e l'interazione del soggetto all'interno di *comunità virtuali*<sup>204</sup>. Osserva Agata Piromallo Gambardella che si sta diffondendo uno «stile comunitario» "fondato proprio sulla condivisione di emozioni, sul vibrare all'unisono davanti alle stesse immagini, agli stessi suoni, agli stessi «racconti» [...] I termini comunicazione/comunità [...] subiscono, quindi, un'ulteriore reciproca ridefinizione nell'attuale panorama mediatico, caratterizzato dall'aumento vertiginoso di schermi di tutti i tipi che moltiplicano gli sguardi degli altri e i nostri sugli altri, e dalla de-localizzazione crescente dei processi cognitivi"<sup>205</sup>. La comunicazione mediata offre alle nuove generazioni inedite opportunità come, ad esempio, "il gioco della simulazione che consente di esibire o costruire molteplici sé, senza esporsi al rischio dello smascheramento, giacché viene a cadere la discordanza tra ciò che si mostra e ciò che si è; la libera espressione dei moti dell'animo, dal momento che la protezione dello schermo consente, al tempo stesso, di innalzare l'autostima e abbassare le difese senza correre rischi; la scoperta di inedite parti di sé che la simulazione può contribuire a rivelare, di cui non si aveva sentore ma di cui poter fare tesoro una volta tornati nella vita reale"<sup>206</sup>.

I media, e le tecnologie ad essi correlate, hanno cambiato alla radice stessa le modalità del *fare esperienza*, modificando con la loro presenza la struttura mentale dell'uomo, la sua rappresentazione del mondo, i suoi processi di

---

<sup>201</sup> C.R. WRIGH, *La comunicazione di massa. Prospettiva sociologica*, Armando, Roma 1965, p. 21.

<sup>202</sup> G. GRECO, "L'esperienza della comunicazione", in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull'universo giovanile*, cit., p. 203.

<sup>203</sup> *Ibidem*.

<sup>204</sup> Per approfondimenti si consiglia P. LÉVY, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996; ID., *Il virtuale*, Raffaello Cortina, Milano 1997; ID., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 1996; M. MAFFESOLI, *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società di massa*, Armando, Roma 1988; ID., *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, Franco Angeli, Milano 2000.

<sup>205</sup> A. PIROMALLO GAMBARDELLA, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. XI.

<sup>206</sup> G. GRECO, "L'esperienza della comunicazione", in G. GRECO (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull'universo giovanile*, cit., p. 211.

apprendimento, emotivi e socio-relazionali<sup>207</sup>. Il pragmatismo sin dal secolo Diciannovesimo ha sostenuto la significatività e l'importanza dell'esperienza umana<sup>208</sup>; realizzarne la comprensione e le modalità di espressione, infatti, “richiede l'interpretazione dei complessi e mobili sistemi di simboli tramite i quali gli individui incontrano il mondo, e per mezzo dei quali essi cercano di vivere. I significati e le intenzioni viaggiano attraverso il tempo e le culture”<sup>209</sup>.

Per tali motivi, l'intenzionalità educativa oggi comprende “fare acquisire ad ogni soggetto-persona una propria autonomia e flessibilità cognitiva, in modo da renderlo autonomo sia nel padroneggiare le competenze possedute e saperle utilizzare nella quotidianità del proprio vissuto esperienziale, sia nell'essere in grado di impadronirsi dei nuovi saperi”<sup>210</sup> connessi alle nuove tecnologie della comunicazione.

### 2.2.1 Comunicazione e strategie tecno-educative per l'integrazione

Sotteso che nell'attuale panorama socio-culturale intercorre una relazione circolare tra la formazione del soggetto e le varie forme di comunicazione, diventa necessario progettare attività formative che coinvolgano i media<sup>211</sup> (strumenti capaci di veicolare informazioni ma anche, come finora sottolineato, di facilitare l'apprendimento, di produrre, organizzare e diffondere cultura) in modo da favorire e ampliare maggiormente la capacità comunicativa e relazionale dei soggetti normodotati, dei soggetti diversabili, dei soggetti a margine della società.

Poiché i mezzi di comunicazione concorrono a modificare le modalità di accesso e di trasmissione della cultura, i processi di socializzazione e di

---

<sup>207</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>208</sup> Afferma John Dewey che “l'esperienza è continuamente in atto in quanto l'interazione dell'essere vivente con le condizioni ambientali è implicita nel processo stesso della vita”. J. DEWEY, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 45.

<sup>209</sup> F. STARA, *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, cit., p. 45.

<sup>210</sup> C. PIU, O. DE PIETRO, “Comunicazione e tecnologie educative”, in *Prospettiva EP. Quadrimestrale di Educazione permanente*, Anno XXXI, n. 3, settembre-dicembre 2008, Armando, Roma, p. 8.

<sup>211</sup> Per approfondimenti R. CARDARELLO, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze 1995; ID., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior 2004; P. CRISPIANI, *Fare teatro a scuola*, Armando, Roma 2006; ID., *Andar per fiabe. Alla ricerca dell'immaginario perduto*, Armando, Roma 1989; F. FALCINELLI, *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, Anicia, Roma 1995; ID., *Cultura, tecnologia, azione didattica*, Morlacchi, Perugia 2000; ID., *Internet per la costruzione della cultura. Per le Scuole superiori*, Morlacchi, Perugia 2000; R. FARNÉ, *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, UTET 2006; ID., *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Carocci, Roma 2003.

apprendimento del soggetto attraverso modalità comunicative facilmente fruibili, essi possono favorire il *collegamento/legame* con l'Altro ma, anche, contribuire all'appagamento del desiderio di emancipazione dall'altro. Un esempio di quanto appena detto è riscontrabile nel soggetto con problemi legati alla minorazione visiva il quale, per poter acquisire il linguaggio verbale attraverso cui svolgere “normalmente le sue esperienze comunicative, [...] ha bisogno di acquisire le strumentalità della mediazione culturale, nella sua forma scritta soprattutto, per cui dovrà imparare a padroneggiare il linguaggio Braille e/o i sussidi tecnologici di supporto a detti apprendimenti. Se detti bisogni troveranno adeguato riscontro, progressivamente egli sarà sempre più autonomo”<sup>212</sup>. Un altro esempio positivo dell'uso delle tecnologie nell'educazione, proviene dalla comunicazione mediata dal computer dove “l'assenza dei segni presenziali di status, ecc. può attenuare discriminazioni di sesso, stato sociale o razza, permettendo una maggiore democrazia comunicativa, assunzioni di ruoli e atteggiamenti più disinibiti”<sup>213</sup> nel soggetto emarginato, cosicché non rifugga il contatto comunicativo.

Non sfugge, però, che tra i possibili rischi che la tecnologia porta con sé, vi è quello di originare una enorme schiera di analfabeti tecnologici che, *a margine della tecnologia*, possono contribuire a rimpinguare la numerosa schiera degli “emarginati globali” del Terzo Millennio. Già verso la fine del Ventesimo secolo Stefano Rodotà osservava che la società era ormai diventata un “giacimento informativo. [...] La piena libertà di accesso all'informazione e dunque l'infinita possibilità di trasformarla in conoscenza, definiscono ormai il modo d'essere del cittadino; [... *sussiste*] una drammatica nuova divisione castale tra gli *haves* e gli *haves not*, tra chi ha e chi non ha informazioni, in società segnate dai rischi di un analfabetismo elettronico di massa”<sup>214</sup>. Sottolinea inoltre Edgar Morin che “più profonda diventa la frattura tra una tecno scienza esoterica, ipersoecializzata e i cittadini, e più la frattura acuisce la dualità tra coloro che sanno – la cui conoscenza è peraltro frazionata – e coloro che non sanno, ovvero l'insieme dei cittadini. Per ciò che concerne l'accesso alle nuove tecnologie di comunicazione è in atto il medesimo processo tra paesi ricchi e paesi poveri”<sup>215</sup>.

---

<sup>212</sup> A. CURATOLA, “Disabilità e scuola”, in D. MILITO (a cura di), *Scuola e integrazione*, Anicia, Roma 2008, p. 49.

<sup>213</sup> A. CALVANI, M. ROTTA, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, cit., p. 37.

<sup>214</sup> S. RODOTÀ, *Tecnopolis*, Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 83-84; *il corsivo tra parentesi è mio*.

<sup>215</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., p. 118.

Lo scenario che si apre alla pedagogia contemporanea è, dunque, uno scenario profondamente mutato che “prefigurando al tempo stesso inedite prospettive (nuove possibilità creative e democratiche di conoscenza e socialità) e innegabili rischi (nuove disuguaglianze e processi di de-socializzazione), induce ad un radicale ripensamento dell’educazione nella cornice degli incessanti cambiamenti promossi dai processi di trasformazione nelle forme e negli strumenti della comunicazione”<sup>216</sup>. Di conseguenza il compito arduo che si chiede alla pedagogia, alla quale non sfugge la “relazione tra la *comunicazione*, con i suoi processi di rappresentazione-simbolizzazione della realtà naturale, umana, sociale, e *l’apprendimento* con i suoi processi di sviluppo di specifiche attitudini cognitivo-emotive e abilità-competenze espressive e relazionali”<sup>217</sup>, è di trovare il giusto equilibrio tra offerta formativa ed impiego delle tecnologie.

E’ innegabile l’intreccio delle *rappresentazioni medial*i con le *esperienze reali*; i media filtrano l’esperienza<sup>218</sup> del soggetto tanto da partecipare alla formazione della sua identità, della sua sfera emotivo-cognitiva e dei suoi valori, dando significato alle singole esperienze, ai singoli accadimenti ma, anche, all’esistenza stessa del soggetto-persona<sup>219</sup>.

Considerato che i media nutrono l’immaginario umano, i pregiudizi e la mappa dei valori, ne influenzano le scelte, forniscono informazioni sul mondo, ispirano sogni e desideri<sup>220</sup>, i formatori devono cercare di attivare delle sinergie tra modello *pedagogico-didattico* e modello *comunicativo-tecnologico*<sup>221</sup>.

---

<sup>216</sup> G. GRECO, *L’avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 86-87.

<sup>217</sup> L. GALLIANI, “Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane”, in M. MORCELLINI, P. C. RIVOLTELLA (a cura di), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*, Erickson, Trento 2007, p. 51.

<sup>218</sup> L’esperienza è anche uno dei temi fondamentali della filosofia di John Dewey il quale la intende sempre in relazione a persone e a realtà concrete, calata in un determinato contesto storico culturale, non passiva, personale e particolare. Il significato delle esperienze, sebbene non possano essere trasmesse da un soggetto all’altro, può essere comunicato all’altro attraverso il linguaggio. Cfr. F. STARA, *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, cit.

<sup>219</sup> Cfr. M. LIVOLSI, “Presentazione”, in R. SILVERSTONE, *Perché studiare i media?*, il Mulino, Bologna 2002, p. 7.

<sup>220</sup> Per approfondimenti A. CALVANI, *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, cit.; ID., *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma 1999. G. GRECO, *Socializzazione virtuale. Bambini e Tv nei nuovi scenari tecnologici*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2000; M. MORCELLINI, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1997. M. LIVOLSI, *La realtà televisiva. Come la Tv ha cambiato gli italiani*, Laterza, Roma-Bari 1998; S. MARTELLI (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1996.

<sup>221</sup> Cfr. C. PIU, O. DE PIETRO, “Comunicazione e tecnologie educative”, in *Prospettiva EP. Quadrimestrale di Educazione permanente*, Anno XXXI, n. 3, settembre-dicembre 2008, Armando, Roma. Per approfondimenti F. FALCINELLI, *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, cit.; ID., *Cultura, tecnologia, azione*

Ciò implica “la ristrutturazione e la riorganizzazione delle ‘vecchie e tradizionali modalità didattiche sulle quali si è retto, fino ad oggi, il sistema educativo e di insegnamento”<sup>222</sup>.

Si presenta come un processo ormai incontrovertibile la valenza dei media sui vari processi umani (di apprendimento, di trasmissione del sapere, di costruzione dell’identità personale e sociale), nonché sulle forme di trasmissione culturale e sulla rappresentazione della realtà (lo spazio sociale cognitivo, infatti, si costruisce mediante l’acquisizione e la diffusione di conoscenza). L’approcciarsi correttamente allo studio dei mezzi di comunicazione implica, pertanto, il soffermarsi sulle loro caratteristiche tecniche e, principalmente, sulla funzione sociale e personale che essi esercitano. Quotidianamente le persone sono chiamate all’uso e al confronto con la tecnologia dei mezzi di comunicazione ma, soprattutto, con i loro linguaggi<sup>223</sup> e con la produzione simbolica che essi diffondono; le ricadute psico-sociali e culturali nel processo di crescita e di formazione del soggetto sono palesi in quanto i media “cambiano il rapporto dell’uomo con il mondo, con se stesso e con gli altri”<sup>224</sup>.

La pedagogia, per i motivi finora esposti, non deve sfuggire al confronto con gli strumenti che partecipano a modificare le categorie dello spazio e del tempo, che mescolano attuale e virtuale, che contribuiscono a dare fluidità al tempo contemporaneo al fine di avviare un rinnovato scambio dialettico che sappia cogliere le opportunità offerte dalle tecnologie della comunicazione<sup>225</sup>, per approdare a modelli e a strategie “tecno-educative” finalizzate alla valorizzazione delle differenze e, perciò, utili a favorire il raggiungimento della meta dell’*umanamente possibile*, di condizioni ottimali di autonomia comunicativa, relazionale, personale e sociale.

---

didattica, cit.; ID., *Internet per la costruzione della cultura. Per le Scuole superiori*, cit.; R. FARNÉ, *Diletto e giovamento. Le immagini e l’educazione*, cit..

<sup>222</sup> S. COSTANZO, D. D’ANDREAMATTEO, “La comunicazione di aiuto: prospettive pedagogiche”, in A. COSTABILE (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, cit., p. 146.

<sup>223</sup> Cfr. S. PERFETTI, *Educazione che cambia. La formazione nell’era della comunicazione*, cit.

<sup>224</sup> B. WEYLAND, “Tavola rotonda in Germania: le problematiche della Media education oggi”, in L. DI MELE (a cura di), *La ricerca nella media education*, Ucsi-Iusob, Napoli-Roma 2004, p. 31.

<sup>225</sup> Superando l’arroccamento delle ataviche posizioni di condanna o di elogio dei media.

## 2.3 Comunicazione è educazione

Centrale in ogni teoria della società è la categoria del cambiamento, “oggi poi, siamo in presenza di rappresentazioni della società che, forse non a torto, le connotano, appunto, come società del cambiamento. [...] Sul fatto che il cambiamento sia una categoria della formatività umana non sembrano esistere dubbi. Fattori come crescita, sviluppo, apprendimento ecc., sono *modi* della formazione-educazione, la quale reca con sé irriducibili elementi di apertura, dinamicità, plasticità, anche se occorre essere avvertiti sul fatto che tutti questi elementi che implicano un divenire [...] si coniugano in modo assai problematico con la formazione dell’uomo globalmente intesa”<sup>226</sup>.

Il protagonismo e la crescente pervasività dei media nella società contemporanea, indicata per tali motivi come società mediale<sup>227</sup>, induce la pedagogia a riflettere sul complesso rapporto che lega i media all’educazione e alla formazione.

L’educazione ricopre “una molteplicità di funzioni basilari per lo sviluppo del singolo individuo in quanto membro del gruppo sociale. Non c’è fase evolutiva della persona socializzata che non sia stata accompagnata da figure (educatori e modelli educativi), oggetti (il contenuto educativo) e azioni (i metodi) che l’hanno stimolata, orientata, criticata, valutata, ecc.”<sup>228</sup>. Il legame che unisce educazione, formazione e comunicazione è inscindibile, ciò implica, dunque, che le prime due attività per essere poste in essere devono necessariamente ricorrere all’attività comunicativa. Besozzi sottolinea che l’*“educazione è comunicazione: non si dà educazione se non in quanto comunicazione tra due o più soggetti, in varie forme e con l’ausilio di diversi strumenti di mediazione; ogni azione educativa (e comunicativa) è contestualizzata: ciò implica l’analisi delle condizioni sociali e culturali strutturanti i processi di apprendimento, di appropriazione delle conoscenze e delle informazioni e della loro rielaborazione; ogni azione educativa implica una mediazione, che tuttavia, a seconda delle epoche storiche, dei contesti e dei mezzi a disposizione si declina diversamente”*<sup>229</sup>. E’ stato più volte

---

<sup>226</sup>R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., pp. 165-166.

<sup>227</sup> Per approfondimenti M. LIVOLSI, *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari, 2003; ID., *La realtà televisiva. Come la Tv ha cambiato gli italiani*, Laterza, Roma-Bari 1998. G. Greco, *L’avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, cit.; ID., *Socializzazione virtuale. Bambini e Tv nei nuovi scenari tecnologici*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2000; ID. (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

<sup>228</sup> M. COLOMBO (a cura di), *E come Educazione*, Liguori, Napoli 2006, p. 5.

<sup>229</sup> E. BESOZZI, “Insegnare e apprendere nella società contemporanea”, in C. OTTAVIANO (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 15.

precedentemente sottolineato come ciò che caratterizza l'educazione<sup>230</sup> è il fatto che essa è “a tutti gli effetti un atto intenzionale, un'azione, e come tale di essere consapevolmente e progettualmente rivolta a produrre effetti sul modo d'essere delle persone a cui si rivolge, di influenzarne il destino formativo”<sup>231</sup>.

Poiché il soggetto costruisce la propria identità in una continua altalena tra la causalità degli eventi che si sottraggono alla volontà dell'uomo, e i processi di integrazione sociale e di trasmissione culturale che si realizzano all'interno di un determinato contesto storico, familiare e ambientale (che concorre ad orientare la personalità umana verso obiettivi prefissati e socialmente condivisi); ne consegue che i processi educativi e formativi non possono realizzarsi se non all'interno di precisi processi comunicativi e viceversa, tant'è che “non vi è processo comunicativo che non esprima una sua valenza formativa, anche quando si realizza ed invero oltre ogni intenzionalità educativa”<sup>232</sup>.

In sintesi la formazione, quale somma dei processi sincronici e diacronici relativi all'apprendimento, alla socializzazione e alla crescita del soggetto, trova nel momento educativo, nella comunicazione intersoggettiva e nel linguaggio la sua concretizzazione. Infatti, è nell'intreccio con i processi comunicativi, intesi nella loro connotazione affettiva, relazionale e linguistica, che si svolgono i processi educativi e formativi. La *comunicazione educativa*, pertanto, diventa “operazione complessa, laboriosa”<sup>233</sup>, essa diviene “in sé e per sé il punto di riferimento, l'elemento di riprova, il momento fontale da cui attingere energia qualificata” per un valido percorso essenziale-esistenziale verso *l'umanamente possibile* di ogni uomo.

Assunto che ogni attività educativa e formativa si sostanzia nella comunicazione, nell'attuale società caratterizzata da “un pluralismo culturale e spesso da multiculturalismo”<sup>234</sup>, da una vistosa differenziazione sociale e

---

<sup>230</sup> La formazione, sottolinea Viviana Burza, è “intrecciata, interrelata alla vita degli uomini, alle loro vicende esistenziali, ai loro modi di pensare, di organizzarsi e di produrre, alle loro aspettative, alle speranze, ai sogni, alle utopie”. V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 24.

<sup>231</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 59.

<sup>232</sup> ID., “Formazione e comunicazione tra tradizione e contemporaneità”, in G. Greco (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, cit., p. 128.

<sup>233</sup> E. DUCCI (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, cit., p. 27.

<sup>234</sup> La differenza tra pluralismo culturale e multiculturalismo consiste, nel fatto che “il primo è tipico delle società moderne, che vedono al loro interno lo sviluppo di opzioni culturali diverse da parte di gruppi sociali che sono portatori di orientamenti culturali eterogenei, ideologie contrapposte, ecc., ma che si riconoscono comunque in una comune matrice di appartenenza. La società italiana, sotto questo profilo, può essere definita pluralistica da molto tempo. Il multiculturalismo definisce, invece, la presenza di culture diverse all'interno di uno stesso territorio nazionale ed è di solito il risultato o di riunificazioni di piccoli stati diversi

culturale e da processi di destrutturazione e contrazione spaziale e temporale, che portano a parlare di globalizzazione della cultura, dell'economia e dei mercati e della crisi della dimensione nazionale a favore di una collocazione deterritorializzata, transnazionale, cosmopolita, dei problemi e degli esiti delle azioni interindividuali<sup>235</sup>, da innovazioni tecnologiche sempre più rapide, appare innegabile che la maggior parte della comunicazione passa attraverso i media tradizionali e nuovi.

La pervasività dei mezzi di comunicazione nella società attuale, infatti, rende impensabile progettare attività educative e formative che prescindano dai media stessi, strumenti capaci di veicolare informazioni ma anche di produrre, organizzare e diffondere cultura e conoscenza<sup>236</sup>.

Non sfugge, così, alla riflessione pedagogica la valenza dei media sui processi e sulle forme culturali e di apprendimento del soggetto, sulla costruzione dell'identità e sulla rappresentazione della realtà. Infatti, come sottolinea John B. Thompson, non bisogna soffermarsi esclusivamente sulle caratteristiche tecniche dei mezzi di comunicazione tradizionali e nuovi, ma bisogna anche fare un'attenta disamina della loro funzione sociale e personale che consiste nella "rielaborazione del carattere simbolico della vita sociale, una riorganizzazione dei modi in cui le informazioni e i contenuti simbolici sono prodotti e scambiati nel mondo sociale, e una ristrutturazione dei modi in cui gli individui si rapportano l'uno all'altro e a se stessi"<sup>237</sup>.

Si fa strada, così, nella società contemporanea "dove l'individuo deve necessariamente fare i conti con un "esterno" sempre più tecnologico"<sup>238</sup>, l'idea di un'educazione e di una formazione che consideri il peso della presenza culturale e sociale dei mezzi di comunicazione nei processi di crescita del soggetto. L'idea di un'educazione *ai - con - per* i media (ovvero media education) che non trascuri la valenza formativa, culturale e sociale dei

---

tra di loro o di flussi migratori consistenti che portano a costituirsi, all'interno della società di accoglienza, di numerose comunità etniche, che quindi portano avanti istanze e rivendicazioni profondamente diverse rispetto a quelle della maggioranza autonoma". E. BESOZZI, *Insegnare e apprendere nella società contemporanea*, in C. Ottaviano (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, cit., p. 16.

<sup>235</sup> *Ibidem*.

<sup>236</sup> Per approfondimenti A. CALVANI, *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino 2001; Id., *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma 1999. G. Greco, *Socializzazione virtuale. Bambini e Tv nei nuovi scenari tecnologici*, cit.; M. MORCELLINI, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1997. M. LIVOLSI, *La realtà televisiva. Come la Tv ha cambiato gli italiani*, cit.; S. MARTELLI (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1996.

<sup>237</sup> J. B. THOMPSON, *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998, p. 22.

<sup>238</sup> S. PERFETTI, *Educazione che cambia. La formazione nell'era della comunicazione*, cit., p. 90.

mezzi di comunicazione nella società contemporanea; una società “nella quale molte delle conoscenze e delle competenze vivono solo ‘brevi attimi di validità’ ed è richiesto un continuo autoaggiornamento”<sup>239</sup>; una società in cui un’educazione *ai – con – per* i media necessariamente deve “declinarsi come progetto formativo che ‘dura tutta la vita’, in un’ottica di educazione continua che riguarda, dunque, anche gli adulti e, quindi, altri contesti formativi oltre la scuola”<sup>240</sup>.

Il processo di mutamento socio-culturale e politico-economico avviato nella seconda metà degli anni Sessanta del Novecento in tutti i Paesi Occidentali (movimenti studenteschi, lotte operaie, ecc.), e che ha fatto registrare la transizione da un modello formativo scuolacentrico ad un modello formativo policentrico<sup>241</sup> caratterizzato da una pluralità di agenzie e di occasioni formative, ha scalzato tutti i principi e le certezze educative e formative su cui si era retta fino ad allora la società.

I mezzi di comunicazione tradizionali (soprattutto la televisione) e nuovi (in particolare Internet), hanno scalzato le ataviche agenzie di socializzazione e trasmissione del sapere<sup>242</sup>. La riflessione pedagogica deve, pertanto, focalizzare la propria attenzione sui processi di socializzazione e di costruzione dell’identità nonché sulle rappresentazioni della realtà che i media costruiscono; di conseguenza, ciò che appare più che mai evidente è la necessità di progettare attività educative e formative che non escludano i mezzi di comunicazione<sup>243</sup>. Come osserva Luciano Galliani, “*l’agire formativo*, che si declina come *agire comunicativo* e come *agire sociale*, produce pratiche educative e didattiche finalizzate a motivare, indirizzare, ottimizzare i processi di apprendimento dei media, con i media, attraverso i media. Infatti la world view pedagogica ha il suo focus sulla relazione tra la *comunicazione*, con i suoi processi di rappresentazione-simbolizzazione della realtà naturale, umana, sociale, e *l’apprendimento* con i suoi processi di sviluppo di specifiche attitudini cognitivo-emotive e abilità-competenze

---

<sup>239</sup> E. BESOZZI, “Insegnare e apprendere nella società contemporanea”, in C. Ottaviano (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, cit., p. 34

<sup>240</sup> *Ibidem*.

<sup>241</sup> Cfr. E. BESOZZI, *Elementi di sociologia dell’educazione*, Carocci, Roma 2002.

<sup>242</sup> Sono considerate agenzie formali di socializzazione la famiglia e la scuola; mentre le principali agenzie informali di socializzazione sono il gruppo dei pari (peer group) e dei media. A fronte della pervasività dei media urge, osserva Gaetano Domenici, sostenere la trasmissione di saperi critici che si pongono in netta contrapposizione alla trasmissione di “saperi parcellizzati, di nozioni atomizzate, di informazioni casuali ed episodiche e assai spesso reciprocamente contraddittorie che l’ambiente extrascolastico e massmediologico attuale generalmente produce”. G. DOMENICI, *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 13.

<sup>243</sup> Per approfondimenti L. GUERRA (a cura di), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Junior, Bergamo 2002.

espressive e relazionali”<sup>244</sup>. Pertanto, “l’emergenza civile, culturale e pedagogica che si pone è quella di rilanciare le categorie dell’educazione e della formazione come, appunto, categorie progettuali, plurali ed organiche. [...] in ragione delle attuali trasformazioni culturali e dei nuovi bisogni espressi, è diventato indispensabile postulare forme di educazione aperte e dinamiche, “adatte” ai nuovi scenari umani e sociali”<sup>245</sup>.

Grazie alle numerose innovazioni tecnologiche avvenute negli ultimi anni in campo comunicativo, si è registrato un aumento esponenziale del flusso informativo al quale, però, non è corrisposto un uguale aumento delle occasioni di interazione e di aggregazione umana. L’immersione<sup>246</sup> nella dimensione sociale globale (essere *sempre* presenti ed andare *ovunque*) sembra aver favorito il consolidarsi dell’idea di una revocabilità dei legami che, sempre più, spinge l’individuo a vivere all’insegna della precarietà. Il processo di globalizzazione, favorito dai mezzi di comunicazione, ha avviato una palese *despazializzazione*<sup>247</sup> che ha contribuito a minare alle fondamenta le sicurezze, sia soggettive che istituzionali, dell’uomo contemporaneo. La perdita di certezze, prime fra tutte la certezza dell’essere e dell’appartenere, provoca nel soggetto postmoderno uno smarrimento che concorre ad aggravare la crisi dei processi di trasmissione del patrimonio di valori e di conoscenze alle nuove generazioni<sup>248</sup>. Infatti, se la modernità ha avuto come tratto distintivo l’idea del mutamento quale motore dello sviluppo e del progresso, di contro la postmodernità chiama il soggetto a convivere con l’incertezza, con la provvisorietà, con la continua esposizione alla problematizzazione, con la costante messa in discussione dei propri confini e delle proprie certezze.

L’attuale società registra una massiccia presenza dei media, per tale motivo essa è spesso definita società mediale “non soggetta ad alcuna riflessione, razionalità o intenzionalità pedagogica, che crea modelli, li propone e li consuma ancor prima che i destinatari abbiano avuto il modo di appropriarsene significativamente”<sup>249</sup>. Infatti, i media hanno favorito le trasformazioni culturali, economiche e politiche della società contribuendo a

---

<sup>244</sup> L. GALLIANI, “Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane”, in M. Morcellini, P. C. Rivoltella (a cura di), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*, Erickson, Trento 2007, pp. 50-51.

<sup>245</sup> S. PERFETTI, *Educazione che cambia. La formazione nell’era della comunicazione*, cit., p. 108.

<sup>246</sup> La scelta del termine “immersione” non è casuale, date le numerose occasioni di navigazione “nel mare virtuale” di Internet.

<sup>247</sup> M. MAGATTI, *Il potere istituyente della società civile*, Laterza, Roma-Bari 2005.

<sup>248</sup> Cfr. G. GRECO (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su Comunicazione e educazione*, cit.

<sup>249</sup> V. BURZA, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999, p. 87.

ridisegnare, così, “le categorie spazio-temporali con cui prima si conosceva e si socializzava”<sup>250</sup> tant’è che, nella civiltà dei media e della comunicazione in rete, il concetto di tempo è stato sostituito con quello di durata che comprende l’esistenza e l’accettazione di segmenti di vita; mentre il concetto di spazio ha assunto il significato di dimora quale luogo “dove si sviluppa il senso di appartenenza”<sup>251</sup> del soggetto. I media sono ormai diventati parte integrante della società, sono da considerarsi un vero e proprio “ambiente di vita” in cui i soggetti, soprattutto quelli di minore età, crescono “sempre più a stretto contatto con le molteplici sollecitazioni derivanti da un ricco e diversificato universo multimediale, sperimentano esperienze che vanno al di là di quelle che sono state considerate, fino a qualche tempo fa, normali esperienze di vita”<sup>252</sup>. Pertanto se “la mediazione dei media è diffusa a livello sociale e si propone come un nuovo ‘ambiente di vita’, l’educazione e la formazione non possono continuare a ignorare questo fatto, perpetuando sistemi di mediazione più tradizionali”<sup>253</sup>.

Alla luce delle considerazioni fin qui avanzate, il multiforme processo comunicativo<sup>254</sup> attivato dai media sembra minare la realizzazione di un progetto educativo e formativo stabile. Considerato che i mezzi di comunicazione concorrono “all’imprinting educativo individuale (costruzione della personalità) e sociale (costruzione di regole e valori della convivenza)”<sup>255</sup> del soggetto; che partecipano attivamente alla “dialettica del prender forma dell’uomo, giocata tra natura, storia e cultura, tra evento, possibilità e responsabilità, tra sviluppo, apprendimento e socializzazione”<sup>256</sup>, e dunque partecipando appieno alle numerose possibilità *dell’umanamente possibile*, essi possono così intervenire sì nelle possibile ipotesi di formazione del soggetto, ma anche di con-formazione o di de-formazione dell’essere umano.

In un tale scenario, non sfugge l’indicazione data da Jürgen Habermas sul linguaggio di cui egli non ritiene maggiormente importanti le regole grammaticali, bensì “il sistema di intesa interpersonale perché alla

---

<sup>250</sup> V. BURZA, “Formazione e comunicazione tra tradizione e contemporaneità”, in G. Greco (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, cit., p. 138.

<sup>251</sup> A. PIROMALLO GAMBARDELLA, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. 145.

<sup>252</sup> G. GRECO, *L’avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, cit., p. 86.

<sup>253</sup> G. GRECO, “Introduzione”, in G. Greco (a cura di), *Televisione vita quotidiana e violenza. Una ricerca sulle nuove generazioni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p. 26.

<sup>254</sup> Cfr. M. MORCELLINI, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, cit.

<sup>255</sup> L. GALLIANI, “Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane”, in M., P. C. Rivoltella (a cura di), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*, cit., p. 50.

<sup>256</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit, p. 24.

comunicazione umana è sempre intrecciato un *telos* di reciproca comprensione. E' dall'*agire comunicativo*, infatti, che può procedere la realizzazione di una società che si caratterizza fundamentalmente come luogo in cui, attraverso la comunicazione, il singolo realizza la propria autenticità e il gruppo sociale la democrazia<sup>257</sup>. La razionalità discorsiva proposta da Habermas è comunicativa, è pratico-emancipativa tanto da presupporre una formazione di tipo collettivo e, dunque, aperta al contributo e alla partecipazione di tutte le persone. Con Habermas, osserva Antonio Argentino, “si riaffermano il ruolo critico della razionalità e la fiducia nel dialogo intersoggettivo come impegno responsabile per l’emancipazione. Una tale proposta aveva già trovato spazio nel pensiero di Dewey il quale aveva sottolineato come per l’emancipazione dell’uomo non siano necessarie regole pre-costituite, ma un sistema di intese interpersonali<sup>258</sup>. A questo punto la riflessione non può che approdare alla *comunità illimitata della comunicazione*<sup>259</sup> e al valore etico che essa assume in quanto – come osserva Karl Otto Apel – attraverso la comunicazione si realizza la partecipazione alla comunità e al processo di socializzazione in cui risiedono i principi di solidarietà e co-responsabilità verso cui il soggetto deve tendere. Nell’etica del discorso (o etica della comunicazione), infatti, i filosofi “Apel e Habermas considerano il linguaggio la dimensione privilegiata dell’esplicarsi della socialità umana e, soprattutto, la possibilità per individuare criteri che regolamentino pacificamente gli elementi di polemicità e conflittualità che da essa scaturiscono<sup>260</sup>”.

E, così, è attraverso la comunicazione che si concretizza la partecipazione del soggetto all’attività della comunità. Nei processi di comunicazione/socializzazione/formazione, infatti, tutta la comunità partecipa al raggiungimento dell’autonomia del soggetto che per attuarsi deve necessariamente allontanare ogni possibile ipotesi di emarginazione e/o esclusione dell’altro e, dunque, deve riconoscere il valore del paradigma della differenza; deve porre quale obiettivo primario la realizzazione di una democrazia matura e consapevole. E’ proprio insito nell’etimo della parola comunicazione – come osserva Giovannella Greco – “l’idea stessa di costruzione di una comunità. Il termine ‘comunicazione’ [...] ha la stessa radice etimologica del sostantivo *communitas* (comunità). Com’è noto,

---

<sup>257</sup> Ivi, p. 137.

<sup>258</sup> A. ARGENTINO, *L’orientamento come formazione. Per una nuova cittadinanza*, cit., p. 41.

<sup>259</sup> Cfr. K.O. APEL, *Comunità e comunicazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1977.

<sup>260</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, cit., p. 87.

tuttavia, la comunicazione umana ha conosciuto nel tempo considerevoli variazioni nei processi, negli strumenti e nelle forme del comunicare”<sup>261</sup>.

Giunge naturale a questo punto chiedersi cosa accade quando la comunicazione, elemento fondamentale e vitale per gli esseri umani, fondamentale “in quanto l’intera società umana, antica e moderna, si basa sulla capacità dell’uomo di partecipare intenzioni, desideri, sentimenti, conoscenze ed esperienze ad altri uomini; [...] vitale, in quanto l’abilità di comunicazione aumenta la probabilità di sopravvivenza dell’individuo, mentre la sua mancanza è considerata in genere una condizione patologica della persona”<sup>262</sup>, è mediata da strumenti (telefono, cellulare, computer) che favoriscono e/o rendono possibile lo scambio comunicativo.

Le nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione ricoprono un importante ruolo nella società globalizzata e, sebbene “il ritmo dell’esistenza umana, da sempre scandito dalla narrazione e dal dialogo, continua ad essere tale anche attraverso i media, tradizionali e nuovi, che rappresentano soltanto ‘una modalità più evoluta’ con cui interagiamo con gli altri e con l’ambiente”<sup>263</sup>, i media “non intervengono dall’esterno a determinare le modalità con cui comunichiamo, ma interagiscono simbioticamente con il nostro ambiente e quindi con noi – nel meglio e nel peggio –lungo una linea evolutiva di cui non possiamo conoscere gli esiti”<sup>264</sup>.

Il mito moderno che auspicava ad una crescita tecnologica contestualmente una eguale crescita morale della società, si è scontrato con l’incessante flusso informativo dei media in cui il soggetto è oggi quasi fagocitato. Nella società postmoderna la comunicazione e l’informazione abbracciano numerosi aspetti “della nostra civiltà: la politica, i rapporti sociali, la psicologia individuale e collettiva, l’economia, l’etica, le arti, i divertimenti e, ovviamente, l’educazione. Tutta l’informazione e la comunicazione che viaggia attraverso i media non si presenta mai con caratteristiche di *gratuità*, nel senso che tende, in parte intenzionalmente, a suscitare un apprendimento la cui realizzazione effettiva dovrebbe essere lasciata alla libera scelta e decisione dell’utente. Manipolazioni non sempre proprio sottili hanno l’obiettivo di ridurre tale possibilità di scelta”<sup>265</sup>.

---

<sup>261</sup> G. GRECO, “Centralità della comunicazione e voglia di comunità nella società globale”, in G. Greco (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su Comunicazione e educazione*, cit., p.145.

<sup>262</sup> C.R. WRIGHT, *La comunicazione di massa*, Armando, Roma 1976, p. 15.

<sup>263</sup> G. GRECO, “Centralità della comunicazione e voglia di comunità nella società globale”, in G. GRECO (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su Comunicazione e educazione*, cit., p. 157.

<sup>264</sup> A. PIROMALLO GAMBARDILLA, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. X.

<sup>265</sup> V. A. BALDASSARRE, “Media ed educazione: quale convivenza?”, in V.A. BALDASSARRE, L. D’ABBICCO, *La TV tra genitori e figli. Per governare il mezzo televisivo in famiglia*, Pensa multimedia, Lecce 2004, p. 22.

Se, dunque, all'attuale società è attribuito il primato dell'informazione allora, come osserva Stefano Martelli, “una ‘società dell'informazione’ vorrà e dovrà essere anche una società ‘della formazione’: altrimenti diverrà solo una società della frammentazione sociale, dell'atomizzazione individuale e dei poteri forti – tanto più forti quanto più occulti, capaci di sottrarsi al consenso ragionato e di carpirne solo uno emotivo mediante una sottile opera di plagio e di dis-informazione. In altri termini, una società solo dell'informazione sarà una società formalmente libera ma sostanzialmente poco liberale, se è vero che la libertà non è né irresponsabilità né egotismo, ma si coniuga con la responsabilità e la solidarietà”<sup>266</sup>.

I nuovi e sempre maggiori traguardi raggiunti dalla tecnologia in un lasso di tempo abbastanza breve contribuiscono a destabilizzare le conoscenze precedentemente acquisite dal soggetto obbligandolo ad un continuo ripensare e ri-centrare la propria identità in una realtà mutevole e variegata; una realtà in continua evoluzione che, in una costante tensione, chiede incessantemente al soggetto di ri-progettare le modalità di acquisizione e trasferimento delle conoscenze, delle competenze, delle abilità, dell'apprendimento, dei valori sociali e personali.

Il soggetto, pertanto, si trova a formare e costruire la propria identità all'interno di condizioni mutevoli, in un costante e dinamico ripensamento di sé e dell'altro. Il confronto con l'alterità, con “l'altra persona”, rappresenta un elemento essenziale per il riconoscimento e la crescita di ogni soggetto, tant'è che identità e alterità appaiono altamente correlate da un inscindibile rapporto che le rende interdipendenti. L'alterità<sup>267</sup> è presente in ogni esperienza di ciascuno di noi e della nostra condizione esistenziale<sup>268</sup>.

La pedagogia, in virtù della sua natura teorico-pratica, non può esimersi dall'analisi e dal confronto con i “modelli di uomo” diffusi dai mezzi di comunicazione e, al tempo stesso, non può esimersi dal proporre modelli formativi che, superando tutte le logiche monoculturali e monotematiche (anche quelle offerte dai media), mirino alla realizzazione dell'*umanamente possibile* di ogni uomo collocato nella realtà contingente, impegnato a

---

<sup>266</sup> S. MARTELLI, “Videosocializzazione e sistema formativo”, in L. Di Mele (a cura di), *La ricerca nella media education*, cit., p. 62.

<sup>267</sup> Il filosofo francese Jacques Derrida ha usato per primo la parola *différance* per indicare “come ogni instaurazione di confini e proprietà abbia bisogno dell'altro e del fuori (dell'altro da porre fuori) per costituirsi al proprio interno. L'altro è pertanto sempre all'opera in ogni origine, condizione imprescindibile di ogni decisione, paradosso costitutivo dell'evento”. E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma 2006, p. 345. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a J. DERRIDA, *Politiche dell'amicizia*, Cortina, Milano 1995.

<sup>268</sup> Cfr. E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 137.

percorrere un itinerario costantemente *in fieri* (e pertanto mai concluso o definitivo), capace, soprattutto, di riconoscere nella diversità il valore della propria e dell'altrui identità.

## Capitolo III

### COMUNICARE LE DIFFERENZE: VERSO LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO DELL'INTEGRAZIONE

#### 3.1 I “luoghi” della marginalità

Il tema della marginalità all'interno del dibattito pedagogico contemporaneo trova ampiamente una sua collocazione in virtù del fatto che tra i compiti principali della pedagogia rientra, oltre alla riflessione sui legami esistenti tra l'educazione e i vari aspetti della vita sociale, anche l'elaborazione di modelli educativi validi e, dunque, capaci di sollevare il soggetto da tutte le condizioni di svantaggio in cui può trovarsi lungo il corso della sua vita.

Attualmente è tra i compiti principali del pedagogo interrogarsi sulle concrete condizioni di esistenza dell'uomo e, soprattutto, sulle modalità con cui dalla nascita e per tutto l'arco della vita, il soggetto si relaziona con l'ambiente e la cultura, con gli altri uomini e con tutto ciò che lo circonda, rivelando tutte quelle condizioni che, concretamente, producono emarginazione e tutti i luoghi in cui essa avviene. Compito del pedagogo è, pertanto, l'individuare e l'esaminare gli scenari che in apparenza sembrano aderire ai principi della giustizia sociale ed anche della pacifica convivenza ma che, in realtà, generano alienazione ed estraniamento<sup>269</sup>.

La storia stessa degli uomini è la storia della marginalità, di tutti quegli uomini che non sono riusciti a conquistare un ruolo centrale all'interno del “cerchio” sociale; storia che ha visto il potere “spingere i soggetti che hanno manifestato o interpretato una diversità eversiva non solo a collocarsi oltre il centro ma ad adeguare il comportamento, la condotta e gli stili di vita alla dimensione della marginalità”<sup>270</sup>. I caratteri della marginalità non sono solo culturali, come nel caso degli stranieri, ma anche sociali, politici ed economici; infatti, ciò che appare maggiormente visibile è l'assenza della

---

<sup>269</sup> Cfr. V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit.

<sup>270</sup> V. BURZA, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, cit., p. 47.

partecipazione alle decisioni sociali dei soggetti deboli e svantaggiati, sebbene essi abbiano concorso con la loro esistenza alla costruzione stessa della storia. Per svelare tutte le ragioni culturali, politiche, sociali e psicologiche della marginalità occorre, dunque, decostruire la storia in un percorso che da Karl Marx, e dalla sua filosofia che individua nell'ideologia e nell'utopia quei processi formativi - ma anche spesso *de*-formativi e/o *con*-formativi - che concorrono all'assoggettamento dell'uomo a strutture sociali, culturali e pedagogiche; ed attraverso autori quali Michel Foucault<sup>271</sup>, Louis Althusser<sup>272</sup>, Herbert Marcuse<sup>273</sup> il cui pensiero ha segnato in modo molto incisivo la complessa fenomenologia della diversità, approda al pensiero Postmoderno che riconosce nell'alterità un valore che, in quanto tale, va rispettato e tutelato.

L'analisi del percorso storico richiama *in primis* l'attenzione sulla filosofia marxiana e sul suo filone di studi che rimanda a due categorie importanti del rapporto educazione-politica<sup>274</sup>: la categoria dell'ideologia e quella dell'utopia che, pur condividendo entrambe il principio di non coincidenza con la condizione di realtà, si differenziano la prima per la capacità di legittimare l'ordine esistente, e la seconda per la sua tensione al superamento dell'esistente stesso.

E' soprattutto con il marxismo che il termine ideologia assume una connotazione negativa in quanto essa è indicata come il mezzo usato dalle classi dominanti per imporre il proprio pensiero alle classi subalterne. L'ideologia rappresenta, così, una falsa coscienza che giustifica e legittima il controllo sociale (anche quello di tipo punitivo e costrittivo) concorrendo alla costruzione di una visione sfalsata della realtà che viene diffusa ed imposta attraverso l'attività educativa. Per Marx, dunque, l'ideologia rappresenta un processo attraverso il quale la realtà non appare chiara bensì essa è avvolta in un velo che la adombra; mentre l'utopia rappresenta il non reale, il luogo dell'immaginazione dove collocare la speranza di un mondo migliore. Pertanto, utopia e ideologia vanno comunemente intese come forze attive di

---

<sup>271</sup> Per approfondimenti M. FOUCAULT, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976; ID., *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano 1963; ID., *Nascita della clinica*, Einaudi, Torino 1969.

<sup>272</sup> Per approfondimenti: L. ALTHUSSER, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in F. MADONIA (a cura di), *Lenin e la filosofia*, Jaca Book, Milano 1972.

<sup>273</sup> Il pensiero marcusiano, che risente dell'influenza della teoria critica, identifica nei mezzi di comunicazione di massa, i principali strumenti usati dalle società totalitarie per l'assoggettamento delle masse. Per approfondimenti H. MARCUSE, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia nella società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1967.

<sup>274</sup> L'educazione, quale trasmissione di valori, è altamente correlata al discorso politico.

un processo dialettico che avvia processi formativi (ma anche *deformativi* e *conformativi*) che generano alienazione, esclusione, irrealtà.

A questo punto, assodato che l'educazione è oggetto di studio della pedagogia così come il sapere pedagogico riflette sull'educazione, occorre ribadire che tale assioma, nel corso dei secoli Diciannovesimo e Ventesimo, è incorso nella difficoltà di una legittimazione epistemologica in quanto le tematiche educative proprie della pedagogia sono state ad essa espropriate o, comunque, sono divenute campo d'indagine di altre discipline quali la sociologia, la filosofia, la psicologia e la politica. Ed è proprio quest'ultima che nella teoria filosofica marxista indica l'educazione quale "luogo di elaborazione dei processi formativi ritenuti indispensabili per la trasformazione dell'ordine sociale costituito"<sup>275</sup>; nondimeno come il pensiero filosofico si dissolve nell'agire politico, anche l'educazione è assorbita dalle attività di trasformazione e autotrasformazione della persona; pertanto, è attraverso la *praxis* (azione) come attività pratico-critica<sup>276</sup> che la realtà sociale può essere trasformata. Mentre l'ideologia ha il compito di legittimare la realtà esistente, la *praxis* la delegittima (aspetto critico) e la capovolge (aspetto pratico) svelandone così l'indottrinamento, la falsa coscienza, tutte quelle condizioni di assoggettamento al potere e, conseguentemente, svelando tutte le condizioni di svantaggio e di marginalità della condizione umana.

In questa direzione muove anche il filosofo Foucault, il quale indagando il nesso ragione-follia, da un lato mostra le interpretazioni date nella storia occidentale della follia umana intesa quale mescolanza tra deviazione e infermità e, pertanto, oggetto di correzione e cura; dall'altro pone l'attenzione sulla psichiatrizzazione dei malati di mente, allorquando con l'avvento della modernità la malattia mentale è trattata come un disturbo da correggere attraverso l'internamento del soggetto malato, e ove gli istituti preposti a tale compito (manicomi) non rappresentano il luogo di cura della follia bensì il luogo in cui il malato viene sottratto alla visibilità sociale, agli occhi dei soggetti normali.

Foucault nella sua disamina pone maggiormente l'attenzione sul binomio paziente – medico e sulla capacità di controllo che quest'ultimo è in grado di esercitare sul malato. Nelle strutture preposte alla detenzione (prigioni, luoghi di internamento, collegi) dei soggetti più deboli, il potere - inteso come chiara

---

<sup>275</sup> G. SPADAFORA, *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, cit., p. 70.

<sup>276</sup> Tale posizione è ribadita nell'undicesima *Tesi su Feuerbach* (1845), in cui Marx scrive "I filosofi si sono limitati ad interpretare il mondo in modi diversi; si tratta ora di trasformarlo", K. Marx, *Tesi su Feuerbach*, in C. Cesa (a cura di), *La Sinistra hegeliana*, Laterza, Bari 1960, p. 446.

manifestazione di dominio da parte del soggetto più forte e, pertanto, insito nella vita associata stessa - trova piena espressione non solo nell'attività di *con*-formazione, proprie di tali luoghi, ma anche nel controllo, nella vigilanza e nella punizione del soggetto anormale. Nella sua prospettiva educativa Foucault invita a riflettere sulle pratiche punitive e di sorveglianza, sugli approcci psichiatrici legali e scientifici, sulle pratiche di cura finalizzate all'ottenimento della rimozione della malattia, di tutte le condizioni patologiche di svantaggio, dalla società dei normali. Tale esclusione è, di fatto, compiuta nella reclusione del soggetto anormale in tutti quei centri di potere ove è perpetrato l'assoggettamento del soggetto debole al soggetto più forte; dove l'uomo non si riconosce nell'altro o che, addirittura, ritiene l'altro l'immagine capovolta di sé, l'immagine in negativo di se stesso. Foucault evidenzia come i luoghi istituiti per la segregazione dei soggetti "diversi" non corrispondono in pieno a luoghi di cura, bensì a luoghi in cui avviene la cancellazione del disagio psichico, luoghi in cui si attuano strategie di emarginazione. Osserva Morin che il tema della follia costituisce "un problema centrale dell'uomo, e non solo il suo scarto o la sua malattia"<sup>277</sup>.

Un altro autore che muove dalle categorie marxiane dell'ideologia e dell'utopia e che, al tempo stesso, se ne allontana, è Louis Althusser. Il filosofo intreccia la categoria dell'ideologia con le metodologie conformative messe in atto dalle istituzioni pubbliche di educazione (famiglia, scuola, collegi, penitenziari, ospedali psichiatrici) nel momento in cui l'uomo non accondiscende alle strategie di conformazione. Althusser sostiene che per la sua sopravvivenza (riproduzione politica del sistema) uno Stato deve necessariamente far riferimento ad un duplice apparato e, cioè, a quello ideologico (rappresentato dalla famiglia, dalla scuola, dalla cultura e dalla chiesa) e a quello repressivo (rappresentato dalla polizia, dall'esercito e dalla prigione). Ne consegue, pertanto, che nell'ideologia e nel potere risiede la funzione politica della riproduzione del sistema Stato. L'ideologia è un sistema di rappresentazioni che permette all'uomo di conferire significato alla realtà; le rappresentazioni ideologiche, infatti, sono strutture inconsapevoli che si impongono nella mente dell'uomo e si concretizzano in ogni totalità sociale tanto da concorrere alla sopravvivenza degli Stati. L'ideologia, dunque, assolve alla funzione pratico-sociale di riproduzione del sistema, ed è alimentata dalle illusioni di cui l'uomo non può essere privato. L'analisi althusseriana invita a riflettere sulla funzione dell'istituzionalizzazione

---

<sup>277</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 61.

dell'ideologia nello Stato finalizzata a formare, o meglio a conformare, gli uomini alle regole del sistema, di conseguenza qualunque nota discordante, qualsiasi comportamento deviante, in sintesi qualunque espressione della diversità, diviene oggetto di repressione e, dunque, attiva un intervento coercitivo dello Stato.

Una proposta utopica, in contrapposizione alla funzione dell'ideologia considerata aspetto negativo dell'educazione in quanto determina una falsa coscienza, emerge dal pensiero di Herbert Marcuse, esponente di rilievo della Teoria critica della Scuola di Francoforte, che individua nella categoria dell'utopia l'aspetto positivo dell'educazione. Pertanto, sebbene l'utopia è un qualcosa che non possediamo, essa ci fornisce la giusta spinta per il raggiungimento dell'obiettivo prefissato. Le forme di dominio che Marcuse individua nella società industrializzata non si esprimono attraverso l'esercizio del potere, ma si servono delle nuove tecnologie, dei mezzi di comunicazione di massa, per controllare la società, per sollevare nel proletariato nuovi bisogni che trovano soddisfazione nell'acquisto di strumenti come, ad esempio, la lavatrice, la televisione, l'automobile. Il processo di massificazione avviato dai media, secondo Marcuse, svaluta ogni idea "altra" e, soprattutto, livellando tutti i bisogni appiana anche le lotte tra borghesia e proletariato. Quest'ultimo, infatti, assuefatto all'immaginazione sociale collettiva, sembra registrare un affievolimento dell'interesse per la lotta di classe; pertanto, se il soggetto proletario è distolto dalla lotta e affaccendato nel soddisfacimento di altri bisogni materiali che tendono a distrarre e a minare le radici della determinazione proletaria, Marcuse ritiene necessaria e indiscutibile la ricerca di nuovi soggetti capaci di rovesciare l'ordine costituito. La ricerca di tali soggetti, inoltre, non deve essere condotta al "centro" della società tecnologicamente avanzata ma al margine di essa, in quei luoghi dove appunto non è stata operata alcuna forma di integrazione.

In un tale pensiero, cioè una società rinnovata dagli emarginati, dagli stranieri e dai reietti, si annida così l'utopia della realizzazione di un sistema capace di garantire ad ogni uomo le condizioni di libertà, giustizia e felicità; di garantire il diritto ad un'autentica formazione (intesa come integrazione e non conformazione) per la realizzazione dell'*umanamente possibile* verso cui ogni uomo deve tendere.

### 3.2 Excursus storico sui soggetti della marginalità

I caratteri principali della marginalità, intesa come una condizione di esclusione da tutti i processi che caratterizzano le società organizzate (processi politici, produttivi, sociali e culturali), risiedono nella diversità, nella perdita dell'identità individuale e sociale (emigrazione), nella malattia (diversabilità), in alcuni casi nella diversità sessuale (inferiorità del sesso femminile rispetto a quello maschile), nell'appartenere ad una categoria ritenuta debole (bambini o degli anziani) o soggetta a possibili devianze (gli adolescenti).

La contezza dell'esistenza di condizioni di marginalità, da un lato attesta la presenza di elementi di disuguaglianza tra gli uomini e, dall'altro, il permanere, nelle società occidentali di una rifiuto della diversità che mina le fondamenta pedagogiche dello stesso principio di umanizzazione ed emancipazione dell'essere umano. La riflessione pedagogica deve oggi soffermarsi su un progetto educativo che ripensi in modo critico il *dire* e il *fare* educazione con soggetti che vivono in condizioni di marginalità, così da sollevarli da tutte le condizioni di svantaggio in cui versano, in quanto è proprio dell'educazione “la realizzazione dell'uomo universale (totale) nel rispetto delle differenze che caratterizzano i soggetti singoli e propiziandone la piena e concreta manifestazione”<sup>278</sup>.

La categoria della diversità, posta al confine tra identità e differenza e da cui sfocia un incessante intreccio dialettico, chiama oggi la pedagogia ad una nuova attenzione e tensione dialettica verso la categoria della differenza che esige nuovi livelli di interpretazione - ovvero di reinterpretazione - dell'esistenza umana in cui “affiorano dimensioni negate e sottaciute, dimensioni ‘altre’, oscure che disvelano la fragilità umana e rivelano la perenne oscillazione tra perdita e possibilità, tra realtà e inattuale, dimensioni in cui si intrecciano e interagiscono natura e cultura, corporeità e pensiero, affettività e socialità”<sup>279</sup>. E, dunque, oggi il compito dell'educazione e della formazione consiste nel rendere il soggetto capace di riconoscere la ricchezza dell'*unitas multiplex*<sup>280</sup> umana; osserva Edgar Morin, “nel campo individuale, vi è *unità-diversità* genetica. [...] Ogni essere umano porta in sé cerebralmente, intellettualmente, soggettivamente, alcuni caratteri fundamentalmente comuni e nello stesso tempo ha le proprie singolarità

---

<sup>278</sup> A. GRANESE, *Etica della formazione e dello sviluppo, nuova economia, società globale. Preliminari pedagogici a una ricostruzione filosofica*, Anicia, Roma 2002, p. 215.

<sup>279</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 53.

<sup>280</sup> Cfr. E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit.

cerebrali, mentali, psicologiche, affettive, intellettuali, soggettive... Nel campo della società, vi è *unità-diversità* delle lingue (tutte diverse a partire da una struttura a doppia articolazione comune, ciò che fa sì che siamo gemelli attraverso il linguaggio e separati dalle lingue) delle organizzazioni sociali e delle culture. [...] E' appropriato concepire una cultura che assicuri e favorisca la diversità, una diversità che si iscriva in una unità"<sup>281</sup>.

Il lavoro pedagogico, pertanto, consiste in un'attività d'indagine sulle effettive condizioni di vita dell'uomo delle società occidentali che riveli tutti quei luoghi e tutte quelle contingenze che concorrono alla creazione di situazioni di estraniamento, emarginazione e alienazione dell'essere umano. Elemento costante del fenomeno della marginalità è proprio l'espressione di una dialettica che, da sempre, si realizza tra i soggetti che occupano un ruolo centrale nella società e i soggetti che esprimono dissenso per il modello sociale dominante e che, pertanto, testimoniano con la loro stessa presenza lo svolgimento di un'esistenza "a margine" della vita sociale stessa; soggetti, questi ultimi, quasi invisibili all'occhio della società perché percepiti come diversi, come una minaccia capace di sovvertire l'ordine sociale costituito.

La questione della marginalità richiama un'attenta analisi storica di tutte le modalità di espressione e di interpretazione della diversità che hanno concorso alla costituzione di modelli interpretativi da cui hanno avuto origine attività educative e pratiche di controllo sociale che, malgrado il susseguirsi temporale degli eventi, sussistono ancora oggi benché in maniera velata. I periodi storici in cui la diversità è nettamente distinta dalla "storia dei normali" e, pertanto, additata come una sorta di "storia a margine", sono quattro di cui il primo periodo è quello dell'età classica in cui il soggetto, spinto dal bisogno primario della ricerca e produzione di cibo necessaria alla propria sopravvivenza, ritiene la diversità "improduttiva" a livello economico perché, appunto, incapace di provvedere alla propria sussistenza; il secondo periodo è quello relativo all'avvento e alla diffusione della religione Cristiana che fa registrare un'attenzione ai deboli, ai poveri, agli ammalati, ai bambini, insomma, un'attenzione rivolta verso tutti i soggetti in condizione di sofferenza. Il terzo periodo è quello della modernità che segna con l'avvento dell'industrializzazione e, soprattutto, grazie ai progressi della medicina, una tappa importante nel miglioramento generale delle condizioni di vita della popolazione e che, soprattutto, vede i soggetti "normali" tendere verso la cura degli emarginati, ciò scaturisce dalla consapevolezza che i reietti non sono più

---

<sup>281</sup> Ivi, pp. 56-58.

ritenuti responsabili delle condizioni di vita svantaggiate in cui versano. Infine, il quarto periodo ravvisa una società impegnata in una dialettica di collaborazione tra marginalità e lavoro in cui si appalesa l'attenzione all'inserimento e all'integrazione nel mondo del lavoro dei soggetti marginalizzati<sup>282</sup>. Definire nettamente il fenomeno della marginalità è cosa piuttosto ardua in quanto la marginalità “si identifica e si connota soprattutto attraverso coloro che la interpretano e la portano con sé”<sup>283</sup>; pertanto, essa è una manifestazione tangibile di tutti quei processi di esclusione attuati da singoli soggetti, da gruppi umani o da determinate etnie, verso soggetti o gruppi minoritari diversi per razza, sesso, lingua, appartenenti a classi sociali deboli o svantaggiate e, pertanto, ritenuti inferiori.

E' verso queste esistenze diverse, riconosciute “altre”, che i soggetti “normali”, cioè socialmente accettati e, dunque, ben integrati nella comunità di appartenenza, indirizzano il loro rifiuto che spesso sfocia in atti di violenza cruenta e inaudita e di cui, purtroppo, la storia è attonita spettatrice<sup>284</sup>.

I soggetti della marginalità non possono essere racchiusi in una sola categoria in quanto “marginali sono stati tutti quei soggetti che di fatto sono apparsi *diversi da* e comunque non hanno avuto diritto alla memoria storica, non avendo lasciato documento della loro esistenza, del loro disordine, della loro inquietudine”<sup>285</sup>, pertanto, la marginalità comprende tutti quei soggetti “senza voce” storica. Nel tentativo di definire i principali soggetti della marginalità, un posto di rilievo è occupato dai bambini emersi dall'oblio della storia solo nel XIX secolo. I filosofi greci dell'antichità furono tra i primi a esprimere interesse per lo sviluppo dell'uomo, tra essi Platone formulò una teoria evolutiva divisa in stadi e collocando nel terzo (successivo all'adolescenza) il momento della maturità che, secondo il filosofo, non viene raggiunto da tutti gli uomini e che registra “lo sviluppo della terza parte dell'anima, la ragione e l'intelligenza”<sup>286</sup>.

Una teoria evolutiva opposta a quella platonica fu proposta da Aristotele che nella *Retorica* afferma “i giovani sono inclini ai desideri e portati a fare ciò

---

<sup>282</sup> Cfr. L. TRISCIUZZI, “Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale”, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

<sup>283</sup> S. ULIVIERI, “Introduzione”, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, cit., p. IX.

<sup>284</sup> Colore della pelle, sesso, religione, lingua, valori e credenze, malattia, sono stati considerati nei secoli precedenti, ma – purtroppo – ancora oggi presenti, degli elementi di discriminazione che hanno motivato azioni storiche di sterminio e di violenza indicibile su tali soggetti.

<sup>285</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 66. Per approfondimenti R.E. Muuss, *Le teorie psicologiche dell'adolescenza*, la Nuova Italia, Firenze 1976.

che desiderano. Sono mutevoli e, come desiderano intensamente, così cessano rapidamente di desiderare [...] sono amanti degli amici e dei compagni più che nelle altre età, poiché godono della vita in comune [...] immaginano tutti onesti e migliori di quanto siano”<sup>287</sup>. Platone ed Aristotele sono tra i filosofi che si interessano all’uomo nella sua complessità; infatti, il loro pensiero è espressione di un’educazione che miri alla crescita e alla realizzazione dell’uomo nella sua interezza e, dunque, un’educazione che si prenda cura sia dell’aspetto privato che sociale del soggetto.

Nel mondo latino l’educazione del giovane era affidata ad un precettore (*paedagogus*) che per l’intero arco della giovinezza aveva il compito di fare da guida allo *iuvenis*, di dissuaderlo dal commettere azioni “scellerate” e, di contro, indirizzarlo verso i sani principi e le valorose gesta di un *vir*. Osserva Philippe Ariés che “nell’antica Roma repubblicana, il passaggio all’età adulta coincideva con lo sviluppo fisiologico. Raggiunta la pubertà, il giovane, durante una cerimonia, deponiva la *toga praetexta* e la *bulla* (simboli dell’infanzia) e rivestiva la *toga virilis*, costume solenne dei cittadini romani [...] Questa situazione mutò tra il 190 e il 180 a.C., quando alcune leggi portarono la maturità sociale a 25 anni: si intendeva così sottolineare l’incapacità del giovane di agire come un adulto in un mondo che si era fatto più complicato e dove le insidie erano maggiori che nel passato”<sup>288</sup>.

La convinzione che la crescita fosse solo un aumento quantitativo e non qualitativo di tutti gli aspetti fisici e mentali della natura umana, e che faceva ritenere il bambino un adulto in miniatura, si protrasse per tutta la durata del Medioevo; infatti, se si osserva con attenzione i dipinti medioevali in cui sono presenti dei bambini, essi sono ritratti con abiti uguali a quelli degli adulti ma di dimensioni minori. L’idea che l’“*infans* è colui che non sa parlare, non sa camminare, non è capace di autonomia fisica, psicologica e intellettuale e, dunque, è colui che deve essere precocemente adultizzato, fino a cancellare l’incompiutezza”<sup>289</sup>, tramonta con l’età rinascimentale grazie a vari filosofi, quali Erasmo da Rotterdam, Thomas Hobbes, John Locke che mettono in crisi la teoria “dell’omuncolo”; tale crisi, inoltre, concorre a favorire l’elaborazione da parte di G. A. Comenio<sup>290</sup> di una teoria dell’educazione. Egli, basandosi

---

<sup>287</sup> ARISTOTELE, *Retorica* (II, 9, 1389a-1390b).

<sup>288</sup> P. ARIÉS, G. DUBY (a cura di), *La vita privata, I: dall’Impero romano all’anno Mille*, Laterza, Roma-Bari 1988, p. 8. Si consiglia anche P. Ariés, *Padri e figli nell’Europa Medievale e Moderna*, Laterza, Roma-Bari 1976.

<sup>289</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 66.

<sup>290</sup> Comenio, nome italianizzato di Johannis Amos Komensky (1592-1670), nel suo progetto educativo sostiene tenacemente una pedagogia delle cose e non delle parole (*res* e non *verba*).

sulla successione degli stadi, organizza le tappe dell'istruzione scolastica in ragione del fatto che nell'uomo "lo sviluppo non è uniforme, continuo e graduale – com'è implicito nella teoria evolutiva dell'omuncolo – ma ogni stadio di sviluppo possiede le proprie caratteristiche [...] Lo sviluppo è un processo nel quale le funzioni intellettuali acquistano un controllo sempre maggiore sugli aspetti dell'anima"<sup>291</sup>.

In questo crescente aumento dell'interesse verso la condizione del fanciullo possiamo collocare le radici storiche di una teoria pedagogica che giungerà alle soglie dell'età moderna ove, grazie ai progressi compiuti dalle scienze e, soprattutto, dalla medicina, è riconosciuto al mondo infantile-adolescenziale la capacità di sviluppare, nelle diverse fasi della crescita, delle potenzialità.

Segnali di questo cambiamento si possono registrare nelle opere di J. J. Rousseau che osserva "la natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini"<sup>292</sup>. Il Ventesimo secolo vanta molti studiosi interessati allo sviluppo umano, ad esempio, Arnold Gesell, lo psicologo Stuart Hall, il padre della psicoanalisi Sigmund Freud; osserva Ariés che ad ogni epoca corrisponde un'età privilegiata e una certa periodizzazione della vita umana e, così, la "giovinezza" è l'età privilegiata del Diciassettesimo secolo, l'infanzia del Diciannovesimo secolo mentre l'adolescenza del Ventesimo secolo<sup>293</sup>; pertanto, si può a ragione affermare che dall'Antichità fino alla Modernità, alla crescita dei bambini e a tutti i loro molteplici bisogni (affetto, gioco), non è stata rivolta da parte degli adulti nessuna attenzione e cura particolare. A questo punto, l'esistenza di una "storia senza infanzia"<sup>294</sup> spinge a riflettere sulla condizione dei bambini e, soprattutto su quelli nati con limitatezze fisiche e mentali, bambini additati come *diversi*, i cosiddetti disabili.

La storia umana registra numerosi atti di violenza, di rifiuto e derisione - con conseguente emarginazione - dei soggetti più deboli o ritenuti tali; e così, nella Grecia antica gli abitanti della città di Sparta (di entrambi i sessi) dovevano essere fisicamente sani sin dalla nascita, tant'è che tra i compiti dei soldati spartani vi era anche quello di controllare la salute dei bambini appena nati. Nel caso in cui i neonati erano malaticci, venivano subito portati via ai genitori e lasciati morire su una collina. Molto radicata era anche la convinzione che giovani donne forti avrebbero dato alla luce bambini forti, per tali motivi all'età di 18 anni le ragazze Spartane venivano sottoposte a

---

<sup>291</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 27.

<sup>292</sup> J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, Armando, Roma 1967, p. 54.

<sup>293</sup> Cfr. P. ARIÉS, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1986.

<sup>294</sup> *Ibidem*.

prove di coraggio, abilità e adattamento che, se superate, consentivano loro di prendere marito, diversamente di perdere tutti i diritti di cittadinanza.

Anche tra i latini era consueto praticare l'infanticidio dei bambini con menomazioni fisiche, infatti, esso era addirittura ritenuto una scelta obbligata, quasi una forma di rispetto per la società che allevava i futuri cittadini all'insegna del *mens sana in corpore sano*; è lo stesso Seneca a sostenere la necessità di affogare "i bambini che al momento della nascita sono deboli e anormali"<sup>295</sup>. L'approvazione dell'infanticidio trova la sua giustificazione nel fatto che la nascita di un figlio con malformazioni fisiche era testimonianza visibile di un errore della natura o, peggio ancora, il frutto di un sicuro tradimento della donna o, addirittura, la prova di rapporti sessuali avvenuti con animali. L'infante malformato, pertanto, rappresentava per i familiari un orrore, una vergogna da nascondere e cancellare con la morte. Il *pater familias*, nell'esercizio dello *ius vitae ac necis*, poteva addirittura ordinare di buttare via il neonato malformato; Seneca dà a tale comportamento del *pater familias* motivazioni diverse a seconda del ceto sociale di appartenenza e, così, la pratica dell'infanticidio per le famiglie ricche era quasi uno tra gli obblighi familiari, infatti l'uccisione di alcuni figli era ritenuto quasi un atto dovuto verso i componenti maggiori della famiglia onde evitare lo smembramento dell'eredità; mentre la stessa azione compiuta da una famiglia povera era ritenuta "una necessità per il bene della società"<sup>296</sup>. Una pratica alternativa all'infanticidio dei neonati indesiderati, deformati o malaticci, era quella dell'abbandono del neonato nei boschi o lungo strade percorse dai mercanti, i quali salvavano l'infante dalla morte certa allo scopo di renderlo loro schiavo o per poi venderlo come tale.

Anche la Chiesa non si discostò molto dalle posizioni precedenti, anzi finì per rinsaldare la tesi che la nascita di un bambino disabile era la prova tangibile di colpe dei genitori e/o comunque essa rappresentava la chiara espressione in Terra della punizione divina. Tale interpretazione era avvalorata dalla lettura di alcuni passi della Bibbia in cui sembrava trovare conferma la tesi del peccato e della conseguente punizione divina, un esempio è il libro dell'Esodo (20,5-6) che recita "Non devi adorare né rendere culto a cose di questo genere. Perché io, il Signore, sono il tuo Dio [...], punisco la colpa di chi mi offende anche sui figli, fino alla terza e alla quarta generazione; al contrario tratto con benevolenza per migliaia di generazioni chi mi ama e

---

<sup>295</sup> L.A. SENECA, *Epistulae* (5-65), in G. GENOVESI, *C'era una volta l'handicap. Appunti di una storia di pedagogia speciale*, in *Integrazione*, anno I, n. 0, luglio 1993, p. 18.

<sup>296</sup> *Ibidem*.

ubbidisce ai miei ordini”<sup>297</sup>; o anche nel Vangelo di Giovanni (9,1-3), “Camminando, Gesù passò accanto a un uomo che era cieco fin dalla nascita. I discepoli chiesero a Gesù: - Maestro, se quest’uomo è nato cieco, di chi è la colpa? Sua o dei suoi genitori? Gesù rispose: - Né lui peccò, né i suoi genitori [...]”<sup>298</sup>, se ci si sofferma solo sui primi due versetti del Vangelo di Giovanni, facilmente si può incorrere nell’errore di credere che la causa della malformazione sia l’aver commesso, da parte del non vedente o dei suoi genitori, una colpa contro Dio; mentre se si prosegue nella lettura, la risposta data da Gesù è abbastanza chiara “Né lui peccò, né i suoi genitori”, tant’è che Gesù, recita ancora il Vangelo di Giovanni, impietosito dalla condizione del cieco lo guarisce.

Alcuni grandi teologi del XII secolo, come Tommaso d’Aquino e Bertoldo di Ratisbona, attribuivano la causa della nascita di neonati malformati, deboli di mente, epilettici e, addirittura, posseduti dal Demonio, a rapporti sessuali avuti con la donna durante il ciclo mestruale<sup>299</sup>. E’ inutile sottolineare, a tal punto, come i progressi della scienza medica, nei secoli successivi, invalidarono una tale errata credenza.

Nella società contadina, inoltre, la nascita di un figlio malformato non era la sola sventura che potesse capitare ad una famiglia; infatti, evento malaugurato era considerato anche la nascita di una figlia femmina in quanto ella non era d’aiuto nei campi e costituiva solamente una bocca in più da sfamare.

Per citare un esempio più vicino al nostro tempo, nella Cina negli anni Settanta del secolo scorso, la “politica del figlio unico” introdotta per controllare la crescita demografica, ha prodotto numerosi infanticidi, abbandoni di neonati e aborti. In alcune tribù dell’Africa, ancora oggi, la nascita di due gemelli è ritenuta una “anomalia sociale” in quanto non è accettata l’idea che da un essere umano possano nascere, nello stesso momento e nello stesso luogo, due esseri umani; pertanto, per ovviare a tale “anomalia” il gemello più debole, o quello di sesso femminile, viene indiscriminatamente ucciso. Anche in Amazzonia, nella tribù Venezuelana degli Yanomani, la madre può esercitare l’infanticidio del neonato deforme o di un neonato di sesso femminile in quanto, il primo rappresenta un peso per la famiglia e per l’intera tribù, mentre l’uccisione del neonato di sesso femminile trova una sua giustificazione nel piano di controllo delle nascite.

---

<sup>297</sup> Esodo: 20, 5-6, in *La Bibbia in lingua corrente*, ElleDiCi, Torino 1985, p. 103.

<sup>298</sup> Vangelo di Giovanni: 9,1-3, in *La Bibbia in lingua corrente*, cit., p. 161.

<sup>299</sup> Tale convinzione è presente anche nella *Historia naturalis*, 7, 15, 87 di Plinio nella quale si afferma che i bambini nati informi, malati o morti, erano stati concepiti durante il ciclo mestruale.

La successiva società industriale, fino alla contemporaneità, ha continuato a perpetrare azioni di conformazione e dominio verso forme e logiche “diverse dalla propria” e, dunque, di minor valore. La pedagogia contemporanea, osserva Franco Cambi, accoglie la «differenza al femminile»; infatti, “pensare al femminile viene ad assumere il segnale di una sfida alla tradizione, pensata da e sul maschile e sul suo paradigma legato al dominio; si dà corpo a un pensiero più emotivo, anche, più fruitivo, più espressivo, meno lineare [...] Anche l’agire al femminile viene a spiazzare i modelli precedenti: è più partecipativo, più comunicativo, più empatico [...] In campo educativo questa sfida si fa particolarmente inquietante, poiché reclama valori e procedure assai diverse dalla tradizione scolastica, riqualificando il cognitivo anche in funzione del comunicare e delle emozioni, ridescrivendo sia il rapporto educativo (rendendolo non-direttivo) sia le prassi di apprendimento (rendendole più partecipative, più creative ecc.)”<sup>300</sup>.

Le varie società, nei diversi momenti storici, hanno sempre favorito e rafforzato la diffusione dell’idea di una superiorità, naturale e divina, del sano sul malato, del conosciuto sull’ignoto, del genere maschile su quello femminile (che ha indotto, per molto tempo, il soggetto femminile a ricoprire ruoli sociali a margine). Una condizione esistenziale inferiore è assegnata ai soggetti con malformazioni fisiche e/o malattie mentali, ai soggetti di culture, lingue, colore della pelle, ecc., diversi da quella occidentale, nonostante l’assunzione nell’attuale società di una cultura dell’integrazione. Spesso ciò che sfugge all’attenzione dell’uomo occidentale è il fatto che il riconoscere e l’accogliere l’unità e, al tempo stesso, la diversità dell’altro, portatore di una “cultura altra”, genera ricchezza e crescita non solo individuale ma anche sociale.

Chi non sa riconoscere l’*unità-diversità* nell’altro, precedentemente ben delineata da Morin, percepisce nello straniero, nella sua alterità costituita da valori e modelli diversi, una minaccia. Lo straniero occupa, per le ragioni appena dette, un posto di rilievo tra i soggetti della marginalità che ha radice nella sedimentazione di atavici pregiudizi e stereotipi<sup>301</sup> che possono sfociare in condotte, da parte del gruppo di minoranza, di assimilazione alla cultura del paese di accoglienza o, al contrario, di resistenza culturale verso il paese ospitante con conseguente marginalità; mentre, nel gruppo di maggioranza

---

<sup>300</sup> F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell’educazione*, cit., pp. 165-166.

<sup>301</sup> Il pregiudizio è un’opinione che non si origina dalla conoscenza diretta dei fatti bensì esso si basa su opinioni di senso comune e, pertanto, non è facilmente modificabile. Lo stereotipo, invece, racchiude un gruppo sociale all’interno di rigidi schemi mentali. Cfr. F. Pinto Minerva, *L’intercultura*, cit.

possono sfociare in atteggiamenti razzisti, xenofobi, in risposte di totale chiusura verso il diverso<sup>302</sup>.

Purtroppo la storia è stata testimone di molti massacri, ghettizzazioni e stermini generati dall'ostilità e dalla diffidenza verso lo straniero, tra questi l'evento di maggior rilievo, in cui è chiaramente visibile il carattere etnocentrico e monoculturale della popolazione europea, è la scoperta dell'America in cui il genocidio delle popolazioni precolombiane rappresenta, a ragione, uno tra i più grandi fallimenti dell'umanità. La differente cultura, lingua, religione, pelle, le differenti regole sociali del singolo soggetto o di gruppi umani, generano una sorta di diffidenza, di disprezzo verso lo straniero, verso colui che proviene da un altro Paese e che, pertanto, potrebbe con la sua alterità minare l'identità del gruppo accogliente. La contezza dell'alterità, che sottende alla conoscenza dell'altro e all'essere *per* e *con* l'altro, implica un superamento della paura dello straniero nello stesso istante in cui nell'altro riconosciamo noi stessi, riconosciamo di appartenere al genere umano che, inevitabilmente, mette la nostra identità in co-relazione con l'altro e con la sua unicità.

### **3.3 Il paradigma pedagogico della differenza**

Elemento peculiare della cultura contemporanea è la categoria della differenza che si colloca in rapporto speculare e integrativo con la complessità la quale, a sua volta, la include e postula. La differenza, "categoria simmetrica alla complessità, [...] esplose nelle società contemporanea, attraverso gruppi, culture, etnie che coabitano e si confrontano; si esalta nel pensiero attuale come pensiero-dell'-altro, come apertura a ..., come policentrismo, come divergenza, come irriducibilità di eventi, modelli, esperienze. Il pensare – anzi - è tale solo se si accoglie in sé la sfida della differenza, ad andare oltre i «dati», gli «stili cognitivi», le «tradizioni», ecc. per farsi inquietare dall'inedito, dal diverso, dall'ulteriore. [...] la tensione alla differenza regola e anima il pensiero, che deve guidarlo, per mantenerlo ad una quota autenticamente riflessiva, ovvero critica. Che poi la differenza attraversi, come bisogno e come ideologia, la società attuale, dove fa emergere prospettive teoriche e pratiche, anche identità divergenti, è un elemento

---

<sup>302</sup> *Ibidem.*

altrettanto cruciale e decisivo. Sono differenze di genere, di culture, di etnie che popolano la società attuale e vi fanno agire istanze e prospettive che la destrutturano, la inquietano, la complicano”<sup>303</sup>. La questione che si solleva, a questo punto della riflessione, è come intervenire per favorire al meglio nel soggetto in formazione lo sviluppo di una identità positiva (soprattutto nei soggetti in condizione di svantaggio) nella quale egli stesso possa rinvenire il valore e attribuire significato al proprio esistere. Siffatta identità non deve eludere i rapporti intersoggettivi con le persone “normali” e con quelle “diverse”, ma deve riconoscersi quale elemento costitutivo della vita produttiva, culturale e sociale del contesto di riferimento, sfuggendo al rischio dell’identificarsi come elemento “a margine” della società.

Se si pensa al soggetto diversabile, infatti, egli avverte maggiormente limitante la propria condizione di disabilità proprio nel momento in cui essa pone degli ostacoli, dei vincoli, alla sua capacità espressiva. In effetti, in molte patologie il “problema maggiore non è tanto la menomazione fisica che presenta il soggetto, ma le conseguenze che tale menomazione comporta per la comunicazione”<sup>304</sup> in quanto, tali menomazioni, divengono ostacolo per un aperta manifestazione della propria identità. La comunicazione è talmente intrecciata alla condizione umana che, attraverso essa, il soggetto scopre la propria identità, rivela il proprio Sé a se stesso e agli altri e, nel contempo, nel riconoscere la propria identità attua un riconoscimento anche dell’identità altrui, dell’identità altra da Sé<sup>305</sup>. Osserva Simona Perfetti che Gadamer sottolinea l’importanza del linguaggio inteso come atto di enunciazione e comprensione della realtà, infatti, “ciò che avviene tra il soggetto interpretante e l’oggetto da interpretare è un ‘dialogo’, a volte conflittuale e difficile, di reciproco approfondimento ma anche di correzione, tutto giocato tra il concetto di ‘familiarità’ e quello di ‘estraneità’”<sup>306</sup>.

Riconoscere e accettare la categoria della alterità, della differenza, implica nuovi livelli di interpretazione - ovvero di reinterpretazione - dell’esistenza

---

<sup>303</sup> F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell’educazione*, cit., p. 165.

<sup>304</sup> E. MADRID, “Dalla facilitazione della comunicazione alla Comunicazione facilitata”, in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit., p. 199.

<sup>305</sup> Infatti, “la comprensione e la spiegazione della persona e della relazione interpersonale richiedono la via della divisione e della parcellizzazione, ma la gestione sana di sé da parte dell’uomo, nel suo rapporto con il proprio Io e con l’altro, pur nel riconoscimento delle tante voci che gli urgono dentro, ha sempre bisogno di fare e rifare unità, processualmente e costantemente”. M. CORSI, “Educazione e persona in prospettiva europea: il sistema formativo integrato”, in V. BURZA, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, cit., p. 45.

<sup>306</sup> S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza. Riflessioni di pedagogia critica*, cit., p. 99. Per approfondimenti H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1993. Inoltre, è opportuno sottolineare che attraverso la comunicazione avviene lo scambio, la condivisione con l’Altro e con la comunità di appartenenza, dell’esperienza posseduta.

umana in cui “affiorano dimensioni negate e sottaciute, dimensioni ‘altre’, oscure che disvelano la fragilità umana e rivelano la perenne oscillazione tra perdita e possibilità, tra realtà e inattuale, dimensioni in cui si intrecciano e interagiscono natura e cultura, corporeità e pensiero, affettività e socialità”<sup>307</sup>. Il compito di cui il formatore deve farsi carico, pertanto, consiste nel rendere l’alunno, sia esso soggetto “normale” o diversamente abile, capace di riconoscere la ricchezza dell’*unitas multiplex*<sup>308</sup> umana. Occorre riconoscere il valore della differenza e, conseguentemente, progettare azioni educative che ne ammettano il valore o che non la facciano intendere, come è spesso accaduto nel passato, come una colpa da subire silenziosamente<sup>309</sup>. Infatti, per troppo tempo le persone con disabilità, le persone in condizioni di emergenza esistenziale, “sono state oggetto di cure dei filantropi, relegate in appositi istituti costruiti sempre al margine della società e lontani dalla vita sociale, senza nessuna possibilità di partecipare alla quotidianità della vita in società”<sup>310</sup>; invisibili agli occhi della normalità perché diversi e, dunque, ritenuti di valore inferiore.

Poiché ancora oggi non sembra debellarsi la paura insita nella cultura occidentale di perdere la propria identità, intesa come sola vera forma di espressione dell’esistenza umana che possa essere definita e identificata come “esistenza normale”, occorre avviare una riflessione pedagogica che si soffermi sulla pluralità dell’esistenza umana e che miri all’affermazione individuale e collettiva di categorie pluriculturali, pluritematiche e plurilinguistiche. Attraverso l’apertura all’Altro (attività di relazione e di com-partecipazione) il soggetto può riconoscere ed attestare l’unicità della propria identità - che attraverso il confronto acquista maggiore consapevolezza - e della irripetibilità della propria esistenza. Per fare ciò è richiesto uno sforzo reciproco di comprensione delle differenze, “poiché la comprensione delle nostre proprie debolezze o mancanze è la via per la comprensione di quelle altrui. Se scopriamo che siamo tutti esseri fallibili, fragili, insufficienti, carenzati, allora possiamo scoprire di avere tutti un reciproco bisogno di comprensione”<sup>311</sup>. Il soggetto che si riappropria della propria identità, senza alcun timore del rifiuto altrui, dunque, si pone in atteggiamento recettivo verso se stesso e verso la comunità di appartenenza

---

<sup>307</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 53.

<sup>308</sup> Cfr. E. MORIN, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit.

<sup>309</sup> Cfr. PLINIO (*Historia naturalis* 7, 15, 87); Tommaso d’Aquino e Bertoldo di Ratisbona.

<sup>310</sup> E. MADRID, “Dalla facilitazione della comunicazione alla Comunicazione facilitata”, in C. DESINAN (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit., p. 198.

<sup>311</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit., p. 105.

scoprendo nella propria diversità la fonte di ricchezza per la crescita sociale e personale<sup>312</sup>. Il soggetto svantaggiato può, così, mostrare la propria identità in tutta la sua complessità, cimentandosi nel “processo di continua definizione e ri-definizione”<sup>313</sup> di se stesso, intraprendendo il cammino verso una “*identità aperta, flessibile, plurale*, che esprime una dialettica e una riflessività (una processualità) tra definizioni e pressioni sociali e autodefinizione del sé”<sup>314</sup>. In assenza di identità positiva e di autonomia del soggetto, infatti, non può esserci integrazione in quanto *l’estraneazione dai rapporti sociali* e “l’emarginazione dalla vita sociale, produttiva e culturale”<sup>315</sup> del soggetto, mina alle fondamenta il senso e il significato stesso dell’esistenza dell’essere umano.

La condizione del soggetto contemporaneo, immerso nelle complesse e varie forme della vita umana, diventa il nodo cruciale che lega l’oneroso compito della costruzione dell’identità alla capacità del soggetto di aprire e confrontare la propria esistenza con le categorie della *differenza*, “della *probabilità*, dell’*incertezza*, della *relatività* [...] al fine di problematizzare i rapporti tra identità e alterità per tradurli in una vera e propria *educazione alla differenza*”<sup>316</sup> intesa come valore dell’umanità. Operare quotidianamente - all’interno delle aule scolastiche e nel cuore della realtà sociale - affinché venga riconosciuta la specularità dell’Altro da sé implica, pertanto, la promozione di percorsi formativi mirati all’abbattimento delle categorie della normalità, della linearità, della somiglianza, delle logiche etnocentriche per approdare al riconoscimento e alla valorizzazione della categoria dell’alterità e della differenza. Anche la pedagogia “deve attrezzarsi a pensare/pensarsi secondo paradigmi nuovi, secondo modelli più divergenti e più integrati insieme, deve ri-qualificarsi in tal senso epistemologicamente, operativamente, strategicamente. Nell’educazione e nella scuola sia la complessità, sia la differenza impongono *strutture* nuove, ma anche nuovi *valori* e nuovi *modelli*, cognitivi, relazionali, formativi”<sup>317</sup>. Occorre, dunque, promuovere lo sviluppo di un pensiero critico soggettivo, un pensiero

---

<sup>312</sup> Infatti, la comunicazione è “lo strumento mediante il quale avviene la partecipazione dell’esperienza posseduta ad altri individui fino a che questa non diviene patrimonio comune. [...] La vita sociale necessità, pertanto, della comunicazione che, essendo educativa, è in grado di cambiare le disposizioni di entrambe le parti che vi partecipano”. T. IAQUINTA, *La scuola laboratorio. La teoria deweyana e l’interpretazione di Francesco De Bartolomeis*, cit., pp. 62-63.

<sup>313</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 142.

<sup>314</sup> *Ibidem*.

<sup>315</sup> V. BURZA, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, cit., p. 73.

<sup>316</sup> S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza*, cit., p. 39.

<sup>317</sup> F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell’educazione*, cit., p. 166.

innovativo capace di accogliere l'*identità altra* attraverso un'etica della comprensione che pone nel riconoscimento della ricchezza del rapporto intersoggettivo il proprio nodo focale. Il riconoscimento della propria identità, infatti, avviene in maniera contestuale al riconoscimento dell'alterità, della categoria della differenza, del proprio esistere come "Essere altro". E' necessario, pertanto, comprendere pienamente "il rapporto transattivo esistente tra identità e alterità, attraverso cui l'identità si costruisce come processo aperto e continuo verso l'altro, strutturandosi come permanente esperienza di *distinzione* e di *incontro*, di *coesione* e di *separazione*, di *allontanamento* e di *ritorno*"<sup>318</sup>, per poi facilmente approdare al riconoscimento della propria identità. Ovviamente il "viaggio" dell'uomo verso se stesso non raggiunge mai meta in quanto esso è un "processo che dà luogo a trasformazioni, a cambiamenti e integrazioni conseguenti all'ampliarsi delle esperienze di prestito e di confronto con l'altro"<sup>319</sup>; esso è impregnato di tappe formative di cui la principale è il raggiungimento della maturazione dell'autonomia. Un'autonomia che deve essere raggiunta soprattutto dai soggetti diversamente abili la cui condizione genera, di per sé, situazioni di dipendenza. L'ambiente familiare è il luogo dove maggiormente si innescano, e si intensificano, meccanismi di dipendenza che cozzano con uno tra i primi doveri di un genitore che è quello di favorire, e contribuire appieno, alla maturazione del processo emancipativo dei figli, anche e soprattutto di quelli che versano in condizioni di diversabilità.

Osserva Giuseppe Bertagna che essere autonomi equivale ad agire seguendo delle leggi e delle regole che ogni persona si è data. L'essere autonomi (da *auto-nomos*), pertanto, non equivale in alcun modo all'essere «anarchici»<sup>320</sup> e nemmeno fa riferimento "ad un'auto-fondazione, ad un'auto-sufficienza di sé, all'essere quello che siamo senza aver bisogno di altro che noi, all'essere il principio di noi stessi senza essere relazione con altro e con altri. Un essere chiusi in noi stessi perché bastevoli a noi stessi"<sup>321</sup>. Nell'ininterrotta fatica del diventare uomo occorre invitare il soggetto a fare esperienza del *tu* e del *noi* che, "almeno in una delle due soggettività, è il punto di arrivo di uno sforzo incessante, di una disciplina esigente e dell'aprirsi e inverarsi di una spontaneità liberata dalle strettoie dell'individualismo e dell'egoismo"<sup>322</sup>. Infatti, "è la stessa struttura dell'autonomia personale in quanto

---

<sup>318</sup> F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, cit., p. 15.

<sup>319</sup> *Ibidem*.

<sup>320</sup> Cfr. G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

<sup>321</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>322</sup> E. DUCCI, *Essere e comunicare*, cit., p. 169.

libertà/responsabilità che porta ad esigere che ogni persona, non *abbia*, [...] ma *sia* «relazione», «relazioni»<sup>323</sup>.

Il soggetto contemporaneo è chiamato a percorrere un cammino “conoscitivo in cui pensare e vivere non si muovono su binari separati ma, al contrario, si intrecciano e convergono nell’abbracciare i temi vitali della persona”<sup>324</sup>. Infatti, la chiave di svolta che può permettere al soggetto di oltrepassare tutte le logiche ingannatrici che riaccendono e/o rivendicano posizioni di egemonia sulla categoria della diversità, è racchiusa proprio nell’*inter-relazione* con l’altro.

Relazione che non può esplicitarsi in alcun modo esplicitarsi in assenza del raggiungimento dell’autonomia<sup>325</sup> e della libertà/responsabilità personale del soggetto.

### 3.4 I principi pedagogici dell’intervento educativo

La pedagogia è una disciplina che muove dall’analisi e dalla teorizzazione dei processi sociali, culturali e individuali che producono educazione e formazione, oscillando ininterrottamente dalla riflessione teorica ad un piano pratico in un costante ripensamento dei modelli teorici da applicare. Ciò deriva dal fatto che l’educazione, oggetto dotato di natura specifica è, al tempo stesso, un oggetto poliedrico e molto articolato che rimanda ad un impegno sia di riflessione teoretica che di ricerca empirica in un intreccio che si incrocia con varie discipline ausiliarie (antropologia, psicologia, sociologia) capaci di illuminare l’oggetto pedagogico stesso e, cioè, la persona.

La pedagogia, attraverso il confronto con altri modelli è giunta alla consapevolezza di essere una disciplina aperta ai grandi temi della differenza e dell’alterità; capace di confrontarsi con le conquiste, le angosce, le contraddizioni e i mutamenti umani, insomma, con tutte le problematiche insite nella società occidentale. Essa è una disciplina che ha maturato nuove

---

<sup>323</sup> G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, cit., p. 49. Ogni persona, inoltre, “non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è *un rapporto*, più precisamente un rapporto con l’essere (ontologico), un rapporto con l’altro”. L. PAREYSON, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15, in G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, cit., p. 49.

<sup>324</sup> S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza*, cit., p. 38.

<sup>325</sup> Intesa nella concezione heideggeriana della Cura. Cfr. R. Fadda, “Il processo formativo in pedagogia e in psichiatria”, in F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un’interpretazione*, cit.

capacità interpretative e che percorre i sentieri di una riflessione sulla formazione orientata verso l'emancipazione del soggetto, verso la conquista della condizione di libertà, verso la giustizia sociale, opponendosi a tutte le logiche di dominio e di emarginazione; capace, dunque, di comprendere la complessità e di esprimere e tenersi ben salda all'inscindibile nesso teoria-prassi.

La pedagogia, dunque, non è solo scienza, essa è riflessività, è intenzionalità, è prassi che trova il suo fondamento e la sua espressione nella formazione, categoria reggente dell'indagine pedagogica che, attraverso l'operare pedagogico stesso, è ritematizzata, aggiornata, esaltata, collocata nella dimensione contingente dell'esistenza umana. Assunto ciò, è proprio il soggetto nel suo continuo divenire, nel suo essere *in fieri*, con la singolarità e unicità della sua esistenza a inficiare la validità di un modello pedagogico uniforme e stabile nello spazio e nel tempo.

La disciplina pedagogica, proprio per la complessità del suo oggetto di studio (la persona), non può elaborare modelli unitari ma deve misurarsi con la diversità, con la specificità e l'unicità del singolo uomo, con l'irripetibilità della sua esistenza, interrogandosi ininterrottamente sulla questione del come fare formazione senza trascurare nessuno dei due aspetti (teoria e prassi) in essa insiti. La recente riflessione pedagogica deve, pertanto, interrogarsi e preoccuparsi del come fare formazione ad "un uomo che nasce alla vita, di ogni soggetto portatore della propria singolarità e, per ciò stesso, che ha nella diversità la propria identità"<sup>326</sup>, nel pieno rispetto degli elementi di validità su cui si fonda la pedagogia e, cioè, "la dignità dell'essere umano, il riconoscimento del principio dell'educabilità per qualsiasi essere umano o persona, a prescindere dalle specifiche condizioni bio-antropologiche, sociali, culturali, in cui si trova a vivere, l'adozione di un'etica pluralista come presupposto di costruzione di una forma democratica di vita associata, la costruzione di condizioni di intersoggettività, comunicazione e co-implicazione per la realizzazione di più incisive forme di integrazione sociale"<sup>327</sup>.

L'acquisizione del paradigma della diversità, della molteplicità e della pluralità di ogni essere umano implica la progettazione e la realizzazione di condizioni formative aperte alla differenza, dove ogni uomo possa liberamente manifestare le proprie possibilità di crescita, e dove riconoscersi

---

<sup>326</sup> V. BURZA, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, cit., p. 70.

<sup>327</sup> *Ibidem*.

come elemento basilare, costitutivo ed integrante di una comunità. Il problema della formazione non si esaurisce, dunque, nella ricerca di metodi e tecniche per l'apprendimento ma esso comprende la costruzione dell'identità del soggetto<sup>328</sup>, il conseguimento dell'emancipazione, il conferimento di senso dell'agire umano; in sintesi, esso chiama in causa il processo dell'integrazione. Il principio dell'integrazione inizia ad affermarsi negli anni Sessanta/Settanta del secolo scorso, anni in cui si registra un clima culturale favorevole alla “diffusione di una nuova concezione della persona, al riconoscimento della sua dignità al di là di ogni differenza”<sup>329</sup>. Tale consapevolezza ha origine nell'affermazione del principio pedagogico della educabilità<sup>330</sup> di ogni soggetto il cui simbolo è rappresentato dal giovane Victor, ragazzo selvaggio ritrovato nell'Aveyron, destinatario degli sforzi educativi del medico Jean-Marc Gaspard Itard. Il dottor Itard era un fervente sostenitore dei buoni esiti dell'azione educativa; infatti, se da un lato l'educazione può far emergere le potenzialità presenti in ogni uomo, dall'altro, l'assenza di ogni forma educativa risulta essere alquanto deleteria per la concretizzazione delle molteplici potenzialità di ogni soggetto-persona<sup>331</sup>. Infatti, “i processi della crescita, dello sviluppo, della socializzazione e dell'apprendimento producono cambiamenti di ‘forma’, intervenendo ed agendo su un *potenziale umano educabile*”<sup>332</sup>.

Osserva Antonella Valenti che il percorso educativo proposto da Itard al giovane Victor, sebbene non abbia realizzato pienamente gli obiettivi preposti dal medico, rappresenta “un passaggio talmente importante nell'ambito della storia dell'educazione che a questo evento si è soliti far risalire la nascita della pedagogia speciale”<sup>333</sup>. Quest'ultima, come più volte sottolineato da Viviana

---

<sup>328</sup> L'uomo durante tutta la sua vita non smette mai la ricerca di una sua “forma”. Egli, infatti, “vive continuamente cercando, nella precarietà e frammentarietà dell'esistenza, lo spiraglio di un senso, il profilo mobile e incerto di una forma, della sua forma. E' questo il travaglio principale del suo esistere, attenersi alla sua essenza e darsi una forma. Perciò l'identità, la forma, quella che ci differenzia da ogni altro uomo, non sono qualcosa che si acquisisce una volta per tutte e in cui ci si ferma, ma piuttosto ciò di cui continuamente andiamo alla ricerca”. F. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività tra azione ed evento*, cit., p. 25.

<sup>329</sup> A. VALENTI, *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 73.

<sup>330</sup> Osserva Viviana Burza che “l'educabilità ci porta a considerare la natura stessa del soggetto, il suo ‘essere in formazione’, dotato di un potenziale che tende verso la sua piena esplicazione. [...] non possiamo disconoscere la condizione dell'educabilità a qualsivoglia soggetto, anche quello che vive condizioni di precarietà, disagio, emergenza”. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 145.

<sup>331</sup> Cfr. A. VALENTI, *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, cit.

<sup>332</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 145.

<sup>333</sup> A. VALENTI, *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, cit., p. 73.

Osserva Maura Gelati che pedagogia speciale e pedagogia generale hanno lo stesso oggetto di studio, cioè l'educazione, e che la prima “si è staccata dalla pedagogia generale, conservandone tutti gli elementi fondanti e aggiungendo degli specifici, rispondendo a quelli che abbiamo individuato come ‘bisogni educativi

Burza, si sofferma a riflettere sulla «negazione delle identità diverse». Infatti, considerare la condizione della normalità come unica espressione dell'essere umano spesso “porta a cogliere il disabile come uno scarto da essa. In questo caso, la diversità si connota in negativo non come differenza, ma in quanto inferiorità, assumendo così un'attribuzione negativa di valore”<sup>334</sup>. La pedagogia dell'integrazione, di contro, sottolinea la “dignità della natura umana e, dunque, della condizione dell'educabilità”<sup>335</sup> di ogni soggetto-persona.

La questione che si solleva a questo punto è se può esserci integrazione in assenza di autonomia del soggetto; se, cioè, può “esservi partecipazione quando si è sperimentata l'emarginazione celata dietro una ideologica accettazione, oltre la co-implicazione e lo scambio intersoggettivo. Risulta necessario chiedersi, inoltre, se può darsi senso e significato alla propria esistenza nell'estraneazione dai rapporti sociali e nell'emarginazione dalla vita sociale, produttiva e culturale”<sup>336</sup>. La pedagogia che, come detto in precedenza, è teoria applicata (in quanto i concetti teorici da essa elaborati devono trovare applicazione nella realtà contingente umana, attraverso la concretizzazione del modello teorizzato) trova piena espressione solo in condizioni di integrazione, di *inter-azione* tra soggetti, di *inter-azione* tra soggetti e ambiente. La cultura dell'integrazione, pertanto, non può essere scissa dalla formazione e, dunque, dall'interpretazione dei bisogni formativi espressi da tutti i soggetti rilegati nell'oblio della marginalità.

L'affermazione della pluralità dell'esistenza umana ha, dunque, avviato la riflessione pedagogica sulla progettazione di modelli di integrazione capaci di soddisfare i bisogni formativi di ogni uomo, anche dei soggetti che versano in condizioni di emergenza esistenziale, in condizioni disagiate, che popolano i luoghi della marginalità. Le categorie pluriculturali, pluritematiche, plurilinguistiche, elementi essenziali nel progetto dell'integrazione, non vanno intese e rilegate all'interno delle sole esperienze scolastiche, ma esse devono calarsi ed addentrarsi nel cuore della realtà sociale tutta, in quanto la

---

speciali' dei soggetti in situazioni particolari”. M. GELATI, *Pedagogia speciale. Problemi e prospettive*, Corso, Ferrara 1996, p. 14.

<sup>334</sup> C. GIRELLI, “L'integrazione”, in A. BOBBIO, C. SCURATI (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, cit., p. 201.

<sup>335</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 150. Pavone, ad esempio, osserva che “all'interno della classe: la diversità dell'handicappato, considerata come il paradigma delle diversità individuali di tutti gli studenti, ribadisce l'urgenza di nuove vie rispetto all'impostazione tradizionalmente uniforme della prassi scolastica, nella direzione della differenziazione didattica”. M. PAVONE, *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia 2004, p. 39.

<sup>336</sup> V. BURZA, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, cit., p. 73.

prospettiva dell'integrazione è, innanzitutto, integrazione sociale. Infatti, non può esserci integrazione in assenza dell'incontro con l'altro, in assenza di scambio comunicativo<sup>337</sup>, in assenza del confronto e dell'accoglienza reciproca dell'identità dell'altro essere umano in tutta la sua diversità. L'integrazione, pertanto, deve muovere da percorsi formativi mirati all'abbattimento delle logiche etnocentriche e delle categorie della normalità, della linearità, della devianza e della somiglianza, per approdare al riconoscimento e alla valorizzazione della categoria dell'alterità e della differenza di ogni soggetto.

### 3.5 Integrazione: l'intervento della scuola

La scuola è un'agenzia socioculturale in cui si realizzano numerose esperienze di relazione e di confronto con l'Altro. Essa comprende strutture, codici culturali e comportamentali espressione di modelli educativi della società di riferimento; di conseguenza, essa è anche il luogo della progettazione, della concretizzazione e del confronto dei modelli pedagogici volti a favorire l'integrazione dei soggetti, anche dei cosiddetti "marginali"<sup>338</sup>. La società postmoderna presenta alcuni aspetti peculiari quali la complessità, la flessibilità, la globalizzazione, la «liquidità»<sup>339</sup> che, se da un lato attribuiscono al vivere postmoderno un carattere alquanto inquieto, dall'altro richiamano la necessità di una nuova ridefinizione delle categorie del vivere umano che appaiono sempre più destinate verso una condizione di incertezza globale.

Di fronte a repentini mutamenti storici, sociali e culturali che scardinano le sicurezze dell'unità del pensiero moderno<sup>340</sup> a favore della molteplicità e della categoria dell'alterità, diventa alquanto necessaria una nuova riflessione

---

<sup>337</sup> A. Piromallo Gambardella osserva che il dialogo rappresenta la forma comunicativa che più di ogni altra accresce i processi di interazione. Il dialogo come esercizio dell'intendersi, "come conoscenza e comprensione dell'altro, e quindi anche di se stesso" è, dunque, ciò che permette di mettersi in relazione con l'altro, di interagire conseguentemente oltre che con gli altri anche con l'ambiente. A. PIROMALLO GAMBARDELLA, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. 51.

<sup>338</sup> Per approfondimenti V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit.; A. CANEVARO ET AL., *Pedagogia speciale dell'integrazione handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze 1996; C. LANEVE, *Alunni portatori di handicap e comunicazione didattica*, in L. SANTELLI (a cura di), *Integrazione scolastica e solidarietà sociale*, La Scuola, Brescia 1984.

<sup>339</sup> Cfr. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

<sup>340</sup> "L'abbandono del progresso garantito dalle 'leggi della Storia' non è la rinuncia al progresso, ma il riconoscimento del suo carattere incerto e fragile". E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., pp. 94-95.

pedagogica capace di coniugare la categoria della differenza - e, dunque, rendere concreto il progetto pedagogico dell'integrazione - con "le esigenze formative di ogni soggetto, anche in relazione alle istanze avanzate dalla società e conseguentemente, proporre modelli di formazione orientati verso scopi socialmente condivisi ma corrispondenti anche ai principi di emancipazione, libertà, autonomia"<sup>341</sup>. Pensare un progetto pedagogico dell'integrazione caratterizzato dal principio del rispetto, della dignità e del valore di ogni soggetto, significa, infatti, creare condizioni favorevoli alla realizzazione del diritto di ogni uomo alla pari dignità sociale<sup>342</sup>.

L'istituzione scolastica, tradizionalmente rivolta a promuovere proposte progettuali unidirezionali (pensate, cioè, per alunni in condizioni psicofisiche ritenute "normali"), di fronte alle radicali trasformazioni in atto nella società, deve necessariamente formulare nuovi modelli formativi<sup>343</sup> in grado di garantire lo sviluppo di progetti d'integrazione. Quest'ultima, infatti, si caratterizza "come un processo che, per realizzarsi, richiede contesti ed esperienze di crescita significativi per il soggetto sotto il profilo cognitivo, affettivo e relazionale"<sup>344</sup>. La scuola, pertanto, è chiamata a "*ridefinirsi, riorganizzarsi, riqualificarsi* per questa inedita frontiera storico-socio-culturale in movimento ma che già ci contiene, ci regola, ci vincola"<sup>345</sup>, che è il vivere postmoderno, globale, che richiede identità plurali e dinamiche.

L'avvento dell'epoca postmoderna, infatti, porta con sé una rottura epistemologica che colloca il soggetto "in una realtà in continua trasformazione e con riferimenti culturali non più certi e definiti. Si è di fronte ad uno dei momenti in cui la storia dell'umanità segna il punto di un passaggio tra due modi di interpretare l'umanità e le sue finalità, punto di passaggio che segna la nascita di nuove emergenze sociali, economiche, culturali ma, soprattutto, educative"<sup>346</sup> ed esistenziali. Franco Cambi osserva

---

<sup>341</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., p. 100.

<sup>342</sup> Diritto riconosciuto e garantito sul piano antropologico e ribadito anche dall'art. 3 della *Costituzione della Repubblica italiana* che recita: *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana.*

<sup>343</sup> Con ricadute maggiori anche a livello normativo sebbene, come afferma Girelli, "la normativa, che necessita di sempre nuovi perfezionamenti, da sola non basta, perché crea le condizioni per l'integrazione, ma trattandosi di un processo educativo, non può garantirla". C. GIRELLI, "L'integrazione", in A. BOBBIO, C. SCURATI (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, cit., p. 206.

<sup>344</sup> *Ibidem.*

<sup>345</sup> F. CAMBI, "Società della conoscenza e formazione degli insegnanti", in *Pedagogia oggi*, quadrimestrale Siped, n. 1-2/2007, p. 25.

<sup>346</sup> A. ARGENTINO, *L'orientamento come problema della formazione*, cit., p. 45.

che la scuola deve superare i modelli scolastici sia quelli tradizionali e “sia quelli più avanzati di ieri (la scuola-laboratorio di Dewey, la controscuola di don Milani, la comunità-in-apprendimento di Freinet, la società educante di Illich), per andare verso un identikit nuovissimo [...] che deve costituirsi per stare in modo adeguato nel tempo che ci appartiene e che ci governa”<sup>347</sup>. Appare evidente, dunque, il bisogno di un’operosità tangibile a favorire dell’integrazione dei soggetti in situazione di emergenza esistenziale, di ogni soggetto relegato ai “margini” della società (diversamente abili, disadattati, stranieri, i “diversi” per cultura, sesso, religione e lingua). Rivolgere lo sguardo pedagogico alle persone che la società etichetta come “diversi” richiede un mutamento paradigmatico che impegni le istituzioni in uno sforzo di comprensione e accoglienza del soggetto che versa in condizione di emergenza esistenziale; significa comprendere i suoi vissuti esperienziali, “le sue caratteristiche personali; la sua visione del mondo ma anche le sue potenzialità, al fine di promuovere interventi educativi mirati, ritagliati sulla singola persona, rispettosi della sua individualità, intesa come differenza piuttosto che come un deficit”<sup>348</sup>. Nella cultura dell’Occidente la categoria della differenza è stata sempre ritenuta sinonimo di inferiorità in quanto ciò che era “estraneo” alla civiltà occidentale era ritenuto ad essa subordinato. Tale razionalità, che ha finito con il disconoscere le *categorie* della *pluralità* e della *diversità*, ha inevitabilmente promosso l’eliminazione delle differenze dalla storia, dal vivere sociale e civile attraverso atti di indicibile violenza, opponendosi – di fatto – ad ogni possibile progetto di integrazione. Si avverte, pertanto, la necessità di un nuovo approccio educativo che investa tutta la persona nella sua globalità (e, cioè, nella sua unità e unicità fisica, psicologica, affettiva e intellettuale<sup>349</sup>) richiama un agire pedagogico che affermi la nuova visione del soggetto inteso come entità unica e irripetibile; un agire che conduca verso il superamento della visione in negativo della diversità. Far proprio il paradigma della diversità, della molteplicità e della pluralità di ogni essere umano, implica – di fatto – la progettazione e la realizzazione di condizioni formative aperte alla differenza, condizioni formative in cui ogni uomo può liberamente manifestare le proprie possibilità

---

<sup>347</sup>F. CAMBI, “Società della conoscenza e formazione degli insegnanti”, in *Pedagogia oggi*, quadrimestrale Siped, n. 1-2/2007, p. 26.

<sup>348</sup>A. VALENTI, *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, cit., p. 75.

<sup>349</sup>Cfr. A. VALENTI, “Introduzione”, in A. VALENTI (a cura di), *I percorsi formativi tra analisi teoriche e proposte educative*, cit.

di crescita e può riconoscersi come elemento basilare, costitutivo ed integrante di una comunità<sup>350</sup>.

Occorre, dunque, individuare nuovi percorsi formativi capaci di soddisfare le esigenze di crescita sia dei soggetti in condizioni di svantaggio e sia dei soggetti normodotati; infatti, è alquanto indicativo che in passato l'offerta formativa che la scuola proponeva ai soggetti diversabili consisteva in "una sorta di ricovero piuttosto che un reale processo educativo, una reale possibilità di integrazione con il gruppo classe"<sup>351</sup>. Occorre far acquisire al soggetto in formazione la consapevolezza di essere "un uomo [...] portatore della propria singolarità e, per ciò stesso, che ha nella diversità la propria identità"<sup>352</sup> da esercitare nel pieno rispetto degli elementi di validità su cui si fonda la pedagogia e, cioè, "la dignità dell'essere umano, il riconoscimento del principio dell'educabilità per qualsiasi essere umano o persona, a prescindere dalle specifiche condizioni bio-antropologiche, sociali e culturali in cui si trova a vivere, l'adozione di un'etica pluralista come presupposto di costruzione di una forma democratica di vita associata, la costruzione di condizioni di intersoggettività, comunicazione e co-implicazione per la realizzazione di più incisive forme di integrazione sociale"<sup>353</sup>.

E' auspicabile, dunque, che i primi passi per la realizzazione di un progetto pedagogico d'integrazione scolastica, e dunque sociale, dei soggetti marginali, muovano verso la costituzione di una sinergia progettuale tra le varie agenzie educative (*in primis* la famiglia e la scuola); sinergia che deve avere come obiettivo primario e fondante la costruzione di una società aperta a tutte le differenze, siano esse psicofisiche, socioeconomiche, sessuali, linguistiche, religiose e culturali.

### 3.5.1 Il dialogo-incontro: la comunicazione educativa

Prerequisito essenziale in qualunque progetto di intervento pedagogico mirante alla valorizzazione delle differenze è la consapevolezza della ricchezza della identità del soggetto-persona. L'acquisizione del paradigma della diversità, della molteplicità e della pluralità di ogni essere umano

---

<sup>350</sup> Cfr. G. ESPOSITO, *Formazione, diversità e comunicazione. L'intervento dei media nel progetto dell'integrazione*, Periferia, Cosenza 2007.

<sup>351</sup> A. VALENTI, *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, cit., p. 74.

<sup>352</sup> V. BURZA, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, cit., p. 70.

<sup>353</sup> *Ibidem*.

implica, di fatto, la progettazione e la realizzazione di condizioni formative aperte alla differenza in cui ogni uomo può liberamente manifestare le proprie possibilità di crescita e, al tempo stesso, anche riconoscersi come elemento basilare, costitutivo ed integrante di una comunità.

La consapevolezza di Sé si inverte nel dialogo con l'alterità. Stefano Polenta, infatti, osserva che *“lo sviluppo dell'identità avviene in senso relazionale, ovvero noi apprendiamo chi siamo e i nostri stessi sentimenti in quanto li vediamo riflessi nello sguardo dell'altro. Abbiamo bisogno della benevolenza altrui per amarci, della stima altrui per stimarci, della presenza altrui per sentirci soli (...), dell'accoglienza altrui per sentirci esistere ecc. Viviamo noi stessi, la nostra interiorità più intima, quando viene riflessa alla luce dell'altro”*<sup>354</sup>. Il ricorrere ad una pedagogia della relazionalità<sup>355</sup> può, dunque, favorire il *riconoscimento di sé* nei soggetti in condizione di emergenza esistenziale. Lo scambio dialogico che si avvia attraverso la pedagogia della narrazione non è inteso, ovviamente, come scambio esclusivo con l'altro, esso è anche “monologo interiore”, è anche “parlare con se stessi”. La dialogicità, osserva Patrizia Calefato, si palesa anche nell'interloquire con se stessi, in modo “diaristico o autobiografico, in cui il discorso si frammenta sempre comunque in battute separate, in domande e in risposte attraverso le quali si esplica la molteplicità degli ‘io’ che costituiscono la soggettività”<sup>356</sup>.

E' attraverso il racconto che l'uomo ha iniziato ad “interrogare il mondo per avere una risposta alle sue inquietanti domande di senso”<sup>357</sup>. Parimenti, attraverso il proprio racconto di vita – cioè l'incontro con l'altro - il soggetto “diverso” può avviare una duplice riflessione che si può estrinsecare, da un lato, nell'analisi delle proprie condizioni di vita e, dall'altro, in una spinta al cambiamento. Il racconto di sé all'altro, pertanto, va inteso “come esperienza fondamentale di conoscenza, di autoconsapevolezza e di riconoscimento collettivo”<sup>358</sup>. La relazione educativa insegnante/alunno è un perfetto esempio di dialogo/incontro; difatti l'insegnante “fornisce al suo interlocutore una ‘voce’ che quest'ultimo potrà utilizzare per una sorta di dialogo interno

---

<sup>354</sup> S. POLENTA, “La voce dell'altro nella consulenza educativa”, in *Pedagogia oggi, quadrimestrale Siped*, n. 1-2/2009, pp.92-93.

<sup>355</sup> Per maggiori approfondimenti si rinvia a M. GIUSTI, *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, cit., ID., *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, cit.; C. EPASTO, *Le dinamiche relazionali distorte: il bullismo*, Samperi, Messina 2004; P. CRISPIANI, *Andar per fiabe. Alla ricerca dell'immaginario perduto*, Armando, Roma 2006.

<sup>356</sup> P. CELEFATO, *Il testo interattivo: dialogo, comunicazione, <forward>*, in *Comunicazioni sociali. Rivista di media, spettacolo e studi culturali*, Anno XXIV, nuova serie, n. 1 Gennaio-Aprile 2002, p. 30.

<sup>357</sup> A. PIROMALLO GAMBARDELLA, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. 57

<sup>358</sup> *Ibidem*.

tramite il quale poter vedere in modo differente il proprio mondo interiore. ... una delle implicazioni più interessanti ... anche in ogni relazione educativa – sia proprio il rendere possibile questo dialogo interno tramite un altro che è stato in grado di capirci”<sup>359</sup>.

Il dialogo che fluisce dall'*incontro* ricopre un'importante valenza pedagogico-educativa in quanto permette al docente di acquisire informazioni sul vissuto dell'alunno<sup>360</sup> e, nel contempo, all'alunno di attivare pratiche di confronto che implicano il riconoscimento e la comprensione dell'unicità/diversità di ogni soggetto. I “processi psichici di natura affettiva e relazionale sono la base strutturale e funzionale, su cui i processi formativo-educativi, con i loro attraversamenti socio-culturali, familiari, antropo-etici, comunicativi, costruiscono la base della personalità adulta”<sup>361</sup>. La *narrazione di sé* (non solo all'altro ma anche a se stessi) costituisce “il luogo della riunificazione e della stabilità dell'identità”<sup>362</sup> del soggetto, ma rappresenta anche “un processo circolare e connettivo, che descrive una ricorsività tra il soggetto e i suoi legami”<sup>363</sup>. Riconoscere la categoria e il valore dell'alterità equivale a porsi in una posizione di ascolto, e accettazione, delle problematiche esistenziali dell'altro.

Viviana Burza afferma che “pensare l'integrazione significa realizzare situazioni di relazione, comunicazione, partecipazione in cui l'io possa portare a livello di consapevolezza la propria soggettività e la propria storia, e con queste, le proprie attese, risorse e difficoltà”<sup>364</sup>. Naturalmente non bisogna confondere il desiderio di conoscenza dell'altro con la sterile curiosità in quanto, come osserva Stefano Salmeri, mentre la “curiosità” fine a se stessa può generare nell'altro una sorta di inasprimento e di chiusura interiore, un atteggiamento di “ricerca” dell'altro può, di contro, esortare allo scambio esperienziale in funzione di una scambievolezza che predispone atteggiamenti positivi verso l'agire reciproco. Difatti, la “reciprocità si fonda su una comunicazione interattiva e su un ascolto partecipato, diventando relazione che coinvolge ed integra promuovendo la partecipazione attiva anche dei

---

<sup>359</sup> S. POLENTA, “La voce dell'altro nella consulenza educativa”, in *Pedagogia oggi, quadrimestrale Siped*, cit., p. 96.

<sup>360</sup> Dal momento narrativo emergono numerosi elementi informativi sull'alunno: la complessità della sua personalità, le modalità attraverso le quali si relaziona con tutto ciò che lo circonda, il modo di esprimere la propria affettività. Il racconto permette al docente di conoscere l'alunno nella sua specificità e diversità.

<sup>361</sup> G. ACONE (a cura di), *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 2004, p. 17.

<sup>362</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 152.

<sup>363</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>364</sup> V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit., pp. 105-106.

soggetti disabili, non accolti, accettati o tollerati, ma riconosciuti come soggetti in tutto pari, capaci di interagire e di partecipare dialogicamente”<sup>365</sup>.

All’interno di una relazione educativa il docente può acquisire informazioni sul quadro organico dell’alunno, può invogliarlo alla pratica (didattica) del confronto attraverso la quale si attribuisce senso e consapevolezza alle azioni personali e sociali di ogni uomo. Osserva Duccio Demetrio che l’*Io tessitore*, attraverso il minuzioso *lavoro autobiografico* di ricostruzione in cui si cimenta, “costruisce e cerca quell’unica cosa che vale la pena cercare – per il gusto del cercare – costituita dal senso della nostra vita e della vita”<sup>366</sup>.

Una pedagogia della relazionalità, che lega l’apprendimento allo scambio comunicativo tra *soggetto educando* - sia esso normodotato o in condizione di svantaggio - e *contesto educante*, non può staccarsi da una pedagogia dell’integrazione la quale, a sua volta, affonda le proprie radici nell’istituzione scolastica dove l’integrazione viene progettata e dove il soggetto ne sperimenta quotidianamente la realizzazione nel contesto sociale di riferimento. Ritorna più attuale che mai il pensiero di John Dewey che ha inteso la scuola come un vero laboratorio in cui l’alunno si esercita alla democrazia<sup>367</sup> e, dunque, alla comprensione delle differenze. Per Dewey la scuola, in quanto laboratorio della democrazia, deve muoversi in sinergia con la società, in essa l’alunno deve esperire il *fare* in quanto “la conoscenza trae dall’esperienza la sua sorgente originaria, come da Dewey in poi è stato più volte sottolineato; gran parte dell’apprendimento deriva dalla pratica; gli esseri umani, riaffrontando situazioni similari, cercano in modo naturale di selezionare via via le procedure e le soluzioni che si sono rivelate più efficienti”<sup>368</sup>. Pertanto, per il filosofo “sono la scuola e l’educazione ad avere un ruolo principale per il miglioramento della società stessa attraverso la promozione dell’etica della cooperazione sociale, *humus*, linfa vitale, essenziale per costruire la possibilità di una nuova democrazia”<sup>369</sup>, cooperazione che si realizza attraverso la com-partecipazione di tutte le

---

<sup>365</sup> S. SALMERI, “Comunicare per educare: il soggetto disabile nel suo processo di crescita tra famiglia e scuola”, in *I problemi della pedagogia*, 4-6/2002, p. 529. Osserva Paul Ricoeur che la “storia raccontata dice il chi dell’azione. L’identità del chi è a sua volta una identità narrativa. Senza il soccorso della narrazione, il problema dell’identità personale è in effetti votato ad una antinomia senza soluzione”. P. RICOEUR, *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1988, p. 37.

<sup>366</sup> D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1995, p. 15.

<sup>367</sup> Cfr. J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

<sup>368</sup> A. CALVANI (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 27.

<sup>369</sup> P. MULÈ, *I principi teorici dell’educazione progressiva e dell’attivismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 34.

persone alla comunità e, dunque, attraverso un progetto pedagogico dell'integrazione.

Dewey sottolinea che in una vera democrazia deve esserci la presenza di differenze in quanto la vera *Democrazia* non è espressione di un livellamento di tutte le diversità ma, al contrario, essa le deve accogliere e favorire. La democrazia è com-partecipazione di tutti i soggetti portatori delle loro singolari unicità che offrono alla comunità contributi differenti tesi alla realizzazione della *vita democratica*; infatti “più è ricca la comunità, più è ricca la cultura che proviene dall'interazione”<sup>370</sup>. Dewey è un acceso sostenitore del pluralismo e della diversità, egli sostiene “il riconoscimento e l'educazione alla cura delle differenze”<sup>371</sup> per la realizzazione di società democratiche. Il filosofo, inoltre, afferma che attraverso la comunicazione si può realizzare la cooperazione fra le differenti unicità dei soggetti; l'autentica comunità, infatti, si realizza solo attraverso l'attuazione dei principi della vita democratica. Sono gli uomini nella loro libertà e consapevolezza (derivante dall'educazione) – uniti in una volontà comune nella scelta di regole da seguire per giungere a mete socialmente utili – a costruire i valori universali di libertà e democrazia scelti e agiti nei vari momenti e contesti storici; per tali motivi, il luogo migliore deputato alla trasmissione di tali valori universali è, senza ombra di dubbio, la scuola.

Essendo la scuola il luogo in cui primariamente si sperimenta l'incontro/confronto con l'altro, è in essa che occorre frenare il sorgere di sterili pregiudizi<sup>372</sup> e favorire le occasioni di convivenza democratica attraverso l'attuazione di un progetto educativo di integrazione. All'educazione, infatti, è richiesto un ciclopico impegno mirante all'eliminazione – o almeno alla correzione – dei pregiudizi e degli stereotipi che, non riconoscendo la categoria della differenza, generano l'emarginazione sociale del soggetto *diverso*. Attraverso l'impegno educativo si deve contribuire a ri-dare ai soggetti in condizioni di emarginazione esistenziale la dignità sociale e culturale che appartiene a tutti i cittadini di uno Stato democratico. Solo attraverso il riconoscimento del valore della differenza la scuola riuscirà ad assolvere al suo compito di formare persone che concorrono

---

<sup>370</sup> F. STARA, *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, cit., p. 39.

<sup>371</sup> *Ibidem*.

<sup>372</sup> Il termine pregiudizio indica svariate “manifestazioni che ... ruotano intorno a due funzioni: l'esclusione e l'inclusione [...] In un certo senso è il giudizio come riconoscimento e discernimento delle somiglianze e delle differenze che si struttura in pregiudizio che, a questo punto, funziona da criterio e principio di razionalizzazione, legittimazione e giustificazione dei comportamenti positivi e negativi che si intrattengono con l'altro”. G. ANNACONTINI, “Una cattiva abitudine del pensiero. Note sul pregiudizio”, in *Pedagogia oggi, quadrimestrale Siped*, n. 1-2/2009, pp. 45-46.

alla costruzione di una società nuova che operi nel rispetto e nell'applicazione dei valori universalmente riconosciuti della giustizia, della libertà, della responsabilità e della cooperazione<sup>373</sup>. L'azione educativa, difatti, non si compie nella asettica e solitaria trasmissione del messaggio educativo, essa “è azione integrata e comunicazione attiva in grado di produrre partecipazione coinvolgendo i singoli soggetti e trasformandoli in un gruppo, nel quale ogni allievo partecipa a partire dalle proprie risorse e potenzialità in funzione di un'esperienza formativa e di crescita che solo così si potrà trasformare in esperienza autenticamente condivisa”<sup>374</sup>.

L'incontro educativo assume, dunque, una valenza *formativo-didattica* nel momento in cui l'educatore attribuisce centralità alla trasmissione dei contenuti superando la sterile briglia della trasmissione delle informazioni<sup>375</sup>. “L'esistenzialità di ogni incontro – scrive Edda Ducci – modifica la vita precedente e apre alla indeterminatezza di un futuro ancora non chiaro. L'incontro è perciò rischio e nello stesso tempo è la possibilità di essere autenticamente se stessi”<sup>376</sup>. Comunicazione e intersoggettività sono, pertanto, concatenate in quanto “tutto l'essere e tutta la realtà sono nella parola, perché la vita spirituale dell'uomo è legata con la parola che, nell'essere pronunciata, presuppone e pone la personalità del rapporto”<sup>377</sup> con l'Altro. La formazione è, dunque, intesa come attività di relazione, di interpretazione dell'altro, di scambio comunicativo, di incontro intersoggettivo da cui far discendere il confronto e la comprensione delle differenze.

Il quesito sul quale riflettere, pertanto, è come soddisfare l'esigenza attuale di un “modello educativo nei termini di formazione alla convivenza democratica, una sorta di ‘sguardo ermeneutico’ da estendere all'intera dimensione educativa intesa come formazione di persone e di personalità, la cui identità si struttura e ‘si fa’ attraverso la disponibilità alla relazione prioritaria con l'altro, nella sua complessità umana, culturale e storica”<sup>378</sup>. La pedagogia, dunque, è chiamata a promuovere modelli formativi volti all'integrazione di «un uomo che nasce alla vita», portatore della propria

---

<sup>373</sup> Cfr. G. ESPOSITO, *Formazione, Diversità e Comunicazione. L'intervento dei media nel progetto dell'integrazione*, cit.

<sup>374</sup> S. SALMERI, *Comunicare per educare: il soggetto disabile nel suo processo di crescita tra famiglia e scuola*, cit., p. 529.

<sup>375</sup> Per approfondimenti E. DAMIANO, *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero 1991; ID., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit.; ID., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, cit.

<sup>376</sup> E. DUCCI, *Essere e comunicare*, cit., p. 79.

<sup>377</sup> *Ivi*, p. 76.

<sup>378</sup> F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, cit., p. 33.

«singolarità» e che, per tale motivo, «ha nella diversità la propria identità»<sup>379</sup>. Infatti, la cultura dell'integrazione non può essere divisa da quella della formazione e, dunque, dall'interpretazione dei bisogni formativi espressi da tutte le persone che versano, ancora oggi, in condizione di emergenza esistenziale.

---

<sup>379</sup> Cfr. V. BURZA, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, cit.

## Capitolo IV

### TECNOLOGIE DELLA COMUNICAZIONE PER L'INTEGRAZIONE

#### 4.1 La realtà mediale

Le tecnologie della comunicazione, sempre più presenti e necessarie in tutte le dimensioni del vivere umano, sono ormai divenute “parte attiva” nella costruzione di nuove forme culturali, di nuovi processi di apprendimento ma, anche, nella costruzione di nuove identità (che rischiano di essere mediali) nonché di rappresentazioni simboliche della realtà. Infatti, nella società contemporanea “i processi formativi passano inevitabilmente attraverso i media e le loro rappresentazioni simboliche”, pertanto occorre “conoscere i media e i loro linguaggi” per meglio delineare l'identità dell'educatore/formatore il quale deve essere capace di “integrare i diversi media nelle sue pratiche pedagogiche”<sup>380</sup>.

I mezzi di comunicazione rappresentano, dunque, un'*esperienza reale di apprendimento* e un'*occasione di crescita soggettiva*<sup>381</sup>; essi riescono a creare “legami collettivi di stampo affettivo/emozionale tra soggetti”<sup>382</sup> così da favorire il passaggio “dalla funzione di mediazione dell'immagine a quella di mediazione dell'immaginario”<sup>383</sup>. Per tali motivi diventa necessario conoscere “l'esperienza della realtà mediale e delle sue potenzialità espressive e cognitive”<sup>384</sup> per acquisire una consapevolezza sull'impatto dei media sui valori, sulle idee, sui simboli e sui processi di identificazione individuale e collettiva del soggetto. I mezzi di comunicazione rappresentano per il soggetto-persona, soprattutto quello in formazione, un'inesauribile e instancabile fonte di istanze etico-valoriali, di una pluralità di modelli,

---

<sup>380</sup> P.C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001, p. 25.

<sup>381</sup> M. MORCELLINI, I. CORTONI, *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson, Trento 2007, p. 127.

<sup>382</sup> G. BOCCIA ALTIERI, *Lo sguardo virtuale. Itinerari socio-comunicativi nella deriva tecnologica*, cit., p. 209.

<sup>383</sup> *Ibidem*.

<sup>384</sup> M. MORCELLINI, I. CORTONI, *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, cit., p. 152.

simboli, stili di vita e di comportamento; è indubbio che nella vita di ogni uomo essi ricoprono una vasta funzione sociale e personale<sup>385</sup>.

Premesso che l'obiettivo della formazione è la realizzazione dell'*umanamente possibile* e, quindi, di un soggetto emancipato collocato in un determinato contesto storico-ambientale, partecipe della costruzione di una società democratica; che "la realtà prende forma attraverso molteplici mediazioni" e che, nel *dare forma al reale*, il soggetto costantemente si cimenta in un lavoro di integrazione e di *ri-interpretazione* cognitiva delle conoscenze precedentemente apprese (e, pertanto, ormai stabili e certe) con le nuove; è alquanto difficile per il soggetto postmoderno<sup>386</sup> sfuggire al richiamo esercitato dall'estetica *tecno-narrativa* dei media<sup>387</sup>. Quotidianamente "pratiche sociali, riti, cerimonie, liturgie, rituali, protocolli, feste, istituzioni giudiziarie, politiche, militari, culturali (in particolare la scuola) possono essere considerati spazi di mediazione simbolica, cioè luoghi in cui avviene la messa in comune di oggetti, gesti, comportamenti, pensieri che simboleggiano il modo di vivere proprio dei membri di una collettività (Berger, 1992)"<sup>388</sup>. Le cosiddette rappresentazioni sociali "sono uno schema cognitivo <aperto> (tutti vi introducono elementi soggettivi) che ha uno <zoccolo> di contenuti forti e condivisi, tali da permettere un'immediata lettura e interpretazione di una particolare realtà sociale da parte di tutti coloro che condividono una certa (e comune) esperienza sociale e culturale"<sup>389</sup>. Inoltre, Dan Sperber osserva che "per rappresentare il contenuto di una rappresentazione, usiamo un'altra rappresentazione con un contenuto simile. [...] insomma lo interpretiamo. *Un'interpretazione* è una rappresentazione di una rappresentazione in virtù di

---

<sup>385</sup> Cfr. J.B. THOMPSON, *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, cit. I linguaggi mediatici influenzano i giovani. Per comprendere la "portata" di tale influenza occorre osservare e comprendere la cultura giovanile; anzi, «le culture giovanili, partendo da ciò che è osservabile: parole e stili espressivi, gesti, mode, il corpo inteso come testo, il radicalismo linguistico [...]. Si tratta di sintomi di una modificazione dell'io, di un desiderio espressivo di esplicitare provocatorie prese di distanza dagli altri, in un mondo "che si cerca" e sperimenta tutti quegli elementi, materiali o simbolici, che possono infondere sicurezza attraverso messaggi comunicativi»<sup>385</sup>. M. MORCELLINI, I. CORTONI, *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, cit., p. 68.

<sup>386</sup> Afferma Marielisa Muzi che il termine postmoderno ha fatto il suo ingresso nella filosofia degli anni Settanta del Novecento. Tale concetto si connota per *differenza*, ossia si pone "in contrasto con la modernità e i suoi principi costitutivi, e impiegato per rifiutare le visioni onnicomprensive della realtà e quelle intese a pensare la storia come progresso e superamento necessari, l'ideale della scienza e l'esaltazione delle categorie dell'unità e della totalità. [...] In pedagogia, significa ripensare in modo critico il moderno e riprendere contatto con categorie trascendentali quali l'educazione e la formazione, fuori degli schemi della scienza empirica". M. MUZI, "Una pedagogia per il futuro prossimo", in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, G. SPADAFORA, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit., p. 164.

<sup>387</sup> Lo stesso John Dewey osserva che in ogni specie l'esperienza, per rivestire il carattere dell'unità, deve racchiudere una sua qualità estetica attraverso cui si può costruire anche uno spazio sociale estetico.

<sup>388</sup> A. CALVANI (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 17.

<sup>389</sup> M. LIVOLSI, *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma - Bari 2000, p. 95.

una somiglianza di contenuto”<sup>390</sup>. Il soggetto-persona per decodificare la realtà si serve delle rappresentazioni sociali che si manifestano cognitivamente attraverso i meccanismi dell’*ancoraggio* che, appunto, àncora il “nuovo” a categorie concettuali riconosciute e condivise dalla cultura di appartenenza avviando, così, un processo cognitivo di integrazione che porta a non far percepire più la novità come una minaccia (così da rendere familiare agli occhi di ogni persona tutto ciò che risulta essere sconosciuto ed estraneo alla sua esperienza); e dell’*oggettivazione* che rende concreti (oggetti vizza per l’appunto) i contenuti astratti (nel processo di oggettivazione avviene la trasformazione di ciò che è “mentale” in una sua rappresentazione fisica<sup>391</sup>). Il processo di oggettivazione, inoltre, non deve essere inteso come “una mera riproduzione iconica delle proprietà di un certo oggetto o evento. Esso si configura piuttosto come una ricostruzione dello stesso”<sup>392</sup>.

I processi educativo-formativi sono legati anche alla costruzione dell’identità sociale del soggetto. Sin dalle più semplici organizzazioni sociali i “processi di costruzione di identità sono stati promossi attraverso la parola e la scrittura, i fondamentali fattori della civiltà. Se il linguaggio ha permesso una serie di operazioni concettualmente sempre più elaborate, l’alfabeto ha consentito di organizzare normativamente la società, di conservare e tramandare alle giovani generazioni il patrimonio di cognizioni acquisite e, soprattutto, di assicurare la tutela dell’identità etnica e culturale delle diverse comunità storiche”<sup>393</sup>.

Il soggetto, calato all’interno di un determinato gruppo sociale e culturale di riferimento, attraverso la rappresentazione<sup>394</sup> del reale (che narra a se stesso) riesce a decodificare i quotidiani accadimenti e, conseguentemente, a comprenderli. Attraverso il dialogo e la narrazione, infatti, “l’uomo ha costruito il suo rapporto con i propri simili e con il mondo; si dialoga per organizzare insieme agli altri il proprio *habitat*, si racconta per conferire senso a eventi, situazioni, persone che altrimenti si disperderebbero in un universo dagli spazi e dai tempi indefiniti”<sup>395</sup>. Dalla originaria narrazione orale e dalle successive modalità di scrittura, nell’attuale *società dell’informazione*, o *della comunicazione*, si è giunti a dialogare attraverso la digitazione dei caratteri sulla tastiera (sia essa del computer o del telefonino). I codici alfabetici e

---

<sup>390</sup> D. SPERBER, *Il contagio delle idee. Teoria naturalistica della cultura*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 39.

<sup>391</sup> Cfr. S. MOSCOVICI, *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 2005.

<sup>392</sup> M. LIVOLSI, *Manuale di sociologia della comunicazione*, cit., p. 129.

<sup>393</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., pp. 45-46.

<sup>394</sup> M. LIVOLSI *Manuale di sociologia della comunicazione*, cit., p. 95.

<sup>395</sup> A. PIROMALLO GAMBARDELLA, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. XI.

simbolici utilizzati per questo nuovo tipo di comunicazione sono quelli veloci e facilmente decodificabili dei media che, attraverso nuove modalità di *narrazione*, continuano a ritmare l'esistenza umana<sup>396</sup>. Difatti, “la forza narrativa e mitologica dei codici comunicativi risiede nella capacità di penetrare nella sfera simbolica delle persone tanto da non limitarsi a gratificare i bisogni di relazioni, bensì a moltiplicarli”<sup>397</sup>.

Il soggetto, dunque, comprende e valuta la realtà, l'Altro da Sé, attraverso meccanismi di rappresentazione mentale che sono frutto delle esperienze sociali e, nell'attuale società globale, anche delle esperienze mediali. Difatti, la realtà di tutti i giorni, “le nostre storie, le nostre conversazioni sono presenti sia nelle narrazioni formalizzate dei media, nei resoconti fattuali e nelle rappresentazioni di finzione sia nelle storie quotidiane: pettegolezzi, dicerie e interazioni casuali in cui troviamo dei modi per fissarci nello spazio e nel tempo, e soprattutto per fissarci nelle nostre relazioni reciproche, connettendoci e separandoci, condividendo e rifiutando, individualmente e collettivamente”<sup>398</sup>. E, così, attraverso la narrazione e il dialogo, attraverso “l'esperienza mediata e l'esperienza dei media [...] il sociale viene costantemente riprodotto”<sup>399</sup>. I media sono elementi cruciali nel processo di produzione di distinzioni e di “giudizi, dal momento che essi davvero mediano la dialettica fra la classificazione che dà forma all'esperienza e l'esperienza che colora la classificazione”<sup>400</sup>.

Un aspetto negativo che ha attraversato con pervicacia la cultura occidentale fino al secolo scorso, e che purtroppo anche oggi - nonostante l'adozione di una cultura dell'integrazione - a volte si manifesta con violenza, è la convinzione di una ipotetica superiorità della cultura occidentale sulle altre culture, ciò alimenta la credenza dell'egemonia della *identità dell'uomo occidentale* sulle identità *Altre*.

La cultura occidentale, infatti, fin dalle sue origini ha sviluppato un costrutto epistemologico e metodologico che ha portato a percepire come un disvalore tutte le categorie opposte alla *normalità* quali la devianza, la disabilità, il pluralismo, ecc., consolidando nei secoli il pregiudizio verso ogni tipo di differenza e legittimando, così, la propria opera persecutoria verso le categorie “altre”. Nei secoli l'Occidente ha perpetrato azioni violente sul

---

<sup>396</sup> Cfr. A. PIROMALLO GAMBARDELLA, *Le sfide della comunicazione*, cit.

<sup>397</sup> M. MORCELLINI, I. CORTONI, *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, cit., p. 8.

<sup>398</sup> R. SILVERSTONE, *Perché studiare i media?*, cit., p. 32.

<sup>399</sup> *Ibidem*.

<sup>400</sup> *Ivi*, p. 33.

singolo o su una intera comunità, ha attuato condotte di soppressione, eliminazione e/o emarginazione delle categorie ritenute “inferiori” (diversabili, malati, anziani, donne, bambini); esso si è scagliato contro le differenze linguistiche, religiose, sociali, culturali, sessuali ecc., in nome di una presunta “superiorità”. La “paura della differenza, infatti, producendo attribuzioni di identità per lo più svalutative e negative, crea insormontabili barriere mentali e simboliche, finendo con il legittimare e razionalizzare giudizi di inferiorità e pratiche di intolleranza e di dominio. [... *Un tale*] pregiudizio si acquisisce e si struttura nei luoghi informali e formali della socializzazione e della formazione”<sup>401</sup> e, dunque, non solo nella famiglia e nella scuola, ma può anche manifestarsi nelle rappresentazioni dei media. I mezzi di comunicazione, di fatto, rientrano nelle agenzie informali di educazione e socializzazione in quanto oltre ad essere strumenti ludici e a veicolare informazioni, determinano la formazione dei soggetti che ricercano “all’interno di una multiformità di possibili esperienze”<sup>402</sup> (che la rappresentazione mediale offre) una *forma* e un modello di vita in cui riconoscersi.

L’uomo, infatti, è animato dalla ricerca di una propria forma che lo distingue e lo rende unico. Il soggetto-persona esplica la ricerca (che Rita Fadda definisce “travaglio umano”) della propria identità, di una propria forma che lo *differenzia da ogni altro uomo*<sup>403</sup>, che non “si acquisisce una volta per tutte e in cui ci si ferma, ma piuttosto ciò di cui continuamente andiamo alla ricerca”<sup>404</sup> nello spazio reale ed anche in quello *mediale*. Infatti la forma che l’uomo cerca di dare al proprio Essere nel mondo la deduce dai modelli presenti nella realtà e - molto spesso - anche in quella rappresentata dai media in quanto “benché i significati ‘sono nella mente’, hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati”<sup>405</sup>, tant’è che il processo conoscitivo “è ricerca e costruzione di significati veicolati da testi o situazioni”<sup>406</sup>. Il soggetto costruisce la propria identità destreggiandosi tra la casualità degli eventi, la cultura proveniente dal contesto storico e dal contesto familiare e, nell’era della globalizzazione, anche dall’ambiente mediale. Lo sguardo

---

<sup>401</sup> F. PINTO MINERVA, *L’intercultura*, cit., pp. 7-8. *Il corsivo in parentesi è mio.*

<sup>402</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 298.

<sup>403</sup> R. FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività tra azione ed evento*, cit., p. 25.

<sup>404</sup> *Ibidem.*

<sup>405</sup> J.S. BRUNER, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 150.

<sup>406</sup> M. LIVOLSI, *Manuale di sociologia della comunicazione*, cit., p. 81.

pedagogico<sup>407</sup>, pertanto, deve interpretare la realtà esperita e quella rappresentata dai media “per prospettare *modelli e forme* in grado di assolvere alla funzione educativa e formativa”<sup>408</sup> nell’attuale società globale. Infatti, i soggetti collocati “in una realtà in continua trasformazione e con riferimenti culturali non più certi e definiti”<sup>409</sup>, bersagliati da una straordinaria varietà di informazioni e comunicazioni corrono il rischio di “essere facilmente influenzati da immagini, concetti, stili di vita e idee provenienti da sorgenti ben lontane dalle proprie comunità”<sup>410</sup> che, diffuse dalle tecnologie della comunicazione, possono minare l’armonico sviluppo dell’identità individuale e collettiva.

Considerato che il soggetto costruisce la propria identità personale all’interno di una “*rete di relazioni intersoggettive* che si istituiscono sin dalla nascita all’interno dello specifico contesto di vita e di cultura. [...] Il concetto di identità, dunque, rimanda in modo diretto ed esplicito al concetto di *alterità*. E’ il rapporto con gli altri che ci consente di riconoscere ed attestare la nostra *unicità e singolarità*”<sup>411</sup>. Poiché le nuove tecnologie e i processi di globalizzazione hanno contribuito allo sviluppo di una società “nella quale molte delle conoscenze e delle competenze vivono solo brevi attimi di validità”<sup>412</sup>, in cui le identità mostrandosi fragili e scevre da legami sono dischiuse al rischio del disagio, del vivere a margine, occorre un intervento formativo che - come più volte sottolineato - coniughi gli aspetti pedagogico-didattici con quelli comunicativi e tecnologici per delineare “correttamente l’identità del soggetto rispetto ai suoi bisogni (cognitivi, affettivi e relazionali)”<sup>413</sup> ma, anche, ai suoi sogni.

I media hanno contribuito a scalzare le tradizionali agenzie di trasmissione del sapere<sup>414</sup>, hanno avviato una traslazione dell’apprendimento in contesti formativi extrascolastici e favorito, sempre più frequentemente, il diffondersi

---

<sup>407</sup> E’ il soggetto nel suo continuo divenire, nel suo essere *in fieri*, con la singolarità e unicità della sua esistenza a inficiare la validità di un modello pedagogico uniforme e stabile nello spazio e nel tempo. Il problema della formazione non si esaurisce, dunque, nella ricerca di metodi e tecniche per l’apprendimento ma esso comprende la costruzione dell’identità del soggetto, il conseguimento dell’emancipazione, il conferimento di senso dell’agire umano. Quanto appena affermato rimanda, senza ombra di dubbio, al processo dell’integrazione.

<sup>408</sup> A. ARGENTINO, *L’orientamento come problema della formazione*, cit., p. 45.

<sup>409</sup> *Ibidem*.

<sup>410</sup> D. HELD, A MCGREW, *Globalismo e antiglobalismo*, cit., p. 89.

<sup>411</sup> F. PINTO MINERVA, *L’intercultura*, cit., p. 11.

<sup>412</sup> E. BESOZZI, “Insegnare e apprendere nella società contemporanea”, in C. OTTAVIANO (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, cit., p. 34

<sup>413</sup> A. CURATOLA, “Disabilità e scuola”, in D. MILITO (a cura di), *Scuola e integrazione*, cit., p. 47.

<sup>414</sup> Sono considerate agenzie educative formali la famiglia e la scuola; mentre le principali agenzie informali di socializzazione sono il gruppo dei pari (peer group) e i media.

di “saperi parcellizzati, di nozioni atomizzate, di informazioni casuali ed episodiche e assai spesso reciprocamente contraddittorie”<sup>415</sup>. Infatti, se da un lato l’avvento della tecnologie della comunicazione “in particolare di internet, ha facilitato l’accesso all’informazione e alla conoscenza. In particolare ha mutato il processo comunicativo che è divenuto segnico, prettamente testuale, scritto; un processo nel quale oggettivamente è impossibile leggere il messaggio ricevuto nella sua più completa totalità”<sup>416</sup>; dall’altro “il processo di costruzione della conoscenza ha assunto un valore sociale che pone maggiore attenzione al gruppo piuttosto che all’individuo tanto che la maggiore libertà nell’accesso alla conoscenza ha prodotto e facilitato un processo di omologazione del pensiero e del comportamento”<sup>417</sup>. Osserva a tal proposito Giuseppe Spadafora che “alcuni recenti orientamenti tipici della contemporaneità – si pensi a quelli pensati e proposti per la cosiddetta società della conoscenza, legati a esigenze dei mercati globalizzati e della ‘new economy’ – sono fortemente formativi e conformativi. [...] Appare opportuno, pertanto, assumere le responsabilità della progettazione educativa con esplicito riferimento al problema antropologico, ponendo al centro del discorso pedagogico la questione della persona e delle persone che esprimono istanze di formazione non rispondenti alle ragioni di un possibile modello ma a quello del riconoscimento e dell’emancipazione del singolo e dei gruppi”<sup>418</sup>. Le agenzie educative formali (famiglia e scuola) compresa tale condizione devono necessariamente progettare attività formative in grado di trasmettere saperi critici e, soprattutto, capacità di lettura critica dei prodotti mediali<sup>419</sup>. Come osserva Luciano Galliani “*l’agire formativo*, che si declina come *agire comunicativo* e come *agire sociale*, produce pratiche educative e didattiche finalizzate a motivare, indirizzare, ottimizzare i processi di apprendimento dei media, con i media, attraverso i media”<sup>420</sup>. Ogni soggetto-persona ha una collocazione socio-relazionale che lo qualifica come attore sociale; egli, infatti, è inserito in un contesto che gli fa da “filtro conoscitivo” per la

<sup>415</sup> G. DOMENICI, *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 13.

<sup>416</sup> S. COSTANZO, D. D’ANDREAMATTEO, “La comunicazione di aiuto: prospettive pedagogiche”, in A. COSTABILE (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, cit., p. 146.

<sup>417</sup> *Ibidem*.

<sup>418</sup> G. SPADAFORA, “La formazione della persona e la via della democrazia”, in D. MILITO (a cura di), *Scuola e integrazione*, cit., pp.118-119.

<sup>419</sup> Per approfondimenti L. GUERRA (a cura di), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Junior, Bergamo 2002; F. FALCINELLI, *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, cit.; ID., *Cultura, tecnologia, azione didattica*, Morlacchi, Perugia 2000; ID., *Internet per la costruzione della cultura. Per le Scuole superiori*, cit.; R. FARNÉ, *Diletto e giovamento. Le immagini e l’educazione*, cit..

<sup>420</sup> L. GALLIANI, “Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane”, in M. MORCELLINI, P. C. RIVOLTELLA (a cura di), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education in Italia ed Europa*, Erickson, Trento 2007, p. 50.

comprensione del mondo. Immaginare la persona al di fuori di una cultura di riferimento, infatti risulta inverosimile, poiché “è legittimo affermare che la cultura è l’ambiente in cui le menti vivono”<sup>421</sup>. La pedagogia, dunque, attraverso proposte formative mirate, deve contribuire alla nascita e allo sviluppo nel soggetto di capacità critiche di lettura della realtà sociale ma, parimenti, anche di quella mediale che, quotidianamente, è diffusa dai mezzi di comunicazione.

Occorre, dunque, evitare la sovrapposizione tra vita reale e vita rappresentata che può contribuire a costruire identità (mediali) deboli, contrassegnate dall’incapacità e dall’inadeguatezza del vivere il proprio tempo storico. Urge tracciare percorsi formativi che favoriscano in ogni persona lo sviluppo di strumenti cognitivi utili ad affrontare la complessità del vivere il tempo postmoderno.

## **4.2 Didattica tecnologica: Educational Technology e Media Education**

La didattica è definita come la disciplina che “si occupa delle azioni progettuali, attuative, valutative e negoziativo-simboliche idonee a favorire nei diversi contesti processi di acquisizione di migliori qualità ed efficacia attraverso l’allestimento di specifici dispositivi formativi”<sup>422</sup>. Essa muove le proprie riflessioni sulle azioni del *fare didattico*, cioè su “quelle attività concretamente connesse all’insegnare”<sup>423</sup>; la didattica, pertanto, è prassi che si avvale di saperi e metodologie da esplicarsi in determinati contesti formativi formali (scuola, università e lavoro) e informali (extrascuola, associazionismo, tecnologia ecc.).

Calvani ha individuato complessivamente cinque ambiti di applicazione della didattica (fig. 1):

- a) scolastica;
- b) universitaria;
- c) extrascolastica;
- d) professionale (organizzazioni);
- e) degli adulti.

---

<sup>421</sup> M. LIVOLSI, *Manuale di sociologia della comunicazione*, cit., p. 134.

<sup>422</sup> A. CALVANI (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 11.

<sup>423</sup> *Ivi*, p. 13.

Trasversalmente a questi cinque ambiti si colloca la *didattica tecnologica* che, a sua volta, si suddivide in due principali aree: quella della Educational Technology e quella della Media Education. La prima, affermata nel corso degli ultimi cinquant'anni, è “un ambito di studio che mette al centro del rapporto tra educazione e tecnologia, sia nell’ottica di definire approcci e modelli tecnologici specifici per l’istruzione (ad esempio, istruzione programmata, istruzione individualizzata, istruzione a distanza) sia in quella di ricercare come le specifiche tecnologie e media (televisione, computer, internet, ecc.) possano favorire l’apprendimento”<sup>424</sup>. La Media Education, che tradizionalmente si è rivolta alle “dimensioni etiche del rapporto con i media”<sup>425</sup>, pone maggiormente l’attenzione sulla “necessità di una criteriologia educativa relativa al loro uso”<sup>426</sup>.

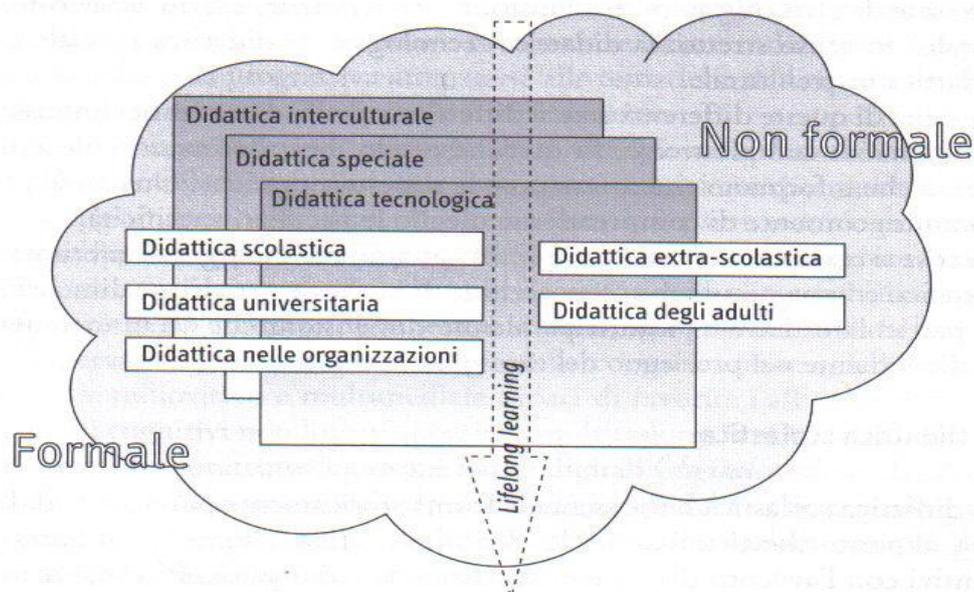
---

<sup>424</sup> *Ivi*, p. 206.

<sup>425</sup> *Ivi*, p. 142.

<sup>426</sup> *Ibidem*.

## I campi della didattica



**TABELLA 1** Campi della didattica, destinatari, obiettivi

	Destinatari	Obiettivi formativi
Didattica scolastica	Bambini, giovani	Educazione Conoscenze di base Conoscenze disciplinari Competenze professionali
Didattica universitaria	Giovani, adulti	Conoscenze disciplinari Ricerca e indagine Competenze professionali "alte"
Didattica extrascolastica	Bambini, giovani	Sviluppo integrale: <ul style="list-style-type: none"> <li>• corporeo/cinesico</li> <li>• culturale</li> <li>• espressivo (musicale, artistico...)</li> <li>• partecipativo/sociale, etico</li> </ul>
Didattica nelle organizzazioni	Giovani, adulti	Sviluppo di competenze Miglioramento delle abilità professionali Capacità di innovazione Flessibilità Capacità di lavoro di squadra Adesione ai valori aziendali
Didattica degli adulti	Giovani, adulti, anziani	Sviluppo integrale Realizzazione personale Crescita culturale Contrasto al decadimento fisico e all'analfabetismo di ritorno

Fig. 1: A. Calvani (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 122.

## *Il progetto educativo della Media Education*

Le categorie dell'educazione e della formazione nell'attuale società mediale caratterizzata da un clima di mutamento personale e sociale nonché da un panorama socio-culturale in profonda trasformazione, necessitano, di fatto, di una totale rivisitazione. L'aumento incessante dell'offerta multimediale che Marino Livolsi ha definito "alluvione comunicazionale inarrestabile e con sempre maggior efficacia"<sup>427</sup>; il profondo e repentino mutamento dei valori di riferimento e delle tematiche che rivestono interesse e significato per il soggetto e la collettività, e che spingono il soggetto postmoderno alla ricerca continua di certezze, alla ricerca continua della propria identità<sup>428</sup>; la crescente necessità di auto-ricentrarsi del soggetto, la costante autoriflessione su se stesso e sul mondo, costituiscono gli elementi più importanti del processo di cambiamento in atto nella società attuale che solleva imponenti interrogativi sulle modalità del fare formazione. La società della comunicazione/informazione offre al soggetto, e soprattutto ai giovani, una quantità sempre maggiore e incessante di informazioni, di modelli di comportamento, di valori che richiedono alle scienze dell'educazione, e soprattutto alla pedagogia, un impegno formativo mirato a ri-organizzare le "nuove richieste formative del soggetto" con quelle già esistenti, attraverso un approccio equilibrato e non conflittuale. Una risposta efficace a queste richieste, in una prospettiva di crescita personale e sociale del soggetto, sembra provenire dalla *Media Education*<sup>429</sup> (ME), un movimento internazionale che ha come traguardo fondamentale l'educare *ai-con-per* i media.

*Educare ai media* indica l'educare "alla comprensione critica dei messaggi, delle immagini e del sistema dei media, intesi non tanto come veicoli di contenuti quanto, piuttosto, come linguaggio e cultura; ovvero come un "ambiente di vita"<sup>430</sup> che dà forma alle esperienze emotivo-cognitive e socio-relazionali del soggetto; *educare con i media*, implica "utilizzare i media

---

<sup>427</sup> M. LIVOLSI, *Manuale di sociologia della comunicazione*, cit., p. 469.

<sup>428</sup> Marino Livolsi paragona l'uomo postmoderno ad un "turista che nel suo lungo viaggio tocca molti luoghi (e ha molte esperienze) alla ricerca di una meta che dia un senso definitivo alla sua vita, alle sue scelte e al suo modo di costruirsi [...] Resta il rischio che il turista si trasformi in uno svagato turista che passa da luogo a luogo senza una meta finale, distratto da suoni e immagini e preoccupato solo di stare bene ed essere accettato dagli altri". Livolsi M., *Manuale di sociologia della comunicazione*, cit., p. 481.

<sup>429</sup> Termine inglese utilizzato per la prima volta da Len Masterman per esprimere il nesso e il confronto tra la realtà "nuova" dei media con quella "antica" dell'educazione. Cfr. R. GIANNATELLI, "Un programma di Media Education per la scuola italiana", in D. SALZANO (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, L'isola dei ragazzi, Napoli 2001.

<sup>430</sup> G. GRECO, *L'avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, cit. p. 97.

come strumenti significativi dell'esperienza e dei processi formativi<sup>431</sup>; ed infine *educare per i media*, invita a “porsi il problema della formazione dei formatori e lavorare alla configurazione di una nuova figura professionale (il *media educator*) che deve farsi carico di assumere e svolgere i nuovi compiti dell'educazione nell'era della società mediale<sup>432</sup>. La Media Education riveste “anche una connotazione politica che si rivolge alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile<sup>433</sup>. Eessa, infatti, intende “richiamare l'attenzione dei governi e della società civile sull'importanza di educare gli individui, dall'età scolare fino a quella adulta, a relazionarsi in maniera corretta con i media<sup>434</sup> i quali, partecipando attivamente al processo di costruzione, negoziazione e trasmissione di significati e valori sono, di fatto, elementi importanti delle pratiche sociali e culturali delle persone e, soprattutto, delle nuove generazioni. Come osserva Cesare Scurati, i mezzi di comunicazione “fanno sicuramente parte della cultura di vita<sup>435</sup> [...] del soggetto: vanno accettati e nello stesso tempo <mediati> e <liberati> (de-passivizzati, de-consumizzati) in direzione di significati di autentico arricchimento personale; i media rappresentano una componente sempre più necessaria della formazione del <cittadino> secondo le connotazioni di consapevolezza, partecipazione e autocontrollo che la nozione è giunta a incorporare; i media rientrano alla formazione culturale di base come possesso universalmente diffuso di strumenti informativi, concettuali e critici tali da permettere un rapporto di interazione governata da procedure e da idee orientative della vita intellettuale e morale dei singoli e delle collettività<sup>436</sup>. La Media Education, osserva Pier Cesare Rivoltella, ha un suo *oggetto* abbastanza chiaro nella “realtà della comunicazione come risorsa e opportunità di formazione, parlare di ‘realtà comunicativa’ risolve il dubbio di quali mezzi di comunicazione comprendere. In un *sistema mediale*, di fatto, non ha senso escludere un mezzo o l'altro, anche perché sono tutti ‘sistematicamente’ interrelati tra loro e insieme formano buona parte del tessuto connettivo della nostra realtà sociale; sottolineare che si tratta di ‘formazione’, invece, <significa riferirsi *in termini olistici* all'attività del formare nel senso della *Bildung*, cioè della costruzione integrale della

---

<sup>431</sup> *Ibidem.*

<sup>432</sup> *Ibidem.*

<sup>433</sup> *Ibidem.*

<sup>434</sup> P.C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001, p. 12.

<sup>435</sup> La cultura di vita “è relativa all'immediato dell'esistenza nella sua prassicità fattuale, la concretezza dell'esistere situazionato e socialmente determinato (condizioni, tradizioni, usi, costumi, appartenenze)”, in C. SCURATI, *Dieci anni per capire*, in L. Di Mele (a cura di ), *La ricerca nella media education*, cit., p. 34.

<sup>436</sup> *Ivi*, pp. 34-35.

persona: inteso in questo modo, il termine non riguarda lo specifico stretto dell'istruzione (*Education*), ma il processo continuo (*tout au long la vie*) che coinvolge l'individuo dai primi passi nella vita cosciente fino alla morte (P.C. Rivoltella, p. 100)<sup>437</sup>.

La Media Education, seguendo le orme del pensiero del filosofo-pedagogo Dewey che pone nell'educazione il luogo dove ridurre le differenze e nella scuola il laboratorio dove gli studenti sperimentano la democrazia, potrebbe - ad esempio - esplicitare il suo intervento critico in ambito scolastico. Il progetto educativo della Media Education, infatti, è da ritenersi estremamente innovativo in quanto “non si basa più sul presupposto che i media siano necessariamente dannosi o che i giovani siano semplicemente vittime passive dell'influenza dei media. Al contrario adotta una prospettiva più *student-centred* che parte dai saperi e dalle esperienze dei giovani piuttosto che dagli imperativi educativi dell'insegnante”<sup>438</sup>. La strategia perseguita dalla Media Education non è, dunque, puramente “difensiva”, cioè limitata a “proteggere” i soggetti (in particolare quelli di minore età) dagli “effetti perversi” dei media, bensì essa attua “strategie di attacco” volte a fornire a tutti gli uomini abilità e competenze medialità<sup>439</sup>.

Sebbene la Media Education si rivolge a tutti i consumatori dei media (e, dunque, dei loro linguaggi) che necessitano di strumenti cognitivi adatti ad una corretta decodifica del messaggio allo scopo di evitare - o quantomeno limitare - interpretazioni falsate della realtà; essa, *in primis*, intende contribuire all'avvio e allo sviluppo della comprensione e della partecipazione di tutte le persone - soprattutto dei minori e della popolazione studentesca - alla cultura mediale presente nella società globalizzata<sup>440</sup>. E' dai media, tradizionali e nuovi, che i soggetti - non solo quelli di minore età - traggono la maggior parte delle informazioni utili per la costruzione delle loro rappresentazioni sul mondo e sulla realtà circostante. La Media Education propone l'adozione di “uno stile di insegnamento e di apprendimento più autoriflessivo, in cui gli studenti sono abituati a riflettere sulle loro attività sia come fruitori che come autori dei testi mediatici, e a capire i più generali fattori sociali ed economici che sono in gioco”<sup>441</sup> nell'universo dei mezzi di

---

<sup>437</sup> C. OTTAVIANO, “La Media Education: nuova realtà formativa, nuova professione?”, in C. Ottaviano (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, cit., p. 37.

<sup>438</sup> D. BUCKINGHAM, *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, cit., p. 13.

<sup>439</sup> Cfr. R. GIANNATELLI, “Sinergie e competenze”, in *Intermed*, 3/2005.

<sup>440</sup> Cfr. D. BUCKINGHAM, *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge 2003, p.14.

<sup>441</sup> P.C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, cit., p. 12.

comunicazione. I media sono ormai *un'industria delle coscienze e della conoscenza*, sono un'industria economica, “un fenomeno storicamente situato che opera all'interno di un dato sistema sociale (capitalistico o post-capitalistico) e pertanto la loro funzione (e le relative trasformazioni nel tempo) vanno ricomprese all'interno di questo sistema”<sup>442</sup>; pertanto i mezzi di comunicazione quale “apparato ideologico-industriale”, impegnano la pedagogia in una razionalità critica che si soffermi a riflettere sui vari aspetti “che investono la libertà di espressione, il pluralismo democratico, la libera concorrenza”<sup>443</sup>, i valori della diversità e dell'identità, l'eticità della comunicazione e tutte le aspettative che gravitano attorno al soggetto postmoderno.

All'interno del panorama di studio italiano, Luciano Galliani individua cinque ambiti di ricerca sui media:

1. *L'ambito pedagogico* – articolato nelle sue componenti di riflessione teorico-metodologica sull'educazione ai media, di studio sperimentale sull'apprendimento con i media e di ricerca didattica sui processi di insegnamento in presenza e distanza attraverso i media – ha il suo focus nelle <tecnologie della comunicazione educativa> e nei suoi processi di produzione/strutturazione logico-simbolica dei testi multimediali, della loro trasmissione/diffusione sincrona e asincrona, della loro ricezione/interpretazione attiva e interattiva, della loro funzionalizzazione psico-sociale ed etico-politica.
2. *L'ambito sociologico* – interessato prevalentemente allo studio della <seconda realtà> costruita dai media [...] – ha il suo focus sui media, non solo come produttori/diffusori di oggetti culturali, ma come dati di fatto che costituiscono il nostro essere nel mondo e costruiscono la nostra immagine nel mondo.
3. *L'ambito psicologico* [...] ha il suo focus sull'evoluzione delle concezioni dei media come dispositivi di apprendimento (comportamentismo), come sistemi simbolici (cognitivismo), come strumenti di mediazione sociale (socioculturalismo), portando così a sintesi processuali seri, di cognizione, di partecipazione alle pratiche sociali.
4. *L'ambito semiotico* [...] ha il suo focus sui processi della <messa in discorso> e della <messa in scena> propri dei linguaggi non verbali, del

---

<sup>442</sup> G. CAPPELLO, “Dieci anni di MED. Articolare la differenza, articolare l'alleanza”, in M. Morcellini, P.C. Rivoltella (a cura di), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*, cit., p. 25.

<sup>443</sup> *Ibidem*.

passaggio dalla testualità lineare all'ipertestualità e dall'intransattività degli *old media* di massa alla tecnologia transitiva dei *new media*.

5. *L'ambito filosofico* [...] ha il suo focus, da un lato, sui codici di autoregolamentazione dei produttori e sui codici deontologici dei professionisti della comunicazione, con particolare riferimento ai minori e alla loro salvaguardia educativa, e, dall'altro lato, sui diritti della persona alla libertà di espressione contro ogni processo di omologazione mass-mediatica<sup>444</sup>.

Indipendentemente dall'ambito di studio in cui essa trova applicazione, la Media Education si pone come obiettivo primario il favorire la formazione del senso critico di ogni uomo, in quanto "educare a pensare criticamente significa educare a essere liberi"<sup>445</sup>; significa far in modo che tutti gli uomini siano resi capaci, come osserva Pierre Lévy, di distinguere i sofismi e gli inganni, di intravedere, "dietro le apocalissi, le esplosioni e le implosioni vendute a buon mercato, i problemi di vita e morte di individui e società, che sono al cuore della demografia ma che richiedono uno spirito particolarmente vigile, in grado di distinguere riflessione e <fantasmi><sup>446</sup>"; significa rendere gli uomini consapevoli del valore dell'alterità, "dell'essere contemporaneamente per sé e per l'altro [...], dove *l'altro-da-sé* rappresenta appunto il mondo degli altri"<sup>447</sup>, soggetti capaci, dunque di accettare le differenze ed evitare, così, il nascere o il diffondersi di soprusi, soppressioni e tirannie da parte di gruppi di maggioranza. In sintesi, significa promuovere e favorire la diffusione dei principi della democrazia, dei valori della libertà, della tolleranza e della differenza.

### **4.3 Tecnologie pedagogico didattiche per l'integrazione**

La caratteristica del nostro tempo risiede nel policentrismo formativo e culturale e nella pervasiva presenza delle tecnologie nei processi di apprendimento, di socializzazione e di costruzione dell'identità individuale e collettiva del soggetto.

---

<sup>444</sup> L. GALLIANI, "Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane", in M. MORCELLINI, P.C. RIVOLTELLA, *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education in Italia e in Europa*, cit., p. 49.

<sup>445</sup> P.C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, cit., p. 12.

<sup>446</sup> P. LEVY, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 63.

<sup>447</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione*, cit., p.137.

L'intreccio della categoria della formazione con la complessità del tempo postmoderno solleva degli interrogativi sulle modalità del fare formazione nell'epoca della globalizzazione e, soprattutto, su quali siano gli strumenti didattico-culturali che, meglio di altri, riescono a soddisfare i bisogni formativi del soggetto-persona<sup>448</sup>, soprattutto di coloro che versano in condizione di emergenza esistenziale.

Poiché nella società della globalizzazione “i processi di acculturazione non possono prescindere dalla pluralità del sapere, dalla complessità dei nuovi mezzi di comunicazione globale, dalla richiesta di mutate e più raffinate competenze comunicative, dalla capacità di negoziare con la differenza”<sup>449</sup>, l'educazione è chiamata a “ripensarsi criticamente e a ridisegnare la propria rete di relazioni con altri saperi”<sup>450</sup>, soprattutto con quelli diffusi dai mezzi di comunicazione.

Ai media va riconosciuta una valenza educativa in quanto veicolano saperi, istanze, valori e, in quanto tali, contribuiscono alla costruzione di rappresentazioni simboliche della realtà ed anche dell'identità del soggetto-persona. Poiché, come afferma Edgar Morin, “l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenza [...], ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, delle conoscenze acquisite in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita”<sup>451</sup>, attraverso i codici e il linguaggio simbolico dei mezzi di comunicazione (immediatamente fruibile, a basso costo e facilmente comprensibile) i formatori possono superare le difficoltà di apprendimento e le barriere fisiche che ostacolano la comunicazione negli alunni in condizioni di svantaggio, di emergenza esistenziale attivando, così, modalità di scambio e di relazione nel rispetto e nel riconoscimento della *soggettività altrà*. Le tecnologie mediali, infatti, “potrebbero configurarsi come strumenti per supportare trasversalmente l'azione didattica”<sup>452</sup>. Il carattere *amichevole* della comunicazione mediale può facilitare l'incontro e lo scambio comunicativo nel gruppo classe e, conseguentemente, “favorire processi di apprendimento,

---

<sup>448</sup> La pedagogia deve necessariamente interpretare i “bisogni formativi di un soggetto del quale riconoscere possibilità, rischi ed emergenze e di una realtà sociale caratterizzata da una complessità che impone di rivisitare i modelli di formazione e di ripensare formule di vita associate quale, ad esempio, il concetto essenziale di democrazia”. C. DE LUCA, *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*, cit., p. 23.

<sup>449</sup> M. TAROZZI, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2001, p. 123.

<sup>450</sup> *Ibidem*.

<sup>451</sup> E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 45.

<sup>452</sup> M. MORCELLINI, I. CORTONI, *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, cit., p. 150.

scambio e comunicazione, apertura e disponibilità al confronto”<sup>453</sup> con le differenze.

Nella progettazione di un valido intervento educativo-didattico occorre, innanzitutto, individuare le difficoltà che ostacolano nel soggetto l'apprendimento scolastico. Cesare Cornoldi opera una chiara distinzione tra *difficoltà dell'apprendimento scolastico* e *disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*<sup>454</sup>. Con l'espressione *difficoltà dell'apprendimento scolastico* “ci si riferisce a qualsiasi difficoltà incontrata da uno studente durante la carriera scolastica collegata e collegabile a problemi contestuali, economici, socio-culturali, emotivo-motivazionali”<sup>455</sup>, mentre con l'espressione *disturbi specifici dell'apprendimento scolastico* si indicano le “problematiche più gravi e specifiche legate al processo di apprendimento, non collegabili direttamente a problematiche contestuali e/o sociali”<sup>456</sup>. Poiché le difficoltà specifiche di apprendimento scolastico (disgrafia, disortografia, dislessia<sup>457</sup>) si possono manifestare in *un quadro di sviluppo intellettivo normale e in assenza di deficit sensoriali*, sebbene pur sempre riconducibili a dei *deficit funzionali nell'organizzazione cognitiva*<sup>458</sup> dello studente, per evitare azioni di emarginazione esercitate dalla classe nei confronti del soggetto che manifesta delle difficoltà (o, addirittura, per evitare al soggetto stesso scelte di autoemarginazione) il docente deve ricorrere a *strumenti compensativi* per la riduzione del deficit. Tale procedura può essere attivata, appunto, con l'utilizzo del “computer con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale”<sup>459</sup> che, in modo abbastanza efficace, può favorire l'apprendimento dell'alunno svantaggiato. Utilizzare le tecnologie della comunicazione come strumenti comunicativo-didattici di intermediazione, può favorire l'attività relazionale dello studente che versa in condizioni di svantaggio e, parimenti, può facilitarne

---

<sup>453</sup> *Ibidem*.

<sup>454</sup> Cfr. C. CORNOLDI, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999. Cornoldi divide a loro volta le difficoltà di apprendimento in *difficoltà di apprendimento generalizzate* riconducibili a carenze di stimoli ambientali, e *difficoltà di apprendimento specifiche* “(definite in ambito clinico disturbi specifici di apprendimento) che si manifestano entro domini circoscritti di apprendimento (disgrafia, disortografia, dislessia) in contrasto quindi con il livello scolastico globale, in un quadro di sviluppo intellettivo normale” senza manifestazione di insufficienze sensoriali. S. CACCIAMANI, G. FALCO, R. FOCCHIATTI, “Insuccesso scolastico e caratteristiche socio familiari dei bambini che falliscono”, in *Difficoltà di apprendimento*, vol. 5, n. 1. 1999, p. 120.

<sup>455</sup> A. VALENTI, *Le nuove frontiere della pedagogia speciale*, Periferia, Cosenza 2007, p. 219.

<sup>456</sup> *Ibidem*.

<sup>457</sup> Per approfondimenti C. CRISPIANI, C. GIACONI, *Dislessia-disgrafia. Azione 1: l'autoanalisi*, Junior, Bergamo 2008.

<sup>458</sup> S. CACCIAMANI, G. FALCO, R. FOCCHIATTI, “Insuccesso scolastico e caratteristiche socio familiari dei bambini che falliscono”, in *Difficoltà di apprendimento*, cit., p. 120.

<sup>459</sup> A. VALENTI, *Le nuove frontiere della pedagogia speciale*, cit., p. 239.

l'integrazione nel gruppo classe. La potenza educativa “della comunicazione, infatti, risiede nelle sue capacità di modificare idee, valori e dimensioni della sfera simbolica per poi trasferirsi nella dimensione del comportamento e del vissuto (Griswold, 2004)”<sup>460</sup>. Pertanto, educare con i mezzi di comunicazione non solo può ridurre il disagio dei soggetti svantaggiati, ma può anche ottenere delle ricadute positive sul comportamento del singolo e della comunità di riferimento.

Da anni la ricerca informatica produce strumenti specifici da utilizzare nei protocolli didattici e nei curricoli per l'integrazione dei diversamente abili, “si tratta o di dispositivi per la riduzione della disabilità fisica (ad esempio tastiere con i tasti più grossi e meno sensibili per consentire l'utilizzo a soggetti affetti da tetra paresi spastica) o di software per l'apprendimento (come nel caso di programmi finalizzati al recupero della dislessia o dell'acquisizione di abilità minime – conteggio del denaro, orientamento spaziale, riconoscimento delle ore)”<sup>461</sup> cosicché, con il supporto di tali dispositivi, il soggetto può raggiungere la dimensione massima di autonomia personale e sociale. Un ulteriore esempio di uso delle tecnologie mirato a migliorare le condizioni di vita delle persone svantaggiate, è rinvenibile nei soggetti con deprivazione della funzionalità sensoriale dell'udito nei quali l'applicazione di una protesi<sup>462</sup> acustica - non appena diagnosticata la sordità - permette “di sfruttare la capacità innata di acquisizione del linguaggio attraverso l'informazione acustica e quindi di evitare le conseguenze della privazione sensoriale”<sup>463</sup>. Un tale intervento, pertanto, consente al soggetto un'attiva partecipazione relazionale nel contesto scolastico che, normalmente, è basata sullo scambio verbale.

Attraverso il consumo dei prodotti mediali (rappresentazioni teatrali, film, cartoni animati, canzoni, ecc.) dai quali emerge la ricchezza e l'importanza della presenza dell'alterità come elemento essenziale per il riconoscimento della propria identità - che “anche quando si connota con il tratto della

---

<sup>460</sup> M. MORCELLINI, I. CORTONI, *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, cit., p. 150.

<sup>461</sup> P.C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, cit., p. 89.

<sup>462</sup> Occorre sottolineare che per gli studenti diversabili, “è necessario che l'ambiente offra significative relazioni d'aiuto finalizzate a sostenere la motivazione ad impegnarsi e di disporre di quei supporti che rendano possibile lo sviluppo di quei potenziali di apprendimento, che permetteranno di imparare a fare autonomamente ciò che al momento si può fare solo usufruendo di risorse non direttamente possedute”. L. CHIAPPETTA CAJOLA, “La valutazione delle competenze nell'allievo disabile”, in D. MILITO (a cura di), *Scuola e integrazione*, cit., p. 97.

<sup>463</sup> A. CIPPONE DE FILIPPIS, M. DEL BO, “Intervento precoce per il bambino ipoacustico”, in A. PIOLI (a cura di), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, Franco Angeli, Milano 1981, p. 193.

disabilità, è da considerare valore assoluto e risorsa<sup>464</sup> - si può giungere anche a *comprendere le differenze*.

La portata globale dei media, infatti, offre innumerevoli possibilità di confronto con il mondo nella sua *diversità* come non è mai accaduto in passato. Poiché le rappresentazioni proposte dai media (la cui tipologia comunicativa non rispetta le regole della prossimità ed utilizza varie forme espressive) hanno “delle conseguenze sul modo in cui vediamo il mondo e viviamo nel mondo”<sup>465</sup>, incidendo sulle istanze etico-valoriali del soggetto; un progetto formativo deve necessariamente tenere conto della facilità della fruizione e della velocità di diffusione dei messaggi da essi proposti. Attraverso le tecnologie della comunicazione, dunque, può essere veicolato il progetto educativo dell’integrazione che, per attuarsi, deve concretamente diffondere messaggi e comportamenti aperti alla comprensione, al confronto e alla condivisione delle differenze. Le tecnologie della comunicazione attraverso lo sviluppo e la diffusione di contenuti tesi a valorizzare la diversità e, al tempo stesso, a sottolinearne le potenzialità, possono aiutare il soggetto *a margine* a sfuggire allo scacco esistenziale<sup>466</sup>.

La cultura occidentale, dal Ventesimo secolo in avanti, ha infatti riletto la storia dell’uomo attraverso le nuove categorie del “pluralismo, della differenza, dell’intersoggettività [... *prospettando*] un’idea di persona destinata a concretare il suo potenziale e le sue dimensioni nel tempo, nello spazio e nella relazione, tra sviluppo, crescita, apprendimento, cultura e linguaggio”<sup>467</sup>. L’affermazione di queste nuove categorie valorizza l’identità differente non attribuendole inferiore valore. Infatti, la condizione di disabilità “non cambia la natura umana pur condizionandola in qualche dinamica di sviluppo [... *in quanto*] la persona non è identificabile con una patologia, con una direttività, con una qualche disabilità”<sup>468</sup>.

L’intervento formativo, pertanto, deve tendere ad emancipare il soggetto dal rischio esistenziale (a cui la condizione stessa dell’*essere uomo* può

---

<sup>464</sup> D. MILITO, “Scuola, Integrazione, Democrazia”, in D. MILITO (a cura di), *Scuola e integrazione*, cit., p. 22. La formazione deve tendere alla realizzazione di una dimensione altamente qualitativa del rapporto comunicazione relazione che dia consapevolezza al soggetto del proprio potenziale espressivo, indipendentemente dal canale espressivo corpo/media.

<sup>465</sup> R. SILVERSTONE, *Perché studiare i media?*, cit., p. 214. Le rappresentazioni proposte dai media, infatti, inquadrano e danno forma all’esperienza umana.

<sup>466</sup> Gli episodi di emarginazione hanno tracciato una storia in cui *i portatori di una condizione esistenziale “altra”* sono stati etichettati come *diversi* dalla cultura dominante che riteneva la propria esistenza “normale”.

<sup>467</sup> V. BURZA, “Dall’emarginazione all’integrazione: i principi pedagogici”, in D. MILITO (a cura di), *Scuola e integrazione*, cit., p. 31. *Il corsivo in parentesi è mio*.

<sup>468</sup> *Ivi*, p. 32. *Il corsivo in parentesi è mio*.

condurre), dalla conformazione, dalla sottomissione, dal pregiudizio verso l'alterità e, per fare tutto ciò, esso non *può* ma *deve* avvalersi anche delle numerose opportunità offerte dalle tecnologie della comunicazione. Per fare ciò, occorre promuovere una nuova progettualità e razionalità pedagogica tesa verso la realizzazione del progetto educativo dell'integrazione.

#### 4.4 Ambiente mediale, ambiente di vita

Nella società contemporanea soggetto cresce e interagisce costantemente con un ambiente di vita mediale<sup>469</sup>. Nell'ultimo decennio l'offerta multimediale, favorita dai continui sviluppi delle innovazioni tecnologiche legate ai mezzi di comunicazione, è andata sovrapponendosi all'offerta formativa delle istituzioni educative fino a rappresentare, per il soggetto in formazione, una fonte di apprendimento e di socializzazione alla quale dissetarsi grazie anche alla immediatezza della sua fruizione. Per la "facilità di accesso" che li caratterizza (favorita dall'uso dei vari codici linguistici nella narrazione), i mezzi di comunicazione possono essere impiegati anche in campo didattico per la realizzazione di obiettivi formativi mirati all'integrazione dei soggetti in condizioni di emergenza esistenziale (diversabili, stranieri, soggetti devianti, soggetti con difficoltà psico-sociali, con disturbi dell'apprendimento, con deficit di motivazione e autostima, ecc.)<sup>470</sup>. Infatti, se "le dimensioni dell'esistere che la persona dispiega misurandosi quotidianamente con la realtà circostante, sociale, culturale, sono essenzialmente modi comunicativi"<sup>471</sup>, attraverso gli strumenti della comunicazione si può veicolare una *intenzionalità educativa* capace di superare le differenze tra educazione formale ed educazione informale. Essa deve tendere alla creazione

---

<sup>469</sup> Per approfondimenti M. LIVOLSI, *La realtà televisiva. Come la Tv ha cambiato gli italiani*, Laterza, Roma-Bari 1998. G. GRECO, *L'avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, cit.; ID., *Socializzazione virtuale. Bambini e Tv nei nuovi scenari tecnologici*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2000; ID. (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, cit.

<sup>470</sup> Osserva Luciano Galliani che uno degli ambiti di ricerca sui media si esplica proprio in ambito pedagogico dove lo studio "sull'apprendimento con i media e di ricerca didattica sui processi di insegnamento in presenza e a distanza attraverso i media – ha il suo focus nelle 'tecnologie della comunicazione educativa' e nei suoi processi di produzione/strutturazione logico-simbolica dei testi multimediali, [...] della loro funzionalizzazione psico-sociale". L. GALLIANI, "Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane", in M. MORCELLINI, P.C. RIVOLTELLA, *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education in Italia e in Europa*, cit., p. 49.

<sup>471</sup> L'azione comunicativa è essenziale al soggetto per decodificare la realtà; a prova di ciò si pensi "a quella forma di comunicazione primigenia tra madre e bambino che rappresenta il primo sistema concettuale attraverso cui la persona comincia a comprendere il mondo". S. PERFETTI, *La formazione umana tra rischio e differenza. Riflessioni di pedagogia critica*, cit., p. 93.

di uno *spazio comune di condivisione* in cui il soggetto, *nel rispetto* della propria unicità, riconosca il valore della propria alterità e risponda “in maniera innovativa alle sollecitazioni dell’ambiente”<sup>472</sup> circostante, soprattutto quello scolastico che deve mostrarsi aperto alla creazione di un clima relazionale scevro da pregiudizi e posizioni ostili verso le differenze.

Il riconoscimento e la valorizzazione della categoria dell’alterità e della differenza<sup>473</sup>, è obiettivo proprio di un progetto educativo d’integrazione che “nasce dalla conoscenza dei bisogni e delle differenze individuali, prosegue con la creazione di un clima relazionale e culturalmente vivo e si concretizza con azioni come l’individualizzazione dell’insegnamento, l’attivazione delle risorse, l’utilizzo e la diffusione di idonee tecnologie, concludendosi con l’integrazione dei momenti della formazione con quelli della vita attiva nella dimensione sociale”<sup>474</sup>. Una progettualità educativa a carattere integrativo deve essere conscia delle trasformazioni presenti nei processi, negli strumenti e nelle forme del comunicare, attraverso metodologie e didattiche dell’integrazione – od anche inclusive (*inclusive education*) – deve favorire il riconoscimento del valore della diversità, il valore dell’Altro da Sé. Il Ventunesimo secolo - il secolo dei cambiamenti repentini, del progresso tecnologico e della globalizzazione – attraverso i numerosi traguardi tecnologici raggiunti dagli strumenti della comunicazione, invita il sistema educativo di istruzione e di formazione ad aprire le porte ad un possibile uso didattico dei media per facilitare l’apprendimento e la conoscenza nei soggetti in formazione.

Nella società mediale, infatti, i processi di socializzazione, l’accrescimento del bagaglio conoscitivo e tecnico del soggetto si compiono attraverso “giochi, gruppi, famiglia, ambiente sociale, mass media, tecnologie informatiche, Internet ecc.”<sup>475</sup>. L’elemento tecnologico, posto all’interno di un percorso didattico, può “servire come stimolo motivazionale, fornire dati aggiuntivi o un modo diverso di organizzarli, [...] rafforza la rilevanza e significatività del processo di apprendimento o del prodotto”<sup>476</sup> ma, non deve,

---

<sup>472</sup> A. PIROMALLO GAMBARDELLA, “Dalla Tv ad Internet: le nuove sfide comunicative alla formazione”, in G. GRECO (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, cit., p. 115.

<sup>473</sup> “L’acquisizione della consapevolezza di quanto sia delicata la questione dell’identità nel suo incontro con l’alterità diventa indispensabile nell’ambito della costruzione di identità e di socialità”. E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., pp. 143-144.

<sup>474</sup> A. CALVANI (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 139.

<sup>475</sup> G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 144.

<sup>476</sup> A. CALVANI, “ICT e scuola. Processi cognitivi ed ecologia dell’apprendere”, in A. CALVANI (a cura di), *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per un’ecologia dell’apprendere*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 41. Accanto alle funzioni socioculturali e politico-economiche, dunque, occorre tenere presenti anche le

in alcun modo, sostituire il rapporto dialogico tra insegnante/alunno, educatore/educando. In un progetto educativo rivolto a promuovere la partecipazione sociale dei soggetti in condizione di svantaggio, infatti, lo scambio reciproco, il dialogo, l'istituirsi di una relazione sono elementi basilari per l'acquisizione della consapevolezza di Sé e dell'Altro. In assenza della reciprocità dello scambio comunicativo, dell'ascolto e del confronto con l'altro (che si traduce in accoglienza reciproca della *identità/diversità* dell'altro), difficilmente potrà realizzarsi l'integrazione scolastica, sociale e professionale del soggetto. Una pedagogia della relazionalità, infatti, deve favorire il legame, lo scambio comunicativo, tra *soggetto* e *contesto educante*, anche attraverso le tecnologie della comunicazione<sup>477</sup>.

Poiché le possibilità espressive dei media sono molteplici, una volta individuato lo strumento (disegno, scrittura, fotografia, computer, telecamera, radio, ecc.) che meglio si confà ai bisogni del soggetto svantaggiato, il suo uso si rivela vantaggioso per ridurre o migliorare le difficoltà comunicative e, quindi, favorire l'integrazione scolastica e sociale. Molte metodologie utilizzate sia in campo educativo e sia riabilitativo, sono volte a favorire la costruzione della identità e, conseguentemente, a riconoscere il valore delle differenze attraverso *approcci espressivi* che favoriscono nello svantaggiato l'apertura all'Altro, al mondo<sup>478</sup>.

Agli strumenti tecnologico-didattici prodotti appositamente dall'industria informatica per ridurre le difficoltà fisiche<sup>479</sup>, devono affiancarsi teatro, cinema, televisione, musica e giornali (strumenti d'indagine e rappresentazione della realtà circostante) la cui produzione, se pensata per la promozione dell'integrazione, acquista una valenza didattico-pedagogica che diviene risorsa per il sistema educativo e formativo. Attraverso il linguaggio dei vari media, infatti, è possibile dare voce all'interiorità del soggetto situato in contesti "a margine" della società (disagio, sofferenza, handicap, difficoltà psicosociali, immigrazione, ecc.) in quanto il teatro, il cinema, la musica e "qualsiasi altra esperienza che coinvolga l'espressività, costituisce una possibilità di valorizzazione della persona e delle sue risorse e, allo stesso

---

numerose opportunità didattiche, riabilitative e di integrazione dei mezzi di comunicazione tradizionali e nuovi.

<sup>477</sup> Cfr. E. MANCINO, *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2006.

<sup>478</sup> Cfr. P.C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, cit.

<sup>479</sup> Cfr. *Ibidem*.

tempo, un'occasione di creare comunicazione all'interno del gruppo, di suscitare il dibattito attorno al problema"<sup>480</sup>.

Viene da sé che un progetto educativo dell'integrazione (con le sue categorie essenziali della pluricultura, pluritematicità e plurilinguismo) non deve essere ancorato all'interno della sola esperienza scolastica ma deve essere calato nel cuore della realtà sociale tutta, in quanto la prospettiva dell'integrazione è, innanzitutto, integrazione sociale.

### *Diversabilità*

Utilizzare i mezzi di comunicazione come la rappresentazione teatrale, ad esempio, può sollecitare il soggetto svantaggiato a riflettere sull'*altro da Sé* e a favorire il processo di costruzione, o ri-costruzione, dell'identità. Molte iniziative di laboratorio teatrale avviate negli ultimi anni per i soggetti diversabili, i quali possono incontrare "difficoltà nella comunicazione verbale a causa della propria patologia"<sup>481</sup> e, per tali motivi, trincerarsi dietro un silenzio - a volte quasi imposto dall'esterno - molto svalorizzante per il soggetto<sup>482</sup>, hanno ottenuto risultati positivi in quanto è ormai assodato "che lavorare con il potenziale creativo di un individuo sia una carta vincente nell'educazione e nella riabilitazione"<sup>483</sup>. Una rappresentazione teatrale, di sufficiente durata e programmata in modo adeguato, può "favorire una maggiore conoscenza dell'individuo, aumentando la consapevolezza dei limiti fisici, sociali ed emozionali; fornire strumenti utili per lo sviluppo delle abilità fisiche, sia non verbali che verbali; sviluppare le abilità sociali, in particolare il senso di appartenenza ad un gruppo, promuovere la tolleranza e il rispetto reciproco, coesione e senso di fiducia negli altri; consolidare e sviluppare la creatività dell'individuo, promovendo un senso di fiducia in se stesso, spontaneità nella azioni, autostima e capacità di scelta"<sup>484</sup>.

Il soggetto svantaggiato, attraverso la tecnica della drammatizzazione, viene invitato a riflettere sulla propria identità<sup>485</sup> e a cimentarsi contestualmente nel "processo di continua definizione e ri-definizione"<sup>486</sup> di Sé.

---

<sup>480</sup> P.C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001, p. 106.

<sup>481</sup> E. MESCOLI, "Il Laboratorio di teatro", in A. Mannucci, *Crescere insieme. I diversabili e l'acquisizione dell'autonomia: la metodologia e le attività educativo-riabilitative di un Centro Diurno*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005, p. 189.

<sup>482</sup> *Ibidem*.

<sup>483</sup> *Ibidem*.

<sup>484</sup> *Ivi*, p. 190.

<sup>485</sup> Lo scambio dialogico che si avvia attraverso la pedagogia della narrazione non è inteso, ovviamente, come scambio esclusivo con l'altro, esso è anche "monologo interiore", è anche "parlare con se stessi". La

## *Intercultura*

L'attuale contesto sociale è caratterizzato dalla convivenza di culture diverse. Tale panorama è il frutto di una *mondializzazione dell'economia* che “ha prodotto sussulti sugli aspetti politici, sociali e culturali [...] che] non cancella soltanto le economie indigene, soprafatte dai sistemi produttivi stranieri, ma introduce modalità di vivere e pensare tipicamente occidentali che, nel loro complesso, sconvolgono le visioni del mondo di quelle culture”<sup>487</sup>. Poiché la globalizzazione non tocca solo l'economia ma gli stili di vita e di pensiero del soggetto si può, attraverso la visione di documentari, l'ascolto di canzoni o altri prodotti audio e video, promuovere nei soggetti stranieri l'apprendimento della lingua, degli usi e dei costumi della nazione ospitante<sup>488</sup> e favorire la nascita di una società interculturale. Osserva Morin che il cinema, ad esempio, “favorendo il pieno uso della nostra soggettività mediante la proiezione e l'identificazione, fa sì che simpatizziamo e comprendiamo coloro che ci sarebbero estranei o antipatici nella vita di tutti i giorni. Chi ha ripugnanza per il vagabondo incontrato per strada, al cinema simpatizza di tutto cuore con il vagabondo Charlot. Mentre nella vita quotidiana siamo quasi indifferenti alle miserie fisiche e morali, nel leggere un romanzo o nel vedere un film proviamo compassione e commiserazione”<sup>489</sup>. E, così, “possiamo trarre dalla letteratura e dal cinema la coscienza che non si deve ridurre un essere alla sua parte più piccola, né al peggiore frammento del suo passato. Nella vita quotidiana ci precipitiamo a rinchiudere nella definizione di criminale l'autore di un crimine, riducendo tutti gli altri aspetti della sua vita e della sua persona a questo unico tratto; nel contempo, scopriamo nei loro molteplici aspetti i re gangster di Shakespeare e i gangster reali dei film polizieschi. [...] Possiamo infine apprendere le più grandi lezioni della vita, la compassione per le sofferenze di tutti gli umiliati e l'autentica

---

dialogicità, osserva Patrizia Calefato, si palesa anche nell'interloquire con se stessi, in modo “diaristico o autobiografico, in cui il discorso si frammenta sempre comunque in battute separate, in domande e in risposte attraverso le quali si esplica la molteplicità degli ‘io’ che costituiscono la soggettività”. P. CELEFATO, “Il testo interattivo: dialogo, comunicazione, <forward>”, in *Comunicazioni sociali. Rivista di media, spettacolo e studi culturali*, Anno XXIV, nuova serie, n. 1 Gennaio-Aprile 2002, p. 30.

<sup>486</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 142. Il soggetto svantaggiato può, attraverso tale modalità di espressione, intraprendere il cammino verso “un'identità aperta, flessibile, plurale, che esprime una dialettica e una riflessività (una processualità) tra definizioni e pressioni sociali e autodefinizione del sé”. *Ibidem*.

<sup>487</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 92.

<sup>488</sup> Ciò potrebbe essere paragonato al lavoro educativo-linguistico svolto dalla televisione nell'Italia post-bellica.

<sup>489</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., p. 106.

comprensione<sup>490</sup>. Parimenti, le minoranze etniche possono avvalersi – cioè fare un uso didattico - di prodotti medialti adatti a diffondere, nel Paese di adozione, la conoscenza della propria storia, i propri usi e costumi, la propria identità. Occorre acquisire la consapevolezza che se la relazione identità-alterità viene “continuamente sottoposta alle insidie dell’intolleranza, qualora si esaspera il processo di identificazione”<sup>491</sup>, si può correre il rischio “della dissoluzione del sé [...] senza mai operare una scelta identificatoria”<sup>492</sup>. E’ lo sforzo verso la “conoscenza dell’Altro” che può limitare l’insorgere di episodi, espressione di condanna e di rifiuto della diversità, che minano la crescita e la diffusione della dialogicità Io/Altro.

Un legame debole con la società di appartenenza può manifestarsi anche tra autoctoni; esso può originarsi dai vissuti negativi del soggetto (violenza, droga, alcolismo, prostituzione, pedofilia, ecc.) così da contribuire ad ostacolare la “costruzione del legame solidaristico e fiduciario” con il contesto sociale di riferimento<sup>493</sup>, e a provocare episodi di rifiuto non solo verso la società ma anche verso se stessi. E’ possibile aiutare - attraverso la lettura critica di testi medialti in cui è raccontata la violenza, le problematiche della droga, dell’alcol, della prostituzione, ecc. - i soggetti coinvolti in vissuti esperienziali negativi in quanto, una volta compiuto il riconoscimento della problematica di cui essi sono stati vittime (o carnefici) si può rinvigorire in loro il desiderio di riabilitazione personale e sociale<sup>494</sup> e ad abbandonare, così, la condizione di svantaggio.

### *Devianza*

Il problema dei ragazzi “difficili” sottende a quello dell’integrazione nei termini di raccogliere “la sfida della problematicità dell’esistenza umana e pensare, progettare e realizzare percorsi di formazione che, fuori dalle logiche delle formatività, restituiscano alla persona la possibilità di una formazione in cui sia l’autentico agente di un processo di partecipazione alla costruzione di vincoli sociali ispirati ai principi della giustizia, della libertà, della responsabilità”<sup>495</sup>.

---

<sup>490</sup> *Ivi*, pp. 105-106.

<sup>491</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 143.

<sup>492</sup> *Ibidem*. Per ulteriori approfondimenti si consiglia I. BARTHOLINI, *Uno e nessuno. L’identità negata nella società globale*, Franco Angeli, Milano 2003.

<sup>493</sup> E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, cit., p. 145.

<sup>494</sup> Cfr. G. ESPOSITO, *Formazione, diversità e comunicazione. L’intervento dei media nel progetto dell’integrazione*, cit.

<sup>495</sup> V. BURZA, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, cit., p. 90.

L'uso delle tecnologie della comunicazione può avere delle ricadute alquanto positive anche nei casi di devianza o deprivazione. Nelle comunità per minori, ad esempio, si possono realizzare validi percorsi di intervento formativo mirati alla correzione della devianza attraverso un uso didattico di documentari e di film, attraverso l'ascolto di canzoni, la lettura di testi appropriati, la realizzazione di un giornalino<sup>496</sup>, ecc. Poiché la comunicazione soddisfa i bisogni di tipo psicologico, sociale, fisico e pratico-strumentale<sup>497</sup> dell'uomo, attraverso gli strumenti che la veicolano si possono "affinare le capacità intellettive dei soggetti e, soprattutto, [...] favorirne un armonico e completo sviluppo"<sup>498</sup>. Il medium che raccoglie maggiori consensi nelle comunità per minori, grazie anche alla facilità di accesso, è senza ombra di dubbio la televisione. Il consumo televisivo, oltre ad essere un momento ricreativo nonché di apprendimento, può rappresentare per il minore un'occasione di crescita in quanto la rappresentazione di tematiche sociali può essere fonte di riflessione e di scambio di idee all'interno del gruppo, può diventare un'occasione di dibattito critico<sup>499</sup> e di confronto aperto che può spaziare dall'analisi dei contenuti a quella delle immagini, della musica, ecc.<sup>500</sup>. Attraverso "il gioco di smontaggio e ricomposizione"<sup>501</sup> del testo

---

<sup>496</sup> Un'esperienza altamente educativa da proporre ai ragazzi detenuti è quella del giornalino. Osserva, infatti, Melita Cavallo che "all'interno del carcere si intrecciano, giorno dopo giorno, notte dopo notte, storie fatte di voci, di sguardi, di sorrisi spenti e stentati, di parole a metà e risate soffocate [...] Il collante universale di queste storie è l'idea di libertà, che su ali immense porta questi ragazzi a volare lontano, in quel cielo che tanto frequentemente fissano attraverso le sbarre nel corso delle ore scandite dalla lontananza; [...] Queste storie vengono raccontate, talvolta urlate, nei loro giornalini. [...] il racconto sottende la richiesta di un rapporto, per fare un percorso insieme. La voglia di comunicare, insomma, significa voler essere capiti e accettati, essere aiutati a riconquistare la libertà, e forse con la libertà la famiglia, la casa e un lavoro; in breve, un futuro. [...] Alcune volte il nome del giornalino assume un significato emblematico per il ragazzo, perché gli dà la sensazione di uscire. [...] Il giornalino con cui i ragazzi 'dentro' comunicano con il 'fuori' consiste o in qualche foglio ciclostilato o in un quadernone. Questo strumento consente alla loro voce di raggiungere gli 'altri', quelli che respirano un'aria diversa [...] Questo aggancio con il mondo esterno in termini di spazio di espressione comunicativa viene sentito da quasi tutti i ragazzi detenuti come un'opportunità molto vicina alla libertà, perché possono scrivere ciò che vogliono, possono parlare di sé, della loro storia personale o familiare, della loro città o del loro Paese, se stranieri". M. CAVALLO, *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Mondadori, Milano 2002, pp. 209-212.

<sup>497</sup> L'attività comunicativa implica non solo il confronto con l'altro ma anche un'interazione reciproca con se stessi, azioni che contribuiscono alla costruzione dell'identità.

<sup>498</sup> M. DERIU, "Il media educator in una comunità per minori", in C. OTTAVIANO (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, cit., pp. 90-91.

<sup>499</sup> I minori disadattati, organizzati in piccoli gruppi, ad esempio, possono essere invitati dall'educatore all'analisi di alcuni programmi visti in televisione (eventi sportivi, spot pubblicitari, telegiornali, scene di film, ecc.), liberi di partecipare al confronto con la forma espressiva che maggiormente li aggrada (attraverso il disegno, la recitazione, il canto, la rappresentazione, ecc.) e, alla fine del confronto, produrre un documento che attesti la riflessione condotta dal gruppo.

<sup>500</sup> "Il contenuto mediale consumato e recepito diventa spesso il centro di accese discussioni, che aiutano gli individui a creare immagini significative non solo del contenuto mediale fruito, ma anche di se stessi e del loro intorno sociale". K. E. ROSENGREN, *Introduzione allo studio della comunicazione*, cit., p. 186.

<sup>501</sup> M. DERIU, "Il media educator in una comunità per minori", in C. OTTAVIANO (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, cit., p. 99.

mediale, si consente al minore “di utilizzare l’offerta televisiva non soltanto come contenitore di informazioni, ma come possibile decodificatore simbolico di parti del mondo esteriore (gli altri) e interiore (il Sé) attraverso la simbolizzazione”<sup>502</sup>. Nelle comunità per minori, dunque, la lettura critica di un film, oltre ad essere un’occasione per “discutere i loro punti di vista e giungere a soluzioni condivise, ... può fornire ai soggetti degli strumenti per recuperare un’interpretazione della realtà attenta ai valori, che consenta di ricomporre una visione critica del mondo”<sup>503</sup>.

Tra le varie strategie utili alla conoscenza e all’interpretazione dei bisogni, delle esperienze, dei sogni e delle aspettative del soggetto in condizione di svantaggio, vi è anche l’*analisi del consumo mediale*. Infatti, conoscere la dieta mediale del soggetto emarginato può essere utile all’educatore per meglio individuare e comprendere la cultura di provenienza. Oltre a ciò, attraverso proposte di consumo di prodotti educativi medialmente confezionati *ad hoc*, si può opportunamente intervenire per favorire il processo di conoscenza e apprendimento dei valori, delle regole e dei comportamenti condivisi socialmente; è assiomatico, infatti, che la cultura dell’integrazione non può essere scissa dall’interpretazione dei bisogni formativi espressi da tutti i soggetti che popolano i luoghi della marginalità.

E’ chiaro che ogni proposta educativa parte “dalla persona e dalla sua storia per ricostruire un tessuto di esperienze e di affetti, di passioni e di emozioni, di conoscenze e di relazioni [...] che aiutino a rispondere ad interrogativi legati al valore della vita, all’importanza dello scambio intersoggettivo, alla capacità di decidere per un limite che, imposto da dentro, è frutto di una decisione sulla cui base poggia tutta una nuova visione del mondo”<sup>504</sup> che, attraverso le tecnologie della comunicazione, può essere resa fruibile e comprensibile anche ai soggetti che vivono “a margine della società”.

Il quesito pedagogico – incardinato all’interpretazione della relazione tra soggetto/contesto di appartenenza, soggetto/media, soggetto/ tecnologia e, infine, tra soggetto ed altri soggetti<sup>505</sup> - che scaturisce da questa riflessione deve indagare sulle molteplici “possibilità di valorizzare l’aspetto

---

<sup>502</sup> *Ibidem*.

Inoltre, occorre operare sempre una educazione ai media, ai loro linguaggi, per poter aiutare i soggetti con dei vissuti problematici a *ricostruire la coscienza* e il *senso critico*.

<sup>503</sup> P.C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, cit., p. 88.

<sup>504</sup> V. BURZA, *Formazione e persona. I problemi della democrazia*, cit., p. 88.

Il processo della formazione, infatti, è un processo non solo di identificazione ma, anche, di differenziazione in cui ogni persona nella ricerca costante della propria singolarità, della propria unicità, non è esente dal rischio della perdita di sé.

<sup>505</sup> Cfr. V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008.

intersoggettivo e comunicazionale, riportando sul piano dell'incontro, del dialogo della costruzione dei significati, l'offerta culturale che viene dalle nuove tecnologie»<sup>506</sup>.

La presenza pervasiva dei media, che porta con sé numerose problematiche ma anche molteplici opportunità educative, non deve essere ridotta alla sola “negazione del rapporto uomo-linguaggio/tecnologia-newmedia, ma deve annettere a questo particolare nodo problematico il significato di una sempre maggiore affermazione delle potenzialità umane, ad esempio investendo sul principio-valore dell'intersoggettività”<sup>507</sup>. La relazione intersoggettiva non deve in alcun modo risultare indebolita dalla presenza dei mezzi di comunicazione i quali, per le loro possibilità/offerte multimediali, permettono al soggetto di sperimentare nuovi significati e incontri con Sé e con l'Altro.

Attraverso l'accoglienza/incontro dell'Altro - che può essere favorita e concretizzarsi anche attraverso gli strumenti della comunicazione – si possono scardinare le difficoltà e i disagi che generano diffidenza, e indifferenza, verso ciò che non è ritenuto “normale”, nonché favorire l'accettazione delle diverse forme di marginalità umana intese non come “emergenza esistenziale” o “ostacolo sociale”, ma come vissuti fragili da reintegrare e da reinvestire della dignità umana propria di ogni soggetto persona.

Per concludere nell'attuale società, caratterizzata dall'affermarsi di modelli comportamentali e valoriali *alternativi* annodati anche alla pervasività dei media, le tecnologie della comunicazione possono avere degli scopi educativi se utilizzati come tecnologie didattiche per la promozione e la realizzazione di attività di integrazione dei soggetti in condizioni di svantaggio esistenziale.

---

<sup>506</sup> *Ivi*, p. 110.

<sup>507</sup> *Ibidem*.

## BIBLIOGRAFIA

- ACONE G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.
- ID., "Educazione e formazione tra testualità e ipertestualità", in Lucchese I. (a cura di), *Il testo multimediale e le sue potenzialità didattiche*, CUEN, Napoli 2003.
- ID., (a cura di), *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 2004.
- ANNACONTINI G., "Una cattiva abitudine del pensiero. Note sul pregiudizio" in *Pedagogia oggi, quadrimestrale Siped*, n. 1-2/2009.
- APEL K.O., *Comunità e comunicazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1977.
- ARGENTINO A., *Orientamento come formazione. Per una cultura della cittadinanza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004.
- ID., *L'orientamento come problema della formazione*, Periferia, Cosenza 2008.
- BALDACCINI M., CORSI M. (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009.
- BALDASSARRE M., *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci editore, Roma 2009.
- BALDASSARRE V. A., D'ABBICCO L., *La TV tra genitori e figli. Per governare il mezzo televisivo in famiglia*, Pensa multimedia, Lecce 2004.
- BAUMAN Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.
- ID., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- ID., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- ID., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002.
- BAZOLI G., *La globalizzazione: problemi e prospettive*, in Atti XLI Convegno Scholé, *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003.
- BERNARDINIS A.M., BOHM W., LAENG M., LAPORTA R. (a cura di), *Spirito e forme di una nuova Paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores d'Arcais*, Agorà, La Spezia 1999.
- BERTAGNA G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, editrice La Scuola, Brescia 2008.
- ID., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- ID., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, editrice La Scuola, Brescia 2004.
- BERTIN G.M., CONTINI M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983.
- BESOZZI E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma 2006.
- ID., *Insegnare e apprendere nella società contemporanea*, in C. Ottaviano (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano 2001.

- BOCCIA ALTIERI G., *Lo sguardo virtuale. Itinerari socio-comunicativi nella deriva tecnologica*, Franco Angeli, Milano 2000.
- BOFFO V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006.
- BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Comunità, Milano 1962.
- BURZA V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008.
- ID., *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, Periferia, Cosenza 2002.
- ID., *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999.
- ID., *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, Anicia, Roma 2003.
- ID., (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005.
- ID., (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma 2007.
- ID., "Formazione e comunicazione tra tradizione e contemporaneità", in G. Greco (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su Comunicazione e educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.
- ID., "Comunicazione, relazione educativa e formazione: una prospettiva pedagogica", in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- BUZZI I.M. (a cura di), *Uguali nella diversità: tutti sullo stesso sentiero, ognuno con il proprio passo*, Franco Angeli, Milano 1999.
- CALVANI A., ROTTA M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento 2000.
- CALVANI A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino 2001.
- ID., *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma 1999.
- ID. (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2007.
- ID., *ICT e scuola. Processi cognitivi ed ecologia dell'apprendere*, in A. Calvani (a cura di), *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per un'ecologia dell'apprendere*, Franco Angeli, Milano 2007.
- CAMBI F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- ID., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- ID., "Società della conoscenza e formazione degli insegnanti", in *Pedagogia oggi*, quadrimestrale Siped, n. 1-2/2007.
- ID. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998.
- ID. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I. Modelli pedagogici*, Armando, Roma 2002.
- CAMBI F., OREFICE P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.

- CAMBI F., COLICCHI E., MUZI M., SPADAFORA G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- CANEVARO A. ET AL., *Pedagogia speciale dell'integrazione: handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- CARDARELLO R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- ID., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior 2004.
- CAVALLO M., *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Mondadori, Milano 2002.
- CELEFATO P., *Il testo interattivo: dialogo, comunicazione, <forward>*, in *Comunicazioni sociali. Rivista di media, spettacolo e studi culturali*, Anno XXIV, nuova serie, n. 1 Gennaio-Aprile 2002.
- CORNOLDI C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999.
- CORSI M., "Educazione e persona in prospettiva europea: il sistema formativo integrato", in V. Burza, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, cit.
- ID., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- CRISPIANI P., *I barrages*, Pellegrini, Junior, Bergamo 2006.
- ID., *Fare teatro a scuola*, Armando, Roma 2006.
- ID., *Andar per fiabe. Alla ricerca dell'immaginario perduto*, Armando, Roma 1989.
- CRISPIANI C., GIACONI C., *Dislessia-disgrafia. Azione 1: l'autoanalisi*, Junior, Bergamo 2008.
- D'ALONZO L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2008.
- ID., *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia 2008.
- ID., *Diversità e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1995.
- D'IGNAZI P., *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci, Roma 2005.
- DE BENI M., *Prosocialità e altruismo*, Erickson, Trento 1998.
- DE LUCA C., *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004.
- DE PIETRO O., *Tecnologie della Comunicazione e dei Media. Networking, Internet e Web 2.0*, Monolite Editrice, Roma 2008.
- DALLARI M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erikson, Trento 2005.
- DAMIANO E., *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero 1991.
- ID., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.
- ID., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007.
- DELORS J. ET AL., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 2001.

- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- ID., *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999.
- DERIU M., "Il media educator in una comunità per minori", in C. Ottaviano (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano 2001.
- DESINAN C. (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Franco Angeli, Milano 2002.
- ID., "La comunicazione e l'agire educativo: appunti e prospettive", in C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- ID., *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- ID., "Democracy and Education", in *Collected Works, The Middle Works, 1899-1924*, vol. IX: 1916, Carbondale and Edwardsville Southern Illinois University Press, Feffer & Simons Inc., London and Amsterdam, 1980.
- DOMENICI G., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Monolite, Roma 2004
- ID., *Il portfolio dell'allievo. Autonomia, equità e regolazione dei processi formativi*, Anicia, Roma 2006.
- DUCCI E., *Essere e comunicare*, Anicia, Roma 2003.
- ID. (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia, Roma 2002.
- DURST M., "Cura e cure tra invidia e gratitudine", in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006.
- EPASTO C., *Le dinamiche relazionali distorte: Il Bullismo*, Samperi, Messina 2004.
- ESPOSITO G., *Formazione, diversità e comunicazione. L'intervento dei media nel progetto dell'integrazione*, Periferia, Cosenza 2007.
- FADDA R., *Sentieri della formazione. La formatività tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002.
- ID., "Il processo formativo in pedagogia e in psichiatria", in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit.
- FALCINELLI F., *Audiovisivi e tecnologie nella pratica didattica*, Anicia, Roma 1995.
- ID., *Cultura, tecnologia, azione didattica*, Morlacchi, Perugia 2000.
- ID., *Internet per la costruzione della cultura. Per le Scuole superiori*, Morlacchi, Perugia 2000.
- FARNÉ R., *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, UTET 2006.
- ID., *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Carocci, Roma 2003.
- FLORES D'ARCAIS G., *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1987.
- FOUCAULT M., *Les mots et les choses*, trad. it., Rizzoli, Milano 1970.
- FRANTA H., COLASANI A.R., *L'arte dell'incoraggiamento*, Carocci, Roma 1991.

- GALLIANI L., *Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane*, in M. Morcellini, P.C. Rivoltella, *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia e in Europa*, Erikson, Trento 2007.
- GALLINO L., *Dizionario di sociologia*, TEA, Torino 1993
- GARDNER H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.
- GELATI M., *Pedagogia speciale. Problemi e prospettive*, Corso, Ferrara 1996.
- GENOVESI G. (a cura di), *Scuola. Politica, saperi e organizzazione*, Del Cerro, Pisa 2004.
- GIRELLI C., "L'integrazione", in A. BOBBIO, C. SCURATI (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma 2008.
- GIUSTI S. ET AL., *Narrazione ed invenzione. Manuale di letteratura e scrittura creativa*, Centro Studi Erikson, Trento 2007.
- GIUSTI M., *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, La Nuova Italia, Firenze 2005.
- ID., *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- GRANESE A., *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008.
- GRECO G. (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull'universo giovanile*, Aracne, Roma 2008.
- ID., *Manuale di Sociologia delle comunicazioni di massa*, Centro Editoriale e Librario Università degli Studi della Calabria, Rende 2003.
- ID., *Socializzazione virtuale. Bambini e Tv nei nuovi scenari tecnologici*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2000.
- ID., *L'avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, Franco Angeli, Milano 2004.
- ID. (a cura di), *ComEducazione. Conversazioni su Comunicazione e educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, UTET, Torino 1975.
- IAQUINTA T., *La scuola laboratorio. La teoria deweyana e l'interpretazione di Francesco De Bartolomeis*, Edizioni Scientifiche Calabresi, Rende 2005.
- LASCH C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985.
- LANEVE C., *Alunni portatori di handicap e comunicazione didattica*, in SANTELLI L. (a cura di), *Integrazione scolastica e solidarietà sociale*, La Scuola, Brescia 1984.
- LEVY P., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 2000.
- ID., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996.
- LIVOLSI M., *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- ID., *La realtà televisiva. Come la Tv ha cambiato gli italiani*, Laterza, Roma-Bari 1998.

- LOIODICE I., “Orientarsi tra le diversità per costruire l’identità”, in M. BALDACCI, M. CORSI, *Un’opportunità per la scuola: il pluralismo e l’autonomia della pedagogia*, Tecnodid editrice, Napoli 2009.
- LUCCHESI I. (a cura di), *Il testo multimediale e le sue potenzialità didattiche*, CUEN, Napoli 2003.
- MAFFESOLI M., *Il tempo delle tribù. Il declino dell’individualismo nelle società di massa*, Armando, Roma 1988.
- ID., *Del nomadismo. Per una sociologia dell’erranza*, Franco Angeli, Milano 2000.
- MARTELLI S. (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1996.
- MCLUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, il Saggiatore, Milano 1997.
- MERLEAU-PONTY M., *Fenomenologia della percezione*, il Saggiatore, Milano 1980.
- MESCOLI E., “Il Laboratorio di teatro”, in A. Mannucci, *Crescere insieme. I diversabili e l’acquisizione dell’autonomia: la metodologia e le attività educativo-riabilitative di un Centro Diurno*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005.
- MILITO D. (a cura di), *Scuola e integrazione*, Anicia, Roma 2008.
- MORCELLINI M., *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1997.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- ID., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 2005.
- MUTTINI MAROCCO C., *Disagio adolescenziale e scuola*, UTET, Torino 1998.
- NANNI C., “La persona in decisione: nodo esistenziale, nodo formativo”, in Bernardinis A.M., Bohm W., Laeng M., Laporta R. (a cura di), *Spirito e forme di una nuova Paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores d’Arcais*, Agorà, La Spezia 1999.
- OTTAVIANO C. (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano 2001.
- PAREYSON L., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995.
- PATANÈ L.R., *Principi teorici per una pedagogia relazionale*, Muglia, Catania 1975.
- PAVONE M., *Personalizzare l’integrazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- PERFETTI S., *La formazione umana tra rischio e differenza. Riflessioni di pedagogia critica*, Anicia, Roma 2008.
- ID., *Educazione che cambia. La formazione nell’era della comunicazione*, Anicia, Roma, 2002.
- PINTO MINERVA F., *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- PINTO MINERVA F., GALELLI R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- PIOLI A. (a cura di), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, Franco Angeli, Milano 1981.
- PIROMALLO GAMBARDELLA A., *Le sfide della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2001.

- PIU C., DE PIETRO O., “Comunicazione e tecnologie educative”, in *Prospettiva EP. Quadrimestrale di Educazione permanente*, Anno XXXI, n. 3, settembre-dicembre 2008, Armando, Roma.
- POLENTA S., “La voce dell’altro nella consulenza educativa”, in *Pedagogia oggi, quadrimestrale Siped*, n. 1-2/2009.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1988.
- ID., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
- RIGOTTI F., *Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare*, il Mulino, Bologna 2001.
- RIVOLTELLA P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001
- RIVOLTELLA P.C., MARAZZI C., *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001.
- RODOTÀ S., *Tecnopolis*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- ROSENGREN K.E., *Introduzione allo studio della comunicazione*, il Mulino, Bologna 2001.
- SALMERI S., *Comunicare per educare: il soggetto disabile nel suo processo di crescita tra famiglia e scuola*, in “*I problemi della pedagogia*”, 4-6/2002.
- SARTRE J.P., *L’essere e il nulla*, il Saggiatore, Milano 1988.
- SAVARESE R., *Comunicazione, media e società. Modelli, analisi ricerche*, Ellissi, Napoli 2004.
- SCURATI C., *Dieci anni per capire*, in L. Di Mele (a cura di), *La ricerca nella media education*, Ucsi-Iusob, Roma-Napoli 2004.
- Silverstone R., *Perché studiare i media?*, il Mulino, Bologna 2002.
- SMORTI A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
- SPADAFORA G., *L’identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.
- ID., “Educazione e cittadinanza tra democrazia e potere mediatico”, in V. Burza (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005.
- ID., “La questione della soggettività nel pensiero di John Dewey”, in V. Burza (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma 2007.
- ID., “La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre”, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- SPERBER D., *Il contagio delle idee. Teoria naturalistica della cultura*, Feltrinelli, Milano 1999.
- STARA F., *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- SUCHODOLSKI B., *Trattato di pedagogia*, Armando, Roma 1967.
- TAROZZI M., *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2001.
- TODARO L., *L’ordine pedagogico. Modelli epistemologici, immagini della scienza, teorie dell’educazione tra Ottocento e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

- THOMPSON J. B., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998.
- TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Editori Laterza, Roma-Bari 1998.
- Trzebinski J., A. Smorti (a cura di), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze 1997.
- VALENTI A. (a cura di), *I percorsi formativi tra analisi teoriche e proposte educative*, Luciano editore, Napoli 2007.
- ID., *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.
- ID., *Le nuove frontiere della pedagogia speciale*, Periferia, Cosenza 2007.
- VATTIMO G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989.
- VATTIMO G., ROVATTI P.A., *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.
- VOLLI U., *Il libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare: idee, strumenti, modelli*, il Saggiatore, Milano 1994.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J., JACKSON D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971.
- WEYLAND B., "Tavola rotonda in Germania: le problematiche della Media education oggi", in L. Di Mele (a cura di), *La ricerca nella media education*, Ucsi-Iusob, Napoli-Roma 2004.
- WRIGH C.R., *La comunicazione di massa. Prospettiva sociologica*, Armando, Roma 1965.
- XODO CEGOLON C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.