

Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici  
Facoltà di Lettere e Filosofia

---

Ciclo XXIV

Indirizzo: Modelli di Formazione: Analisi Teorica e Comparazione  
SSD: M-DEA/01

***Itinerari antropologici nei processi educativi  
in aree di marginalità ambientale.***

*Comparazioni territoriali nella scuola primaria e dell'infanzia in  
alcune aree del Mezzogiorno e riscontri operativi  
in realtà del Mediterraneo.*

*Direttore della SDISU*

Prof. Roberto De Gaetano

*Supervisore*

Prof. Cesare Pitto

*Candidata*

Dott.ssa Maria Grazia Fuoco

*Coordinatore dell'Indirizzo*

Prof. Giuseppe Spadafora

---

Anno Accademico 2010 - 2011



SCUOLA  
DOTTORALE  
INTERNAZIONALE  
DI STUDI  
UMANISTICI



FACOLTÀ DI  
LETTERE E FILOSOFIA  
UNIVERSITÀ  
DELLA CALABRIA

## SCUOLA DOTTORALE INTERNAZIONALE DI STUDI UMANISTICI

### RELAZIONE FINALE APPROVATA NEL CONSIGLIO DIRETTIVO DELLA SEDUTA DEL 24 NOVEMBRE 2011

Candidata: dott.ssa Maria Grazia Fuoco

Ciclo XXIV

Indirizzo in *Modelli di formazione: analisi teorica e comparazione.*

Supervisore: Prof. Cesare Pitto

Titolo: *Itinerari antropologici nei processi educativi in aree di marginalità ambientale. Comparazioni territoriali nella scuola primaria e dell'infanzia in alcune aree del Mezzogiorno e riscontri operativi in realtà del Mediterraneo*

Il lavoro di ricerca di Maria Grazia Fuoco, indirizzato dal Progetto *Le prospettive della scuola primaria e dell'infanzia in situazione di marginalità strutturale e ambientale nel Mezzogiorno d'Italia*, è stato prospettato come un itinerario complesso di ricerca sul terreno in realtà educative e scolastiche, che trovano forti ostacoli ambientali e di marginalità culturale ed economica. Durante i tre anni del corso di dottorato è stato affrontato un percorso formativo ad alta qualificazione sui fondamenti epistemologici delle teorie della conoscenza e dell'antropologia dell'educazione, presentato nell'elaborazione di un'indagine antropologica applicata attraverso l'osservazione partecipante, e con la proposizione di laboratori normativi sul terreno e la ricerca comparativa internazionale. L'itinerario di ricerca proposto nel progetto iniziale, avente come scopo preminente l'attuazione di una formazione dei docenti della scuola primaria e dell'infanzia nelle situazioni del Mezzogiorno d'Italia, ha preso in considerazione le comunità di minoranza, le zone interne e le enclaves territoriali, tra le quali, particolarmente, alcune realtà dei sistemi insulari delle isole minori.

L'itinerario di ricerca proposto ha prodotto una forte sinergia con il territorio attraverso l'antropologia applicata ai processi educativi, prendendo in considerazione le comunità di minoranza, le zone interne e le enclaves socio-culturali, nonché alcune realtà dei sistemi insulari delle isole minori del Mediterraneo.

Una rapida disamina dell'itinerario di ricerca mostra con chiarezza le attività svolte nei tre anni di lavoro teorico-pratico per la progettazione di una linea di cultural planning che conduca a delle prospettive attese dove il paesaggio agricolo, la tutela dell'ambiente e la capacità riconoscimento delle prospettive di una inclusione delle diversità socio-culturali.

Il primo anno ha avuto la funzione di sviluppare un quadro di riferimento teorico-pratico per valutare i fondamenti epistemologici della ricerca empirica e la configurazione della ricerca empirica attraverso la ricostruzione delle peculiarità socio-economiche e la descrizione degli eventi sociali, religiosi, gastronomici e linguistici del progetto, anche attraverso laboratori di base (linguaggi a confronto, arte, incontri territoriali), e lo studio delle caratteristiche delle comunità in situazione di marginalità.

Durante il secondo anno sono stati approfonditi le procedure e i metodi dell'antropologia applicata all'organizzazione di processi formativi interculturali con ampio riferimento alla scuola primaria e alla scuola dell'infanzia in aree di marginalità e di particolarità situazionali nei casi considerati di isole minori (Ustica, Stromboli), della minoranza etnico-linguistica Occitana (Guardia Piemontese) e di laboratori d'interesse ambientale sostenibile (l'ipotesi di orto didattico a Bonifati (CS).

L'itinerario di ricerca teorico-pratica è proseguito nel terzo anno con la ricognizione comparativa realizzata nella Repubblica di Malta con un periodo di soggiorno di 4 mesi, dal 6 maggio al 6 settembre 2011, e l'allestimento del progetto di educazione ambientale "Orto didattico ai fini educativi e formativi".

Tutte le attività di ricerca, di studio e di confronto comparativo hanno contribuito alla tesi costruita sulla base del progetto iniziale dal titolo, *Itinerari antropologici nei processi educativi in aree di marginalità ambientale*, di cui sono apprezzabili la vasta convergenza di variabili operative e le prospettive di realizzazione innovativa.

Si sottolinea in particolare la coerenza metodologica nella ricerca applicata di creare un itinerario nelle specificità della società complessa, interpretando in modo originale la lezione teorica di Lèvi-Strauss, secondo il quale l'osservazione partecipante consente l'esplorazione scavando il paesaggio e i suoi aspetti peculiari con uno sguardo da lontano che permette di comprendere e interpretare orizzonti altrimenti sterili o incomprensibili.

Il lavoro nel suo insieme, come conseguenza di queste argomentazioni, permette un apprendimento consapevole che presuppone *cosa succederà* senza per questo ignorare le regole sottintese delle culture che si confrontano e, allo stesso modo, senza venire completamente condizionati dagli avvenimenti osservati.

La tesi finale di dottorato presentata costituisce, a parere del Collegio dei Docenti, una sintesi organica del fecondo percorso di ricerca e di studio e dei risultati ottenuti dalla dottoranda Maria Grazia Fuoco nel corso del triennio di studio.

Considerando complessivamente il giudizio sul lavoro svolto, si approva all'unanimità l'ammissione della Dott.ssa Maria Grazia Fuoco alla seduta di discussione.

IL DIRETTORE DELLA SDISU

(Prof. Roberto DE GAETANO)



## INDICE

<b>Premessa</b>	<b>p. 1</b>
<b>Presentazione</b>	<b>p. 3</b>
<b>Capitolo I</b>	
<b>Metodologia di contatto</b>	<b>p. 5</b>
<b>1.1. Da un Punto di vista antropologico</b>	<b>p. 10</b>
<b>1.1.1 La scelta di una metodologia interpretativa</b>	<b>p. 29</b>
<b>1.1.2 Progettare una ricerca empirica</b>	<b>p. 37</b>
<b>1.1.3 Costruire uno strumento per la rilevazione dei dati</b>	<b>p. 45</b>
<b>1.1.4 Applicazione dello “sguardo da lontano” alle fasi principali della rilevazione</b>	<b>p. 50</b>
<b>1.1.5 Il metodo nelle scienze sociali ed umane</b>	<b>p. 61</b>
<b>1.1.6 Questioni, problemi e strategie di ricerca educativa</b>	<b>p. 65</b>
<b>1.1.7 Dal problema di ricerca alle definizioni operative</b>	<b>p. 68</b>
<b>1.2. La preindagine</b>	<b>p. 72</b>
<b>1.3. Lo spazio emico della comunità</b>	<b>p. 78</b>
<b>Capitolo II</b>	
<b>Antropologia dell’educazione</b>	<b>p. 82</b>
<b>2.1. Il quadro delle applicazioni: antropologia applicata</b>	<b>p. 86</b>
<b>2.2. Interpretazione del “campo”</b>	<b>p. 89</b>
<b>2.3. Fondamenti epistemologici dell’antropologia dell’educazione</b>	<b>p. 92</b>
<b>2.4. Modelli educativi</b>	<b>p. 98</b>
<b>2.4.1. Modello educativo sociale</b>	<b>p. 110</b>
<b>2.5. “Educazione non formale”</b>	<b>p. 114</b>

### **Capitolo III**

<b>Studio di casi</b>	<b>p. 120</b>
<b>3.1. Laboratori: Rende - Guardia Piemontese</b>	<b>p. 125</b>
<b>3.2. Guardia Piemontese</b>	<b>p. 153</b>
<b>3.3. Ritrovarsi con gli altri disegnando “<i>casa</i>”</b>	<b>p. 176</b>
<b>3.4. Stromboli</b>	<b>p. 185</b>
<b>3.5. Ustica</b>	<b>p. 196</b>
<b>3.6. Malta - indagine conoscitiva</b>	<b>p. 214</b>
<b>3.7. Proposte di Laboratorio territoriale:</b>	
<b>La strutturazione di un Orto didattico</b>	<b>p. 252</b>
<b>3.7.1 Poster</b>	<b>p. 260</b>

### **Capitolo IV**

<b>Il quadro delle variabili</b>	<b>p. 261</b>
<b>4.1. La marginalità: ambiguità del concetto</b>	<b>p. 266</b>
<b>4.2. L’identità come processo e l’ingannevole concetto di     minoranza</b>	<b>p. 275</b>
<b>4.3. Prospettive Attese</b>	<b>p. 291</b>
<b>4.4. Conclusioni</b>	<b>p. 297</b>
 <b>Bibliografia</b>	 <b>p. 307</b>

## **PREMESSA**

La tesi di dottorato affronterà il contesto delle situazioni di marginalità strutturale e ambientale della scuola primaria e della scuola dell'infanzia in alcune aree-campione, del Mezzogiorno d'Italia, delle isole minori e dell'isola di Malta. Le scuole prese in considerazione sono state sottoposte a esperienze laboratoriali e a verifica delle condizioni di coerenza delle Istituzioni scolastiche. Gli Istituti, nei quali si sono verificate fasi del lavoro d'indagine che sono state sottoposte a valutazione comparativa con le istanze di crescita e di sviluppo socio-culturale delle aree, sono le seguenti: per la provincia di Cosenza le esperienze svolte in area sub-urbana presso la scuola primaria di S. Stefano di Rende, e di Villaggio Europa del II circolo; scuola dell'infanzia e scuola primaria dell'Istituto omnicomprensivo di Guardia Piemontese con riferimento alla presenza della minoranza etnico-linguistica occitana; le scuole di Ustica, l'Istituto comprensivo statale di Ustica; i tre ordini di scuola di Stromboli, strutturati in varie pluriclassi, dell'Istituto comprensivo delle isole Salina; la ricerca comparativa delle problematiche delle famiglie e della scuola, e delle sue trasformazioni nello Stato di Malta dopo l'adesione all'Unione Europea. In particolare l'indagine comprendente l'analisi comparativa sulle problematiche dell'alfabetizzazione bilingue degli alunni di scuole primarie e delle loro famiglie a Malta farà riferimento, nel corso della presente indagine, alla progettazione educativa programmata e sostenuta dall'Unione Europea. La metodologia operativa, per questa indagine conoscitiva della progettazione educativa, si è articolata come progettazione interdisciplinare di antropologia applicata, che prevede la necessità di individuare una serie di topiche di ricerca, che di fatto caratterizzano

tutte le nostre esperienze e quindi il nostro itinerario sul terreno. Ciò permette di descrivere, a livello strutturale, le fasi della preindagine descrittiva delle aree, con la specifica metodologia d'intervento, lo sviluppo teorico-pratico dell'indagine, la sperimentazione laboratoriale e il confronto con le varie realtà osservate ed esaminate. Questa processualità non può essere configurata come sperimentazione, in uso in altre scienze sociali e umane, ma si configura in una specificità che nel campo dell'antropologia prende la forma dell'*osservazione partecipante*, che mette in discussione la stessa nostra certezza di osservatori, sia nel processo che da parte dell'oggetto osservato. Si opera così una sorta di circolarità tra un processo deduttivo e un processo induttivo che promuove un particolare modo di fare ricerca dove l'unica certezza è l'incertezza praticata attraverso l'osservazione. E come Claude Lévi-Strauss siamo consapevoli che:

questa alternanza di ritmo fra due metodi – il deduttivo e l'empirico – e l'intransigenza con cui pratichiamo entrambi in forma estrema e quasi purificata, conferiscono all'antropologia sociale il suo carattere distintivo, rispetto a gli altri rami della conoscenza: di tutte le scienze essa probabilmente è la sola a valersi della soggettività più intima come di un modo di dimostrazione oggettiva<sup>1</sup>.

Pertanto, nel progetto operativo la dimostrazione oggettiva sarà articolata in relazioni comparative, rispetto al quadro teorico di riferimento, con la possibilità di un ribaltamento della realtà circostante nella concretizzazione delle diverse realtà.

---

<sup>1</sup> C. LÉVI-STRAUSS, *Elogio dell'antropologia*, Einaudi, Torino 2008, p. 23.

## **PRESENTAZIONE**

Il lavoro di ricerca, descritto in questo elaborato di tesi, nasce dalla consapevolezza dell'indispensabilità delle Scienze Antropologiche, coadiuvanti e circostanziate, per una lettura di modelli educativi nelle aree del Mediterraneo.

Si tenterà di delineare come l'antropologia, in modo più o meno organico, rende il suo contributo alle Scienze dell'Educazione, partendo dalla riflessione sulla società contemporanea per definizione complessa, e dove non possiamo trascurare i fattori che derivano dalle nostre tradizioni culturali in relazione alle costanti sollecitazioni che provengono dal mondo esterno, e che, appunto, sono indagate attraverso il metodo comparativo, dalle discipline antropologiche. Si è scelta la strada dell'itinerario di ricerca come viaggio sui terreni educativi. Attraverso una comparazione di modelli educativi presi in esame, si cercherà di descrivere le strutture sociali di riferimento che li hanno determinati, mettendo in luce attinenze e diversità delle differenziate realtà esplorate.

La focalizzazione degli studi, portati avanti in questi ultimi tre anni, ha visto incentrare l'attenzione sulle problematiche dell'insularità e più specificatamente sui modelli educativi delle realtà isolate esaminate che, dal punto di vista della ricerca, offrono una più dinamica e attenta lettura, sia delle peculiarità, sia degli svantaggi legati proprio alla condizione di essere, da ogni angolatura, confinanti con il mare.

Allo stesso modo, facendo uno studio sulla minoranza occitana, attraverso l'accoglienza e la collaborazione dell'Istituto comprensivo di Guardia Piemontese (CS), si sono delineate somiglianze e differenze con le realtà insulari. Anche se la minoranza occitana, insediata sulla costa

tirrenica, si trova sulla terra ferma, ha molte similitudini con gli strombolani, con l'usticesi e con i maltesi. Caratteristiche e problematiche, legate alla condizione di marginalità strutturale e ambientale, che può essere anche definita delle "isole sonanti", originando effetti come immagini riflesse, che generano realtà speculari diverse.

Qualcosa di simile a una stanza di specchi. Specchi magici, ognuno dei quali, oltre a riflettere, interpreta le immagini che gli giungono rimbalzando da uno specchio all'altro<sup>2</sup>.

Una prima identificazione è rappresentata dal fatto che sono, per estensioni territoriali e per densità abitativa, delle piccole concentrazioni, con una loro lingua scritta e parlata, usi, costumi, suoni e tradizioni proprie; condividono un territorio e una religione, ma non condividono lo stesso modello educativo.

---

<sup>2</sup> V. TURNER, *Antropologia della performance*, il Mulino, Bologna 1993, pp. 78-79.

## **Capitolo I**

### **Metodologia di contatto**

Definiamo e realizziamo una metodologia per mezzo di una serie di tecniche, strumenti e metodi. Gli strumenti sono un impianto necessario per spiegare alcuni compiti. Il processo di conoscenza utilizza le metodologie delle scienze umane per il trasferimento dei saperi.

Le metodologie sono verificate attraverso continue analisi e aggiustamenti in funzione delle variabili del campo circoscritto e osservato. L'insieme delle tecniche, dei modi di raccolta dei dati, di analisi e di comparazione delle esperienze, costituiscono gli strumenti funzionali della raccolta scientifica dei dati, per diventare, poi, nel formalizzarsi di questi processi, indicatori di avanzamento della ricerca e rilevatori delle relative problematiche socio-culturali, delineando i procedimenti finalizzati a studiare il terreno specifico in tutte le sue variabili.

La ricerca sul campo costituisce uno spazio delimitato entro cui si opera da un determinato punto di vista, nella fattispecie quello delle scienze antropologiche, per comprendere gli aspetti e i problemi della relazione con l'altro. Vivere l'alterità culturale, è per l'antropologo fonte di molteplici motivazioni e di diverse notizie che vanno dai linguaggi utilizzati per definire le relazioni di parentela alle specificità del lessico, dai miti agli avvicendamenti storici della cultura distinta che l'ha determinata, dall'osservazione dei comportamenti nella vita quotidiana ai segni materiali per ricavare notizie dal contesto, dalle emozioni alle percezioni di sé e degli altri.

Tutte queste variabili di campo mettono in evidenza la vita sociale, dove il compito del ricercatore diventa quello di utilizzare specifici strumenti per raccogliere i dati, per documentare e per analizzare nel modo più oggettivo. Documentare il lavoro sul campo (*fieldwork*), attraverso l'osservazione, essendo coinvolti nel gruppo esaminato, consente allo studioso/ricercatore di essere partecipe della vita di un gruppo, utilizzando l'*osservazione partecipante* come metodo dell'antropologia.

Attraverso l'*osservazione partecipante*, l'antropologo si relaziona e fa esperienza del contesto indagato, diventando parte di quella comunità. Non essendoci delle regole precisate che consentono di guidare il processo d'incontro, questo procedimento si rinnova di volta in volta con le specificità del terreno. La relazione di reciprocità noi/altri si estrinseca in modo da rilevare analiticamente, già al momento dell'approccio, i dati utili per comprendere i diversi problemi della cultura del gruppo.

La ricerca è ininterrottamente un *work in progress* che, mediante l'*osservazione partecipante*, ci consente di raccogliere prospettive, protocolli di lavoro, ipotesi progettuali anche attraverso supporti tecnici alla documentazione.

Secondo Clifford Geertz, nell'intervista rilasciata per "RAI Educational" il 18 maggio 1992, sull'interpretazione delle culture nel lavoro dell'antropologo si enucleano le motivazioni dei sistemi di significato che costituiscono il processo interpretativo.

L'applicazione di sistemi di significato, come avviene nell'ermeneutica, rappresenta un tentativo di affermare che il nostro compito è soprattutto esplicativo, al fine di scoprire quali sono le intenzioni delle persone. Si ha comunque a disposizione un modello testuale, o un'azione da utilizzare come un'analogia testuale seguendo le ricorrenze. Esso deve

essere compreso per quello che le persone, a livello conscio o inconscio – ma per lo più a livello inconscio – pensano che sia. Il problema quindi è cercare di scoprire non tanto come funzioni una macchina quanto come si debba leggere un testo. Come ho detto è un modello che parte dal concetto secondo cui le cose, quando vengono affrontate per la prima volta, non sono molto chiare, appaiono confuse e indefinite. Quando i balinesi, i marocchini o i giapponesi dicono o fanno qualcosa, non sappiamo da quali motivi siano spinti, cosa ci sia all'origine del loro rituale. Allora si cerca di ridurre il senso di confusione, di mancanza di chiarezza, sforzandosi di capire cosa sta succedendo in termini di significato e di azione simbolica<sup>3</sup>.

*L'osservazione partecipante*, strumento dell'antropologia attraverso il quale il ricercatore analizza una comunità, anche se gli consente l'inserimento nel gruppo analizzato, gli dà comunque una lettura di tali dati che è l'integrale interpretazione del ricercatore, il quale li racconta attraverso le proprie conoscenze e grazie alla propria formazione, nonché alla sua provenienza sociale nella quale agisce attraverso determinati simbolismi e tabù, dopodiché, attraverso quello che lo ha emozionato o destabilizzato mentre rilevava i dati e durante la descrizione e la stesura, trasmette a chi legge anche la sua sensazione.

L'unico modo in cui si può fare questo è quello interpretativo, ascoltando quel che la gente dice, osservando quello che fa e cercando di abbinarlo a una sorta di analogia testuale, come se

---

<sup>3</sup> C. GEERTZ, *L'interpretazione delle culture*, intervista del 18 maggio 1992, "RAI Educational", Enciclopedia multimediale delle Scienze Filosofiche, <http://www.emsf.rai.it/articoli/articoli.asp?d=20>.

fosse un gioco o una recita. Se si assiste a una partita di baseball o di calcio, e se non si è americani, nel caso del baseball, o italiani nel caso del calcio, questi sport risultano molto difficili da capire. Per cercare di scoprire come funziona uno di tali giochi, non soltanto si devono scoprire quali sono le regole, ma quali sono i significati e l'importanza di determinati tipi di comportamento: questo, in un certo senso, equivale a leggere la partita come un testo. Questo è ciò che cerco di fare, in senso più generale, per l'antropologia<sup>4</sup>.

Da questo procedimento operativo si configura il metodo implicito della propria ricerca antropologica, dove prende corpo l'interpretazione dei sistemi di significato partendo dal punto di vista delle popolazioni e/o dei gruppi studiati senza però limitarsi a questo.

Capire cosa essi pensano, sentono e fanno in un dato momento è il vero oggetto dello studio. Perciò devo senz'altro tralasciare le mie idee su come reagirei in una determinata situazione. Per comprendere tutto questo non dispongo però unicamente delle loro spiegazioni coscienti, o addirittura inconscie, degli avvenimenti, poiché sono in grado di introdurre elementi presi altrove che forse possono aiutarmi a leggere questo testo. È un tentativo di capire quale sia il punto di vista dei partecipanti e di trasferirlo in un contesto più ampio, cosa che loro non farebbero. Perciò bisogna, in un certo senso, fare avanti e indietro, capire le cose dal loro punto di vista e allo stesso tempo collocarle in un contesto logico che non sia necessariamente il loro, altrimenti ci si imbatte in difficoltà

---

<sup>4</sup> *Ibidem.*

insormontabili. Non ci si può, per esempio, limitare a descrivere la stregoneria dal punto di vista delle streghe, e bisogna anche prendere in considerazione altri aspetti<sup>5</sup>.

Il pensiero di Geertz, nell'interpretazione dell'alterità, ci fa comprendere il punto di vista dell'antropologo che, entrando in contatto con la cultura dell'altro, riesce a pensare come l'altro. Infatti, solo in questo modo si può dare una descrizione dei modi e delle sensazioni che lo stesso antropologo avverte e trasferisce al lettore.

---

<sup>5</sup> *Ibidem.*

## 1.1. Da un punto di vista antropologico

Il punto di vista interpretativo si configura come espressione contemporanea della ricerca antropologica sul campo, anche e soprattutto in quei settori che si inoltrano sul terreno dell'antropologia dell'educazione e delle problematiche dei diritti umani.

L'esperienza educativa risulta fondamentale nel processo di crescita intellettuale e conoscitiva dell'individuo, che, stando a Emile Durkheim, ha come oggetto l'istruzione come processo educativo, che consente al soggetto in formazione una crescita profonda, in quanto lo accompagnerà per tutta la vita<sup>6</sup>. La conoscenza, acquisita e fatta propria, diventerà la chiave d'accesso al modo di rapportarsi con gli altri, in uno scambio costante e produttivo di norme e modelli comportamentali diversi, necessari da comprendere. Un viaggio che si trasforma in consapevolezza dell'essere uomo, su un piano sociale e comunicativo con esperienze e mondi differenziati.

La scuola diventa dunque il sostrato dell'alterità, nell'ottica di una cittadinanza attiva pronta ad accogliere la pluralità culturale, e non solo, dei valori della diversità. Nella fattispecie, durante l'analisi è necessario conoscere e capire il luogo dove si manifestano tutte le pratiche educative, inerenti la famiglia, le amicizie e la scuola come microcosmi di molteplici prospettive che, a loro volta, per essere comprese, impongono l'adozione di diversi strumenti e l'attenzione posta ai vari aspetti, che le azioni quotidiane delineano e fanno emergere quali la trasmissione di norme comportamentali ed educative, insieme alla

---

<sup>6</sup> Cfr. E. MORIN fa riferimento a E. DURKHEIM, *L'evoluzione pédagogique en France*, PUF, Paris 1890, in E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 45.

socializzazione utile per veicolare i meccanismi culturali, non sterili ma calati nella realtà in continua evoluzione.

La nozione di cultura è caratterizzata dalla convivenza di elementi diversi, con proprie specificità e peculiarità, al contempo mescolati nei propri ambiti di azione e vissuti appieno, in un flusso indistinto<sup>7</sup>.

Pertanto il concetto di “educazione” ruota attorno a un complesso insieme di informazioni, di meccanismi e di continui stimoli che non sono semplicemente registrati in modo istantaneo dal soggetto in formazione, bensì vissuti, interpretati e fatti propri con l’attribuzione di un senso strettamente connesso alla propria individualità, all’ambiente circostante e ai vari influssi esterni.

Alla luce di quanto espresso, risulta difficile e vano analizzare singolarmente le parti della realtà presa in esame e osservata, né procedere a una rigida e rigorosa classificazione degli elementi che la costituiscono, generando sterili suddivisioni tra primari e secondari. Bisogna, invece, esaminarli come facenti parte di un unico insieme, sottoposto a continue interazioni ed evoluzioni, di elementi complementari e affini che vanno a costituire una totalità culturale<sup>8</sup>. Ciò presuppone, dunque, un cambiamento nell’osservazione delle differenze culturali, della loro convivenza su uno stesso ambiente con costanti interferenze e dinamiche di incontri/scontri, fondamentali per fornire una nuova e sempre aggiornata metodologia di orientamento nella decodifica delle coscienze e dei linguaggi eterogenei.

In questo continuo scambio di relazioni e di processi per la costruzione dell’identità, di un singolo o del gruppo, e di una cittadinanza attiva, la scuola è chiamata a rinvenire sempre nuove metodologie d’indagine e ad

---

<sup>7</sup> Cfr. M. CALLARI GALLI, *La trasmissione dei meccanismi culturali: problemi di teoria e di metodo*, in T. TENTORI (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando Editore, Roma 1990.

<sup>8</sup> Cfr. S.J. TAMBIAH, *Rituali e cultura*, il Mulino, Bologna 1995, p. 25.

applicare strategie aggiornate al fine di preparare gli studenti al confronto, al dialogo per una crescita nel pluralismo, alla “comprensione” culturale, base imprescindibile del “rapporto con l’alterità che sia crescita e non negazione, dialogo e non scontro, cooperazione e non lotta”<sup>9</sup>. Ciò presuppone incontrare le diversità, non subirle, tollerarle, etichettarle o respingerle, bensì relazionarsi con esse, in un rapporto sempre costante e fondamentale per rinvenire somiglianze, credenze, usanze e valori che tentano di sopravvivere nell’incertezza del tempo, in un mondo

che non si rassegni alle “pulizie etniche”, alle deportazioni, all’imposizione della “ragione” con la violenza delle armi più estreme cieche nella loro “intelligenza”; con la convinzione e la consapevolezza che il nostro sistema culturale, economico e sociale, può sopravvivere solo se saremo in grado di rendere “produttivi” gli innumerevoli incontri, le continue differenziazioni che lo caratterizzano<sup>10</sup>.

La società possiede differenti mezzi di comunicazione attraverso i quali veicola, insieme a valori e a modelli, i propri saperi, con una pregante importanza nella costituzione delle strutture della sfera cognitiva e della realtà di tutti gli individui che la compongono. In particolare, si attivano processi intensi che, nell’evoluzione umana, hanno spinto i singoli a esteriorizzare le proprie capacità, tramite la tradizione orale (linguaggio orale), la scrittura (linguaggio scritto) e le sempre più aggiornate tecniche comunicative (linguaggi multimediali). I vari e sempre aggiornati linguaggi multimediali hanno modificato, insieme alle

---

<sup>9</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Milano 2000, p. 103.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 25.

innovazioni tecnologiche, la nostra maniera di osservare il mondo e di rapportarci a esso. La comunicazione, nella sua interezza, specie con l'avvento di Internet – e la conseguente riduzione delle distanze temporali e spaziali, con luoghi d'incontro e di scambi virtuali, dove la conoscenza trova dimora nell'etere e la socializzazione supera i confini prettamente geografici – e di tecnologie all'avanguardia scopre nuove angolazioni che non possono esaurirsi in quella prettamente “verbale”, approfondendo nuovi canali, quali quelli digitali, che offrono e sorreggono un linguaggio che diventa abilità di decodificare e creare, in modo originale, i tipici messaggi dell'informazione. Con la tecnologia digitale la capacità di vedere il mondo è sottoposta a dei cambiamenti tecnici che, spesso, rappresentano un coadiuvante alla fantasia, pennelli nelle mani dell'uomo per raffigurare la concezione di nuovi mondi dalle immagini elettroniche.

Il microscopio ci ha fatto vedere l'interno della natura, composta da immagini astratte e geometriche, e ha svelato un regime di forme assolutamente inaspettato e variegato. Ma anche lo sguardo dall'alto, la visione degli aerei fino alle esplorazioni spaziali hanno aperto varchi infiniti ai nostri sguardi, rivelando mondi e luci differenti: una visione dell'universo di cui solo la nostra fantasia poteva vagamente immaginare le forme. Abbiamo imparato che ciò che ci circonda ha degli elementi in comune, così come la spirale di un microrganismo può assomigliare a una galassia distante anni luce<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> A. AMADUCCI, *Il video. L'immagine elettronica creativa*, Lindau, Torino 1997, p. 14.

Il diverso sostrato su cui opera la comunicazione per immagini nasce e si sviluppa attraverso un contatto tra “memoria e memoria”, tra chi l’ha costruita e chi la osserva, filtrando, così come succede anche nell’attività onirica, dei segmenti visivi, creandone altri fino a depositarsi nelle nostre rappresentazioni, talvolta inconsce.

Nello scambio proficuo e intenso tra messaggi multimediali, orali e scritti, tra relazioni e confronti diretti e virtuali, l’umanità formula, interpreta e invia diversi modelli comportamentali, rappresentazioni di se stessi e *dell’altro diverso da sé*, con attenzioni al singolo e alla comunità. In queste dinamiche interne e fenomenologiche legate alla collettività, un ruolo fondamentale è rivestito dalla concezione dello “straniero”, con tutti i molteplici e complessi atteggiamenti e concezioni che comporta sul piano della cultura e delle confronto. Il confronto infatti chiama in causa i concetti di alterità, di differenze culturali e relazioni tra le cose, oltre alla principale esigenza di individuare e di usare gli strumenti per decodificare i linguaggi usati e rivolti dal *noi* agli *altri diversi da noi* e viceversa. In tal caso, l’antropologia diventa la scienza che interpreta l’incontro con l’altro, in un costante confronto reciproco delle diversità del *noi* nell’*altro*. Un dialogo, non privo di scontri culturali e ideologici, al fine di pervenire alla comprensione culturale su cui costruire, interagendo, un solido rapporto con la differenza, intesa come alterità, in continua crescita ed evoluzione.

Si osserva, cioè, un coinvolgimento di fatti che sono la risultanza della capacità umana di costruire relazioni e questo ci fa affermare che l’uomo da solo non può esistere e la sua individualità non può che scaturire da un’identità che è sempre il frutto di una *solidarietà*, incontro/scontro fra i diversi esseri umani. L’individuazione di questa *solidarietà* rappresenta la

particolare costruzione irripetibile di un modello senza modello, cioè di una specificità che trova il suo equilibrio nella relazione stessa<sup>12</sup>.

L'insediamento dell'uomo nello spazio rappresenta uno degli aspetti più interessanti della storia sociale e umana, tesa alla ricerca continua dei molteplici e variegati rapporti che l'individuo instaura con l'ambiente circostante e con i suoi simili, generando profili sociali, dimensioni culturali e realtà spaziali ricchi e poliedrici.

Quattromila anni di storia mostrano archetipi della città, con interrogativi su come sia avvenuta la concentrazione del potere di governo e delle forme di comunicazione, i canali linguistici e simbolici privilegiati, i nuclei architettonici e le sue strutture sacrali, oltre alle forme politiche e organizzative sociali che si sono intrecciate nel sostrato urbano.

Le modalità di sopravvivenza, l'uso del suolo strettamente connesso al fenomeno dell'urbanizzazione, che tanti interrogativi e analisi ha scaturito tra gli studiosi delle diverse discipline, segna le linee di una storia ricca ma in parte non più ricostruibile perché distrutta dal tempo. Un ambito in cui si muovono sociologi e antropologi per delineare il percorso delle città e delle sue trasformazioni, analizzate da molteplici prospettive. La città ha trasformato e potenziato l'insieme di elementi creati e trasmessi dal villaggio, cambiando la vita dell'uomo da nomade a stanziale. Le forme di insediamento umano vanno oltre l'orizzonte storico, appropriandosi delle tipologie di conquista e di trasformazione dello spazio già realizzato dagli animali. In questo processo evolutivo si inserisce l'individuo che, con gli scambi, le relazioni, e i prodotti della

---

<sup>12</sup> L. FARINA, *Dai diari di una ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Centro Editoriale e Librario, Università della Calabria, Cosenza 2008, p. 2.

sua creatività e del suo ingegno, trasforma tutto in cultura. La stanzialità del'uomo cacciatore si lega alla semina, al raccolto, alle provviste. Un sostrato culturale attorno a cui nascono i villaggi, chiamando in causa anche la continua evoluzione dell'arte della casa, delle suppellettili, delle varie forme di difesa e della sepoltura. Quest'ultima offre una fondamentale chiave di lettura al processo in esame, specie se si considera la possibilità di risalire, o almeno tentare di far risalire le diverse modalità di gerarchia sociale dai reperti rinvenuti in anni e anni di storia. Ciò sposta l'attenzione sul potere che l'uomo inizia a esercitare sull'ambiente, facendolo proprio e lasciando tracce che ne segnano il cammino. Lo dimostrano le prime forme di disboscamento a fine agricolo del mesolitico, l'addomesticamento degli animali e la vita che si intreccia alle relazioni umane, per sfociare gradualmente in forme di organizzazione sociale e comunicativa.

Tra l'VIII e il VI secolo a. C. con l'alfabeto e la moneta si fanno largo due strumenti in atto nel sostrato ambientale che consentono la creazione di una cultura posta sull'orizzonte evolutivo, basata sul commercio – costituito sui rapporti sociali come scambio di beni – e sulla comunicazione – intesa come forma d'espressione e di condivisione.

È il villaggio che possiamo considerare il prototipo delle città, la cui origine si fissa in un processo in cui concorrono diversi fattori – in base alle concezioni del sociologo Max Weber, quello religioso, economico e militare, – come diverse sono le sue entità. Tra gli elementi costitutivi della trasformazione del villaggio in città, un posto di rilievo spetta infatti alla sacralità. Dalle necropoli del paleolitico fino ai mausolei e ai monumenti ai caduti in nome della Patria, l'elemento sacro fonde le differenze che si arginano nell'ambiente, unisce e non disperde.

La città greca (*Polis*) era il risultato di un continuo processo in cui un ruolo fondamentale era rivestito dal fattore militare e religioso, che la delineano come sostrato aristocratico. Ma queste tendenze vengono gradualmente frenate, a favore della *Koinonìa* ossia città “tutta quanta” costituita da tutti i cittadini, con i loro diritti e doveri, nella sfera delle differenze che ne costituiscono e ne arricchiscono la personalità e l’identità. Lungo il cammino evolutivo, nel Medioevo con l’accrescimento della produzione agricola e dell’elemento demografico si attuano delle evoluzioni che danno diversi connotazioni al sostrato. Cominciano a farsi spazio nuove conoscenze pratiche, miti, credenze religiose e varie speculazioni filosofiche, insieme allo sviluppo mercantile, con la sua attività produttiva, dove il denaro si sostituisce al baratto.

Non si è soliti tuttavia chiamare “città” l’*oikos* del signore fondiario o del principe, con un insediamento per quanto grande di artigiani e di piccoli commercianti, soggetti a *corvèe* e al pagamento di tributi, sebbene storicamente una frazione molto rilevante delle “città” più importanti sia sorta da questi insediamenti e la produzione per una corte principesca sia rimasta spesso per molte di queste (le “città” del principe) una fonte di profitto molto importante, spesso la principale degli abitanti insediati<sup>13</sup>.

L’intento di Max Weber era quello di individuare una spiegazione sulla nascita del capitalismo nell’Europa occidentale, che, a suo dire, è riconducibile agli elementi che si realizzarono nelle società feudali medioevali, con la trasformazione delle varie forme di potere verso la

---

<sup>13</sup> M. WEBER, *Economia e Società, La Città*, Donzelli Editore, Roma 2003, p. 5.

nascita del cittadino come individuo e della borghesia urbana. Ciò preclude alla nascita dell'imprenditoria e delle varie forme di pensiero. Stando a Weber, dal punto di vista sociologico la città è un'allocazione di abitazioni contigue, che presentano un abitare comune talmente complesso da far sì che venga meno al rapporto di vicinato una conoscenza specifica, personale e reciproca degli abitanti. Ciò significa che la città, tranne alcune eccezioni, sembra carente di una costante reciprocità tra il potere implosivo, che la fortifica, e l'aspirazione comunitaria, con patti solidali e partecipativi tra i suoi abitanti e i territori. È nella forza del potere politico che si concentra il passaggio da gruppi sociali chiusi a comunità politiche che sfociano, successivamente, nell'istituzione dello Stato moderno:

gli interessi (materiali e ideali) non già le idee dominano immediatamente l'agire umano. Ma le immagini del mondo create per mezzo delle idee hanno molto spesso determinato le vie sulle quali poi la dinamica degli interessi continuò a spingere avanti l'agire<sup>14</sup>.

I rapporti chiusi, ristretti e governati rappresentano una limitazione alla comunicazione ma una forza per questi aggregati sociali che addiventano veri e propri apparati. All'esterno questi prolungheranno il loro potere e l'influenza, controllando il territorio e i suoi abitanti. Mezzi coercitivi, secondo Weber, alla base della nascita di una vera e propria comunità politica che, appena trova la sua realizzazione istituzionale, crea lo Stato moderno, con apparati burocratici e forme di limitazione nell'ambito democratico e comunicativo. In quanto, stando al sociologo, il potere è la possibilità dato a un individuo che, agendo nell'ambito di

---

<sup>14</sup> M. WEBER, *Economia e Società*, II, Edizioni di Comunità, Milano 1999, p. 240.

una relazione sociale, fa prevalere la sua volontà anche di fronte a un'opposizione.

Nel capitalismo Weber rinviene l'ambivalenza tra comunità e società, specie se si considera la sua concezione della città del punto di vista economico, intesa come un luogo dove la popolazione residente soddisfa una parte essenziale delle proprie necessità procurandosene sul mercato locale o su ciò che il mercato ha prodotto.

In questa ultima affermazione del sociologo entra in scena una nuova tipologia economica della città che trova la sua ragione nell'opposizione, ossia la città dei consumatori antitetica a quella dei produttori, quella artigianale che si oppone alla commerciale.

È necessario pertanto definire il concetto di "città" alla luce delle costanti evoluzioni sommerse e inconsce, degli scambi commerciali, della trasmissione di usanze e tradizioni in relazione a nuovi spazi costituiti in base all'attuarsi del tipo di organizzazione infrastrutturale.

[...] caratteristica che deve presentarsi perché si possa parlare di *città* è l'esistenza nel luogo dell'insediamento di uno *scambio di prodotti* - non soltanto occasionale ma regolare - quale elemento *essenziale* del profitto e della copertura del fabbisogno degli abitanti: l'esistenza di un *mercato*. Ma non ogni "mercato" rende il luogo in cui si tiene immediatamente una "città"<sup>15</sup>.

Ogni città nel senso qui usato è "luogo di mercato", ossia dell'insediamento, sul quale, in seguito all'esistente specializzazione della produzione economica, anche la popolazione cittadina non copre il suo fabbisogno di prodotti industriali o di articoli commerciali o di

---

<sup>15</sup> M. WEBER, *Economia e Società, La Città*, cit., p. 5.

entrambi contemporaneamente. La città, quindi, rappresenta l'origine strutturale dove si limano le decisioni, i piani astuti e arguti di dominio, e si esegue la politica. È un luogo in cui diventa sempre più forte la stanzialità, con un'implosione del potere e dei vari saperi, rendendo difficile ogni forma di democrazia attiva, partecipativa e condivisa, sottoposta a quello che si può definire come dominio urbano. La città, nel panorama sociale, sin dall'inizio si snoda attorno a elementi portanti dell'esperienza urbana, quali il fiume, la strada e il mercato, effettuando una virata che la allontana dal concetto e dalla dimensione del villaggio. Si fanno largo nuove concezioni che tanta importanza avranno nello sviluppo identitario del sostrato urbano, quali le abitazioni, intese come involucri protetti, il senso di appartenenza, il controllo sociale e la cultura della proprietà, il lavoro e la sua divisione. La città inizia dunque a delinearsi come una continua alternanza di concentrazioni e differenze materiali e simboliche, dove spesso emerge la dispersione e una serie di tensioni alla base stessa del suo concetto.

Oggi, i cambiamenti culturali, comportamentali e sociali trovano il loro sostrato attuativo e complementare nella città, in quelle prospettive urbane che si pongono come sfondo di relazioni, incontro/scontro, scambi e confronti tra i membri delle comunità, tra i diversi gruppi familiari e quelli provenienti da realtà esterne. L'antropologia, nello studio delle società intese come sostrati complessi in cui si intersecano vari elementi culturali, storici e strutturali, può fornire un contributo determinante, focalizzando l'attenzione sui rapporti sociali che si instaurano e le consapevolezza che ne derivano. Infatti:

partendo dalla forma della città come si è andata evolvendo nella società borghese moderna, diventa sempre più necessario esaminare i fattori reali di fruizione della città da parte delle

classi sociali che sono state espropriate della propria soggettività nei processi di produzione della vita sociale. Questo implica lo studio della città come totalità sociale, in cui i rapporti di classe assumono l'aspetto di specifici fenomeni culturali. Da questi rapporti scaturisce la consapevolezza del vivere urbano che costituisce il nuovo modo di concepire la propria soggettività culturale da parte delle classi sociali che si pongono il problema di riappropriarsi dei valori che sono stati espropriati a loro stesse<sup>16</sup>.

È la città a descrivere l'ampio raggio d'azione di accrescimento culturale e plurale delle collettività, con aggiornamenti continui che tengono in considerazione il valore importante, nel processo economico e culturale, dell'emigrazione, con il conseguente accrescimento della popolazione e con la realizzazione di modelli urbani confacenti ai nuovi quadri delineati. Ciò impone un'analisi attenta sui confini adottati dall'essere umano, al fine di preservare e difendere la propria identità davanti a componenti provenienti da culture ed etnie eterogenee. Tuttavia le differenze a livello di funzioni continuano a esistere e a iniettarsi, rimodellando la città sia a livello strutturale che di distribuzione dei rapporti sociali. Ciò determina strati urbani che si sedimentano e si sovrappongono, in cui le molteplici forme della città assumono i connotati della "città magica" di calviniana memoria. Strutture identitarie che si differenziano dalle altre per omologazione culturale, che fanno del riconoscimento la base imprescindibile della propria esistenza. Nei fenomeni di globalizzazione e di massiccia migrazione

---

<sup>16</sup> C. PITTO, *Introduzione, Antropologia urbana. Programmi, ricerche e strategie*, Feltrinelli, Milano 1980, p. 34.

degli ultimi decenni, spinti da processi di omologazione e intensa intolleranza verso ciò che è diverso dalla propria identità culturale, biologica e sociale, appare infatti sempre più centrale l'approccio allo "straniero" che, nel corso di millenni di letteratura, ampio spazio ha trovato nelle storie e nei miti. Ciò nonostante, la condizione dello straniero è "esistenziale", con tutta la gamma di problematiche a essa connessa, più evidenti specie nei rapporti che si intrecciano con la comunità diversa da sé. In tal senso, lo straniero assume, agli occhi dei membri della comunità umana, le forme di una proiezione culturale, legata ai processi di costruzione dell'entità dei popoli, intrisa a sua volta di valori simbolici e ideologici.

Tanto più le comunità umane sono omogenee, compatte, chiuse in sé, consapevoli di una propria identità specifica, tanto più respingono gli stranieri confinandoli nella loro diversità e accentuandone i tratti differenzianti. Ma anche: tanto più le comunità umane si sentono deboli e indifese e minacciate nella propria sicurezza e identità, tanto più le figure degli stranieri vengono caricate di valori negativi, caratterizzate attraverso tratti culturali semplificatori e rigidi, trasformate in stereotipi<sup>17</sup>.

Ciò nonostante, un distinguo è necessario per comprendere appieno le dinamiche ed elaborare procedure di indagine. Già nelle società più antiche, basilare era la differenza tra quella in cui vigeva un'economia autarchica, ossia fondata sulla caccia e la pesca, oltre all'agricoltura, e quella in cui, con il tempo, si era diffusa e poi affermata la pratica del commercio e dello scambio. Quest'ultimo tipo può mostrare i diversi

---

<sup>17</sup> R. CESARANI, *Lo straniero*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 1998, pp. 7-8.

approcci verso colui che non era concepito un elemento di disturbo, ma costituiva l'altra parte attiva del dialogo informativo e di scambio, e del confronto. I fenomeni dei molteplici rapporti tra indigeni e stranieri denotano, nella loro complessità e peculiarità, comunità chiuse, pronte a difendere la propria identità, e quelle più moderne, come le grandi metropoli, dove forte, dinamico e al contempo normale è il meticcio.

Ciò rende più difficile rappresentare e descrivere il mondo e i luoghi dei suoi complessi scambi, la *periferia* dal *centro*, e le diverse etnie presenti nello spazio. Emerge dunque la necessità di cambiare punti di vista, eliminando le divisioni a comparto, secondo cui ad ogni società e territorio corrispondono una cultura, aprendo la rappresentazione a nuovi scenari che non cataloghino le differenze ma comprendano e seguano la delocalizzazione. Cambia, pertanto, la visione della città che non può più essere intesa come un *luogo-contenitore*, bensì come un modo per creare e veicolare la cultura. Efficace, in tal senso, la nozione di *nonluoghi* descritti da Marc Augé come luoghi senza proprietà specifiche, senza distinzioni culturali, comportamentali e sociali, senza traccia di chi li percorre giorno dopo giorno.

Se un luogo può definirsi come identitario, relazionale, storico, uno spazio che non può definirsi identitario, storico, definirà un *nonluogo*<sup>18</sup>.

Un luogo, dunque, è “identitario” quando contraddistingue l'identità di chi lo vive; è “relazionale” se individua i rapporti che si instaurano tra i soggetti di appartenenza; è “storico” perché rammenda all'individuo le sue origini. I *nonluoghi* non hanno vocazione territoriale, né identitaria o relazionale, rinvenendo la loro missione nella facilitazione della

---

<sup>18</sup> M. AUGÉ, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità, con una nuova prefazione dell'autore*, Elèuthera, Milano 2009, p. 77.

circolazione, dunque del consumo, in un mondo di vaste proporzioni<sup>19</sup>. Sono lo specchio del presente, di un'epoca transitoria, di un individuo in cammino da solo per la sua vita, strettamente connesse alla nozione di *surmodernità*, ovvero l'effetto combinato di un'accelerazione della storia, di un restringimento dello spazio e di una individualizzazione dei destini. Distinguere i luoghi dai *nonluoghi* appare operazione difficile, poiché i primi non sono mai totalmente cancellati e i secondi mai completamente compiuti. Ciò impone un'aggiornata visione del pluralismo culturale di un gruppo umano localizzato, nella cui analisi un ruolo fondamentale è affidato alla concezione dei protagonisti dell'incontro e al ruolo della parola.

Oggi, il lavoro dell'antropologo si amplia e si ordina, in una sorta di lettura multipla delle differenze, perché entra in una promiscuità di gruppi e di etnie che si mettono a confronto nello stesso spazio. Il luogo, dove si stabilisce il campo della ricerca, o dove essa più precisamente viene commissionata, presenta un sistema di rilevazione molto complesso e, allo stesso modo, la programmazione delle metodologie d'intervento devono tener conto dei processi interculturali che insieme insistono su quel territorio, veicolando nel contesto le singole diversità.

In particolare Gualtiero Harrison ha insistito nel sottolineare un itinerario dal punto di vista antropologico in una società multiculturale. Se prendiamo a indicazione di questo itinerario di ricerca un suo articolo propedeutico all'*Educazione ai diritti umani*<sup>20</sup>, possiamo utilizzare questo tracciato per proporre una nozione di coesistenza.

---

<sup>19</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>20</sup> G. HARRISON, *Educazione ai diritti umani per una società multiculturale*, in C. PITTO (a cura di), *L'identità, il multiculturalismo, i diritti umani, le ragioni dell'antropologia*, Atti della Cattedra "Antonio Guarisci", Fondazione A. Guarasci, Cosenza 1999.

Oggi, *multiculturalismo* sta a designare una nozione di coesistenza per entità distinte e separate, ma che vengono ideologicamente connotate da uno statuto di riconoscimento: la fantomatica identità etnica e culturale. È proprio il pluralismo di realtà diverse, che repentinamente sono venute a convivere, ad attribuire alle differenze un nuovo statuto per cui vengono assunte contemporaneamente come “uguali – nei termini del diritto alla buona accoglienza e ad un trattamento equo e non discriminatorio – ma per cui vengono anche assunte come “distinte” – per ciò che attiene alla loro vita familiare, ai loro valori religiosi, ai loro modelli sociali di comportamento<sup>21</sup>.

Nel quadro delle variabili da esaminare, “uguali/distinte”, così come sostiene Harrison, bisogna porre particolare attenzione a non accomunare le differenze, sminuendo e svalutando le singolarità culturali, ma va tenuto presente che la convivenza di più culture apre più visioni alla comprensione del pluralismo delle diversità.

Se le differenze, però, si riconducono, con una operazione riduzionista, ad una mera problematica di ritualità religiose e di stilemi delle tradizioni – diversi per definizione, e che la buona creanza democratica impone di rispettare ed accettare, comprendendoli e tollerandoli – tutto quel che veramente importa: e cioè gli incontri e gli scontri, i contatti e gli scambi, le connotazioni e le sovrapposizioni, si confonde e scompare nella notte in cui “tutte le vacche sono nere”. Ed invece gli stessi caratteri, che si attribuiscono con supponenza come distintivi di un’entità etnica, grupale, sociale, possono

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, pp. 61-62.

apparire radicalmente mutati, al semplice cambiare del contesto, e palesare sincretismi di norma e di stili, laddove prima tutto ci sembrava dominato dalla conflittualità e dalla eterogeneità. Se generalizzata è, allora, la sempre più consapevole percezione delle connotazioni processuali e strutturali al ritardo delle pluralità culturali compresenti nella società (Occidentale) contemporanea – e se conseguentemente si impone una riflessione accuratamente capace di rivolgersi, tanto alle analisi molteplici delle problematiche che vengono attivate, quanto alla scelta nella pluralità delle possibili soluzioni che la storia mette a disposizione – è concettualmente scorretta ed eticamente irresponsabile la falsa identificazione della pluralità con la diversità<sup>22</sup>.

Pluralità e diversità andrebbero colte nei processi di conoscenza. La scuola è il luogo dove costituirebbero un valore aggiunto: è come produrre un'antropologia per il trasferimento dei saperi nostri e altrui per occidentalizzare meno e globalizzare di più e dove i bisogni e le esigenze coniugano e contengono le nostre ragioni come espressioni delle ragioni degli altri<sup>23</sup>.

Semmai il problema delle appartenenze va riformulato a partire da una teoria della conflittualità capace di distinguere tra le differenze coperte dalla pluralità – le differenze tra *simili* –, ad esempio tra i soggetti politici della stessa nazionalità e della stessa cittadinanza – e le differenze derivanti dalla dissomiglianza – le differenze tra *dissimili*: cioè, ancora ad

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>23</sup> Cfr. C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut! Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra gli Inuit*, Centro Editoriale e Librario, Università della Calabria, Cosenza 2003.

esempio, tra i nativi (soggetti tanto dei diritti umani che dei diritti di cittadinanza), e gli stranieri (tutelati dai diritti umani, ma privi del riconoscimento di statuti di cittadini)<sup>24</sup>.

La complessità dei fenomeni umani, nonché la loro specifica combinazione nella composizione dei rapporti sociali, ripropone pienamente la definizione del concetto dei rapporti di produzione di un determinato modo di produzione, coinvolgendo necessariamente la definizione del concetto della totalità dei livelli della società e il loro tipo di articolazione. Questo è quanto ha scoperto, o riscoperto, nel suo procedere analitico proprio l'antropologia culturale. Al proposito in uno dei suoi primi studi sul metodo Gualtiero Harrison osservava:

La complessità del fenomeno umano ha determinato una pluralità di approcci nello studio scientifico, mentre la irriducibilità del fenomeno umano ad un solo aspetto ha imposto all'antropologia di riunificare al suo interno lo studio fisico dell'uomo, lo studio delle origini dell'uomo, lo studio delle sue condizioni storiche, lo studio delle sue capacità creative, lo studio del suo condizionamento ambientale e lo studio del suo condizionamento sociale<sup>25</sup>.

Va ricordato che la competenza dell'antropologia sta, in ultima analisi, nella comparazione che si basa su una determinazione empirica delle forme e varietà del comportamento umano a partire dai fattori emergenti nell'intera gamma delle società umane di ogni dimensione. E la città costituisce fra questi aspetti soltanto una categoria di questi fattori, in

---

<sup>24</sup> G. HARRISON, *Educazione ai diritti umani*, cit., pp. 62-63.

<sup>25</sup> G. HARRISON, *Da un punto di vista antropologico*, Quaderno n. 5, Istituto Superiore di Scienze Sociali, Trento 1969, p. 13.

quanto ogni sistema sociale costituisce un fattore specifico per la definizione di una organizzazione sociale complessa.

La concezione attuale della *multiculturalità* è speculare all'arrivo dello straniero-immigrato: di un attore sociale che è stato attratto dalla fascinazione del nostro mondo consumistico produttore di nuovi simboli e nuove rappresentazioni, piuttosto che dal nostro contesto tecnico-scientifico, al cui interno si sviluppano nuove relazioni sociali e nuove attività lavorative. Ci accorgiamo che lo “straniero-come-specchio” minaccia così di contaminare la nostra identità collettiva e di spogliarci della nostra soggettività storica<sup>26</sup>.

In tal senso, si focalizza anche il discorso del fenomeno migratorio concepito principalmente come supporto tra i gruppi di migranti – intesi anche come *etnici* – giunti nella nuova realtà sociale e il *paesello* (ovvero come villaggio per qualificarne la delimitazione territoriale), concepito come centro propulsivo degli usi e costumi, in un *unicum* terminologico, della tradizione per la comunità in viaggio.

---

<sup>26</sup> G. HARRISON, *Educazione ai diritti umani*, cit., pp. 62-63.

### 1.1.1. La scelta di una metodologia interpretativa

Il ricercatore/insegnante, per essere in grado di progettare e condurre una ricerca empirica negli ambiti educativi e territoriali su cui si sviluppa l'interesse dell'osservazione, deve poter fare una scelta metodologica che permetta di esaminare e interpretare il campo d'indagine. Partendo da questo assunto, bisogna fare qualche passo indietro fino al XX secolo quando, dal Secondo conflitto mondiale in poi, l'antropologia ha subito una totale ristrutturazione dei propri strumenti di rilevazione, perché ha necessariamente seguito i complessi mutamenti sociali. Anche perché:

dai suoi esordi l'antropologia dichiarò la sua ambizione ad essere lo studio scientifico dell'evoluzione culturale dell'umanità modellando sul pensiero moderno con i suoi principi di universalità e consequenzialità i suoi schemi interpretativi, uniformandosi alle sue categorie conoscitive e cercando di formulare leggi generali che presiedano all'evoluzione delle culture prima, all'organizzazione delle differenze, poi<sup>27</sup>.

A differenza degli studi portati avanti in epoche precedenti, studi predisposti e redatti quasi esclusivamente a tavolino, i quali per lo più utilizzavano per descrivere e raccontare – di popoli lontani, ma anche vicini, di guerre politico-militari, di situazioni socio-economiche – le informazioni prese da diari di viaggio, da storie e usanze carpite qua e là conversando con i viaggiatori e i missionari.

---

<sup>27</sup> M. CALLARI GALLI, *L'antropologia e la ricerca del soggetto*, in F. CAMBI (a cura di), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001, p. 63.

Invece, da altre fonti ricavavano le situazioni contingenti e le storie “terribili” degli strani usi dei selvaggi e delle condizioni della sofferenza o del bisogno: dai mercanti che partivano per lunghi periodi in cerca di lauti affari, dai soldati che nelle trincee avevano la possibilità di ascoltare fatti di crudeli realtà o allegri racconti, ancora, davano interessanti informazioni, i naviganti.

Dopo la Seconda guerra mondiale l’antropologia ha sottoposto i suoi metodi e le sue ricerche a una revisione critica aspra e durissima, sotto la spinta di grandi cambiamenti nella circolazione dello strutturarsi delle differenze culturali che con le loro commistioni di beni, informazioni, costumi, valori, ponevano praticamente e politicamente in discussione le categorie di distanza e oggettività già attaccate da più parti a livello teorico<sup>28</sup>.

Nasce allora la necessità di considerare la trasformazione irreversibile e oggettiva di una serie di variabili che costituiscono il bagaglio culturale di un villaggio, di una comunità, di un gruppo che si raffronta e si scontra con culture altre per cui sempre più spesso la cultura occidentale viene sommersa da culture “altre” che il colonialismo ha represso e mortificato in nome della civilizzazione, in nome di un’occidentalizzazione a qualunque costo, prospettando mondi felici e immaginari.

Il neocolonialismo con l’assistenza tecnica e il dono umanitario ha fatto per la deculturazione molto più che non la colonizzazione brutale [...]. La dedizione illimitata dei costruttori d’imperi, l’abnegazione dei ‘medici senza

---

<sup>28</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 71.

frontiere’, la sollecitudine dei ‘fratelli degli uomini’, l’amore per il prossimo dei missionari, la competenza solidale dei tecnici o ancora l’ardore internazionalista e l’abnegazione dei rivoluzionari di professione sono i veri attori del dramma della deculturazione<sup>29</sup>.

L’accanimento e l’insistente volontà di cambiare i bisogni e le aspettative di altri popoli hanno determinato un caos, esodi migratori verso una realtà immaginata e costruita su una diffusione pubblicitaria mediatica non corrispondente, falsa. La migrazione, con tutte le sue connotazioni, deve essere considerata un elemento legato all’aspetto non solo etnico ma anche soggettivo. Infatti, il radicamento sul nuovo territorio si allaccia alla memoria del paese di appartenenza che ogni migrante vive in modo del tutto personale, in base a delle incognite che tanto peso hanno nel processo di inserimento in questi contesti sociali lontani e diversi, e con conseguenti ostacoli nelle dinamiche identitarie. Non solo motivi politici ed economici spingono l’individuo a emigrare, ma anche speranze che poi si rivelano illusioni, sospinte da esigenze diverse come diversi sono i contesti in cui si generano, realtà immaginate e sognate che trovano ampio margine di sviluppo nel tubo catodico, nei mass-media e in trasmissioni che intrappolano la voglia di realizzarsi, abbagliando la verità. Tutto viene proiettato altrove, in un mondo descritto diverso ma che, una volta incontrato, il migrante fa fatica ad accettare, con un radicamento lento e spesso tormentato da una moltitudine di sensazioni ed emozioni. Le speranze di un miglioramento delle condizioni di vita, specie dal punto di vista economico-finanziario – intese come una risoluzione del

---

<sup>29</sup> S. LATOUCHE, *L’occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 71-72.

problema occupazionale che spinge gran parte ad abbandonare la propria patria in cerca di fortuna all'estero, laddove non sussistono alla base della migrazione, invece, motivazioni politiche – all'atto pratico si risolvono in illusioni. La dignità spesso non riesce a essere salvaguardata, trova uno strano connubio con lo sfruttamento e, pur di non tornare indietro e ammettere il proprio fallimento, il migrante si adegua a tutto, in un turbamento interiore da non sottovalutare. Nessuno stereotipo o sterile nozione può aiutare all'analisi delle dinamiche che si innescano, tanto è sensibile il mondo interiore che le provoca, con un incedere identitario instabile,

tra dissimulazione delle proprie origini ed affermazione dell'intera collettività etnica, che si identifica nella memoria nostalgica per un mondo perduto per sempre, insieme ai propri usi e costumi ormai anacronistici<sup>30</sup>.

Si attivano e si intrecciano nella mente del migrante, dunque, bisogni contrapposti ma che trovano una loro particolare convivenza, e lo trasformano in un funambolo, sospeso tra l'esigenza di radicarsi e di appartenere alla nuova realtà e l'idea, mai accantonata, di far ritorno nel proprio paese. Talvolta il processo di adattamento e radicamento è così lacerante che non si riesce a creare un nuovo modello di vita, con un conseguente spaesamento e un'incertezza tali da creare un travaglio sociale e culturale, a cui spesso il migrante pone fine con il ritorno nel paese d'origine. Ciò chiama in causa il concetto di *Heimweh*, ossia nostalgia, dolore della casa propria, termine derivante dall'osservazione psicologica che ormai caratterizza l'immagine dell'emigrato, della

---

<sup>30</sup> C. PITTO, *Oltre l'emigrazione. Antropologia del "non ritorno" delle genti di Calabria*, Falco Editore, Cosenza 2009, p. 26.

sofferenza legata alla malattia, razionalizzata, della patria. In altri casi, invece, un ruolo fondamentale è rivestito dalla memoria, inserita nel processo che riconsidera la propria identità alla luce del proprio adattamento socio-culturale senza occultare le proprie tradizioni, gli usi e le credenze.

La divisione fra i due mondi è stata in qualche modo ricomposta, ed alla separazione, allo strappo degli affetti, si è sostituito questo senso di *paese doppio* che permette di rivivere nell'altra parte del mondo la ragione della propria esistenza. Questa specularità prende la forma di un *paese* ideale, dove una parte trova l'integrazione della propria esistenza nell'altra: gli incontri, gli scambi, ormai non più rari, rappresentano la sensazione che l'altro mondo è per entrambi i *paesi* poco lontano, appena dietro l'angolo<sup>31</sup>.

Questo ha dato l'urgenza alle scienze sociali di attivare un processo di verifica delle teorie e delle pratiche, di rimodulare e comprendere i metodi e gli strumenti adatti a una nuova lettura sociale che impone la presenza sul campo della figura del sociologo, dell'antropologo e/o i relativi gruppi di ricerca.

La specificità di questo processo, una vera e propria contaminazione di materiali simbolici e di azioni sociali, di rappresentazioni e di interpretazioni, di stili di vita propri del passato e di frammenti della contemporaneità, ci convince della necessità di valutare, [...], il contesto culturale e quindi

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 328.

specifico e peculiare, da analizzare nelle sue attuali dinamiche[...]»<sup>32</sup>.

Si è reso quindi necessario valutare le complesse dinamiche sociali nello spazio di indagine, nello svolgersi dei cambiamenti, dei contrasti in aree dove i rapporti sono sempre più precari, dove è sempre più difficile la tollerabilità perché si innescano incomunicabilità che sfociano in lotte e guerre per la difesa della propria territorialità. Una territorialità da condividere per l'integrazione di nuovi modi di essere, nuovi stili di vita dove si conserva la propria identità, verso l'accettazione delle differenze. La collocazione di rapporti, la mescolanza di fenomeni globali situati in dinamiche locali, delinea l'esigenza di progettare l'architettura degli spazi della didattica, dalla quale si deve iniziare per un *appaesamento* mirato a un'articolata convivenza. Le agenzie educative istituzionalizzate non sono pronte ad assolvere a questo compito e, infatti, sempre più spesso la ricerca si occupa di approfondire studi finalizzati e delimitati, comportando però la valutazione di variabili sociali che dal particolare costruiscono e delineano una visione generale, grazie alla quale è possibile la progettazione di interventi mirati alle esigenze di specifiche realtà.

Zygmunt Bauman, facendo riferimento all'analisi della contemporaneità, definisce la globalizzazione come il

processo che instaura legami di interdipendenza a livello planetario intessendo trame di 'vulnerabilità reciprocamente indotta' fra tutti gli abitanti del pianeta a prescindere dalla loro distanza nello spazio e nel tempo»<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 73.

<sup>33</sup> Z. BAUMAN, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 76.

Il processo di interdipendenza, che si legge in questa definizione, trasporta a riflettere sulla nostra storia come specie che ha costruito la propria identità culturale in modo circoscritta e caratteristica, e che oggi ci vede tutti vicini simultaneamente. Questo comporta una ridefinizione del concetto di tempo e una rivalutazione del concetto di spazio, poiché cambiando i riferimenti temporali e spaziali, chi non dovesse comprenderli rimane fuori dalla realtà. Una realtà, costruita su regolatori convenzionali, che concretamente si è stravolta nel modo di comunicare con il mondo intero, e insieme alla comunicazione anche l'economia e lo sviluppo politico-sociale sono sostanzialmente legati a questa realtà tecnologica, che mentre unisce tutti, nello stesso tempo, allontana irrimediabilmente. Come dire: il mondo è diventato una comunità, ma la comunità si perde lentamente richiudendosi tra le mura domestiche in un'indifferenza totale. Bauman sostiene che

il significato più profondo trasmesso dall'idea di globalizzazione è quello del carattere indeterminato, privo di regole e dotato di autopropulsione degli affari nel mondo: l'assenza di un centro, di una stanza dei bottoni, di un comitato di direttori, di un ufficio amministrativo [...]. La globalizzazione non riguarda ciò che tutti noi, o almeno i più industriosi e intraprendenti di noi, desideriamo o speriamo di fare. Essa riguarda ciò che *sta accadendo a tutti noi*. Essa si riferisce esplicitamente alla nebbiosa e fangosa 'terra di nessuno' che si estende oltre la portata del progetto e della capacità di azione di ciascuno<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Z. BAUMAN, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma 2005, pp. 337-338.

Questi motivi attribuiscono alle discipline antropologiche una valenza specifica costruita attraverso le esperienze sul terreno che costituiscono un riferimento per la lettura di nuovi modelli di comunità, comunità che cercano il loro centro, ma che oggi sono diventate periferie del mondo, sregolate e private degli strumenti attraverso i quali raggiungere una piena democrazia.

### **1.1.2. Progettare una ricerca empirica**

Valori e modelli di una società convivono e si differenziano in uno spazio dove gli uomini, con il passare delle epoche e delle generazioni, stringono un legame con forti connotazioni simboliche e di significati. L'insieme di comportamenti e linguaggi, di usi e costumi, di credenze e religioni che una comunità veicola in un determinato terreno, condiziona gli aspetti della vita sociale, generando analisi interpretative il cui fulcro è nella presenza di relazioni instaurate, lontane dalla catalogazione fissa di generi. La cultura, con tutte le sue molteplici trasformazioni, richiede da parte dell'antropologo infatti continui riscontri teorici e metodologici, che tengano in considerazione il processo evolutivo, le dinamiche e le differenze in atto all'interno di ogni collettività.

La ricerca empirica, volta alla descrizione accurata del definito campo d'indagine, con rilevanza prestata a determinati aspetti funzionali alla conoscenza delle culture prese in esame – fermo restando la mobilità e la continua evoluzione delle stesse – parte dall'analisi del terreno, mediante l'acquisizione di dati, con la successiva adozione di strumenti atti a pervenire alla conoscenza di particolari aspetti della comunità presa in esame. Dati provenienti soprattutto dalle fonti orali, determinanti nel cogliere, per poi analizzare, i modelli comportamentali di un gruppo territoriale, sia quelli del presente sia quelli radicati nel passato con ricadute attuali. L'oggetto di indagine dell'antropologo si inserisce nell'attività sociale di una comunità costituita da uomini e donne, osservati nei loro comportamenti distinti e particolari. L'elemento "sociale" e "umano" pertanto comporta delle limitazioni per il ricercatore che spera di poter approdare a risultati "puri", eliminando ogni possibile interferenza, proveniente dal suo campo di indagine, in

quanto le tecniche adoperate hanno una loro ricaduta e corrispettivo peso sugli uomini, “oggetti” e membri della collettività esaminata, con una loro costante e precipua attività intellettuale e comportamentale che fa scaturire le differenze con gli altri, cioè una società diseguale fatta dunque di uomini e donne, non di “cose”, ossia materiali, strumenti e altro, su cui si fonda, invece, l’attività di laboratorio. Queste interferenze provenienti da molteplici fonti non possono affatto essere accantonate, durante la ricerca, dall’antropologo, bensì tutelate e riconosciute quali portanti della società che le produce, nell’insieme di rapporti sociali particolari che, solo dopo essere riconosciuti nella propria interezza, possono essere analizzati in modo teorico.

[...] in ogni ricerca c’è un *soggetto*, il ricercatore; un *oggetto*, e cioè, gli individui, o meglio il gruppo sociale su cui la ricerca viene fatta; un *committente*, cioè la persona o il gruppo che ha richiesto la ricerca e ne metterà in pratica i risultati. [...] quel che importa è che non esiste alcuna ricerca in cui non siano presenti queste tre figure; e soprattutto, che se non si individuano esattamente, per ogni situazione concreta di ricerca, queste figure, la ricerca è destinata a fallire<sup>35</sup>.

I fattori che determinano l’atteggiamento idoneo dell’antropologo e del ricercatore partono dalla considerazione della difficoltà nell’analisi di una cultura, lontana dalla pura osservazione e successiva, semplice catalogazione dei comportamenti registrati. Nell’attività di indagine l’antropologo è infatti chiamato, *in primis*, a scegliere le persone che diventeranno l’oggetto della sua analisi, oltre a pervenire alle

---

<sup>35</sup> G.A. GILLI, *Come si fa ricerca. Guida alla ricerca sociale per non specialisti*, Mondadori, Milano 1975, pp. 33-34.

conclusioni, tracciando il resoconto della sua osservazione, specie se differenti come possono essere le risposte e le reazioni avute dall'oggetto sottoposto alla stessa situazione, scaturita nell'analisi. Il campo d'indagine, entro il quale l'antropologo esamina le differenze comportamentali di una comunità, si presenta come uno spazio complesso dove si instaurano interazioni tra lo studioso e i soggetti/oggetti osservati. La "discesa sul terreno" o "indagine di terreno", che costituisce una delle pratiche di ricerca, con il tempo si è focalizzata per l'attenzione rivolta all'ambiente su cui concentrare e indirizzare in modo costante e fattivo gli studi, delimitandone gli interventi specifici. In una società in continua evoluzione, figlia della trasformazione dinamica, gli strumenti di cui dispone l'antropologo che scende sul terreno da soli, tuttavia, non possono dare tutte le informazioni utili per cogliere, nella loro complessità e peculiarità, i mutamenti culturali. Entrano dunque in gioco altri fattori, rinvenibili nell'importanza del ruolo affidato all'*altro*, ossia di mediazione nei processi dialogici, che impone un'aggiornata visione delle prospettive su cui indirizzare le analisi, vale a dire quelle di pervenire alla conoscenza dell'*altro*.

La contemporaneità e i mutamenti che porta dietro di sé forniscono connotazioni diverse e sempre attuali all'indagine, la quale non può allontanarsi dal rapporto con l'oggetto, bensì necessita di un'attenta osservazione del ricercatore, che è chiamato a partecipare alla ricerca sulla vita dell'oggetto stesso. Entra in tal caso in scena l'*osservazione partecipante*, che potremmo definire quale strumento ottimale per approdare alla precisa descrizione delle comunità esaminate, strettamente connessa, a sua volta, alla scelta di un'*osservazione coinvolta* (*involved observer*), dove fondamentale è il legame fattivo e

costante con lo spazio e l'oggetto preso in considerazione e il suo coinvolgimento etico-politico. Questo metodo, per essere funzionale e ottimale agli scopi prefissati, richiede l'immersione culturale e l'identificazione con *gli altri*, oggetti di studio, oltre all'allontanamento da schemi precostituiti che ruotano attorno a comportamenti personali codificati e pregressi.

Nella ricerca di campo si sperimentano direttamente, nella propria soggettività, le ansie e i limiti [...] di voler affrontare le condizioni di ambiguità, di incertezza e di imprecisione di ogni rapporto di interazione e di scambio: anche se l'ambiguità può spesso spingerci nell'irrazionalità [...] dobbiamo comprenderla all'interno del nostro campo di riflessione e di analisi in quanto non possiamo ignorare il peso che nella nostra vita (e in tutte le forme che assumono le culture) hanno elementi quali l'improbabilità, l'opacità e la finitezza che accompagnano [...] la chiarezza e l'immortalità<sup>36</sup>.

Nell'osservazione è l'esperienza vissuta ogni giorno sul campo, con tutte le dinamiche e le incognite correlate, che costituisce il comune denominatore dell'indagine dove, di volta in volta, a seconda delle situazioni che si vengono a creare, si rinvengono le norme in base alla relazione generata dalla situazione con l'oggetto/soggetto osservato e con l'osservatore (ricercatore). Un'interpretazione non precisa e poco addentrata nella decodifica dei messaggi trasmessi dagli interlocutori rischierebbe di allontanare dalla mirata indagine della realtà umana, nonché del patrimonio culturale a essa connesso.

---

<sup>36</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 62.

Prima di registrare le informazioni inerenti i comportamenti, usi e costumi di una data collettività, l'antropologo deve capire come entrare a farne parte, come essere ammesso al suo interno, senza scandagliarne gli equilibri e le abitudini o essere percepito quale elemento di disturbo e di ansia. La presenza del ricercatore all'interno del gruppo sociale esaminato costituisce motivo di imbarazzo e di disturbo per i membri, i quali, se consapevoli di essere osservati, potrebbero fornire comportamenti non naturali, poco spontanei, macchiati dalla presenza di qualcuno che registra gesti e linguaggi. È necessario attuare un rapporto paritario e trasparente tra il ricercatore e il soggetto, al fine di pervenire a una conoscenza diretta, e non "mediata", del complesso processo sociale, culturale e comportamentale. Fondamentale, in tal senso, che il ricercatore dichiari ai membri della comunità o del gruppo lo scopo dell'indagine, la sua posizione e l'interesse che vi soggiace, domandando di entrare a farvi parte solo per poterlo esaminare. Ciò permetterà al ricercatore di pervenire a dei chiarimenti sugli avvenimenti più comuni del microcosmo esaminato, formulando domande anche semplici e banali e registrandone le risposte e le modalità con le quali vengono esposte, come, ad esempio le espressioni tipiche della comunità. La difficoltà del ricercatore è, tuttavia, come essere accettato all'interno del gruppo o della comunità, oggetto del suo studio. Di solito, all'inizio del processo delineato, vengono in soccorso varie figure, quali quelle dei mediatori culturali oppure degli informatori, che facilitano l'accesso dell'antropologo nella sfera "umana" della sua ricerca, con possibili relazioni che si instaurano con il tempo, le quali possono intaccare gli esiti del processo d'analisi. Pertanto è necessario che l'antropologo prima programmi un piano di lavoro, che conferirà carattere scientifico alla sua ricerca, consolidata da un appropriato patrimonio bibliografico,

utile supporto per restringere il campo d'indagine e tracciarne gli elementi basilari. Solo dopo si potrà passare alla raccolta dati, scendendo direttamente sul campo, dove vanno selezionati alcuni aspetti da osservare, in quanto una completa registrazione delle attività del gruppo sociale, con tutte le differenze prodotte, potrebbe fuorviare e allontanare dallo scopo prefisso. In questa fase, il ricercatore non può registrare i dati raccolti facendo riferimento esclusivamente alla sua capacità mnemonica. E ciò è legato a una duplice motivazione: in primo luogo risulta difficile rammentare ogni aspetto saliente della ricerca, data la limitata quantità di informazioni che l'uomo è in grado di memorizzare. Inoltre, non si deve affatto escludere la soggettività che può indurre, inconsciamente, il ricercatore a ricordare alcuni aspetti ed elementi, escludendone altri. La selezione che, a livello istintivo, può attuare la memoria rischia dunque di distorcere le informazioni memorizzate, con serie ricadute nell'indagine. È necessario, a tal fine, registrare giornalmente i dati raccolti, attraverso la stesura di appunti su tutto ciò che il ricercatore ha osservato, insieme ai numerosi e dettagliati particolari e alle considerazioni di tipo personale che hanno suscitato il suo interesse e la direttrice della sua indagine. In questo un ruolo importante ed esauriente è posto nell'interazione con la realtà osservata, che viene trascritta dal ricercatore attraverso la descrizione degli elementi oggettivi, ossia dei fatti, dei luoghi e delle persone osservate, insieme all'elemento soggettivo, ovvero l'interpretazione di quanto esaminato. A ciò si può affiancare la registrazione dei soggetti osservati. Tuttavia, scindere questi due aspetti della ricerca non è sempre facile, poiché:

Tranne che quando segue (come naturalmente deve fare) le pratiche più automatizzate della raccolta dati, l'etnografo si

trova di fronte a una molteplicità di strutture concettuali complesse, molte delle quali sovrapposte o intrecciate fra di loro, che sono al tempo stesso strane, irregolari e non-esplicite, che egli deve in qualche modo riuscire prima a cogliere e poi a rendere. E questo è vero ai livelli più bassi della sua attività di lavoro sul campo: intervistare gli informatori, osservare i rituali, definire i termini usati per la parentela, tracciare i confini delle proprietà, censire le famiglie... e scrivere il diario. Fare etnografia è come cercare di leggere (nel senso di “costruire una lettura di”) un manoscritto – straniero, sbiadito, pieno di ellissi, di incongruenze, di emendamenti sospetti e di commenti tendenziosi, ma scritto non in convenzionali caratteri alfabetici, bensì con fugaci esempi di comportamento strutturato<sup>37</sup>.

Per ovviare di incorrere in questi ostacoli è necessario innanzitutto distinguere la registrazione di un avvenimento dal commento e, all'interno di quest'ultimo, attuare un'ulteriore suddivisione tra riflessioni teoriche e reazioni emotive. Inoltre il ricercatore deve essere fedele alla registrazione, specie per quanto riguarda le interpretazioni dei protagonisti, di cui vanno riportati, con dovizia, le espressioni e il gergo usato. I progressi fatti dalla tecnologia apportano migliorie per la ricerca sul terreno e la conseguente registrazione dei dati, durante la quale il ricercatore può servirsi di strumenti audiovisivi – macchina fotografica, telecamera, computer, registratore audio e video –, oltre a quelli tradizionali, come il taccuino. Tutti gli strumenti usati devono essere

---

<sup>37</sup> C. GEERTZ, *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna 1988, p. 17.

inoltre catalogati, in base alla modalità con collegamenti bibliografici temporali.

### 1.1.3. Costruire uno strumento per la rilevazione dei dati

L'antropologo/ricercatore, che osserva e partecipa alla vita della comunità, si trova a dover risolvere dunque problemi di vario e funzionale spessore – i quali possono incidere sul risultato ultimo dell'analisi – oltre a dover individuare e classificare gli aspetti della comunità da analizzare, su cui intervenire mediante l'uso di diversi strumenti utili a pervenire alle informazioni necessarie. È questa una ricerca sociale che restringe il campo d'indagine e procede per stadi, al fine di scoprire i vari aspetti che ne determinano la struttura e la diversa concezione della stessa da parte del ricercatore e dell'individuo che la costituisce. A tal riguardo, funzionale al discorso sugli aspetti che il ricercatore deve osservare è lo schema fornito dal sociologo Pierluigi Corbetta, che si presenta suddiviso per fasi: la prima *descrittiva*, inerente gli elementi esterni all'ambiente preso in considerazione, a sua volta suscettibile a un'ulteriore classificazione tra contesto fisico e contesto sociale, e la seconda *interattiva*, basata sul confronto del ricercatore con i membri della comunità, e costituita da interazioni formali, informali e interpretazioni degli attori sociali. Il ricercatore, all'inizio della sua analisi, deve focalizzare la propria attenzione sui molteplici aspetti della struttura fisica dell'ambiente preso in esame, fondamentale per pervenire alle dinamiche sociali della comunità e dei suoi membri, chiamati a interazioni costanti e a diversi concezioni, punti di vista e comportamenti con importanti ricadute sull'attività sociale del gruppo stesso.

Si descriveranno anche, nel caso una comunità sia suddivisa in gruppi o sottogruppi, le dimensioni di questi gruppi, le persone

che li compongono, la frequenza delle interazioni, i canali e la direzione della comunicazione[...]»<sup>38</sup>.

In questa prima fase il ricercatore è chiamato a osservare il tutto in modo dettagliato e circostanziale, scevro da qualsiasi interpretazione, la quale potrebbe allontanarlo dal fulcro del problema e delle caratteristiche umane e sociali che si snodano nello spazio considerato. La descrizione dell'ambiente fisico precede quella dell'ambiente umano, in cui il ricercatore deve relazionare, in modo semplice e analitico, sulle caratteristiche e le possibili divisioni all'interno della comunità, la loro estensione, l'interazione, la loro periodicità e l'intensità, senza tralasciare gli strumenti privilegiati adoperati per lo scambio delle notizie e del confronto all'interno del gruppo, in funzione soprattutto del cambiamento sociale di cui, spesso, il singolo e i membri possono essere anche non consapevoli. Il ricercatore, solo dopo aver cominciato a carpire le strutture interne della comunità, dalle svariate sfaccettature, ne esamina poi le interazioni formali, ossia le fattive relazioni che si creano all'interno della comunità e/o dei gruppi che la compongono, le quali possono condurre alla comprensione dei vigenti rapporti di potere e di subordinazione. Il nucleo centrale e portante dell'osservazione partecipante ruota, tuttavia, attorno alle interazioni informali, complesse da decifrare in quanto il ricercatore si trova alle prese con l'osservazione di situazioni imprevedute non regolate da principi precisi né omogenee o conformi, le quali pertanto risultano non poter essere facilmente sottoposte a confronti.

Per delimitare il campo d'indagine, il ricercatore può scegliere le interazioni fisiche da osservare, le dinamiche comportamentali del

---

<sup>38</sup> P. CORBETTA, *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna 1999, p. 382.

singolo e del gruppo, colti all'interno dell'agire quotidiano e ordinario, sottoposto all'analisi dettagliata e consapevole del ricercatore, il quale adotta quindi criteri di selezione e di restringimento del campo d'indagine. La difficoltà consiste infatti nel pervenire alle diverse sfumature e dinamiche che regolano determinati comportamenti di cui l'individuo, specie per la quotidianità dei gesti protratti e reiterati, orali o gestuali, che assumono quasi una dimensione meccanica e, dunque, non consapevole, compie in modo ripetitivo. La complessità d'analisi comporta dunque una delimitazione delle interazioni che, da un'ampia gamma, verranno poi selezionati dal ricercatore in base al grado di interessere, alla funzionalità dell'analisi condotta, oltre alle possibili limitazioni di scelta poste dal committente della ricerca.

Il ricercatore, è bene rimarcarlo, non sta conducendo una meccanica osservazione della realtà di una comunità stantia e ferma nella sua corsa evolutiva, ma osserva singoli individui e gruppi colti nel loro dinamismo sociale e culturale, con i quali è chiamato a instaurare rapporti di confronto partecipativo e costante che, necessariamente, passano dalla consapevolezza di esaminare i soggetti attivi, non più oggetti, non comparse ma primi attori dello spettacolo vitale che va in scena.

La comunicazione diventa il sostrato funzionale per favorire e attivare l'interazione tra il soggetto e l'osservatore partecipante, il quale, per comprendere le diverse interpretazioni e concezioni che l'individuo o il gruppo hanno della realtà circostante, attiva i canali comunicativi e gli strumenti necessari, quali il colloquio informale o l'intervista formale.

Nel primo caso, il ricercatore pone delle domande per avere delle informazioni, apprendere i motivi che sottostanno a determinati comportamenti e atteggiamenti, oltre a comprendere la concezione del soggetto di determinate situazioni prese in esame. L'intervista formale,

invece, si caratterizza per un insieme di domande indotte e non spontanee che il ricercatore pone al soggetto, con il rischio che si vengano a creare dei limiti e degli ostacoli comunicativi tra le parti interessate, oltre a un'artificialità dell'osservazione. L'intervista è dunque una delle tecniche maggiormente usate nell'attività e nell'analisi sociali, specie nei casi di *osservazione partecipante*. Diversa è la sua tipologia: libera o su questionario, singola o di gruppo, anche se, qualunque sia, è opportuno che il ricercatore non mascheri mai la sua funzione e il ruolo rivestito. A differenza della metodologia tradizionale – che considera l'intervista come un semplice prelievo di informazioni, dove il ricorso alla tecnica e a diversi dispositivi è necessario per rendere meno imbarazzante il processo informativo –, i possibili problemi che scaturiscono dall'intervista possono infatti essere risolti con l'adozione di comportamenti adeguati, non distaccati, da parte di chi pone le domande, mediante la trasparenza e la collaborazione. È in questo contesto che diventa attività sociale. A tal riguardo è necessario adottare determinati atteggiamenti nei confronti del soggetto attivo a cui è bene illustrare prima il piano dell'intervista o del questionario, al fine di spiegarne il funzionamento, gli scopi e gli obiettivi, suscettibili a variazioni. Durante l'intervista o il colloquio, la prassi prevede che il ricercatore si soffermi su ciascuna domanda, verificando l'aderenza della risposta fornita dall'intervistato, da riportare poi sul proprio foglio sotto forma di sintesi. In tal modo si mostrerà all'intervistato che tutto si svolge nel massimo della trasparenza, con un'interazione fra le opinioni sulla realtà e le situazioni esaminate. Le risposte fornite saranno infatti per il ricercatore *humus* prezioso a cui attingere per conoscere quale concezione ha il soggetto, oltre a verificare se ci sono delle incongruenze, le quali, se opportunamente esaminate, ne possono

garantire una presa di coscienza. Infine, una volta riportato sul questionario o sul piano intervista le risposte e le sintesi, sempre in presenza dell'intervistato, gli si fornirà una copia<sup>39</sup>. Alla luce di quanto espresso è opportuno dunque creare delle condizioni tali da garantire una fruibilità delle notizie, senza pervenire a posizioni predominanti o di potere, che potrebbero solo interferire nel processo dialogico e allontanare dalla conoscenza del pluralismo culturale e sociale. Questo ruolo fondamentale è rivestito dal linguaggio, sia verbale che non-verbale, che deve essere concreto e diretto, come necessaria è la predisposizione del ricercatore verso l'intervistato, chiamato a interrogarsi sulle posizioni prese e le scelte adottate, utili alla trasmissione della realtà e della coscienza che se ne ha di essa.

È ovvio, infatti, che al vero problema di una ricerca si arriva *soltanto in compagnia dell'oggetto*, e non senza di lui. In pratica le cose non sono mai così semplici, ed è possibile trovare ogni tanto intervistati recalcitranti, o poco interessati [...]. Nel caso, invece, che queste difficoltà si presentino *sistematicamente*, la prima cosa da pensare è che [...] si sta imponendo all'oggetto un problema artificiale, che non è il suo<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Cfr. G. A. GILLI, *Come si fa ricerca*, cit., p. 117.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 120.

#### **1.1.4. Applicazione dello “sguardo da lontano” alle fasi principali della rilevazione**

Uno sguardo. Tutto sembra essere racchiuso in due occhi che osservano, scrutano e interiorizzano, portando, sulla lastricata strada del sapere, concetti difficili a sradicarsi. Un'unica direzione, senza contorni, talvolta senza via di scampo, in un processo non evolutivo, ricco di barriere, nella conoscenza dell'altro.

Come l'individuo non è solo nel gruppo e ogni società non è sola fra le altre, così l'uomo non è solo nell'universo. Quando l'arcobaleno delle culture si sarà inabissato nel vuoto scavato dal nostro furore; finché noi ci saremo ed esisterà il mondo – questo tenue arco che ci lega all'inaccessibile resisterà: e mostrerà la via inversa a quella della nostra schiavitù, la cui contemplazione, non potendola percorrere, procura all'uomo l'unico bene che sappia meritare: sospendere il cammino<sup>41</sup>.

L'identità, stretta in reticoli ancestrali, genera imbuti del sapere, in una selezione rigida che ostacola non solo l'acquisizione di elementi utili, provenienti dalla relazione con l'altro, ma soprattutto la capacità di conoscere, anche attraverso l'altro diverso da sé, la propria interiorità, con tutte le caratteristiche e le peculiarità che differiscono da un individuo a un altro. L'identità, quel noi che si mostra in tutta la sua interezza, è chiamata, specie alla luce delle ondate migratorie con tutte le dinamiche connesse, a incontrare l'alterità, in cui si rappresenta e trova il suo essere, attraverso occhi interiori pronti a non distorcere la relazione tramite stereotipi e pregiudizi. Tuttavia ogni società rinviene la sua prima

---

<sup>41</sup> C. LÉVI-STRAUSS, *Tristi tropici*, Il Saggiatore, Milano 1996, p. 404.

forma di realizzazione mediante il rapporto con le altre, in una conformazione di superiorità riflessa in modi, stili, abitudini e tradizioni, istituendo come primario il concetto di etnocentrismo. Un atteggiamento comune in tutte le etnie e in tutti i popoli è, infatti, quello di posizionarsi rispetto agli altri in base alla differenza, come elemento spesso che innalza e non valorizza. La maggior parte delle etnie considera se stessa e si definisce, nel rapporto, come verità assoluta, con un bagaglio sociale, culturale, economico che esclude, quasi in modo automatico, dal concetto stesso di umanità, l'esistenza di altri gruppi diversi dal proprio. A tal riguardo, in *Primitivi e civilizzati*, Lévi-Strauss, parla di

uno stato di umanità che è considerato indispensabile affinché il gruppo si perpetui come gruppo, ed è una protezione contro il rischio di divisione [...], contro il rischio che una gerarchia surrettizia si introduca nel gruppo sociale [...]. In altri termini non vogliono creare minoranze; la società cerca di perpetuarsi come un orologio dove tutti gli ingranaggi partecipano armoniosamente alla stessa attività[...]<sup>42</sup>.

Il concetto di umanità, maturato da Rousseau, è ciò che consente la partecipazione al gruppo, come se si cedesse la volontà individuale per potervi accedere. Di fatto, riferendosi a Rousseau, Lévi-Strauss dichiara che

[...] secondo lui la volontà generale non è la volontà della totalità o della maggioranza della popolazione espressa in occasioni particolari, ma è la decisione latente e continua

---

<sup>42</sup> C. LÉVI-STRAUSS, *Primitivi e civilizzati. Conversazioni con Georges Charbonnier*, Rusconi Editore, Milano 1970, p. 59.

attraverso la quale ogni individuo accetta di esistere in quanto membro di un gruppo<sup>43</sup>.

Questa concezione dell'umanità russoviana non lascia intravedere la possibilità di una democrazia, che poi non si è realizzata neanche con il progresso. Lévi Strauss, attuando la differenza tra *primitivi e civilizzati*, sostiene che è proprio l'elemento nuovo a caratterizzare l'entropia, cosa che invece non può succedere ai primitivi appunto perché fanno scudo al disordine, "fattore concomitante del progresso e che caratterizza in modo essenziale la società"<sup>44</sup>.

Eppure, in una società globale, in cui le comunità, anche quelle più distanti, sono chiamate a comunicare tra di loro, in un crescendo evolutivo e responsabile, dove il riconoscimento delle diversità dovrebbe essere la chiave di lettura per un accrescimento nella differenza, ognuna di esse continua a viaggiare da sola, considerando se stessa come l'unica, vera testimone della specie umana. Ci si pone spesso in uno stato di superiorità aprioristica che impedisce, tramite la differenza, di capire profondamente i processi interni della propria cultura, le sue peculiarità, riconoscendole attraverso l'alterità, dove il noi e l'altro diverso da sé si incontrano in un panorama evolutivo, sfaccettato e poliedrico, ma intrinsecamente produttivo. Occorre, dunque, prima imparare a posare il proprio sguardo lontano, osservando le differenze, per scoprirne le caratteristiche.

Uno degli elementi fondanti dell'apparato metodologico dell'antropologia ruota attorno alla necessità di esaminare ogni fenomeno culturale, considerato nella complessità e nella sua vastità. Ciò

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 64.

implica, da parte del ricercatore, l'adozione di metodi non semplicistici e unilaterali, perché le dinamiche pluraliste non possono essere decodificate con semplici analisi, ma con uno sguardo che tenga in considerazione delle interrelazioni costanti tra le culture. L'interculturalità si nutre, pertanto, dello sguardo antropologico, capace di relativizzare i saperi e la cultura, vale a dire osservare una cultura altra, relativizzando la propria, che non deve essere posta su di un livello di verità postulata.

Lo *sguardo da lontano*, secondo il riferimento di Lévi-Strauss, rappresenta la complessità dei processi rivisitati attraverso l'inserimento di tutte le componenti presenti nel contesto, mettendo in luce le dinamiche e i movimenti sotterranei che costituiscono la situazione data nella specificazione dell'evento. Per lo strutturalista francese, l'*égard éloigné* è fondamentale per comprendere l'insieme dei fenomeni culturali, esplorando le differenze e le similitudini tra le comunità e i gruppi sociali, affinché affiorino ciò che di universale le accomuna e le nutre:

[...] questa umanità che noi consideriamo senza altre limitazioni oltre quelle dello spazio, dà un senso nuovo alle trasformazioni del globo terrestre, trasmesse dalla storia geologica. [...] L'etnologia mi dà una soddisfazione intellettuale: in quanto storia che tocca ai suoi estremi la storia del mondo e la mia, essa rivela contemporaneamente la loro comune ragione d'essere. Nel propormi lo studio dell'uomo, mi libera dal dubbio, poiché considera in lui le differenze e le trasformazioni che hanno un senso per tutti gli uomini, escludendo quelle proprie di una civiltà, e che non hanno alcun valore per chi non abbia un interesse specifico. Essa calma,

infine, quell'appetito inquieto e distruttore [...], garantendomi un materiale praticamente inesauribile, fornito dalle differenze degli usi, dei costumi e delle istituzioni. Essa riconcilia dunque il mio carattere e la mia vita<sup>45</sup>.

Ma ciò può avvenire solo se il ricercatore attua un'osservazione partecipante,

che contenga e amministri una consapevolezza *descrittiva*, che si ponga, cioè, anche come strumento per interpretare i processi sociali in atto e comprendere che essi scaturiscono da un processo di osservazione oggettuale, una sorta di riconciliazione fra passato e presente. Per affrontare questo delicato passaggio interpretativo è necessario, in primo luogo, rendere possibile l'acquisizione di uno *sguardo da lontano* che contenga, almeno all'inizio, un riferimento oggettivo su se stessi<sup>46</sup>.

Ciò significa che, per poter realizzare lo *sguardo da lontano*, è necessario, almeno all'inizio, che si posseda un riferimento oggettivo su se stessi, poiché proprio grazie a questa visione, il ricercatore si trasforma in uno degli interpreti della civiltà di cui fa parte, delineandone i significati e le criticità spesso ignorate. Tuttavia, questo processo di identificazione con l'altro, mantenendo le proprie differenze culturali, non si delinea come un iter semplice, quando alla base non c'è l'esigenza di conoscere attraverso un proficuo scambio dialogico di condivisione. A

---

<sup>45</sup> C. LÉVI-STRAUSS, *Tristi tropici*, cit., p. 57.

<sup>46</sup> C. PITTO, *Oltre l'emigrazione*, cit., p. 4.

tal riguardo, si può continuare a fare riferimento a Lévi-Strauss, il quale sostiene:

La comunicazione integrale con l'altro, se pienamente riuscita, condanna a breve o a lunga scadenza l'originalità della sua creazione o della mia. Le grandi epoche creatrici furono quelle in cui la comunicazione era diventata sufficiente perché corrispondenti lontani fra loro si stimolassero, senza tuttavia essere tanto frequente e rapida da far sì che gli ostacoli, indispensabili fra gli individui come fra i gruppi, si riducessero fino al punto che gli scambi troppo facili livellassero e confondessero la loro diversità<sup>47</sup>.

Solo dopo aver guardato dentro la propria cultura, secondo un approccio tipico del "relativismo culturale", è possibile cogliere quelle caratteristiche che il ricercatore mette a fuoco per volgere il suo sguardo (possibilmente scevro di pregiudizi e di stereotipi e aperto verso l'esterno) nella direzione di quelle differenze umane che rappresentano la ricchezza della civiltà. L'uomo, infatti, è chiamato a relazionarsi con gli altri, nell'ottica della creazione di un'identità, risultato di un processo evolutivo e costruttivo di incontri e di scontri con l'altro, poiché, come ha osservato Cesare Pitto, "la sua individuazione è la costruzione unica ed irripetibile di un modello senza modello, cioè di una specificità che trova il suo equilibrio nella relazione stessa"<sup>48</sup>. Lo *sguardo da lontano*, pertanto, cerca di comprendere, di provare autentico e costruttivo interesse nei confronti dell'altro, attuando le pratiche del dialogo e della comprensione, in quanto tenta di porre le culture tutte sullo stesso piano,

---

<sup>47</sup> C. LÉVI-STRAUSS, *Razza e storia – Razza e cultura*, Einaudi, Torino 2002, p. 79.

<sup>48</sup> C. PITTO, *Oltre l'emigrazione*, cit, p. 6.

attuando il processo di valorizzazione della differenza, intesa come risorsa. Risorsa che scaturisce dall'incontro/scontro, perché si entra in relazione tra la propria cultura e la cultura *altra*, dove avviene una rottura che rappresenta la novità da una parte, generando l'inserimento di un nuovo processo culturale, dall'altra, che si configura come immissione di un insieme di fattori diversi e sconosciuti riferibili ad una situazione di multiculturalità per evolversi, in seguito, in una complessità interculturale. L'interculturalità significa, infatti, creare un ponte comunicativo con le altre culture che coesistono sullo stesso terreno, accettarle come risorse, riconoscendone le identità. Capire le dinamiche interne della cultura di appartenenza, delinearne le peculiarità, significa, dunque, decostruirla e concepire i suoi fondamenti come non-universali, relativizzandone tutto il paradigma. Non bisogna, tuttavia, cadere nel rischio di depauperare la propria cultura, facendo raffronti con gli usi e i costumi in atto nelle società altre, che potrebbero generare disprezzo delle norme adoperate dal gruppo di appartenenza. Facendo riferimento a quanto sottolinea Lévi-Strauss, il compito del ricercatore, dunque, è quello di comprendere gli altri, rinunciando all'azione nella sua società, al fine di prendere posizione di fronte a valori che rischiano di ritrovarsi in società diverse, e, quindi, di introdurre nel suo pensiero pregiudizi di sorta derivanti da considerazioni esterne, dal carattere o dalla storia<sup>49</sup>. Fondamentale a tal riguardo è osservare la società da tutte le angolazioni, considerando che nessuna di esse è perfetta.

Ognuna include per natura una impurità incompatibile con le norme che proclama e che si traduce concretamente in una certa dose di ingiustizia, d'insensibilità, di crudeltà. Come valutare questa dose? La ricerca etnografica ci riesce. Perché,

---

<sup>49</sup> Cfr. C. LÉVI-STRAUSS, *Tristi Tropici*, cit, p. 374.

se è vero che lo studio comparato di un certo numero di società le fa apparire molto diverse fra loro, queste differenze si attenuano quando il campo d'investigazione si allarga. Si scopre allora che nessuna società è profondamente buona e nessuna è assolutamente cattiva; offrono tutte certi vantaggi ai loro membri, tenuto conto di un residuo di iniquità che sembra più o meno costante e che corrisponde forse a un'inerzia specifica in contrasto, sul piano della vita sociale, agli sforzi di organizzazione<sup>50</sup>.

“La finestra sul cortile” (*Rear Window*) è un film del 1954, diretto da Alfred Hitchcock, che può riguardare questo processo di visione. In Hitchcock tutto è interpretazione. È lui a introdurre nel cinema l'immagine mentale<sup>51</sup>, cioè fa della relazione l'oggetto di un'immagine. Inoltre con lui appaiono nuove specie di figure, ossia le figure di pensiero. Si potrebbe dire che Hitchcock porta il cinema a compimento, a perfezione, includendo lo spettatore nel film e il film nell'immagine mentale. Nella “Finestra sul cortile” vediamo che tutte le immagini vanno interpretate. Già dall'inizio del film lo spettatore capisce, solo grazie alle inquadrature dove gli vengono mostrati una serie di oggetti (macchina fotografica rotta, foto appese al muro di macchine da corsa capovolte, gamba ingessata), chi è il protagonista, che mestiere svolge e come si è rotto la gamba. Infatti James Stewart, nel film *Jeff*, è un fotoreporter di successo costretto su una sedia a rotelle per una frattura alla gamba riportata in un incidente di lavoro. Jeff, abituato a

---

<sup>50</sup> *Ibidem*, pp. 374-375.

<sup>51</sup> “L'immagine mentale è un'immagine che prende per oggetto delle relazioni, atti simbolici, sentimenti intellettuali e che ha, necessariamente, un rapporto diretto con il pensiero”. G. DELEUZE, *L'immagine-movimento*, Ubulibri, Milano 1993, p. 227.

documentare scontri in varie parti del mondo, a raccontare la cronaca con le immagini, annoiato e triste per la forzata inattività, inizia a osservare, attraverso la finestra del suo soggiorno, gli eventi quotidiani dei vicini che si svolgono negli appartamenti di fronte al suo e che affacciano sullo stesso cortile: una coppia sposata da poco, una ballerina procace, un compositore in crisi, una coppia che mette al centro dell'attenzione in proprio cagnolino e una coppia di coniugi in crisi matrimoniale. Questo lo fa servendosi di un binocolo e dalla propria macchina fotografica con teleobiettivo, data la nostalgia del suo lavoro.

Una notte Jeff viene svegliato dall'urlo di una donna e da quel momento inizia a concentrare la sua attenzione agli strani movimenti che si svolgono nell'appartamento dei coniugi in crisi, spiando ossessivamente gli spostamenti del marito, colui che secondo Jeff ha ucciso la moglie e fatto sparire il cadavere. Una serie di indizi lo insospettiscono, iniziando così una vera e propria indagine personale aiutato dai suoi familiari, fino a scoprire la verità. Grazie a questo evento intrigante, incredibile, proprio quello che i fotoreporter cercano e hanno bisogno per far sì che quella determinata azione o evento susciti in loro emozione, coinvolgimento nell'osservare specifiche situazioni, il protagonista si rende conto di come anche nella quotidianità della vita, facendo particolare attenzione semplicemente su quello che si pensa sia normale, si può trovare qualcosa di suggestivo e appassionante proprio come nel suo lavoro che girando il mondo è sempre alla ricerca di quel qualcosa di fantastico ed eccezionale. Il fotoreporter non avrebbe mai guardato dalla finestra lo svolgersi della vita dei suoi vicini, se non avesse avuto l'incidente. L'eroe della "Finestra sul cortile" quindi accede all'immagine mentale, non semplicemente perché fotografo, ma perché è in uno stato di impotenza motrice, è ridotto in qualche modo a una situazione ottica

pura. In altre parole il regista obbliga il protagonista a soffermare il suo sguardo sui propri vicini, attraverso la finestra, trasformando così le pulsioni quotidiane in qualcosa di perturbante. Per Hitchcock la trama gialla è solo la superficie del film, mentre l'intero involucro si basa sulla visione e sulle passioni dello sguardo.

Secondo alcuni critici cinematografici come Noel Simsolo<sup>52</sup> e Giorgio Simonelli<sup>53</sup> la "Finestra sul cortile" è rispettivamente "una riflessione sul cinema, sullo spettatore, sulla vita" e "ciò di cui tratta il film è la visione" ovvero l'essenza del cinema, come sostiene Jean Epstein. Per Epstein proprio il cinema diviene strumento conoscitivo attraverso la macchina da presa, che rappresenta una sorta di cervello meccanico in grado di formulare ragionamenti. In qualche modo si configura nella procedura cinematografica una specie di *sguardo da lontano*, che prospetta di realizzare la possibilità di un occhio critico, in grado di rivelare aspetti del mondo ancora inediti, in qualche modo rivoluzionario<sup>54</sup>. Infatti abbiamo da una parte la visione del protagonista che è colui che osserva in prima persona, con disinteresse i vari avvenimenti, diversa dalla visione dello spettatore, curioso di cinema, che già all'inizio del film è ansioso di sapere cosa verrà trattato all'interno di esso. Il regista si concentra di più sullo sguardo emotivo dello spettatore che è coinvolto dall'inizio alla fine della vicenda per la curiosità che lo caratterizza. Il ruolo da spettatore viene incarnato anche dal protagonista nel momento in cui partecipa attivamente alla curiosa vicenda dei coniugi in crisi. La cosa interessante qui è che lo spettatore guarda tutto il film attraverso gli occhi del protagonista, quindi l'intero film è una vera

---

<sup>52</sup> N. SIMSOLO, *Alfred Hitchcock*, Seghers, 1969, p. 83.

<sup>53</sup> G. SIMONELLI, *Invito al cinema di Hitchcock*, Mursia, Milano 1996, p. 84.

<sup>54</sup> Cfr. J. EPSTEIN, *L'essenza del cinema. Scritti sulla settima arte*, Marsilio, Padova 2002.

e propria “apoteosi della soggettiva”<sup>55</sup> che viene elaborata in molte versioni:dalla principale che è la panoramica attraverso la finestra, all’effetto del cannocchiale. Si hanno però anche una serie di analogie: il protagonista, come lo spettatore al cinema, si trova in una situazione di scarsa mobilità, uno per essere costretto su una sedia a rotelle e l’altro che per guardare il film deve stare seduto sulla poltroncina; Jeff, come lo spettatore, deve osservare bene una serie di indizi lontani formulando ipotesi ed idee sulla vita dei vicini. Quindi si nota che le soggettive create dal regista con lo sguardo di Jeff sono i simboli, nodi di relazioni astratte, del lavoro mentale dello spettatore.

---

<sup>55</sup> Soggettiva: la cinepresa riprende la scena attraverso gli occhi del personaggio. A. MANTOVANI, *Passaggi, Teatro e cinema; forme e temi dello spettacolo*, Lattes, Torino 2002, p. 80.

### 1.1.5. Il metodo nelle scienze sociali e umane

Non molto tempo fa, spiegando le metodologie applicative delle teorie marxiste, si sosteneva da parte dei movimenti degli studenti che chi non aveva fatto inchiesta non poteva intervenire nel dibattito.

Una scintilla può dar fuoco all'intera prateria [...] chi non ha fatto inchieste, non ha diritto di parola. Se non avete indagato su una determinata questione, vi si toglie il diritto di parola su quella questione. È troppo brutale? Niente affatto. Se non avete indagato sulle condizioni storiche di quel problema e ne ignorate i termini di fondo, prendendo la parola su quel problema certamente direte un mucchio di sciocchezze. [...] fare inchieste significa risolvere i problemi. Quando un'indagine esauriente vi avrà fatto capire come stanno le cose, avrete anche i mezzi per risolvere quel problema. Ogni conclusione scaturisce alla fine dell'indagine<sup>56</sup>.

Anche l'azione educativa, secondo Marx, finalizzata al cambiamento del presente, necessita di confrontarsi con la realtà storica nella quale va a configurarsi e nella quale viene progettata, tenendo conto anche e soprattutto dello sviluppo sociale nella concretezza della sua realtà. La riflessione marxista, scaturita associando l'utilizzo del lavoro minorile nelle fabbriche al lavoro di macellazione del bestiame, in effetti, come pensiero del momento storico, si oppone al suo divieto. Così come

---

<sup>56</sup> MAO TSE-TUNG, *Contro la Mentalità Libresca*. Mao Tse-tung scrisse questo testo mentre nel PCC era in corso la lotta contro la linea di Li Li-san, di cui Mao Tse-tung indica gli elementi essenziali all'inizio della lettera, *Una scintilla può dar fuoco all'intera prateria*. Il richiamo a che, nel tracciare la linea concreta per la rivoluzione della Cina, non si andasse a cercare le soluzioni dei problemi concreti unicamente nei testi marxisti e nei documenti degli organismi superiori, ma ci si assumesse la responsabilità di condurre inchieste e fare analisi sul campo, è quindi la linea guida per la lotta allora in corso nel PCC. [http://www.bibliotecamarxista.org/Mao/libro\\_3/mentalit\\_libresca.pdf](http://www.bibliotecamarxista.org/Mao/libro_3/mentalit_libresca.pdf)

i funzionari, i poliziotti, i politici, i coloni, i preti afrikaner non sono che i negrieri del capitalismo internazionale. Inseriti in un sistema, per cui la loro dominazione agricola non può essere basata che sulla segregazione dei neri, essi sostanzialmente rappresentano la trincea avanzata di un gigantesco apparato internazionale che progredisce sfruttando al massimo la forza-lavoro nera<sup>57</sup>.

Il marxismo è una corrente di pensiero che si può definire come la conoscenza attraverso la quale è possibile sia la comprensione che la trasformazione sociale. Si può anche definire come modello al quale fare riferimento, una teoria che, mantenendo la struttura concettuale del suo paradigma, consente molteplici applicazioni identificabili nelle azioni storiche, utilizzando di volta in volta le categorie impiegate a seconda del paese dove la rivoluzione è in atto. Una corrente di pensiero, come modello base, che si conferma nell'applicabilità come una simulazione combinata che mantiene lo schema, o come uno scheletro che in situazioni variabili si riveste con altrettante variabili. Il marxismo riconosce nella logica del carattere razionale, l'applicabilità delle continue sperimentazioni, in quanto generano incessanti modificazioni e, di conseguenza, si delinea una navigazione a vista che annulla le esperienze precedenti. Si passa a una fase di costruzione che dà una nuova indicazione segnata dal taglio con ciò che è accaduto, in un modo nuovo, come passare da una situazione a un'altra mantenendo la stessa teoria, ma applicandola, con strumenti appropriati, a un'altra comunità. In termini generali, nell'inchiesta politica i dati sono prevalentemente utilizzati per ottenere informazioni su valori, aspettative, rapporti sociali

---

<sup>57</sup> A. CERVETTO, *L'imperialismo unitario*, Edizioni Lotta Comunista, Milano 1981, p. 290.

di un soggetto al fine di analizzarne il comportamento; individuare - sulla base di questa analisi - bisogni, aspettative, soluzione dei problemi. Bisogna fare delle premesse che riguardano le ricerche nelle scienze della natura e i calchi delle ricerche sociali. Così, le prime si realizzano direttamente su materiali e meccanismi nel senso che si sceglie un tipo di processo (è anche questo un lavoro sociale) e si avanza soltanto per ipotesi, verifiche e confutazioni per le quali si utilizzano delle tecniche e si svolge un potere, da parte del ricercatore, sulle cose.

Diverso, invece, è il ruolo e il lavoro del ricercatore sociale che, avendo come oggetto il mondo sociale, adopera i suoi strumenti, le sue tecniche per rilevare dati su individui e sulle comunità. Come scrive il sociologo Gian Antonio Gilli, “non è mai possibile studiare gli uomini prescindendo dai privilegi di cui certi godono, e dalle diseguaglianze di cui altri sono vittime”<sup>58</sup>. Quando a essere preso in esame è un gruppo, una comunità, viene meno l’applicabilità di leggi scientifiche. Gilli chiarisce che, a fronte di questa necessità, non corrisponde una quantità di strumenti sociologici idonei in grado di intervenire sulla realtà e di comprenderla. Quindi la contestazione che fa è una critica, senza giri di parole, delle istituzioni, costituite dalla ricerca tradizionale e dalle scienze sociali. L’uomo ha un suo vissuto, una storia di appartenenza, un posto dove ha sviluppato la propria cultura, le proprie ambizioni e dove ha desiderato soddisfare i propri bisogni che, ovviamente, sono diversi da soggetto a soggetto. Infatti, come sottolinea Gilli, non possono esistere in sociologia leggi scientifiche per *tutti gli uomini*, perché appunto appartenenti a classi sociali diverse.

Le ricerche delle scienze sociali sono rivolte a classificare studi su gruppi sociali e non sull’uomo come singolo, di conseguenza lo studio si

---

<sup>58</sup> G.A. GILLI, *Come si fa ricerca*, cit., p. 32.

riferisce a una determinata classe sociale, in quanto la realtà sociale evidenzia delle diseguaglianze che comportano la falsificazione di ogni legge scientifica messa in atto. La realtà sociale si compone di una complessità di rapporti dove le metodologie della ricerca, capaci di rilevare dati, di classificarli e confrontarli, hanno bisogno di avere strumenti tali da teorizzare simili rapporti<sup>59</sup>. Le scienze sociali però non sono in grado di assolvere a un' articolata e variegata funzione di lettura sociale, in una società dai cambiamenti veloci e conflittuali, dove le diversità esperienziali e i molteplici linguaggi denotano e richiedono uno studio più concentrato - sulla persona nella disomogenea appartenenza - da parte dei sociologi, con tecniche e metodologie mirate a leggere l'individualità nel gruppo di appartenenza, e il gruppo stesso in più mantenendo una lente d'ingrandimento sulle molteplici dinamiche culturali come punto d'incontro tra locale e globale.

---

<sup>59</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 32.

### 1.1.6. Questioni, problemi e strategie di ricerca educativa

Superati i problemi relativi alla scelta dell'oggetto di ricerca (almeno nella fase di descrizione di questo specifico lavoro, anche perché l'oggetto, confrontare modelli educativi in aree marginali, è stato deciso a monte e commissionato dall'Università della Calabria) si è cercato di guardare, osservare, annotare tutto ciò che si è presentato in questi tre anni di formazione come dottore di ricerca, dal punto di vista antropologico- educativo.

La lettura di una società attraverso l'approccio antropologico permette un'impostazione consapevole che può essere interpretata come un discorso di interazioni socio-culturali ordinato attraverso l'antropologia applicata.

Il periodo di permanenza a Malta, nei quattro mesi dalla primavera all'estate del 2011, ha permesso di applicare le metodologie antropologiche a una società in forte cambiamento strutturale e culturale che si pone come fattore preponderante nell'assetto di una realtà insulare mediterranea rappresentativa di una specificità culturale molto importante. In questo contesto si deve definire il periodo di permanenza a Malta come una fase iniziale di ricerca orientata sull'insularità, intesa come terreno, dove si è svolta la preindagine conoscitiva prevalentemente attraverso l'*osservazione partecipante*, avvalendosi di tecniche dell'intervista semidirettiva per comunicare con imprenditori, rappresentanti politici e istituzionali, religiosi, docenti, ma anche imprenditori agricoli e pescatori. Nel fare questo si è tenuto presente

[...] che la logica della ricerca non può prescindere, ma *deve tirar dentro la pratica sociale generale in cui la ricerca si svolge*. [...] la ricerca non è che un momento di un più generale esercizio di

potere: esiste cioè, a monte e a valle della ricerca, un potere da cui essa è vincolata<sup>60</sup>.

Infatti, nello specifico durante l'intervista con l'ex Primo Ministro di Malta, Alfred Sant, incentrata sul suo interessante programma riferito alla Pubblica Istruzione negli anni 1996-1998, non sono stati tuttavia isolati gli oggetti "scuola, istruzione, formazione, educazione", ma ha toccato vari aspetti sociali, politici, economici, storici e legali di Malta all'epoca della sua legislatura. Ne è emerso un quadro, una fotografia di un periodo storico e della società.

Questo perché, in una ricerca antropologica, e in particolare nell'*osservazione partecipante*, non è possibile separare il proprio oggetto di ricerca, in quanto nella rilevazione dei dati comunque c'è un rapporto di comunicazione tra individui. Nel momento in cui entrano in contatto con il ricercatore, accade l'incontro di due o più realtà, nel senso che la comunicazione non si limita e isola l'oggetto che in quella circostanza si cerca di indagare, ma in ogni caso divaga determinando conoscenze del contesto dove gli altri soggetti svolgono la loro vita e dove il nostro oggetto di studi si elabora e si modifica.

Nel sistema sociale a cui si appartiene (Stato, agenzie educative, scuola, famiglia, Chiesa), si trovano tutte le variabili che definiscono e determinano l'oggetto di ricerca. Se parliamo di scuola questa agenzia educativa ha a che fare con la famiglia, che a sua volta ha a che fare con la Chiesa, che ha a che fare con il villaggio, che a sua volta ha a che fare con lo Stato, che a sua volta ha a che fare con la propria storia. In queste scatole, l'una dentro l'altra, si trova custodito e intersecato l'oggetto

---

<sup>60</sup> G.A. GILLI, *Come si fa ricerca*, cit., p. 103.

dinamico che va studiato nel caratteristico contesto della sua realtà sociale.

### **1.1.7. Dal problema di ricerca alle definizioni operative**

Nel momento in cui viene commissionata una ricerca, un aspetto complesso e di difficile quantificazione è rappresentato dal tempo che si utilizzerà per arrivare a definire e a formulare o, ancora, a confutare le ipotesi iniziali. Addirittura può anche capitare che, nel momento in cui il ricercatore scende sul campo per entrare in contatto con la gente del villaggio e calarsi nelle dinamiche sociali, si trova costretto a riconoscere e a sostituire l'oggetto d'indagine. Succede che a ricerca inoltrata possono emergere problematiche lontane e che portate a galla circoscrivono circostanze non preventivate in partenza, stravolgendo le teorie di riferimento utilizzate per la costruzione del progetto di ricerca. Si comprende che l'oggetto per il quale si sono raccolti dati ha un valore di lettura del contesto solo se si fa un'uguale indagine su ciò che lo ha determinato. L'oggetto diventa quindi tutt'altro da quello posto all'inizio del lavoro.

La ricerca è una continua scoperta e anche dopo aver scelto delle teorie di riferimento, dopo aver cercato la metodologia più appropriata attraverso la quale leggere la realtà osservata, nello scendere fattivamente sul campo, accade che, nel rilevare verosimilmente l'effettiva concretezza delle dinamiche di vita quotidiana, si modifica lo sguardo. Quello *sguardo* che *da lontano* si trasforma invece in lente d'ingrandimento, attraverso la quale si riesce ad arrivare in profondità e a esaminare le particolarità, all'origine di un problema e nello stesso tempo, però, costringe a cambiare il focus, dando rilevanza a qualcosa di nuovo, nel senso di non preventivato.

Uno sguardo sui linguaggi, sugli atteggiamenti, uno sguardo ai poteri, uno sguardo esteso oltre al regime del visibile, che non si esaurisce, ma conferisce altro sguardo, altro senso alla posizione dello sguardo e al potere che ha lo sguardo. È come lavorare da un obiettivo, sul rapporto tra ciò che è possibile vedere in una posizione piuttosto che in un'altra, e cambiando la posizione ne esce fuori uno sguardo come processo, ad esempio l'immagine del lavoratore in contrapposizione al ceto sociale più alto. C'è un cambiamento dello sguardo che porta a dare valore a ciò che si fa, si vede, si dice, e quello che interessa è il conflitto, è ciò che crea un nuovo modo di vedere, un modo di radicalizzare, perché mettendo lo sguardo in una cosa noi vediamo quella data cosa in un modo, dando il senso per come la vediamo. Ad esempio il lavoratore ha un modo, un andamento del corpo per ciò che deve fare, anche dal punto di vista artistico viene ritratto o scolpito in maniera da emozionare per il senso di fatica che avvertiamo guardando un'opera che lo ritrae. È come se dentro di noi ci fosse qualcosa, qualcuno che ci spinge, che ci indica; c'è un controllo visibile, come vedere una scultura e lo sguardo ci restituisce la sensazione, ma per lo scultore che l'ha scolpita è importante ciò che la superficie restituisce, ciò che permette di realizzare, non certo ciò che produce. Allo stesso modo si delineano i contorni, lettura dopo lettura, giorno dopo giorno, emergono significati e significanti non sempre attribuiti con una visione univoca ma interpretati da più accezioni, riconducibili a un unico significato: "il potere".

Quando sono arrivata a Malta, l'oggetto di studio commissionato dall'Università della Calabria era rappresentato dal confronto tra modelli educativi. L'indagine quindi aveva una direzione ben precisa: esaminare le scuole di ogni ordine e grado insieme alla Fondazione per i Servizi

Educativi (FES). Man mano che prendevo coscienza e conoscenza del luogo e delle istituzioni educative, l'oggetto della ricerca diventava sempre più distante dalle mie priorità, l'interesse si spostava sempre di più verso le sovrastrutture, dall'economia dello Stato all'influenza della Chiesa, dalla forza lavoro alle privatizzazioni.

Malta da più di dieci anni ha iniziato e continua senza sosta a privatizzare tutto il terziario, cedendo, soprattutto a società straniere, il settore dei servizi, che avrebbe dovuto rappresentare il polmone dell'Isola e invece ha generato nei maltesi uno scontro continuo con lo Stato. Ciò ha significato un cambio di oggetto della ricerca, rappresentato dallo Stato, dal potere politico, e la Chiesa.

La politica costruisce un vivaio elettivo attraverso la selezione delle famiglie che, a loro volta, scelgono le scuole dei Laburisti o dei Nazionalisti. Questo deve far riflettere sul fatto che spostare il proprio sguardo non significa cambiare oggetto di ricerca, ma piuttosto vuol dire che la scuola, la formazione, l'educazione hanno un comune denominatore attraverso il quale si muovono le fila del teatro sociale, dove le performance sono scritte e dirette da un'unica regia, la politica.

Le ricerche di antropologia applicata in genere richiedono un'attività di preindagine (altrimenti definito *survey*)<sup>61</sup> per distribuire le attività di ricerca sul terreno e per verificare gli aspetti metodologici di un progetto di ricerca nel suo complesso. Questo sistema informativo permette di elaborare e rielaborare continuamente gli obiettivi stessi del progetto di ricerca nelle sue articolazioni. La continua rielaborazione è necessaria perché legata alla continua trasformazione dei bisogni sociali, dove

---

<sup>61</sup> L'obiettivo di un *survey* è quello di progettare, sviluppare e gestire uno studio del cambiamento sociale che sia concettualmente e metodologicamente corretto, sia negli atteggiamenti che nei valori durante la discesa sul terreno. Si può far riferimento per questo concetto al saggio di E.R. LEACH, *An Anthropologist's Reflections on a Social Survey*, in O. JONGMANS and P. GUTKIND (eds.), *Anthropologists in the Field*, Van Gorcum, Assen 1967.

l'evoluzione può essere monitorata utilizzando in modo sistematico  
l'osservazione delle trasformazioni sociali.

## 1.2 La preindagine

La preindagine rende basilare la scelta dell'*osservazione partecipante*, come carattere intrinseco della ricerca applicata. Solo avendo contatto diretto con la gente di un posto, o meglio di un luogo individuato e, calandosi nella realtà della comunità, si può osservare, guardare, ascoltare, annotare e confrontare dati che altrimenti sarebbe impossibile poter documentare da parte del ricercatore, accettando come validi gli stereotipi e/o i luoghi comuni diffusi al pari dei pregiudizi.

Linee guida per la preparazione di questo lavoro di ricerca, per quanto riguarda la metodologia, sono state rappresentate dall'attivazione di preindagini che si svolgono sempre sui terreni identificati per la ricerca sociale. La discesa sul terreno ha rappresentato la verifica epistemologica dei modelli di applicazione delle metodologie socio-antropologiche da utilizzare durante l'itinerario di ricerca empirica.

In questa prima fase di lavoro – che si è concretizzata sui terreni investigati –, di norma si producono protocolli d'intervento di settore utili per costituire i rapporti di comparazione e analisi teorica per i modelli di formazione, che costituiranno l'impianto della ricerca. Questi saggi – schede ed eventuali contributi ed interventi – possono prendere la forma di pubblicazioni operative che costituiscono anche specifici *handbook* utilizzati per la didattica della ricerca in antropologia. Tale scelta è stata rappresentata, per esempio, dalla pubblicazione del secondo volume della Collana “Colloqui transdisciplinari del dottorato”, collegato alle attività dell'indirizzo “*Modelli di formazione: analisi teorica e comparazione*”, della Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici (SDISU) della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università della Calabria.

La discesa sul terreno, indispensabile per una preindagine conoscitiva sulla situazione socio-antropologica dei sistemi educativi nelle aree marginali, attraverso la condivisione della quotidianità della comunità, ci permette di interpretare il modello sociale e culturale di riferimento delle comunità relative all'itinerario intrapreso e, allo stesso modo, di scegliere l'ambito entro il quale proporre la costruzione dell'oggetto vero e proprio della nostra ricerca. La programmazione di una discesa sul terreno per sviluppare una preindagine deve allora essere intesa come un *survey* caratterizzato da una specificità, cioè gli studi che si riferiscono orientativamente alla situazione dei processi di cambiamento di una contemporaneità, correlata ai nuovi elementi della politica europea per la promozione di aree in situazione di marginalità. Questi processi attivano processi virtuosi, dove le innovazioni, che recuperano le tradizioni e le ricorrenze, che si avvicinano ai miti, rappresentano il programma di preindagine per la discesa sul terreno. Il cambiamento strutturale si pone come interazione indissociabile dalla catena di processi che riqualificano l'ambiente esaminato perché coniuga settori quali l'ambiente, il trasporto, la produzione energetica, la costruzione o l'adattamento di soluzioni abitative, nonché l'agricoltura e la pastorizia. Una tale interazione di fattori indissociabili, ai quali si aggiungono le previsioni stagionali, suggerisce un approccio olistico che abbisogna di una ragione sociale al fine di programmare e incentivare nuovi processi di produzione e di *governance*. Le attività imprenditoriali, sviluppate nei territori marginali, possono rappresentare un forte impulso per la crescita e il cambiamento di queste realtà, sia che si tratti di attività finalizzate alla formazione e all'educazione, sia che si tratti di attività finalizzate alla produzioni di energia, incluse quelle rinnovabili, o le attività di sensibilizzazione e salvaguardia dell'ambiente.

Tale enumerazione configura l'ambito di intervento di quelle politiche e quelle azioni che devono necessariamente collegare le spinte allo sviluppo a una corretta pianificazione, per equilibrare i rapporti economici e produttivi col tessuto comunitario e ambientale delle aree marginali, sostanzialmente deboli, e con le prospettive di un movimento per il rinnovamento economico, sociale e culturale, che può trovare la sua applicazione in alcune azioni specifiche, espressamente menzionate dal Consiglio d'Europa (12 luglio 2005) nelle linee direttive per le politiche dell'impiego degli Stati membri<sup>62</sup>. Così per i problemi legati al capitale umano, si prospetta di accrescere e migliorare gli investimenti per mettere in movimento le politiche e le azioni inclusive in materia d'educazione e di formazione destinata a facilitare significativamente l'accesso all'insegnamento professionale iniziale, all'insegnamento secondario e a quello superiore<sup>63</sup>, ivi comprese le attività d'apprendistato e la formazione imprenditoriale<sup>64</sup>, per adattare il sistema educativo e formativo ai nuovi bisogni. È necessario individuare nuove pratiche di formazione, come rispondere ai nuovi bisogni sul piano professionale e su quello delle competenze essenziali allo stesso modo che ai bisogni futuri, nei termini di qualifiche che migliorino la definizione e la trasparenza delle specializzazioni, il loro riconoscimento effettivo e la convalida dei processi educativi e della formazione non formale (attività

---

<sup>62</sup> UE – *Lignes directrices pour les politiques de l'emploi (2005-2008)*, ACTE. Décision 2005/600/CE du Conseil du 12 juillet 2005 relative aux lignes directrices pour les politiques de l'emploi des États membres. Synthèse [*La Commission présente 8 lignes directrices pour améliorer l'emploi dans l'Union européenne*].

<sup>63</sup> UE - *Gioventù in azione 2007-2013*, Guida al programma, consultabile sul sito <http://ec.europa.eu/youth/index.en.html>, Versione valida dal 1° gennaio 2007, p. 13.

<sup>64</sup> UE – *Lignes directrices pour les politiques de l'emploi (2005-2008)*, cit., *Synthèse: accroître et améliorer l'investissement dans le capital humain* (ligne directrice intégrée n. 23).

svolte dall'apprendista in azienda) e informale (*informal learning* - apprendimento non didattico)<sup>65</sup>.

Queste linee peculiari sono state inserite fra le tematiche utili per costruire la preindagine, che è stata proposta come laboratorio per gli studenti della Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici dell'Università della Calabria. I laboratori sono stati svolti proponendo una metodologia etno-antropologica per affrontare sul terreno le situazioni inerenti l'organizzazione di un'osservazione didattica e di ricerca interdisciplinare, sulle prospettive delle aree marginali.

Siamo pienamente consapevoli dell'esistenza di un profondo legame tra globalizzazione economica, povertà e disuguaglianza. Allo stesso modo, ci rendiamo conto che c'è chi guarda alla globalizzazione come a un fenomeno positivo, perché rappresenta un modo per uscire dalla povertà e dalla marginalità in termini irreversibili, mentre altri ritengono che essa rappresenti una minaccia, tanto per la creazione di forti disuguaglianze – e quindi di sacche di povertà endemiche –, quanto per la determinazione, quasi una esclusione aprioristica, dai grandi circuiti connessi fra loro.

Il pericolo di vulnerabilità socio-economica nasce dalla consapevolezza che i fattori di povertà e di sottosviluppo talvolta non emergono adeguatamente dai modelli processuali, che risultano solo a posteriori, o sono presi come buoni da un'estensione generica. Per questo il significato epistemologico delle preindagini è estremamente importante, perché mette a fuoco i punti dove agire per creare un modello operativo adeguato alla realtà marginale, considerata non più come causa ma effetto. Tutto ciò coglie l'originalità, e in un certo senso, l'essere

---

<sup>65</sup> UE – *Lignes directrices pour les politiques de l'emploi* (2005-2008), cit., *Synthèse: adapter les systèmes d'éducation et de formation aux nouveaux besoins en matière de compétences* (ligne directrice intégrée n. 24).

alternativa sia dal punto di vista della concettualizzazione teorica del fenomeno, sia dal punto di vista della sua misurazione empirica. In questo contesto, l'unico aspetto che permette di delimitare utilmente l'ampio concetto di globalizzazione sembra essere quello di far entrare la fragile economia nei meccanismi del commercio internazionale, proponendo i prodotti di "nicchia" e le peculiarità del proprio ambiente, come elemento di rarità e di pregio. Questo può costituire un fattore di integrazione se viene coniugato con l'accordo globale di sviluppare un'economia sostenibile, dove i paesi economicamente più avanzati possono influenzare i sistemi economici dei paesi in ritardo di sviluppo e incidere, conseguentemente, sul benessere delle popolazioni più povere. È appena il caso di sottolineare che l'attribuzione di nuove competenze, attraverso un'attività di collegamento tra le strutture che lavorano nel settore dello sviluppo, apre la strada a una *global research* che si ponga l'obiettivo di intraprendere progetti di ricerca di alta qualità e di tradurre, poi, i risultati di tali attività in indicazioni coerenti di programmazione per impegnare, in primo luogo, settori quali l'educazione, lo sport, lo sfruttamento razionale del territorio, i trasporti e il turismo. Si devono, perciò, ricercare economie di scala rivolte a un numero molto limitato di attività, in modo da essere competitive, senza però essere integrate in situazioni di dipendenza dall'esterno. Si tratta, cioè, di far valere situazioni non troppo diversificate dell'offerta a vocazione esportatrice, nel senso di una richiesta selezionata di prodotti esclusivi e di servizi assai invitanti. Anche il discorso di un'identità culturale e di un'autonomia dell'educazione serviranno a produrre una condizione di specificità, che può gettare le basi di partenza per un discorso sull'integrazione territoriale e lo sviluppo dell'area nel quadro della politica regionale dell'Unione Europe, la sola sovrastruttura che può

intervenire per permettere di superare gli svantaggi sofferti, adottando misure specifiche.

### 1.3 Lo spazio emico della comunità

Uno dei temi principali della metodologia di ricerca è l'individuazione dello spazio dove avviene l'incontro<sup>66</sup>, attraverso un processo d'acquisizione delle dimensioni dell'interazione che si muova in un universo ideale che non manchi della sua concretezza, intesa come estensione emica. Questo spazio emico della comunità si manifesta come restituzione adeguata dell'aspetto visibile della realtà, tanto da poter essere considerato come una "finestra aperta" attraverso la quale contemplare, in piena trasparenza, la scena raffigurata<sup>67</sup>. Si tratta, quindi, di una cornice che delimitando chiude, così come lascia fuori, e al tempo stesso invita a un'indagine più attenta e concentrata che andrebbe pensata come una finestra o una cornice. Uno sguardo su un mondo nuovo, non tanto perché realmente nuovo, ma perché ciò che rimane dentro la cornice è tangibile ed è distinguibile nel contesto, nel senso che si ha il *quadro della situazione*.

La condizione del trovarsi in una situazione di *double consciousness*<sup>68</sup> riunisce in sé tanto la comunità emica quanto quella più propriamente etica, come indica il filosofo Will Kymlicka, che individua nella nuova unità sociale l'accettazione della "condivisione dei valori". Tali valori sono parte costitutiva di culture diverse e sostengono il diritto a un pluralismo culturale ed etnico nel contesto di una società multiculturale. La recente esperienza delle politiche multiculturali ha permesso di rendere efficace la relazione di collaborazione fra i diversi gruppi e

---

<sup>66</sup> Cfr. M. CALLARI GALLI, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella contemporaneità*, Meltemi, Roma 1996, pp. 127-131.

<sup>67</sup> A. SOMAINI, *L'immagine prospettica e la distanza dello spettatore*, in A. SOMAINI (a cura di), *Il luogo dello spettatore: forme dello sguardo nella cultura delle immagini*, Vita e pensiero, Milano, 2005, p. 64.

<sup>68</sup> R.H. HARNEY, *Preface*, in J. POTESTIO (ed.), *The Memoirs of Giovanni Veltri*, The Multicultural History Society Ontario Heritage Foundation, Toronto 1987, p. 9.

l'integrazione della comunità, prevalentemente in senso federale, per le popolazioni migranti che hanno individuato nel nuovo insediamento attuale la riproduzione della propria *home ground* ("appaesamento", secondo l'analisi di De Martino)<sup>69</sup>. Valga per tutti l'analisi di Ernesto De Martino il quale esprime questo fenomeno raccontato come *Umwelt* (orizzonte possibile), per cui

il luogo entro cui si sviluppa questo orizzonte dinamico altro non sarebbe che il bisogno di identificarsi con un proprio luogo di cui ci si appropria lentamente, cioè "*domesticato*" la cui perdita è sempre possibile e viene vissuta come una minaccia di esserne strappato dal suo *Lebensraum*, dalla sua unica *Umwelt* possibile, precipitandolo nel caos<sup>70</sup>.

L'esperienza di ricerca, sviluppata in molti anni di *field-work* (terreno), ha affrontato situazioni di gruppi e di comunità provenienti da paesi agricoli della Calabria principalmente in Canada. Essa è stata realizzata come un lungo itinerario, un vero e proprio viaggio fra le comunità italiane, che si sono formate a partire dalla grande emigrazione post-unitaria fino ai giorni nostri. Così, esponenti dell'etnografia critica degli ultimi anni, come James Clifford, hanno sostenuto che "allorché si interviene in un mondo interconnesso, si è sempre in varia misura *inautentici*: presi tra certe culture, implicati in altre"<sup>71</sup>. Il rischio di questa interconnessione meccanica è di cadere nell'organicismo che da "paradigma" che impronta di sé le autorappresentazioni del mondo tradizionale, diventa una vera e propria "ideologia", trasformandosi in

---

<sup>69</sup> E. DE MARTINO, *La fine del mondo. Contributo alle analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977, p. 479.

<sup>70</sup> *Ibidem*, cit., p. 480.

<sup>71</sup> J. CLIFFORD, *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, p. 24.

programma consapevolmente professato dal composito fronte degli insoddisfatti dei cambiamenti in atto. Le immagini spiazzanti e contraddittorie della contemporaneità rimandano all'emergenza di un mondo dove, come ha scritto James Clifford,

la vecchia topografia ed esperienza di viaggio sono esplose. Non è più possibile lasciare il proprio tetto fiduciosi di trovare qualcosa di radicalmente nuovo, un tempo e uno spazio altri. La differenza la si incontra nella più contigua prossimità, il familiare affiora agli estremi della terra<sup>72</sup>.

Il disorientamento, la difficoltà di lettura dello spazio contemporaneo hanno implicazioni particolarmente rilevanti per l'antropologia. Lo spazio emico è, dunque, il punto di vista attraverso il quale si riesce a comprendere l'intensità con la quale una comunità studiata vive le relazioni e come queste diano senso ai comportamenti. Per il linguaggio, la condivisione delle esperienze, o anche solo la memoria di esse, anche a migliaia di chilometri di distanza, si configura come la necessità di far sentire *appaesati* coloro che cercano di condividere il nuovo spazio attraverso la sua esplorazione-accezione. D'altra parte, entrando in una nuova comunità, c'è un atto imprescindibile di trasmissione e acquisizione della propria, e dell'altrui cultura, che inizia dalle attribuzioni di senso date ai gesti prima e poi alle parole, per cercare "*com-prendere*" i codici che si utilizzano per poter meglio cogliere i significati della comunicazione e procedere verso un graduale *appaesamento*<sup>73</sup>,

---

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>73</sup> E. DE MARTINO, *La fine del mondo*, cit., p. 481.

come una parola funzioni, non lo si può indovinare. Si deve stare a guardare l'impiego della parola e imparare di lì [...] <sup>74</sup>.

In questo senso, lo spazio emico della comunicazione è quello che mette in risalto il significato soggettivo di un gruppo sociale che nel condividere questo spazio partecipa le esperienze. Per contro, lo spazio etico è quello che viene utilizzato dallo studioso di quella specifica comunità, che adoperando dei modelli e delle variabili di riferimento, riesce a estrarre un filo conduttore che accomuna realtà indagate precedentemente. Dal punto di vista dell'osservatore-antropologo si può pensare di cogliere le attinenze e le differenze delle variabili, confrontate con altre realtà oggetto di studio. Lo studio di comunità marginali, relativamente circoscritte, permette di cogliere e di leggere molti elementi dello spazio emico, quando questo rende dette realtà molto interessanti da un punto di vista antropologico. Si possono, infatti, applicare teorie e utilizzare modelli adottati in altre realtà per verificare gli elementi comuni che possono essere impiegati scientificamente e quindi universalizzati.

---

<sup>74</sup> L. WITTGESTEIN, *Philosophische Untersuchungen*, (trad. It., *Ricerche filosofiche*, Torino 1999), Oxford, 1953, par. 340, p. 145.

## CAPITOLO II

### Antropologia dell'educazione

Conoscere la cultura dell'altro vuol dire comprendere la cognizione del suo pensiero e tradurlo nella propria cultura, conservandone la coerenza della propria identità<sup>75</sup>. Come descrizione delle diversità degli esseri umani, si può affermare che l'antropologia si pone come scienza dell'educazione (o delle *educazioni*), “laddove per educazione intendiamo la capacità di esprimere il senso delle altre culture e la capacità di diventare, perciò, antropologia culturale”<sup>76</sup>. L'educazione, quindi, deve permettere una reale convivenza tra culture diverse. È la disposizione dell'uomo di comprendere l'altro, la sua cultura in tutte le sfaccettature: dalla cucina, alla religione, al concetto di famiglia. Antropologia come studio delle diversità e somiglianze della specie umana, finalizzato ad approfondire lo statuto socioculturale delle diversità e la loro elaborazione ideologica nelle forme dell'etnocentrismo e del relativismo: una mappa delle diversità umane, che si propone un primo repertorio di difformità, sistematizzate e interpretate. Le “ragioni dell'antropologia” sono sicuramente quelle dell'osservazione, della documentazione e della trasmissione delle conoscenze, ma si evidenziano in modo più significativo nella comprensione delle diversità culturali ed etniche, del loro modo di intendere la vita, ma, soprattutto, del loro modo di ritrovare e amare la propria terra<sup>77</sup>.

L'antropologia, nell'era dell'espansione dell'Occidente sul Mondo, ha elaborato il concetto di “relativismo culturale” il cui fondamento teorico

---

<sup>75</sup> C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut!*, cit., p. 21.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>77</sup> G. SPADAFORA, *Presentazione*, in C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut!*, cit., p. 9.

più rilevante consiste nella relazione che lega i gruppi umani e i correlati sistemi culturali. Non si tratta, è ovvio, di usare una corrispondenza biunivoca che ci porterebbe ad affermare che ad ogni gruppo corrisponda uno e uno solo sistema culturale; e neppure la relazione è inversa. Nello stesso gruppo possono coesistere più sistemi, e lo stesso sistema estendersi a gruppi lontani<sup>78</sup>. Dell’Hymes ci ricorda che anche la vecchia equazione “unità linguistica = comunità di lingua” è ormai tramontata. Siamo destinati a vivere il tutto mescolato e coesistente nella nuova visione della cultura del “villaggio globale”<sup>79</sup>: “una cultura a mosaico che non è però la sommatoria di tutte le culture particolari: né queste culture particolari sono subculture di un’unica cultura più generale”<sup>80</sup>. Nella nostra società mondiale tendente a diventare sempre più vasta e globale, l’istituzione del Nunavut costituisce un’esperienza unica che non può essere relegata solo nel campo delle tradizioni e degli usi locali. Infatti, gli Inuit nelle rivendicazioni di autonomia e di autogoverno hanno sempre protestato contro l’uso strumentale del loro territorio da parte degli occidentali e contro l’inquinamento dei ghiacci dell’area circumpolare<sup>81</sup>. Di fondamentale importanza è anche l’aspetto dell’educazione che assume un importante significato nel collegare gli aspetti tradizionali della cultura ancestrale degli Inuit con i moderni mezzi di comunicazione e di sviluppo tecnologico<sup>82</sup>. L’*inukshuk*, forma tradizionale di arte e cultura Inuit, significa “colui che somiglia a una persona”. Sono costruiti con pietre piccole che vengono adoperate per realizzare un equilibrio con le più grandi pietre, in modo da somigliare a esseri umani. Statue fatte dai nativi di questi territori. L’uso di *Inukshuit*

---

<sup>78</sup> G. HARRISON, *Prefazione*, in C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut!*, cit., p. 15.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>81</sup> C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut!*, cit., p. 82.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 83.

ha molti scopi: segnale, indicatore di nascondigli di alimenti e attrezzo utile nella caccia del caribù.

L'essenza del linguaggio – come ha sottolineato Ferdinand de Saussure – consiste nell'essere un sistema di segni senza rapporto materiale con ciò che questi segni hanno la funzione di significare. Se l'arte fosse una imitazione completa dell'oggetto, non avrebbe più il carattere di segno: perciò possiamo concepire l'arte come un sistema significativo o un insieme di sistemi significativi, che però rimane sempre a metà strada fra il linguaggio e l'oggetto<sup>83</sup>.

Nel corso degli anni, l'*inukshuk* ha assunto diversi significati e ora si è trasformato in un simbolo che rappresenta, tra gli altri, la bandierina del territorio di Nunavut. Le sue radici culturali sono forti e i materiali usati per le sculture sono gli stessi con cui gli Inuit per millenni hanno costruito la loro sopravvivenza e, nella conquista dell'autonomia, diventano la dimensione della consapevolezza dell'identità nell'acquisizione dell'autonomia culturale e politica. Dall'osservazione, dalla descrizione e dal confronto degli usi, dei costumi e del linguaggio di una cultura vengono estratti

[...] molti principi epistemologici su cui oggi gli antropologi operano e che formano il corpus dottrinario che più si presta a essere usato da chi si occupa – da insegnante, da operatore culturale, da promotore dell'informazione, da genitore – della trasmissione culturale nelle svariate forme che essa assume nella società “contaminata” in cui viviamo. Così l'antropologia diviene un metodo per riflettere sui nostri comportamenti, sulle

---

<sup>83</sup> C. LÈVI STRAUSS, *Primitivi e civilizzati*, cit., pp.138-139.

nostre usanze, sui nostri valori, sulle nostre norme, paragonandoli incessantemente con altri comportamenti, con altre usanze, altri valori, altre norme<sup>84</sup>.

Utilizzando tale continua manovra di “decentramento” l’antropologia osserva, attraverso il senso comune, e individua stereotipi e pregiudizi sorprendenti; interviene in modo diretto nel ricercare indizi scoprendo la verità delle situazioni non visibili. L’antropologia, nel porre costantemente l’interesse nei confronti delle alterità, si differenzia dalla maggior parte delle scienze umane e sociali che ne elencano e ne catalogano le caratteristiche, perché è proprio nella conoscenza e nella rivalutazione delle altrui culture che riusciamo a identificare la nostra.

Conoscere l’altro significa entrare nel suo modo di elaborare i rapporti all’interno della propria comunità, nel proprio mondo e cercare di capire perché alcuni eventi hanno uno sviluppo anziché un altro, cosa genera quel determinato modo di agire. Questo ci costruisce, in un certo senso, il suo modo di pensare, ci fa rendere legittimo anche ciò che, nel nostro modo di gestire la convivenza civile, sarebbe improponibile, inaccettabile, ma significa comprendere il suo sistema di espressioni di tradizioni di rappresentazioni all’interno del quale sono in grado di esistere comportamenti per noi sproporzionati.

---

<sup>84</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 90.

## **2.1 Il quadro delle applicazioni: antropologia applicata**

Per dare una definizione dell'antropologia applicata vanno raccolte le teorie dell'antropologia costituite da principi e norme che la definiscono. Così come vanno raccolti ed esaminati gli strumenti che rendono possibile la sua applicabilità. Mettere in pratica le teorie di una disciplina significa definirne l'applicabilità con le necessarie variabili, dove oggetto di studio è l'uomo e il suo mondo nel quale egli svolge vita di relazione. La ricerca antropologica eseguita sul terreno, si prepara a raccogliere i processi culturali tentando di arrivare a operare nella complessità per non perdere l'orientamento che conduce al raggiungimento dei propri obiettivi. La discesa sul campo, comporta l'inserimento nella comunità che si va a indagare.

Le indagini scientifiche, che sviluppano la loro azione e interazione creativa nella sfera dell'antropologia applicata, in genere richiedono un'attività di preindagine – altrimenti definita *survey* – per distribuire le attività di ricerca sul terreno e per verificare gli aspetti metodologici di un progetto di ricerca nel suo complesso.

Questo sistema informativo permette di elaborare e rielaborare continuamente gli obiettivi stessi del progetto di ricerca nelle sue articolazioni. In tal modo l'evoluzione dei processi sociali e politici di una realtà circoscritta, come nel nostro caso è quella insulare, viene colta impostando in modo sistematico e finalizzato l'osservazione dei principali fenomeni sociali in continuo mutamento, ad esempio le situazioni scolastiche, sia nel campo della formazione che in quello ben più ampio dell'educazione.

La discesa sul terreno, metodo d'indagine proprio dell'antropologia rappresenta la verifica epistemologica dei modelli di applicazione delle

metodologie socio-antropologiche adottate. In una prima fase di lavoro, si procede attraverso una discesa sul terreno per una preindagine conoscitiva sulla situazione socio-antropologica dei sistemi educativi nell'area indagata.

La preindagine, sotto alcuni aspetti, pre-ordina la realizzazione della vera e propria *osservazione partecipante*, come carattere intrinseco della ricerca applicata. Solo avendo contatto diretto con la gente di un posto, di un luogo individuato e, calandosi nella realtà della comunità, infatti, è possibile osservare, guardare, ascoltare, annotare e confrontare dati che altrimenti sarebbe impossibile poter documentare in modo così puntuale da parte del ricercatore.

Attraverso la condivisione della quotidianità di una comunità si riesce a interpretare il modello sociale e culturale di riferimento di quella comunità e, allo stesso modo, “scegliere” l'ambito entro il quale proporre la costruzione dell'oggetto vero e proprio della nostra ricerca. L'“oggetto” dovrà poi essere monitorato attraverso un'attenta e costante presenza nel posto indagato. Bisogna tener presente che il campo, così come dice Edward J. Hecican, cambia continuamente e la nostra capacità dovrà misurarsi con l'interpretazione che ha comunque prodotto dei cambiamenti anche in noi. In ogni caso, l'interpretazione è una visione individuale di vedere le cose.

Nella partecipazione della vita sociale di una comunità, in particolar modo se capita di essere invitati a una festa, non solo l'esperienza diventa gratificante ma sviluppa una crescita interiore che rende l'antropologo unico nel suo modo di fare ricerche così dette “di prima mano”, altrimenti impossibili da leggere sui libri. Il rischio dell'antropologo esiste rispetto alle altre scienze sociali, in quanto ha una visione delle risorse riferita ai componenti della comunità nella

comunità, mentre le altre scienze sociali vedono come risorse il territorio della comunità. Quindi il nostro lavoro si sviluppa considerando l'integralità della comunità per apprendere i processi sociali<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup>Cfr. E.J. HEDICAN, *Applied Anthropology in Canada. Understanding Aboriginal Issues*, University of Toronto, Toronto Buffalo, London 1997.

## 2.2 Interpretazione del “campo”

Questo quadro di riferimento metodologico propone una serie di contesti, che si riferiscono alle specificità dell’area osservata, e raffigura il senso di un qualcosa che per diventare ambito di ricerca v’è spiegato, perché *così vuole la natura e la storia dell’uomo*: lo sviluppo di una ricerca da un punto di vista sociologico, sostiene infatti Enrico Taliani, è un condensato di idee e di strumenti, che forma quel sistema di conoscenza che può concorrere a spiegare il futuro<sup>86</sup>. In tal senso, quindi, tutto quello che si delimita diventa necessariamente “campo”, “settore”, “dominio” di ricerca. Il metodo proprio di uno studio antropologico, invece, si misura con l’osservazione diretta dei processi dinamici della realtà indagata, misurandone la trasformazione dei luoghi, delle attività di vita sociale e intellettuale, che permettono di comparare la diversità dei comportamenti e delle trasformazioni socio-culturali degli individui nel tempo e nello spazio, insieme agli usi e ai costumi della comunità di appartenenza. L’osservazione del nostro “campo” d’indagine può essere metaforicamente paragonata all’osservazione del quadro di un artista inserito in una cornice: se è vero, come scopriamo con Antonio Somaini, teorico dell’immagine, che tutto quello che si delimita in una cornice dà modo di vivere un’emozione – che per l’artista nasce dal profondo e si realizza materializzando un sentimento – è anche vero che lo spazio “emico” della comunità si manifesta come restituzione adeguata dell’aspetto visibile della realtà, tanto da poter essere considerata come una “finestra aperta” attraverso la quale contemplare in piena trasparenza

---

<sup>86</sup>Cfr. E. TALIANI, *Mutamento e razionalità. Per una sociologia dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano 1993, in particolare p. 24.

la scena raffigurata<sup>87</sup>. È attraverso lo sguardo all'interno della cornice, che si orienta e si percepisce la cesura che separa l'opera dal contesto, perché, come scopriamo dalle analisi di George Simmel, essa fa di ogni forma "il traviamiento che nega l'esser per sé dell'opera d'arte e il pericolo di confondersi con l'ambiente circostante"<sup>88</sup>.

Per spiegare la nostra percezione e formulare la proposta di ricerca, utilizziamo alcune forme teoriche degli *studi di cornice* propri delle opere d'arte<sup>89</sup>, per comparare la "percezione visiva" ed emotiva del nostro campo di studio con la "percezione visiva" ed emotiva che si ha dell'opera d'arte. Nella gran parte degli *studi di cornice*, o almeno in quegli aspetti di questi studi che abbiamo preso in considerazione per questo lavoro, è facile constatare come essa [la percezione] diventi indispensabile per fissare i punti che proveremo ad analizzare nelle diverse fasi del processo di osservazione: che si parli di opera d'arte, dentro e fuori dalla cornice, dove ciò che è dentro può esse meglio interpretato e utilizzato da chi è fuori, o si interpreti l'universo insulare, infatti, si delimita lo spazio, proprio perché la cornice circonda, e, al tempo stesso, consente l'utilizzo dei dati raccolti.

Quando si è all'interno della cornice, si è dentro un contenitore di itinerari nel quale i punti cruciali da analizzare, da osservare, per poi

---

<sup>87</sup> A. SOMAINI, *L'immagine prospettica e la distanza dello spettatore*, in A. SOMAINI (a cura di), *Il luogo dello spettatore: forme dello sguardo nella cultura delle immagini*, Vita e pensiero, Milano 2005, p. 64.

<sup>88</sup> Cfr. G. SIMMEL, *La cornice del quadro. Un saggio estetico*, in M. MAZZOCUT-MIS (a cura di), *I percorsi delle forme. I testi e le teorie*, Bruno Mondadori, Milano 1997, in particolare pp. 212-213.

<sup>89</sup> Con l'indicazione "*studi di cornice*" utilizzata, di norma, nella terminologia negli studi architettonici, come gli studi di Michelangelo a Roma – quali le due incisioni cinquecentesche che illustrano il suo importante apporto nella realizzazione della facciata e del cortile di Palazzo Farnese –, intendiamo qui un'interpretazione della *definizione di campo* nella ricerca antropologica che non può prescindere dalla specificità ambientale dell'area insulare di Ustica. Per l'identificazione della specificità del *terreno* si fa riferimento, invece, a un recente articolo di Cesare Pitto sull'antropologia della complessità. Cfr. C. PITTO, *Introduzione: prove di antropologia della complessità*, in J. GUENOT, C. PITTO et Alii, *Fondamenti epistemologici della ricerca antropologica e ingegneria della complessità*, Collana "Colloqui transdisciplinari del dottorato", Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008, pp. 11-26.

concettualizzare, attraverso una sintesi tecnica, diventano modificabili. Al contrario, la partecipazione alle azioni sociali di una realtà osservata rende i punti focalizzati mobili e, pertanto, si esce e si rientra nella cornice più volte, anche se calarsi in una realtà sociale cattura l'immaginazione e attrae al punto che la trasformazione della partecipazione in "coinvolgimento" a volte è motivo del restare.

### 2.3 Fondamenti epistemologici dell'antropologia dell'educazione

Cercare di dare una definizione di *cultura* non è semplice, poiché questa parola racchiude tanti significati e ogni studioso aggiunge o toglie elementi identificativi in base alla cultura che indaga in quel preciso momento. Bisognerebbe capire se *cultura* è riferita a un villaggio ben identificato e circoscritto, oppure a una comunità affollata da altre culture che si mescolano dando vita a una *cultura altra*. In ogni caso se prendiamo per buona la definizione di Clifford Geertz, la cultura

[...] è una struttura di significati trasmessa storicamente, incarnati in simboli, un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche per mezzo di cui gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita<sup>90</sup>.

In questa definizione di cultura, però, la *mia* riflessione si ferma sulla trasmissione storica dei simboli, sull'interpretazione degli atteggiamenti che nella formazione e nella convivenza di più culture diventa difficile stabilire e riconoscere, per ogni gruppo umano, la capacità di elaborare forme culturali dotate di pari dignità e per le quali diventa impossibile stabilire gerarchie di valori<sup>91</sup>. Cesare Pitto così definisce la cultura: “conoscere la cultura dell'altro vuol dire comprendere la cognizione del suo pensiero e tradurlo nella propria cultura conservandone la coerenza della propria identità”. Ma se nel proporsi del rapporto noi/altri questo elemento rende palese il senso del valore della morte, questa consapevolezza che investe il senso dell'essere apre il racconto del senso

---

<sup>90</sup> C. GEERTZ, *Interpretazione di culture*, cit., p. 141.

<sup>91</sup> Cfr. M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit.

della vita nella diversità, per cui il valore simbolico della morte c'insegna a conoscere il significato universale della vita. Ma affrontare il significato della vita vuol dire possedere, verso questa sensibilità dell'umano, una carica di conoscenza che si pone come elemento esterno al semplice divenire umano.

La conoscenza sgorga dal suo essere sociale per collegare le implicazioni di fatti che sono la risultanza della capacità dell'uomo di costruire insieme che siano contemporaneamente pensiero e azione. In un certo senso, si può affermare che l'uomo da solo non può esistere e la sua individualità non può che scaturire da un'identità che è sempre il frutto di una solidarietà (incontro/scontro) di numerosi esseri umani. La solidarietà è la costruzione particolare e irripetibile di un modello senza confini disegnati, cioè di una specificità che trova il suo equilibrio nella relazione stessa che elabora una costante e vicendevole mutazione in quel luogo indefinito che ci piace chiamare "frontiera". Da questa relazione che si espande e che noi chiamiamo "cultura", le scienze antropologiche tendono a trarre la definizione del loro statuto epistemologico, spostando il punto d'osservazione dello "spazio umano" dall'interno verso l'esterno. Come descrizione delle diversità degli esseri umani, si può affermare che l'antropologia si strutturi come scienza dell'educazione (o delle educazioni), laddove per educazione intendiamo la capacità di esprimere il senso delle altre culture e diventare, perciò, antropologia culturale<sup>92</sup>.

Il lavoro dell'antropologo, d'altra parte, consiste nel cogliere i cambiamenti, nel rilevare dati attraverso la pratica dei propri strumenti di lavoro, attraverso l'antropologia applicata, per definire le identità sociali, etniche e culturali in modo da difendere e valorizzare le peculiarità dei

---

<sup>92</sup> C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut!*, cit., p. 21.

gruppi minoritari, anche se tutto sembra un po' anacronistico visto che siamo in una fase temporale che guarda a una totale globalizzazione delle culture.

Pertanto è giusto attuare più forme della relazione *inculturazione/acculturazione*, così come processi di passaggio di tipo globale per la formazione del cittadino, che rappresenta uno degli aspetti fondamentali dell'istruzione, senza eludere la particolare attenzione

[...] nell'interazione con il diverso la comprensione del noi è data dalla conoscenza dell'altro nella sua entità di individuo, che verrà trasformato legittimamente nella misura in cui anche noi verremo sostanzialmente trasformati, com-prendendoci per la prima volta ed ogni volta, che sarà sempre la prima volta<sup>93</sup>.

Per comprendere qual è il motore per elaborare sistemi di rappresentazione di una comunità si deve comprendere come la formazione umana, sia una questione collegata alla storia dei singoli soggetti, ma posta anche come meccanismo fondamentale per trasmettere cultura e per sviluppare strutture di rappresentazione attraverso cui creare collettività e rafforzare rapporti sociali.

Per questa sua specifica natura, la formazione è processo di crescita, sviluppo, apprendimento del singolo, ma è anche processo sociale di riconoscimento identitario della comunità e, pertanto, si trasmuta in modelli da diffondere attraverso le istituzioni sociali dell'educazione. Discutere di formazione, allora, implica la consapevolezza di dover discernere i due piani di significato e cogliere, nel primo, il forte ancoraggio al

---

<sup>93</sup> C. PITTO, come esposto in *Dalla progettazione al terreno della ricerca. L'individuazione antropologica: concetti* (Capitolo I), in L. FARINA, *Dai diari della ricerca a Stromboli*, cit., p. 24.

mondo della vita e, nel secondo, la notevole rilevanza sociale e culturale<sup>94</sup>.

Per rimanere al passo con il cambiamento sociale e culturale dovremmo dotarci di concetti teorici utilizzati sul campo, modernizzati e proiettati a indagare nuove e complesse realtà, così come applicare metodologie utilizzate in vari settori scientifici, in questo modo l'antropologia, che di per sé ha un ruolo importante perché continuamente focalizza e individua i problemi di una comunità, avrebbe anche un ruolo indispensabile nel progettare modelli di sviluppo. Come ricorda Appadurai:

Appena le forze innovative provenienti da diverse metropoli sono portate all'interno di nuove società, esse tendono, in un modo o nell'altro, a subire un processo di indigenizzazione. Questo è vero della musica, come degli stili di abitativi, dei procedimenti scientifici, come del terrorismo, degli spettacoli, come delle norme costituzionali. In poche parole le singole culture possono riprodursi, o ricostruire la loro specificità sottoponendo le forme culturali transnazionali ad un processo di indigenizzazione<sup>95</sup>.

In un continuo mescolarsi di etnie e di culture, si devono predisporre strutture che siano in grado di accettare concretamente la diversità culturale, predisporre, quindi, ad accogliere questo processo che viene attualmente inteso come un fattore di inclusione, che si contraddistingue

---

<sup>94</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale. Riflessioni Pedagogiche*, Anicia, Roma 2008, p. 39.

<sup>95</sup> A. APPADURAI, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001, p. 19.

come aspetto centrale di una nuova accessione della libertà, intesa come partecipazione democratica.

La democrazia è la realizzazione delle individualità all'interno, però, di un processo di costruzione sociale. Inoltre l'educazione, specialmente quella che si svolge nell'ambito della scuola, non deve essere legata al mercato<sup>96</sup>.

La capacità di interagire fra diversità deve procedere, quindi, come possibilità di integrare gli "altri" e come esercizio d'apprendimento lungo l'arco di tutta la vita, dove diventa necessario sostenere il valore di un'educazione non formale (per essere padroni degli strumenti che consentono di leggere i cambiamenti, veloci e dirompenti, i quali rischiano di produrre l'esclusione invece dell'inclusione) e, sempre più importante, ri-conoscersi e comprendere.

Spetta alla scuola il compito di dotare gli alunni degli strumenti per affrontare i cambiamenti troppo veloci sia a livello mediatico che tecnologico; solo così si può parlare di sviluppo umano ed economico, strutturarsi per un costante equilibrio della comunità, della società, il che avviene quando si lavora sinergicamente dando rilevanza al momento storico e mettendo in atto tutte le risorse formative allo scopo di affrontare il cambiamento. Per questo motivo bisogna ripensare al modo di fare scuola, attivare progetti e utilizzare metodologie didattiche incentrate sul concetto di "laboratorio" come tecnica didattica che supera lo schema dell'insegnamento trasmissivo tradizionale, così come la visione del processo di insegnamento/apprendimento come un passaggio

---

<sup>96</sup> G. SPADAFORA, *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana*, in G. SPADAFORA (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003, p. 71.

di conoscenze dal docente al discente, ma mette al centro dell'azione didattica l'allievo che diviene egli stesso protagonista del suo processo di apprendimento. Il docente non è più semplice trasmettitore delle proprie conoscenze e la formazione non è un accumulo di saperi; il buon insegnante deve possedere delle conoscenze, ma anche utilizzare le giuste strategie affinché il *gruppo classe*, il gruppo di lavoro, se ne appropri in modo naturale. Il docente più che “fare scuola”, “fare lezioni frontali”, deve organizzare situazioni di apprendimento stimolanti che suscitino negli alunni la curiosità, la voglia di fare e di imparare. Il laboratorio, inteso sia come spazio attrezzato, sia come metodo di lavoro che favorisce un apprendimento attivo, risulta essere un potente mezzo per il rinnovamento della didattica.

## 2.4 Modelli educativi

La costruzione di una pratica formativa nasce dalla motivazione e dai bisogni che vengono elaborati culturalmente da una società. Il modello pedagogico di una cultura diventa ciò che quella data realtà rappresenta. Il modello educativo di riferimento è quello che ritiene fondamentale i contenuti, l'organizzazione, mirato a una reale formazione che procede verso uno scopo preciso, mettendo in pratica una costruzione pertinente alle concezioni di vita, usi e costumi, credenze dei componenti di quella data collettività. In questo modo il modello pedagogico prescelto, rappresentando la realtà e le sue finalità educative, riassume l'indirizzo socio-culturale dell'ambiente in cui viene applicato. La prospettiva storica e, di riflesso anche quella socio-antropologica, si estrinseca in un contesto che, pur assomigliando al precedente, si rivela come dinamico, perché trova la sua applicazione maggiormente nell'*osservazione partecipante*. Tutto ciò ci porta a identificare una sottile tendenza culturale, che è stata definita da Louis Wirth come *Urbanism as a way of life*, e generalmente accettata come principio<sup>97</sup>. L'idea di Wirth si riferisce all'inizio del processo di civilizzazione dell'umanità Occidentale che ha cercato di rendere possibile una forma d'insediamento stabile, non precario e permanente, e questo vale anche per le popolazioni nomadi del Mediterraneo che nel tempo si sono trasformate in aree definite *ethnos*, cioè aree di insediamento di allevatori, pastori e contadini. Tutto ciò sta a significare il bisogno di insediamento che non produca ambiguità e nelle quali si individuino un

---

<sup>97</sup> Cfr. L. WIRTH, *Urbanism as a way of life*, in "American Journal of Sociology", 44 (1), 1938, pp. 1-24. Si ricorda che esiste la traduzione italiana di questo importante articolo: *L'urbanesimo come modo di vita*, in G. MARTINOTTI (a cura di), *Città e analisi sociologica*, Marsilio, Padova 1968.

orizzonte definito, che costituisce lo spazio della propria esistenza. La cristallizzazione del processo abitativo fa della struttura *casa* e del *disegno di città* il centro della composizione cognitiva dell'uomo occidentale e del suo panorama strutturale. L'osservazione di Wirth propone una visione in cui

la città e la campagna possono essere guardate come due poli in relazione l'uno con l'altro, dove tutti gli insediamenti umani tendono a strutturarsi. Nel guardare la società urbana-industriale e quella agricola-contadina, come ideal-tipi di comunità, noi possiamo ottenere una prospettiva per l'analisi dei modelli di base dell'umana associazione come ci appaiono proprio nella civiltà contemporanea<sup>98</sup>.

Cercando di dare una definizione sociologica all'urbanesimo come stile di vita, dobbiamo osservare che nella nostra cultura rappresenta il rapporto centrale dei nostri intendimenti, anche se le distinzioni sono state fatte per separare le differenti caratteristiche della vita urbana. Essa diventa una visione che coinvolge tutti gli ambiti del sapere, dove geografici, storici, economisti e scienziati della politica inglobano i punti di vista delle proprie discipline, in differenziate definizioni di città, anche se gli scienziati sociali hanno necessità di formulare in modo da mettere insieme ed esaltare le caratteristiche della città come specifica forma dell'associazione umana. Questo consente a Wirth di affermare che solo

---

<sup>98</sup> *Ibidem*, p. 3.

una definizione sociologicamente significativa della città tenta di selezionare quegli elementi di urbanesimo che la connotano come un modo distintivo della vita della specie umana<sup>99</sup>.

Questo permette di orientare il nostro lavoro sul terreno come luogo della ricerca empirica che utilizza l'*osservazione partecipante* come mezzo di lavoro indispensabile per la nostra analisi, che conduce e si svolge mediante la sperimentazione operativa, trasformando il lavoro di campo (*field-work*) da una ricerca nella comunità alla costruzione che va a monitorare i movimenti, come quelli migratori o di interazioni o di insediamenti. La società, dalla quale si delinea un modello pedagogico, fonda le sue esigenze sul tipo di produttività che vi si svolge. L'attività agro-pastorale-rurale avrà perciò un'educazione di riferimento basata su esigenze, motivazioni, bisogni differenti da un contesto dove la produzione si effettua a livello industriale.

Il modello pedagogico diventa una forza propulsiva quando viene contestualizzato, perché anch'esso è produttivo per la collettività di riferimento. La formazione di intere generazioni andrebbe costantemente valutata attraverso delle variabili che nascono dall'essere calati in un ambiente specifico e imprescindibile. Un modello dovrebbe farci pensare a un abito, a qualcosa che ci sta bene addosso come stimolo sui propri desideri per instaurare nuove relazioni affinché si possa co-abitare, dando, però, valore alle diversità come qualità. Per comprendere qual è il motore per elaborare sistemi di rappresentazione di una comunità si deve comprendere come e in che misura la formazione umana sia

una questione legata inscindibilmente alla storia dei singoli soggetti, ma posta anche come dispositivo indispensabile per

---

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 8.

tramandare cultura e per elaborare sistemi di rappresentazione attraverso cui costruire comunità e rinsaldare vincoli sociali<sup>100</sup>.

La specifica natura della formazione consente il processo di crescita, lo sviluppo, sia dell'individuo in termini di apprendimento ma è anche processo sociale, attraverso il quale si determina l'appartenenza identitaria della comunità e, pertanto, si converte in modelli da condividere ed estendere attraverso le istituzioni sociali dell'educazione. La formazione, allora, racchiude la consapevolezza di dover individuare più significati e cogliere il collegamento al mondo della vita da una parte, e la notevole rilevanza sociale e culturale dall'altra.

Emile Durkheim, parlando di processo educativo e di formazione, li definisce come la condivisione di un ordine sociale, che porta alla completa socializzazione tra i componenti dello spazio condiviso, dove la socializzazione deve comunque conservare e aiutare a sostenere tale ordine sociale. L'educazione per Durkheim è l'elemento integrante del sistema sociale attraverso il quale i soggetti che vi appartengono si convertono a quelle norme civili tutelandosi dalle insidie del progresso. Per Durkheim l'agenzia principale della socializzazione non è la famiglia ma la scuola in quanto dotata dagli strumenti necessari per formare il ragazzo alla vita sociale. La scuola per lui ha soprattutto il compito di eliminare l'alfabetizzazione<sup>101</sup>. L'educazione, quindi, come strumento che permette ai soggetti di adattarsi alle modificazioni socio-culturali dinamiche, che consentono l'implementazione delle innovazioni tecnologiche e scientifiche, in quanto azione sociale e dove

---

<sup>100</sup> V. BURZA, *Formazione e società globale*, cit., p. 39.

<sup>101</sup> Cfr. E. DURKHEIM, *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1971.

il senso dell'azione sociale di ciascuno si riferisce all'atteggiamento dell'altro, in un modo tale che le azioni sono reciprocamente orientate fra loro. In tal senso, la socializzazione rappresenta un fatto sociale e individuale, un processo di conservazione e di mutamento, di riproduzione e di integrazione, di stabilità e di innovazione<sup>102</sup>.

Altro aspetto è la conoscenza dell'architettura dello spazio abitato, che non si risolve in una conoscenza morale, ma confluisce nel diritto di cittadinanza, che è un fatto multiculturale in quanto si manifesta come riconoscimento delle peculiarità culturali della persona, non perché espressione della sua diversità, ma perché la nuova cittadinanza nasce da concezioni della vita e di organizzazione sociale lontane fra loro, a volte anche contraddittorie, ma sempre confluenti nell'idea della solidarietà sociale,

prospettiva che si ispira al presupposto che la formazione umana è il capitale sul quale fare investimento per la costruzione di modelli sociali e politici in cui sia garantito il *sensu dell'umano* attraverso la tutela dei diritti, quale quello alla vita, alla salute, alla stabilità affettiva, alla formazione, al lavoro, alla partecipazione e, conseguentemente, in cui siano realizzate forme sempre più democratiche del vivere associato. Certo, la democrazia non può dirsi mai compiuta, perché il *telos* della persona si realizza in circostanze antropologiche, storiche e politiche, produttive e culturali che mutano continuamente. Il principio di fondazione ispirato a quella

---

<sup>102</sup> L. BENADUSI, A. CENSI, V. FABRETTI, *Educazione e socializzazione*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 66.

particolare visione di persona come *tendente a*, che si realizza in comunità, culturale e linguistica, deve misurarsi costantemente con la storicizzazione dei processi formativi e dunque ha da esprimere l'apertura alla ri-lettura e alla reinterpretazione delle opinioni e dei principi della condivisione su cui operare i processi di generalizzazione e di universalizzazione<sup>103</sup>.

La formazione del cittadino è certamente un processo complesso in quanto tende alla libertà di pensiero, alla creatività personale, muovendosi verso il raggiungimento di un'umanità che superi le incomprensioni verso una totale cooperazione:

diventare cittadino del mondo significa spesso intraprendere un cammino solitario, una sorta di esilio, lontani dalle comodità delle verità certe, dal sentimento rassicurante di essere circondati da persone che condividono le nostre stesse convinzioni e i nostri stessi ideali<sup>104</sup>.

In questo senso l'antropologia, oltre che scienza sociale, è una metodologia, una conoscenza applicativa che oggi ci permette di rifondare un'unità, attraverso una carta concettuale che consente di conoscere e che ha bisogno di essere dotata di "energia", cioè capacità di colpire la fantasia, e, di conseguenza, di radicarsi più facilmente nella memoria, perché solo quando la parola scritta diventa parola sonante nella testa e vi si radica, noi riusciamo a intendere.

---

<sup>103</sup> V. BURZA, *Formazione e Società Globale*, 2008, pp. 159-160

<sup>104</sup> M.C. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità*, Carrocci, Roma 1999, p. 95.

La realtà non perde la sua obiettività, non si annulla o si risolve nella parola dell'uomo: ma si colora di quella parola<sup>105</sup>.

Diega Orlando Cian ma anche Gianni Rodari hanno descritto quanto è fondamentale una parola e quanto la sua forza ci veicola in un senso o in un altro nella nostra esistenza. Rodari in questa sua fotografia *del sasso nello stagno* ci ha regalato un'immaginazione fantastica di come una parola agisce nella nostra mente.

Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati alla vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra di loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepoliti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi, o microeventi, si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad avere tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni. Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo

---

<sup>105</sup> D. ORLANDO CIAN, *Il primato della lingua come strumento di educazione*, La Scuola, Brescia 1977, p. 53.

nella sua caduta, suoni, immagini, analogie, ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza, la memoria, la fantasia, l'inconscio [...] e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare, e censurare, costruire e distruggere<sup>106</sup>.

Quello che bisogna fare con i bambini, quindi, è radicare nella loro memoria la forza delle parole che prendono forma di concetto: "l'educazione all'alterità" è un impegno che si configura oggi come una necessità incalzante. In particolare se si considera che la velocità dei flussi comunicativi, le forti accelerazioni della tecnologia e i cambiamenti sempre più rapidi dei sistemi di produzione hanno generato un indebolimento dei processi conoscitivi, rispetto alle nuove sollecitazioni culturali, che determina l'occorrenza di un confronto e di una comprensione culturale costante. Motivare all'autoapprendimento, in una società complessa, diventa oggi indispensabile, perché la velocità dei cambiamenti richiede una mente critica, creativa e indipendente per non essere fossilizzata in inutili stereotipi, in contenuti nozionistici, slegati dal continuo flusso d'informazioni sempre più tecniche ed emarginanti, rilegatrici di rigidità di pensiero che creano identità personali plasmabili e modulabili a seconda del rapporto egemonico di turno.

[...] la sfida che oggi si pone a quanti sono realmente interessati alla costruzione di una *società della comunicazione* - non consiste nello schierarsi a favore del localismo o della globalizzazione, quanto, piuttosto, nella consapevolezza che

---

<sup>106</sup> G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001, p. 7.

molti degli interrogativi aperti dalle trasformazioni in corso richiedono un'inedita capacità di *pensare globale e di agire locale*, la quale andrebbe coltivata innanzi tutto in campo educativo, dove le questioni poste in essere riguardano la formazione delle nuove generazioni, ma che, per risultare efficace nelle sue ricadute e realizzazioni concrete, dovrebbe poter trovare riscontro anche in campo politico-istituzionale. Nel nostro paese, come nella gran parte dei paesi ad elevato sviluppo, le nuove generazioni crescono in un ambiente popolato dai media, mai esistito prima nell'esperienza umana, sperimentando esperienze che vanno ben al di là di quelle che sono state considerate, fino a qualche tempo fa, normali esperienze di vita. Pur non essendo intenzionalmente educativa, la *socializzazione virtuale*, che i media propongono, assume modalità tendenzialmente analoghe a quelle delle agenzie tradizionali, ma presenta anche rilevanti differenze che sollecitano e, nello stesso tempo, spiegano il maggiore investimento dei giovani verso “gli strumenti del comunicare”, la cui offerta è, attualmente, così ricca e differenziata da consentire margini di scelta più ampi di quelli possibili nell'interazione con agenzie quali la famiglia e la scuola: i media rappresentano, infatti un interlocutore che propone istanze cognitive normative valoriali molteplici, spesso contraddittorie, ma tali da consentire al soggetto in formazione di costruire in modo virtualmente più libero le sue modalità d'interazione<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> G. GRECO (a cura di), *Mediamorfosi, Conversazioni su comunicazione e società*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (Cz) 2000, pp. 41- 42.

Ogni rapporto egemonico, basato su forze controllate da chi detiene il potere economico-sociale, determina regole e utilizzi, stabilendo un valore pedagogico che si traduce in rapporto pedagogico, che a sua volta, viene utilizzato dalle istituzioni preposte alla formazione, in quanto base della cultura di una società e fondamento culturale del potere, essendo strumento della classe dirigente, di conseguenza regolatore dei rapporti sociali. In *Republic.com*, Cass Sunstein mette in evidenza come potrebbe essere modificato il modo di fare e di concepire della gente che viene sottoposta alla continua e progressiva modificazione e trasformazione dei mezzi di comunicazione di massa che pongono una domanda molto interessante: ciò che si cerca ad esempio nella *rete* è quello che vogliamo o è puramente quello che vogliono farci trovare ed elaborare, creando un sistema dipendente che genera desideri e bisogni già programmati e confezionati come *pret a porter*? Di conseguenza: noi siamo cittadini informati o consumatori di informazioni? Queste informazioni che prendiamo dalla rete o che immettiamo nella rete, in uno scambio che vuole sembrare ugualitario, allontana sempre di più le persone con le loro predilezioni e concezioni di vita di oggi e li separa dai vantaggi che possono nascere dalla comparazione con visioni differenti dalle loro generando un rapporto pericoloso tra l'infinita possibilità di personalizzare per mezzo di Internet e gli effetti sulla forza della comparazione democratica sempre più vaga. Internet è veramente un passo avanti per la democrazia? Grazie a Internet, tutti possiamo imparare molto più, e anche molto velocemente, di quanto si pensava prima. Se interessano questioni di "public policy" – qualità dell'ambiente, rapporto tra salari e tempo, sicurezza nei trasporti – è facile trovare tutto ciò che serve sapere in poco tempo. Si dialoga attraverso la rete, così come discutere argomenti con persone

dall'approccio simile, o superare le limitazioni geografiche in un modo che solo dieci anni fa era inimmaginabile. Di contro, molte persone sono sempre più coinvolte in un processo di "personalizzazione" che limita la loro esposizione ad argomenti e punti di vista scelti da loro stesse<sup>108</sup>. Una pianificazione alla limitazione della libertà assoluta che limita la libertà, costringendo l'individuo, inconsapevolmente, a rinunciare agli incontri impensabili, alla condivisione di esperienze. L'individuo viene spogliato del suo potere di tracciare lo spazio entro cui si consuma l'informazione, lo scambio di idee, limitandolo nel confronto con chi la pensa diversamente e riducendo il numero delle esperienze culturali condivise dalla maggioranza degli individui nella sua collettività. Si arriva, quindi, a minare lo spazio pubblico, a ridurlo in una piccolissima porzione che, poi, è la persona stessa. Un confinamento ideologico che, a parte i quotidiani, su Internet porta a un isolamento altissimo. Siamo ingabbiati nel luogo in cui in apparenza si soddisfa la propria esigenza, il proprio desiderio di ricevere ciò che si vuole, ma nello stesso tempo non si è più in grado di poter valutare realisticamente cosa è legittimo desiderare.

[...] in una democrazia che meriti tale appellativo le persone spesso si trovano di fronte a prospettive o a temi che non hanno specificatamente selezionato<sup>109</sup>.

Questo meccanismo, indubbiamente molto utile, accattivante, indispensabile e spesso illusorio, mette a repentaglio i rapporti sociali da quelli più semplici, come la comunicazione faccia a faccia, a quelli più formali e istituzionali. Il problema centrale su quale bisogna soffermarsi con un'attenta riflessione è la sfera pubblica, con la sua policroma

---

<sup>108</sup> Cfr. C. SUNSTEIN, *Republic.com*, il Mulino, Bologna 2003, pp. 7-21.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 24.

varietà di voci, certamente da preferire a un insieme in cui le scelte di un fruitore singolo producono un mercato del discorso fortemente neutralizzato nell'anonimato. Sunstein lancia degli interessanti spunti di riflessione, ad esempio sul *digital divide*, ovvero la discriminazione digitale che, nel senso stretto del termine, pone la necessità di essere segnalato per il grave distacco che si rischia di produrre sia a livello nazionale che internazionale, quindi, fa pensare al grande divario che si crea nella stessa comunità in cui si vive, magari proprio nella casa del vicino alla porta accanto, così come il grande distacco, reso ancora più ampio, nei paesi sottosviluppati.

Il *digital divide* è un problema molto più serio a livello internazionale, poiché minaccia di aggravare le disuguaglianze sociali esistenti, molte delle quali inique e allo stesso tempo, di privare di informazione e di opportunità molti milioni (in effetti miliardi) di persone. [...] In molti paesi africani il costo di una connessione mensile ad internet è pari a 100 dollari, dieci volte il costo che ha negli Stati Uniti. Un computer costa all'americano medio l'equivalente di uno stipendio mensile, mentre per un cittadino del Bangladesh ha un prezzo superiore al reddito di 8 anni<sup>110</sup>.

La disparità tocca vari aspetti nella vita dell'individuo, dall'informazione pratica su un biglietto del treno, alla ricerca di un dato per un compito scolastico, il collegamento a Internet, se pur contestabile dal punto di vista relazionale e della limitazione della democrazia, diventa un problema la mancanza, perché anche in questo siamo stati tutti monopolizzati di non poterne fare a meno.

---

<sup>110</sup> *Ibidem*, pp. 35-36.

### **2.4.1 Il modello educativo sociale**

Molteplici sono i percorsi lungo l'arco dell'esistenza che tanto apportano nell'essenza conscia e inconscia dell'individuo, in un continuo moto di dare e avere, posto, sulla mappatura comportamentale, come un gioco di arricchimento costante non facilmente decifrabile.

I codici sociali e comportamentali acquisiti sin dai primi mesi di vita segnano tappe fondamentali per la crescita dell'identità, in cui diverse dinamiche si intrecciano fino a formare lunghe spirali dalle molteplici sfumature, con risultati non sempre prevedibili, dato il fattore evolutivo che allontana le percezioni degli individui e delle identità come strutture statiche, in cui si intersecano sguardi, gesti e linguaggi con una loro importanza nella cadenza della vita sociale. Ogni individuo produce un incontro con il modello sociale nel quale si è stabilita la propria famiglia, intesa come organo primario della formazione sociale.

Un contesto dove, come per l'aria, si comprende l'elemento vitale e si ordinano i codici. Di fatto, attraverso la formazione, il modello sociale svolge un percorso che produce "con-formazione", in quanto l'individuo viene indirizzato a riprodurre gli schemi utilizzati e reiterati da quella data comunità alla quale appartiene. Proiezioni e norme comportamentali acquisiti dal contesto sociale, che determinano l'evoluzione dell'individuo, in un gioco aperto a stimoli nuovi e policromi, aiutano a comprendere i meccanismi alla base del comportamento di ciascun individuo, inteso come essere umano che si forma nel tempo e nello spazio, in base a conoscenze e a esperienze. Dunque, non un contenitore vuoto, scevro di interrelazioni con l'esterno, ma aperto agli innumerevoli impulsi provenienti dalla realtà, pronto a coglierne le valenze simboliche e a farle proprie in base ad esempi e a modelli acquisiti in precedenza.

Il tempo permette al soggetto di essere parte integrante della comunità. Il suo sguardo, le prime parole, i primi passi, lo vedono formarsi in quello specifico contesto socio-culturale, nel quale radica la propria essenza, dove concretizza la semplicità, la spontaneità, la creatività, seguendo le orme dell'adulto. Norme che ne assicurano quindi l'appartenenza, modelli sociali che si costruiscono lungo l'iter esistenziale, precipui per la realizzazione di un essere pensante che crea se stesso in base ai rapporti, agli incontri, alle esperienze vissute e interiorizzate, che tanto valore e significato danno alla propria vita, intesa come momento unico e irripetibile, se è vero, come sostiene il filosofo Ortega y Gasset che "noi siamo tutto ciò che abbiamo incontrato".

Dalla nascita il bambino si avvia alla costruzione della propria identità, attraverso la condivisione della lingua e dei significati, degli spazi e delle regole, degli usi e delle tradizioni per uniformare desideri e aspettative che lo vedono integrato nella sua famiglia e nel suo territorio. L'individuo fa propri tutti gli elementi identificativi, attraverso i quali, modellando la propria crescita, diventa parte integrante della sua comunità. Ma cercare di pervenire alla costruzione di quelli che vengono definiti "modelli sociali" appare impresa complessa, specie se si considera che ogni essere umano si realizza e si evolve in base a conoscenze e a incontri, sodalizi e confronti, contenuti, azioni e comportamenti sfaccettati che ne istituiscono la varietà e, al contempo, la ricchezza. Del resto, diversi sono i significati attribuiti al modello. Esso viene percepito come la rappresentazione di un insieme, di una moltitudine posta in relazione con le parti eterogenee che ne stabiliscono l'esistenza, in un sistema logico e di intersezioni che ne sanciscono la totalità. Non esiste infatti un modello riferito a una specificità, a un elemento isolato dal resto, perché non affatto divisibile e, dunque,

degno di assurgere a tale significato e codice intrinseco. Nell'apprestarsi a concretizzare ciò che è racchiuso dentro ognuno, si tende verso uno scopo, un modello di rappresentazione, quasi una proiezione di ciò che si intende ottenere. Il desiderio diventa, pertanto, modello a cui aspirare, verso cui tendere tutte le forze per il raggiungimento e l'appagamento. Affinché si realizzi tutto ciò, l'individuo si impegna ad adottare norme comportamentali che racchiudono gli obiettivi, ma spesso insorge la difficoltà di porre in essere, in pratica ciò che il modello impone, con ripensamenti e mutamenti adattati alle esigenze.

Esempi di vita, di morale. Uomini e donne che si distinguono dalla moltitudine per comportamenti considerati degni di nota, tanto da trasformarsi in punti di riferimento a cui assurgere. Il modello, in questo caso, corrisponde all'idea di un *modus operandi* esemplare; codici etici e morali che vengono racchiusi, da coloro che ne apprezzano il valore differenziandolo da altri, nella sfera mitica, spesso irraggiungibile proprio per la valenza attribuita. Emerge dunque la necessità di calare i modelli sociali in un discorso dialogico, teso alla considerazione del processo lungo il quale si delinea l'evoluzione e la creazione della propria identità, sempre concepita in relazione all'alterità, intesa come valore di arricchimento. Tutto ciò implica il riferimento a mappe e a passaggi che necessitano di una decodifica per essere compresi e poi utilizzati di volta in volta, in base a bisogni sempre diversi, così come differenti sono le realtà che si prospettano lungo l'esistenza. Smontare e rimontare il modello può, dunque, consentire all'individuo di aggiornare i riferimenti e capire quelli necessari. Il concetto di processo garantisce inoltre l'identificazione di metodi che si applicano alla realtà, e, di conseguenza, può favorire pratiche per determinare quelli più confacenti a specifiche situazioni, senza perdere di vista le nozioni fondamentali per

approdare al risultato, vale a dire l'intenzionalità, la comunicazione e il cambiamento nell'ottica di una società che crea se stessa. I tempi moderni, purtroppo, mostrano come questa evoluzione avvenga lungo l'asse della competizione, dell'individualità e della disgregazione, a discapito di valori condivisi e di norme basilari per la democrazia e la cittadinanza attiva.

La differenza di scopi sembra essere il punto di partenza per estromettere l'altro dalla propria vita, rinchiudendosi in un egoismo refrattario che poco aiuta nella crescita e nella concezione della solidarietà, alla base di una società civile, dove il fattore di equità è il rapporto fra diritti e doveri, dove le prospettive e gli intenti sono alimentati per poter ottenere quanto spetta nel nome della dignità di ognuno. Perciò, emerge la necessità di studiare i soggetti nella loro intrinseca soggettività, in quell'insieme di differenze che ne determina la personalità, l'essere unico nella sua dimensione. Lungo questa dimensione dialogica e di confronto ci si potrà rendere conto che pensieri e obiettivi, che pur sembrando individuali e soggettivi, sono, invece, ricorrenti in altre persone nella ricerca di spunti diversi, attivando pratiche condivise. Dunque, è nel gioco delle alterità che si deve fondare l'aggregazione sociale, attorno a obiettivi comuni, corrispondenze e modalità condivisibili dagli altri, partendo da storie di vita per approdare a storie di collettività, dove l'incontro genera la conoscenza e il valore intrinseco racchiuso nella valenza dell'incontro.

## **2.5 “Educazione non formale”**

L’educazione è un rapporto tra soggetto e modello educativo sociale che necessita di una “educazione non formale”. Partiamo da un dato certo che è quello che vede l’essere umano, dall’embrione alla nascita, e da quest’ultima a tutta la sua esistenza, nella condizione di continua maturazione, di sviluppo in progress, impara a imparare formandosi, e acquisisce una miriade d’informazioni da tanti ambiti nei quali si svolgono le sue esperienze. La scuola, quale luogo deputato alla formazione, strutturata e intenzionale, spesso non è in grado di assolvere alle esigenze di una società dinamica e in continua espansione, nonché inclusiva di modelli educativi di varie etnie. Mancano gli strumenti pedagogici e organizzativi per una scuola sostenibile, in grado di dare una formazione dove le conoscenze diventino utilizzabili per l’integrazione e la partecipazione nella società, ma anche nel mondo.

La ricerca di altre agenzie formative allora diventa un obiettivo da raggiungere con urgenza, perché insieme alla formazione di base che fornisce la scuola, attraverso l’educazione formale, c’è bisogno di affiancare un’educazione non formale capace di utilizzare delle metodologie, affinché tale formazione possa essere fruita nel proprio campo di azione, nel proprio contesto, nella propria collettività sempre più allargata, sempre più inclusiva di diversità, e sempre più ricca d’informazioni da elaborare e inserire nelle proprie strutture mentali in crescita. Strutture che vanno a formare una rete di conoscenze sempre più complesse, così come complesse sono diventate le inclusioni e le percezioni delle differenze. Questa finalità, però, non va percepita in contrapposizione alla scuola ma, di concerto con essa e attraverso un fare collaborativo, predisposto in continuità sia dal punto di vista culturale

che da quello metodologico e contenutistico, così da avere una validità scientifica. Procedura da valorizzare in accordo con l'ambiente e il territorio circostante, in quanto è importante soddisfare esigenze e bisogni latenti della comunità alla quale ci si propone. La multiculturalità della scuola, in questa particolare situazione storica, rende necessaria e indispensabile una mediazione dell'esperienze vissute altrove, le quali per essere mediate vanno conosciute. E, affinché vengano riconosciute, hanno bisogno dello scambio attraverso la comunicazione, il dialogo che consenta alle singolarità di non essere mortificate. Per far questo c'è bisogno di permettere alle differenze di dialogare, conservando la loro unicità e la loro diversità, così da fare emergere ciò che si può apprendere e far proprio di una cultura, e ciò che non potrà essere mai modificato perché rappresentativo e identificativo di quella data etnia.

La scuola e l'extrascuola (o laboratori o, meglio ancora, "educazione non formale") in questo modo si intrecciano, pur mantenendo ognuno il proprio campo di specificità, mediante tecniche e strategie che mirano all'inclusione di soggetti, come pure all'inclusione di istituzioni dove tutto quello che si mette in pratica, esalta, coinvolge e stimola, diventando obiettivo comune da perseguire. Lavorare in maniera concorde, con l'obiettivo che mira alla crescita personale che si traduce, inevitabilmente, in crescita della comunità, passando attraverso la socializzazione tra scuola, educazione formale, ed extrascuola, "educazione non formale", comporta una grande trasformazione che, però, avviene in parallelo pur mantenendo il ruolo specifico di ciascuna delle agenzie educative. La formazione è crescita olistica a prescindere dall'intenzionalità. Gli ambiti in cui l'essere umano vive sono comunque formativi, ma non sono progettati e programmati, sono lasciati al caso, somministrati dalla multimedialità, dai centri commerciali, dai bar, dalle

discoteche, dalla vita di tutti i giorni. In questo senso, però, stiamo descrivendo un'educazione informale, quella che si acquisisce per strada e predispone ad assimilare modelli e sogni distanti dalla realtà educativa pensata e strutturata, perché non ha niente a che fare con l'intenzionalità formativa di un'educazione non formale.

Il programma Gioventù in Azione offre ai giovani significative opportunità di acquisizione di capacità e competenze. Per questo costituisce uno strumento chiave per l'apprendimento non formale e informale in una dimensione europea. L'apprendimento non formale è quello che ha luogo al di fuori del curriculum previsto dall'istruzione formale. Le attività di apprendimento non formale si svolgono su base volontaria e sono accuratamente progettate per favorire lo sviluppo personale e sociale dei partecipanti. L'apprendimento informale avviene invece durante le attività della vita di tutti i giorni, al lavoro, in famiglia, nel tempo libero, ecc. Consiste essenzialmente nell'imparare facendo. Nel settore giovanile, l'apprendimento informale avviene generalmente durante le iniziative per i giovani e per il tempo libero, nelle attività di gruppi di pari, nel volontariato, ecc. L'apprendimento non formale e informale consente ai giovani di acquisire competenze essenziali e contribuisce al loro sviluppo personale, all'inserimento sociale e alla cittadinanza attiva, aumentandone così le prospettive occupazionali. Le attività di apprendimento nel settore della gioventù rappresentano un importante valore aggiunto per i giovani, per l'economia e per l'intera società. Le attività di apprendimento non formale e informale del programma Gioventù in Azione sono

complementari all'istruzione scolastica e al sistema formativo: esse adottano un metodo partecipativo e incentrato sullo studente, si svolgono su base volontaria e sono dunque direttamente correlate alle esigenze, alle aspirazioni e agli interessi dei giovani. Fornendo una fonte supplementare di apprendimento e un percorso in grado di avviare all'istruzione e formazione di tipo formale, tali attività sono particolarmente importanti per i giovani con minori opportunità<sup>111</sup>.

Nel momento in cui si propongono e si svolgono attività creative, di gioco e di gruppo, un ambiente diventa formativo e allo stesso modo diventa inclusivo di diversità, proprio perché attraverso l'educazione non formale, così come delinea la triade *Theory-Practice-Education*, se da un concetto costruiamo un oggetto impariamo tante dinamiche che coinvolgono i contenuti interdisciplinari e transdisciplinari ma, soprattutto, scarichiamo il lavoro laboratoriale in un contesto conosciuto e vissuto dal bambino, dall'alunno, dall'allievo e così via, fino ai livelli più alti dell'istruzione. Il fatto è che “non si finisce mai d'imparare”. Quando s'impara attraverso la costruzione manuale e con un gruppo di lavoro, c'è sempre di base una teoria di riferimento che richiama l'esercizio mnemonico, il *lifelong learning*, la relazionalità, lo scambio culturale, l'utilizzazione di una lingua, per cui, oltre alle tante discipline che concorrono a questo, si porta avanti anche una grande azione educativa. Il *lifelong learning*, ovvero l'educazione lungo tutto l'arco della vita, è in questa particolare situazione difficile e più che mai indispensabile per le generazioni che costantemente affrontano un

---

<sup>111</sup> Commissione Europea, Guida al Programma Gioventù in Azione (Valida dal 1° gennaio 2010).

terreno ricco di veloci trasformazioni tecnologiche. Nello stesso tempo c'è un incontro/scontro di alterità su un territorio dove l'economia non restituisce certezze, anzi, nega quella parte d'investimenti fondamentale da destinare all'educazione e alla formazione. Quindi si delinea un panorama contraddittorio che ci obbliga a una riflessione preoccupante: mentre si abbozzano nuove figure professionali, appunto perché c'è questa accelerazione nei cambiamenti, dove però la velocità ci fa andare alla cieca in una miriade di nozioni sospese, dall'altra parte non si assegnano alle scuole, le risorse e in strumenti, per rimanere al passo con i tempi. Il problema è che delineandosi nuove forme di lavoro occorre dotare i ragazzi di competenze appropriate all'evoluzione accelerata che si vive giorno per giorno. Per affrontare i fenomeni che hanno stravolto il modo di fare scuola senza rimanere schiacciati bisogna mirare a una conoscenza prodotta certamente da un insegnamento formale, ma anche e soprattutto pensare ai contenuti che può restituire l'apprendimento non formale e informale per una spendibilità professionale a trecentosessanta gradi. Ecco perché il concetto di *lifelong learning* riveste un'importanza fondamentale, perché la formazione deve essere continua ed evidenziare tutti le sfere possibili affinché si possa essere sempre proiettati nel futuro senza perdere in contatto con la realtà di tutti i giorni.

Condizione di base per il *lifelong learning* è non lasciare la scuola prima di aver “imparato a imparare”, avendo interiorizzato che continuare a imparare significa “imparare a vivere” pienamente, con più libertà e autonomia, ma anche con più consapevolezza e responsabilità. In una prospettiva storico-antropologica risulta evidente che • l'assetto economico e culturale della nostra specie conosce

accelerazioni in dipendenza dell'accrescersi dei repertori conoscitivi;

- l'educazione è una risorsa per l'evoluzione della specie;
- il potenziale evolutivo della specie è molto maggiore di quanto fenomenicamente sia apparso;
- l'educazione determina le condizioni che consentono l'emersione di tale potenziale.

In questo quadro, l'ignoranza dovrebbe essere percepita dai singoli e dalla società se non come una “malattia” da curare, certamente come un forte handicap che esclude dalla convivenza civile, dall'esercizio responsabile dei diritti e dei doveri e ormai anche dal lavoro: non è un caso che i meno preparati siano i primi a essere espulsi dal mercato. Rendere senso comune questo modo di sentire, evidenziare la convenienza a investire nel sapere e nel saper fare e, più in generale, elevare il livello di aspirazione dei singoli è un impegno che deve vedere coinvolti gli individui, le famiglie, le istituzioni educative, i media, il mondo del lavoro e i decisori pubblico (nazionali e locali)<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> A. OLIVA, *Introduzione e guida alla lettura*, in *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*, Associazione TreeLLLE, Quaderno n. 9, Giuseppe Lang Srl, Genova 2010 (prima edizione dicembre 2010), p. 14.

## CAPITOLO III

### Studio di casi

La scelta di affrontare l'esame del percorso di ricerca attraverso l'enunciazione delle attività progettuali trattate durante la costruzione della tesi di dottorato, come un succedersi di studi di caso, ha permesso di elaborare un itinerario teorico-pratico per la riproposizione della centralità dei processi educativi nella scuola primaria nelle situazioni di incremento delle aree marginali e di particolarità sociale e ambientale.

Lo studio di caso si configura come una metodologia didattica che, muovendosi da casi specifici e attuali, si argomenta attraverso l'ampia e diversificata documentazione che mira a elevare i valori dei saperi e delle competenze sia cognitive che formative nella costruzione dell'identità e di convalida di fattori d'innovazione nei contesti sociali individuati.

Per definire lo studio di un caso è utile partire dalla teoria di Max Gluckman – antropologo sudafricano dei primi del Novecento e uno dei fondatori della scuola di Manchester – che modificò l'idea di campo, sostenendo che esso va costruito isolando degli spazi e dei tempi all'interno dei quali l'antropologo può essere in grado di osservare e raccogliere dati. Il metodo antropologico, proposto da questo autore nella raccolta di conferenze dal titolo *Custom and Conflict in Africa*<sup>113</sup>, circoscrivendo di volta in volta il campo d'indagine, permette, nell'intenzione specifica, di studiare le realtà sociali al fine di confermare le teorie.

Gluckman ricerca, inizialmente, i motivi capaci di difendere la coesione e la stabilità all'interno delle realtà sociali, ma si rende conto che la

---

<sup>113</sup> Cfr. M. GLUCKMAN, *Custom and Conflict in Africa*, Basil Blackwell, Oxford 1955.

dinamica dell'equilibrio risiede nell'interdipendenza dei fenomeni sociali e nel loro rapporto conflittuale, così facendo, l'analisi e lo studio si spostano completamente sul mutamento culturale. Gluckman esamina il meccanismo di una società e, in sintesi, rileva che all'interno ci sono due forze opposte, coesistenti e in grado di auto-regolarsi, le quali forze attraverso continui fenomeni di rotture e adattamenti, portano all'equilibrio sociale. Ciò che caratterizza una società sono le forme di instabilità cicliche, alle quali si alternano periodi di conciliazione, come esito del conflitto. Concetti quali conflitto, tensione, contraddizione, destrutturazione, cambiamento sono in grado di spiegare l'equilibrio e la conservazione di un sistema sociale, come viene delineato da Victor Turner, allievo di Gluckman, nel *Dramma Sociale*, dove osserva che:

Un dramma sociale si manifesta innanzitutto come rottura di una norma, come infrazione di una regola della morale, della legge, del costume o dell'etichetta in qualche circostanza pubblica<sup>114</sup>.

Il conflitto che caratterizza le società, guardando le dinamiche dei fatti, il modo in cui gli individui di un gruppo manipolano gli elementi simbolici e normativi di una società, per raggiungere un vantaggio. Il conflitto, come caratteristica intrinseca interna alla società, anche se sono presenti meccanismi che riescono a servirsi delle tensioni per scopi di aggregazione. Alla fine ci sono i comportamenti, le strategie interne, le dinamiche che condizionano il bagaglio simbolico di una società, provocando un gap tra norma e comportamento.

Alla luce di quanto delineato da Gluckman prima e da Turner dopo, lo studio di casi è ciò che permette di analizzare le singole realtà, nelle

---

<sup>114</sup> V. TURNER, *Dal rito al teatro*, il Mulino, Bologna 1986, pp. 130-131.

quali agiscono dinamiche, ed è proprio per mezzo dell'osservazione e della documentazione complessiva che si vanno a individuare situazioni che portano alle differenziazioni o a corrispondenze tra modelli sociali. Gli elementi acquisiti dalle indagini portano a comprendere le analisi dei processi che si intersecano nelle molteplici sfere e aspetti posti in stretta relazione al caso considerato. Le circostanze concettuali, ambientali, culturali e storiche costituiscono infatti elementi fondamentali per meglio comprendere e affrontare le dinamiche che si interfacciano in particolare nella questione presa in esame, ovvero la didattica, a cui, in una società sempre più aperta, volta al confronto e al dialogo quali pedine precipue per la costituzione della cittadinanza attiva nell'ottica di un incontro/scambio tra le diversità, necessita affiancare un netto e costante aggiornamento delle finalità educative e dei modi di trasmissione, in un rapporto docente/discente teso a considerare quest'ultimo non un involucro sterile, ma un essere in continua evoluzione, le cui scelte e norme acquisite lo plasmeranno, nel tempo e nello spazio, come uomo adulto. I laboratori didattici rappresentano, in questo senso, la promozione dei valori che finora si sono rivelati fondamentali per un'offerta formativa sempre all'avanguardia, che punta sull'innovazione, la manualità, la creatività e la comunicazione, strettamente connessi alla ricerca e alla sperimentazione nei vari ambiti disciplinari e didattici, quali canali privilegiati per concorrere alla crescita degli alunni e delle loro competenze.

Nell'ottica di attuare tali presupposti, occorre avviare tuttavia la trasformazione e la concezione degli insegnanti in coloro che non più trasmettono solo il sapere ma lo producono, ovvero praticando l'insegnamento attraverso la ricerca che contempra i vari aspetti, oltre alle esigenze particolari dei discenti, calati nel loro sostrato. In tal modo,

si sperimenta una nuova scuola aperta e in crescita, volta alla partecipazione attiva degli alunni e che faccia leva sulla manualità pratica e sull'inventiva, in cui deve concorrere tra l'altro l'innovazione delle strutture messe a disposizione della classe e degli istituti di cui fanno parte, nel quadro del cambiamento generale della società contemporanea.

Non solo tecnologia e ricerca, ma anche il ritorno alle origini sono stati, in concreto, gli elementi che hanno caratterizzato i vari laboratori didattici, le cui finalità, durate e attese si inseriscono nell'ottica di favorire e realizzare la circolazione dei saperi in modo attivo. L'obiettivo si è di fatto concretizzato nei laboratori didattici, resi funzionali grazie alla presenza di un artista posto in una relazione multidisciplinare mediata dagli insegnanti con gli alunni, nei quali i valori e le forme di educazione/apprendimento hanno lasciato il campo dell'astrazione, trasferendosi in quello della pratica, toccata con mano da tutti i partecipanti. Ciò ha significato avvicinare le distanze tra i concetti, gli spazi e gli altri alla luce delle differenze, in un connubio tematico e culturale favorevole alla comprensione attiva, acquisita e meditata, per una crescita non solo del discente, ma di tutti i protagonisti della scena, chiamati a dare il loro fondamentale contributo per la riuscita dei vari progetti e dei risultati attesi. La riscoperta di norme, funzioni, valori con le loro appropriazioni simboliche intessute nel sostrato sociale, tradizionale e culturale di popoli non poi così lontani e diversi, ha rappresentato il fulcro di un'evoluzione dei saperi e delle competenze, in cui s'inquadra la tutela di antichi elementi, nella fattispecie la pietra, l'acqua e la fontana, come principi deputati a trasmettere la memoria di popoli e generazioni, costituiti da uomini e donne che hanno fatto della

loro esistenza una storia con slanci necessari per la sopravvivenza di identità e saperi collettivi, da destinare al futuro.

L'ordine dei casi esaminati segue, in questo contesto, un duplice filo conduttore: da un lato il susseguirsi di discese sul terreno rispettano grosso modo la periodicità delle ricerche, dall'altra nel susseguirsi degli eventi si sottolinea il carattere del lavoro di rilevazione che applica criteri di transdisciplinarietà ai contesti presi in considerazione.

### 3.1. Laboratori : Rende – Guardia Piemontese

In questa sezione emerge la necessità e l'intenzione di seguire un ordine cronologico di lavori svolti durante la *mia* formazione che, in un crescendo, hanno rappresentato e tracciato la costruzione del mio modo di fare ricerca. Saranno delineate le tappe essenziali, costituite dalle produzioni che riassumono i lavori svolti, tracciando anche la formazione e le competenze acquisite durante l'arco temporale che *mi* ha vista impegnata in questo ciclo di studi e ricerche. Il momento cruciale o svolta, che dir si voglia, fu nel 2003, con l'incontro e la conoscenza del professore Cesare Pitto e, insieme a lui, delle discipline antropologiche. Dopo intense e significative attività didattiche disciplinari si sono delineati concetti e idee, che hanno portato a raccontare uno spaccato della *mia* infanzia trascorsa dai nonni in montagna, dalla quale si è costruita la predilezione per le scienze dell'uomo. Così facendo, *ho dato* un valore intrinseco a tutto quello che *pensavo* avesse solo una prerogativa estrinseca e sfuggente. Le esperienze di vita quotidiana nella fattoria dei nonni hanno contribuito a tirare fuori la forte connotazione culturale deposta nell'azioni quotidiane di una famiglia di montagna, della quale i nonni nascevano alla fine dell'800.

[...] è la storia intera che si condensa in ciascuno di noi. Dovremmo avere grande riverenza per tutto ciò che è avvenuto: noi siamo il frutto provvisorio di questo grande cammino. Ma siamo anche dentro un utero sociale, che ci ha plasmato nella nostra crescita, ci ha dato un'identità: questo è l'uomo *edito*, formato secondo i principi della cultura di cui fa parte, e nei quali ha ritagliato la propria identità. Però, c'è in noi anche l'uomo *inedito*, l'uomo possibile. Ci sono in noi

tutte le possibilità che non rispondono al modello, che ci ha dato determinazione individuale, della cultura di appartenenza. Quelle possibilità rimangono dentro di noi come urgenza, come aspirazione, come sogno. Non però il sogno a occhi chiusi, che interessa lo psicanalista, ma il sogno a occhi aperti<sup>115</sup>.

Proprio la conoscenza della vita di montagna, le azioni metodiche e rituali dei nonni *mi hanno* dato quella possibilità di comprendere le *mie* aspirazioni, di capire come gli elementi che caratterizzano la vita di una persona sono o possono essere indicatori di una cultura, piuttosto che di uno *status*, o ancora, come tutto un rituale faccia parte di pregiudizi. Elementi, fatti e peculiarità di una cultura *a me* nuovi, mentre li vivevo durante le vacanze estive della *mia* infanzia, e non *pensavo* che fossero così identificativi di un'appartenenza a un gruppo o di un tempo passato che, utilizzando in seguito la memoria, potessero ricostruire uno spaccato di vita rurale. Ripercorrendo con la mente le emozioni che provate nel fare le cose insieme a nonna, quando la mattina, ad esempio, alle 4,30 andava a mungere le pecore e le capre perché alle 6,00 il gregge usciva per il pascolo con il nonno. *Io non andavo* sempre con nonna Maria, perché faceva freddo. La fattoria era lontana dal centro del paese in una contrada di Rogliano chiamata "Timpa rossa". La nonna faceva passare le pecore e le capre, a una a una, dal punto in cui erano concentrate verso un angolo dove era sempre sistemato uno sgabello e dei secchi. Subito dopo la mungitura, gli animali venivano liberati in uno spazio che portava verso l'esterno e dove aspettavano il nonno che li conduceva al pascolo. Dopo la mungitura, nonna Maria tornava con dei grandi secchi

---

<sup>115</sup> E BALDUCCI, *Educazione e libertà*, Piemme, Casale Monferrato (Al) 2000, pp. 286-287.

pieni di latte, che la costringevano a camminare curva per mantenere l'equilibrio. Li svuotava in una grande *quadara* o in un *cacculo*<sup>116</sup> più alto e sagomato, che nel frattempo era stata posta sulla legna accesa nel camino grande, dove la nonna riusciva a starci in piedi. Poi veniva a *svegliarmi* e, schiudendo gli occhi, *mi sembrava* di aprire simultaneamente il naso, poiché *sentivo* nella stanza il profumo del latte caldo, del siero e della ricotta, mentre *cercavo* di scendere dal grande letto rumoroso, per via dello scricchiolio delle foglie tolte dalle spighe di mais, e pungente, perché quando le foglie sono secche la parte finale rimane appuntita e diventano come delle piccole armi. *Imbacuccata* per il freddo pungente, *andavo* in cucina e sul tavolo la nonna aveva messo una scodella con dentro il siero per la *'mpanata*<sup>117</sup>, oltre a un piccolo piatto con della ricotta calda e profumata. *Guardavo* l'esile figura ricurva dagli sforzi rituali e *pensavo* che dalle piccole mani tutto quel latte si era trasformato in ricotta e formaggio. La nonna, con un grande sorriso, raccontava che doveva girare con un grande mestolo di legno, *a cucchiara*, e toccare il fondo della *quadara* perché doveva ancora fare il formaggio e quel movimento serviva a sollevare i residui di ricotta. Poi chiedeva se volevo mangiare una patata, in quanto le *quadare* erano due; nell'altra bollivano patate, mele, castagne, verze, pomodori, zucchine... anche i maiali dovevano mangiare.

Nonna Maria, senza essere mai andata a scuola, riusciva a cogliere l'essenza di ogni atto e, inconsapevolmente, attivava il trasferimento di saperi e tradizioni. Chissà cosa avrebbe pensato in una comunità assorbita dall'individualità senza relazioni interpersonali? In una società il cui tempo scorre veloce senza possibilità di essere raggiunto e

---

<sup>116</sup> *Quadara*: recipiente in rame per la bollitura del latte; *cacculo*: recipiente stagnato per la bollitura del latte.

<sup>117</sup> *Mpanata*: siero con pane raffermo, tipica colazione nelle zone rurali della provincia di Cosenza.

utilizzato, nella situazione di oggi così ambigua e incerta. Poi c'è l'incapacità, la superficialità sia sulle proprie origini e sulla propria storia, che sulla conoscenza dei saperi e delle pratiche locali, fino alla filiera produttiva dove il prodotto finale è rappresentato dal cibo che mangiamo, senza spesso conoscerne la provenienza. In riferimento alla natura e ai progressi incredibili, l'uomo è riuscito a raggiungere e a possedere l'irraggiungibile, ma tutti questi averi mancano però di quella percezione delle realtà oggettive che invece sono volatili, come i mercati, come la società costruita su palazzi di sabbia dove si ha tutto ma dove tutto scivola tra le maglie dell'indifferenza.

Onde evitare di incappare in simili errori, che possono avere serie ricadute sui saperi e sulle modalità di trasferimento, occorre quindi dotare gli alunni di strumenti conoscitivi per poter analizzare e partecipare, attivamente, nella propria comunità e non essere presenti come fondamento della passività, con cui un gran numero di persone vive la propria partecipazione alla vita politica e culturale del proprio gruppo. La formazione ha bisogno di attivare l'incontro tra l'astratto della teoria e il concreto della trasformazione, della manualità e della fattualità. Così come l'astratto senso dato all'acqua e il concreto bisogno per la vita, è come l'astratto senso di una scultura si incontra con il concreto della sua materialità. Un luogo, uno spazio laboratoriale in cui individualità, fantasia, immaginazione siano non solo consentite ma alimentate e favorite, in cui sia dato il giusto valore all'espressione delle emotività e dei sentimenti e in cui si possano comprendere e affrontare gli "equilibri instabili e precari"<sup>118</sup> in un contesto di vita quotidiana.

Dovremmo, nel disegnare i progetti educativi dei nostri allievi e delle nostre allieve, ricordare che la loro sfera emotiva è

---

<sup>118</sup> S. TRAMMA, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009, p. 39.

educata dalla fruizione televisiva a rispondere a messaggi e a stimoli, non ad agire indipendentemente e attivamente<sup>119</sup>.

La nonna, senza saperlo, è stata un'eccellente insegnante, donandomi l'emozione del ricordo indelebile e la possibilità di simulare l'esperienza che ho fatto con lei, ogni volta che occorre, sia nella mente che nella pratica. Ha utilizzato una teoria americana, la *Theory-Practice-Education*, delineando contemporaneamente le fasi del *dramma sociale* di Victor Turner.

Un dramma sociale si manifesta innanzitutto come rottura di una norma, come infrazione di una regola della morale, della legge, del costume o dell'etichetta in qualche circostanza pubblica. Questa rottura può essere deliberatamente, addirittura calcolatamente premeditata da una persona o da una fazione che vuole mettere in questione o sfidare l'autorità costituita (ad esempio il Boston Tea Party) o può emergere da uno sfondo di sentimenti appassionati. Una volta comparsa, può difficilmente essere cancellata. In ogni caso, essa produce una crisi crescente, una frattura o una svolta importante nelle relazioni fra i membri di un campo sociale, in cui la pace apparente si tramuta in aperto conflitto e gli antagonismi latenti si fanno visibili. Si prende partito, si formano fazioni, e a meno che il conflitto non possa essere rapidamente confinato in una zona limitata dell'interazione sociale, la rottura ha la tendenza a espandersi e a diffondersi fino a coincidere con qualche divisione fondamentale nel più vasto insieme delle

---

<sup>119</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 96.

relazioni sociali rilevanti, cui appartengono le fazioni in conflitto<sup>120</sup>.

La fase di crisi mette in evidenza il percorso e le strategie poste in atto, per risolvere la contestazione, che può anche richiedere interventi a livello legale e giuridico, per poi espiarne le colpe nella pubblica piazza. Si passa in seguito alla fase finale, che consiste in un riassetto sociale come una reintegrazione, ma può capitare che la rottura non può essere riparata e, pertanto, si può anche arrivare a prendere una distanza geografica e uscire definitivamente dalla comunità (ad esempio le forti migrazioni dopo una guerra). Oppure ciò che attraversa l'antropologia, costruita mediante i simboli per approdare alla comparazione e tramite le esperienze giunge alla performance, passando dal *liminale* al *liminoide*. Per questo Turner cerca di separare e analizzare il concetto di *liminalità*, ovvero, quello spazio di confine e di passaggio di quelle situazioni sociali e culturali circoscritte e costituite da nuove aggregazioni che trasformano l'ordine, manifestandosi così i "drammi sociali".

Quando avviene l'incontro tra due o più persone sia della stessa cultura che di cultura altra, niente può più essere come prima; un nuovo elemento o nuovi elementi vanno a intersecarsi nelle nostre conoscenze, che sia una *parola*<sup>121</sup> o un'esperienza, tutto serve alla crescita e alla costruzione delle competenze, tutto diventa formativo. Bisogna allora creare luoghi di conoscenza e di relazioni, dove strutturare intenzionalmente l'attività formativa e dove la persona possa determinare la crescita, attraverso il racconto e la messa in pratica della propria storia, così come sa di poter incidere sul percorso di vita degli

---

<sup>120</sup> V. TURNER, *Dal rito al teatro*, il Mulino, Bologna 1986, pp. 130-131.

<sup>121</sup> G. RODARI, *La grammatica della fantasia*, cit., p. 17.

altri. Abbiamo la necessità di ridimensionare il significato di globalizzazione perché se così la descrive Zygmunt Bauman:

il significato più profondo trasmesso dall'idea di globalizzazione è quello del carattere indeterminato, privo di regole e dotato di autopropulsione degli affari nel mondo: l'assenza di un centro, di una stanza dei bottoni, di un comitato di direttori, di un ufficio amministrativo [...]. La globalizzazione non riguarda ciò che tutti noi, o almeno i più industriosi e intraprendenti di noi, desideriamo o speriamo di fare. Essa riguarda ciò che *sta accadendo a tutti noi*. Essa si riferisce esplicitamente alla nebbiosa e fangosa "terra di nessuno" che si estende oltre la portata del progetto e della capacità di azione di ciascuno<sup>122</sup>.

Prendere come indicazione il significato di globalizzazione è necessario, ma per proiettarci positivamente in una realtà di "profondi, contraddittori, continuativi, pervasivi e interrelati cambiamenti"<sup>123</sup> e per poter attuare il superamento di quella soglia (*limen*). È indispensabile perché apre al peso concreto degli elementi per la costruzione intenzionale cosciente e organizzata sessione della sensibilità umana, che nelle culture ha strutturato i simboli attraverso la loro esistenza. Bisogna, cioè, dare e cercare di sviluppare, restituendo un senso e un significato all'azione educativa e estrarre i significati da essa affinché si possa costruire un percorso che si tramuti in processo diventando *lifelong – learning*.

---

<sup>122</sup> Z. BAUMAN, *Globalizzazione e glocalizzazione*, cit., pp. 337-338.

<sup>123</sup> S. TRAMMA, *Che cos'è l'educazione informale*, cit., p. 3.

L'educazione, perciò, diventa anche il portato di un universo simbolico che evoca aspetti della creatività, dove il gioco prende forma dalla creatività dell'infanzia e della fanciullezza, perché si incanala nell'acquisizione di regole che provocano nel rapporto tra parola e significato un *binomio fantastico*<sup>124</sup>.

In questo contesto globale, la struttura del laboratorio ha preso forma, insieme al maestro Angelo Aligia e con la presenza degli alunni dell'Istituto comprensivo di Guardia Piemontese (Cs), che hanno proceduto a un lavoro complesso in termini di laboratorio utilizzando in maniera non occasionale, ma strutturale, un modello tratto dall'ingegneria industriale e dalla ricerca operativa che ha posto come pratica la simulazione della realtà. Il modello utilizzato è stato quello della *Theory-Practice-Education*, dove il trasferimento dei saperi si è mosso in una circolarità reciproca, dall'operatore artista ai fanciulli mediato dagli insegnanti con un *feed-back* che porta dai fanciulli all'operatore artistico che apprende l'acquisizione della consapevolezza. Non bisogna sprofondare in modelli sociali dove non si riesce più a comprendere e a comprendersi, delineando un contesto in cui opera un *modello prevalente*, così definito da Sergio Tramma in *Educazione e modernità*,

[...] il modello economico, sociale e culturale occidentale, oggi prevalente, senza alcuna possibilità realisticamente alternativa nel breve e nel medio periodo, è in grado di porsi come modello generale, e questo anche se ritenuto da tempo in crisi. È in grado di indicare anche la propria non autosufficienza, inglobando elementi altri, ponendoli come alternative innocue e se stesso: un'assimilazione non dichiarata, basata su uno

---

<sup>124</sup> G. RODARI, *La grammatica della fantasia*, cit., p. 17.

scambio ineguale, che dichiara la vendita e l'acquisto di oggetti etnici e l'utilizzo di alcune pratiche orientali, per esempio meditative o corporee, come dimostrazione di contaminazione, ibridazione, interscambio tra culture<sup>125</sup>.

Nella riflessione sulla società contemporanea, per definizione complessa, infatti, non si può trascurare di analizzare i fattori che derivano dalla nostra tradizione culturale in relazione alle costanti sollecitazioni che provengono dal mondo esterno e che le discipline antropologiche, con il metodo comparativo, indagano. È in questo incontro che ciascuno può giovare dello scambio e del trasferimento di saperi: se l'allievo ricava conoscenze e abilità, così, il docente si appropria anch'egli non solo di contenuti nuovi, ma soprattutto di sicurezza in se stesso e di capacità di relazionarsi.

### **V classe della Scuola Primaria di Villaggio Europa, Rende 2**

Per interpretare e attuare ciò che Turner ha definito “dramma sociale”, *ho lavorato* alla progettazione di un laboratorio, per la V classe della Scuola Primaria di Villaggio Europa, inserita nel Circolo Rende 2. Il progetto, intitolato “*Le parole delle pietre come dialettica del concreto: a scuola nel laboratorio di Angelo Aligia*” è stato utilizzato come attività sperimentale della tesi di laurea nell'anno accademico 2006/2007. Considerato che la multidisciplinarietà del laboratorio non ha eguali e insieme all'educazione va verso aspetti complessi di creazione del sapere, si è attuata e verificata sia la teoria mediante la quale il

---

<sup>125</sup> S. TRAMMA, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma 2005, p. 76.

trasferimento dei saperi si manifesta in senso circolare attraverso *Theory-Practice-Education*, e sia l'applicazione della metafora di *dramma sociale*, a dimostrazione che l'esperienza condotta dagli alunni ha modificato e accelerato un cambiamento. Una crescita che si può definire un passaggio dal *liminale* al *liminoide*, perché niente sarà come prima, quindi, dove tutto sarà diverso

a partire dalle relazioni tra gli individui: il momento statico, armonico, di stabilità sociale segue e procede i drammi, gli atti e i fatti. [...] non si tratta quindi di una metafora che ha a che fare con l'armonia di certi processi sociali, bensì di una relazione processuale che ne mette in luce le contraddizioni<sup>126</sup>.

Di conseguenza laddove ci sono incontri/scontri c'è acquisizione di modi di vedere e di modi di fare che portano alla costruzione di una formazione, diventando competenze. Il problema, però, spesso, si riscontra all'interno delle scuole, in quanto gli spazi di apprendimento sono ancora regolati da schemi conformi alla tradizione, delimitati per abitudine sul modello della diffusione delle conoscenze. Questo lascia credere che esiste uno spazio diviso dove apprendere cultura e conoscenze, e che l'educazione si realizza secondo inarticolati schemi e atteggiamenti fissati al di là della viva esperienza di percezione, di espressione e di partecipazione della propria esistenza. È opportuno, perciò, interessarsi alla dimensione spaziale, perché definisce la vita di ogni uomo, oltre ad avere una sua particolare centralità nel processo di identificazione che i giovani sperimentano soprattutto a scuola, generando presenza responsabile senza la quale nessun apprendimento è significativo. Fare esperienza, attivare comportamenti dimostrativi,

---

<sup>126</sup> V. TURNER, *Antropologia della performance*, il Mulino, Bologna 1993, pp.28-29.

relazionarsi, realizzano contesti di *apprendimento attivo* che definiscono gli ambiti entro i quali è possibile praticare una dimensione laboratoriale dello studio che favorisca la sintesi tra esperienza e cultura. Grazie all'attività laboratoriale si alimenta l'educazione permanente che interessa tutte le dimensioni della vita, dove ogni momento, ogni esperienza, suscita in noi un universo intero di situazioni, immagini, colori, luci, che, attraverso il laboratorio, possono prendere vita ed essere compresi. Il laboratorio, in questo senso, è un formidabile strumento di relazione e di comunicazione che coinvolge la persona a livello intellettuale, organizzativo, e, soprattutto, nella manualità dove è possibile esplicitare quei valori e quelle forme di educazione/apprendimento che garantiscono la crescita in tutte le sue sfaccettature.

Una educazione interculturale che abitui a cercare nel confronto gli spazi del dialogo e della mediazione deve innanzitutto fondarsi su un esame accurato e profondo dei valori che caratterizzano le culture coinvolte nell'incontro: bisogna insomma avere gli strumenti concettuali e critici per analizzare valori, stili di vita, comportamenti con molta accuratezza, individuando quali i singoli gruppi considerano irrinunciabili, quali possano cambiare, quali possano e/o debbano essere abbandonati o dimenticati<sup>127</sup>.

L'intenzionalità educativa e formativa del laboratorio rappresenta il futuro della scuola e della società, perché le sue regole celate hanno delle impostazioni ben precise, attraverso una programmazione a monte che richiede alta professionalità. Il cambiamento che ha coinvolto il sistema

---

<sup>127</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 102.

scolastico negli ultimi anni, pone la formazione degli insegnanti e delle loro competenze in un contesto nuovo, in quanto è proprio la presenza di figure altamente professionali, competenti e responsabili, che favorisce il successo del processo di autonomia del sistema scolastico. Il docente sa che la conoscenza va perseguita sempre, ed è inevitabile che cerchi di verificarla attraverso vari strumenti e strategie di valutazione: il laboratorio, *a mio parere*, è un metodo di verifica e di valutazione per eccellenza perché il prodotto finale è tangibile. È l'incontro tra l'astratto della teoria e il concreto della manualità e della fattualità. Così come l'astratto senso di una scultura si incontra con il concreto della sua materialità. È stato questo l'argomento del lavoro di ricerca in questione che ha come filo conduttore un elemento, la pietra. Si tratta di elaborare il concetto di pietra come presenza, certezza e, in quanto depositaria di significati, come simbologia.

Gli alunni, attraverso la pratica del laboratorio, sono riusciti a operare astrazioni mentali seppur semplici, facendo inferenze sul significato trasmesso dalle produzioni litiche, tipiche del popolo degli *Inuit*<sup>128</sup> da una parte, e dalle opere di Angelo Aligia dall'altra, operando altresì confronti tra le due forme d'arte. In questo senso, l'attenzione volta verso questi simboli di pietra si estrinseca nella percezione dell'elemento e della funzione che assolve all'interno della comunità etnica di appartenenza. Gli *inukshuit* descritti e raccontati da Cesare Pitto, "parlano" e danno indicazioni, esprimendo solidarietà e amicizia, segnano percorsi per chi si avvia sugli itinerari della vita, sapendo che si è partiti da certezze. Ed è proprio grazie a tali certezze se oggi ci

---

<sup>128</sup> Gli Inuit sono il popolo dell'Artico che, tradizionalmente, venivano chiamati eschimesi. Questo termine è stato prescritto dalle Nazioni Unite in quanto considerato dispregiativo per il suo significato che vuol dire "mangiatori di carne cruda". Inuit, invece, in lingua inuktitut indica "la gente", "gli esseri umani".

raccontiamo. La pietra che l'artista sceglie, preleva e ricontestualizza; è dunque un elemento emblematico della sfida al passaggio del tempo, una sfida alla provvisorietà e alla transitorietà, ma anche una possibilità per poter ristabilire una relazione piena con il contesto naturale, agendo direttamente in esso: un qualcosa di simile a quel gesto umano primordiale che collocando la prima pietra stabiliva anche il primo concetto di limite. I lavori del maestro Angelo Aligia sono strettamente legati alla storia della sua regione di provenienza, il sud d'Italia, e comunicano solidità e senso d'ordine, attaccamento alla terra.

Come le pietre, su cui batte il tempo, con il suo incessante lavoro di rimodellamento, anche le lingue e gli idiomi di minoranza stanno subendo un processo di erosione che rischia di causarne l'estinzione. La differenza di lingua, di religione, culturale è un'importante ricchezza per tutta la nazione e deve essere tutelata attraverso i processi educativi e della formazione dei cittadini. Bisogna educare da subito i giovani alla corresponsabilità. L'utilizzazione del modello *Theory-Practice-Education* ha lo scopo di metter in primo piano i processi educativi della prima infanzia, attraverso l'educazione che si avvale della pratica come simulazione della realtà e ne deduce un'astrazione teorica che diventa consapevolezza (*awareness*), o per meglio comprendere questa processualità si può includerla nella diade pratica teorica. Questo principio è stato concettualizzato circa sessant'anni fa, come pratica della simulazione in ingegneria industriale ricerca operativa da parte di Alan Pritsker che dette un contributo fondamentale alla *computer simulation*, tecnica di cui fu il fondatore<sup>129</sup>. Il modello si applica

---

<sup>129</sup> Alan Pritsker prestò servizio in diverse facoltà scientifiche dell'*Arizona State University* (1962-69), del *Virginia Polytechnic Institute and State University* (1969-70) e del *Purdue University* (1970-98); egli tenne la cattedra e fu amministratore delegato (Chief Executive Officer) dell'*Institute of Industrial Engineers (IIE)* fino al 1998 anno del suo pensionamento; in questa tesi si è fatto

pienamente al concetto di educazione, adottato in questo lavoro. E allo stesso modo l'educazione multiculturale diventa un processo totalmente pervasivo con obiettivi tendenti a mettere i discenti al corrente delle forme dell'educazione umanistica e della conoscenza scientifica e tecnica dei processi e delle innovazioni. Un nuovo, più generale e integrale concetto di educazione, che è ancora compresa per la maggioranza all'interno del concerto di scuola e di fare scuola in termini di spesa e non d'investimento. Gli studenti infatti sono tuttora maggiormente percepiti come ricevitori di saperi e i docenti come dispensatori del sapere, mentre l'acquisizione di abilità è considerata come inferiore ed equiparata alla formazione tecnica e professionale (*vocational and technical training*). Pertanto, la scelta del laboratorio con la didattica performativa della produzione di Aligia diventa l'aiuto insostituibile allo sviluppo e all'incoraggiamento di attitudini operative, di apertura e di rispetto dei linguaggi in tutti i campi dei saperi, e del saper fare, sia nella scuola, che nella famiglia, e nella società.

Un apprendimento del genere aiuterà significativamente ad assicurare un processo di sensibilizzazione permanente (*lifelong education*). Le problematiche di questo tipo investiranno in primo luogo il corpo degli insegnanti chiamati a riproporre il loro sistema di saperi in maniera assolutamente nuova e, nel contempo, a elaborare nuovi saperi per la scuola del futuro, che deve comprendere sia le metodologie dell'educazione culturale che le tecniche adatte alla comunicazione con le comunità di minoranza. L'esperienza, svolta con gli alunni della quinta classe della Scuola Primaria di Villaggio Europa nel laboratorio

---

riferimento per le sue teorie all'importante saggio sul suo lavoro di J.R. WILSON (uno dei suoi primi studenti), D. GOLDSMAN, *Alan Pritsker's Multifaceted Career: Theory, Practice, Education, Entrepreneurship, and Service*, in *IIE Transactions* 33 (3), pp. 139-147.

“Zona Sud” di Angelo Aligia, si proponeva di raggiungere, attraverso attività pratiche, obiettivi di più largo raggio:

- il potenziamento della naturale creatività dei bambini;
- lo sviluppo delle capacità di osservazione e deduzione;
- la capacità di verbalizzazione e di esporre i fatti osservati;
- lo sviluppo della capacità critica.

Il laboratorio rappresenta il luogo in cui si ipotizzano e formalizzano sequenze di didattica integrata, in cui si incontrano didattiche disciplinari e didattica generale. In conclusione il laboratorio è caratterizzato da un metodo di lavoro che vede i discenti e i docenti coinvolti sia sul piano teorico che su quello pratico volti ad acquisire le capacità per progettare, programmare e sviluppare percorsi formativi finalizzati al raggiungimento di obiettivi didattici definiti e verificabili; la capacità di collaborare con i diversi protagonisti della vita scolastica e di gestire situazioni di lavoro collegiale. Tutto questo è stato possibile, in quanto i laboratori non sono stati visti come luogo in cui svolgere solamente didattiche disciplinari, ma sono stati strutturati in modo da divenire luoghi per situazioni simulate, luoghi caratterizzati da un approccio trasversale alle problematiche e ai contenuti dell'insegnamento. Il laboratorio di questo lavoro si è basato sull'apertura critica verso i problemi metodologici, in quanto non c'è un legame automatico e inscindibile tra il “sapere” e il “saper fare”. In altre parole, questi due termini non sono sullo stesso piano, perché non è detto che chi sa, sappia necessariamente trasmettere il suo sapere. Ciò significa che l'insegnante oltre al sapere deve anche acquisire una metodologia del saper trasmettere. In particolare, il laboratorio “*Le parole delle pietre come*

*dialettica del concreto: a scuola nel laboratorio di Angelo Aligia*” tiene conto di tali premesse per pervenire all’incontro tra l’antropologia e la pedagogia, in quanto la storia dell’uomo non può prescindere dall’educazione.

La V classe della Scuola Primaria di Villaggio Europa nel laboratorio “Zona Sud” del maestro Angelo Aligia

La **fase preattiva** del laboratorio ha visto i ragazzi impegnati in attività di stimolazione della curiosità avviate da *me* e sostenute e coordinate dal supervisore, professoressa Ivana Scrivano, e dall’insegnante di classe Mirella Romano, la quale ha anche illustrato gli strumenti adoperati dagli artisti e, nello specifico, dallo scultore.



**Figura 1**



**Figura 2**

Il punto di partenza è stato offerto dal libro “*Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra degli Inuit*” di Cesare Pitto, che presenta diverse caratteristiche in comune con il pensiero espresso dalle opere dello scultore Angelo Aligia. Visto che per poter avviare un laboratorio è necessaria la conoscenza dell’argomento trattato<sup>130</sup>, si è iniziato mostrando agli alunni alcune immagini del libro del professore Pitto, “*Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra*

---

<sup>130</sup> Le figure 1-2 rappresentano la fase preattiva del laboratorio, che ha previsto alcuni incontri con la V classe per la trattazione di tematiche specifiche, svolti insieme all’insegnante Mirella Romano.

degli Inuit”<sup>131</sup> (dove *Nunavut* significa “Terra Nostra”) e raccontando del popolo degli Inuit, delle loro storie e usanze, dei loro modi di vivere e di come hanno lottato per secoli per avere la propria identità.



Figura 3



Figura 4

Il popolo Inuit, che dopo tanti anni di scontri è riuscito a conquistare la propria libertà, è conosciuto nel mondo per le sculture in *soap stone* che raccontano, attraverso le figure, la loro maniera di vivere<sup>132</sup>. Queste sculture, chiamate *Inukshuit*, rappresentano l'identità del popolo Inuit, il loro comportamento umano e contengono il simbolo dell'amicizia e della solidarietà. Il termine infatti vuol dire *immagine dell'uomo*, ma rappresenta, in senso traslato, l'amicizia e la solidarietà. L'uomo, seppur solo, costruisce questo simbolo di pietra con la consapevolezza di dialogare con chi incontrerà nel futuro questo simbolo<sup>133</sup>.

Dopo la sollecitazione della curiosità nei confronti degli *Inukshuit* e del loro significato intrinseco, si è proceduto a spostare l'attenzione degli alunni, a fare inferenze, dando spiegazioni sulle opere d'arte osservate e a fare confronti tra di esse.

<sup>131</sup> C. PITTO, *Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra degli Inuit*, cit.

<sup>132</sup> *Ibidem*, pp. 130-131.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 131.



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

Essi hanno compreso che ogni opera d'arte nasce per comunicare qualcosa che l'artista ha dentro di sé. Da qui si è passati a mostrare le immagini dello scultore Angelo Aligia<sup>134</sup>, che sono subito apparse ai bambini molto particolari e, approfittando di tale momento è stato proposto un *brain storming* sul significato delle sculture e sulla loro costruzione. Un altro aspetto della riqualificazione dei linguaggi del territorio è quello dei segni-simboli per definire e trovare gli elementi che, insegnando la strada, permettono di individuare il proprio modo di essere che “è quello di trovare negli elementi, nei manufatti e nella sensibilità i valori concettuali che ricollegano la nuova autonomia

---

<sup>134</sup> Le figure 5-6-7-8 rappresentano le fasi di costruzione delle opere di Angelo Aligia, osservate e commentate con gli alunni.

acquisita [...] e le sue regole”<sup>135</sup>. Frasi come “ma come ha fatto a dare la forma di sfera?”, oppure “come ha fatto lo scultore chiudere la sfera di



Figura 9. La scolaresca arriva a *Zona Sud*

pietre?”, o ancora “cosa c’è dentro le sculture?” sono state espresse con naturalezza dai giovani partecipanti. Una frase di forte sensibilità è stata quella di Federica che, vedendo i “luoghi dell’anima”, come Aligia denomina le sue sculture, dice:

“Avevo pensato che erano come l’anima nel senso che non si vedono dal di dentro”.

#### La fase attiva del laboratorio

Racconta Federica: “Davanti scuola eravamo tutti molto emozionati. La maestra Maria Grazia Fuoco l’abbiamo incontrata a Diamante e ci ha guidati al laboratorio del maestro Angelo Aligia chiamato “*Zona Sud*”. “Appena arrivati abbiamo visto una sedia gigantesca, una grande palla e un grande rombo fatti di pietre messe una sull’altra” scrive Martina.

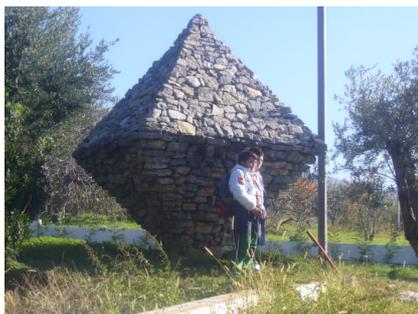


Figura 10- Joseph è meravigliato



Figura 11- La V classe sotto la gigantesca sedia

<sup>135</sup> C. PITTO, *Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra degli Inuit*, cit., pp. 130-131.



**Figura 12**



**Figura 13<sup>136</sup>**

“Il laboratorio di Angelo Aligia, denominato Zona Sud, ci ha accolti numerosi e pieni di aspettative” (Joseph)



**Figura 14**



..... .... **Figura 15**



**Figura 16**

Angelo Aligia, dando risposte a tutti gli alunni, è riuscito a creare un clima sereno tra battute simpatiche sul calcio e informazioni sulle sculture, tanto che i ragazzi hanno preso appunti e alcuni hanno anche registrato quello che diceva delle sue opere e della sua terra. È stata davvero una sorpresa leggere, tra gli elaborati dei ragazzi, uno in particolare, che iniziava con dei ringraziamenti al Dirigente scolastico

<sup>136</sup> Le figure 12-13 sono rappresentative dello spazio antistante il laboratorio dell'artista. Le figure dalla 14 alla 16 sono i momenti introduttivi alla costruzione dell'opera.

per aver autorizzato tale esperienza: “Egregio Signor Direttore, la ringrazio per averci fatto fare questa esperienza e per averci fatto vedere le sculture del maestro Aligia” scrive il piccolo Joseph. “Siamo curiosi di ascoltare il maestro che ci illustra il suo lavoro!” (Rino)<sup>137</sup>.



**Figura 17**



**Figura 18**



**Figura 19**

Osservano, chiedono, commentano! Con le loro domande suscitano dubbi comuni anche a noi adulti. Dopo aver informato i ragazzi che insieme avrebbero creato una nuova opera d’arte, il maestro mostra i materiali che verranno utilizzati: si tratta di legno, terra, una speciale colla, una retina, una foglia d’oro<sup>138</sup>.



**Figura 20**



**Figura 21**



**Figura 22**

“Il maestro prima ha posizionato su una forma di legno una retina e poi ha messo l’adesivo per fissarla meglio al pezzo di legno, al centro della tavola ha messo un cerchietto di legno con dello scotch sopra; finito questo passaggio ha messo su una colla grigia simile al cemento” (Giada).

<sup>137</sup> L’incontro è descritto dalle figure 17-18-19.

<sup>138</sup> Momenti di laboratorio dove alcuni alunni lavorano con l’artista, figure 20-21-22.



Figura 23



Figura 24



Figura 25

“Subito dopo lo scultore ha fatto lavorare un po’ Antonio<sup>139</sup>, un nostro compagno, perché lo ha visto particolarmente interessato” (Federica e Martina). Antonio era molto emozionato, però, dopo un attimo, con la cazzuola in mano si sentiva già a suo agio e anche importante perché collaborava col maestro davanti a compagni, genitori e insegnanti. La fase successiva prevedeva lo spargimento di terra rossa sulla malta cementizia. Il maestro spiega che utilizza “Terra rossa” perché propria del posto in cui egli è nato, vive e lavora. Terra di un posto preciso, ma che poi, attraverso il suo utilizzo, viaggerà nel tempo e nello spazio e assume un significato diverso: “*non più terra*”.



Figura 26



Figura 27

“Dopo un po’ è arrivato il professore Cesare Pitto che ci ha spiegato la differenza tra terra rossa e terra nera e noi ne abbiamo approfittato per chiedere degli *inukshuit* che ci sembravano un po’ uguali alle sculture del maestro Aligia” (Orlando). A tal proposito mi sembra doveroso citare

<sup>139</sup> Momenti di laboratorio: figure 23-24-25-26; mentre la figura 27 è il momento in cui il professore Pitto spiega le caratteristiche della terra rossa utilizzata dal maestro Aligia.

anche l'osservazione molto acuta fatta da Emanuele, il quale notava che le pietre di Aligia erano messe insieme con un ordine più organizzato e stabile rispetto a quelle delle sculture degli Inuit. Il professore Pitto ha spiegato ai bambini che l'*inukshuk* è stato costruito molti secoli prima, tenendo conto delle caratteristiche climatiche del posto in cui sorgono. Le installazioni del maestro Aligia seguono la tecnica dei muretti a secco che servivano a delimitare e circoscrivere aree, per cui devono necessariamente avere una stabilità e una continuità. Non per questo gli *inukshuit* hanno meno significato di altre opere d'arte. E a questo punto il professore Pitto ha tenuto un bel discorso sull'amicizia, spiegando che l'*inukshuk* è stato costruito per trasmettere messaggi, per dare aiuto in modo spassionato anche a distanza di tempo e a persone sconosciute. Chi ha costruito l'*inukshuk* non sapeva in quel momento chi l'avrebbe incontrato, a chi avrebbe dato una mano di aiuto perché "l'amicizia non inizia e finisce quando ci si incontra, ma può nascere anche quando l'autore dell'opera non c'è più, al di là della vita". Intanto, avendo il maestro finito di spargere la terra rossa, l'attenzione dei bambini è tornata sull'opera e sugli attrezzi che Aligia stava usando per renderla uniforme prima e darle un senso di movimento dopo<sup>140</sup>.



Figura 28



Figura 29

---

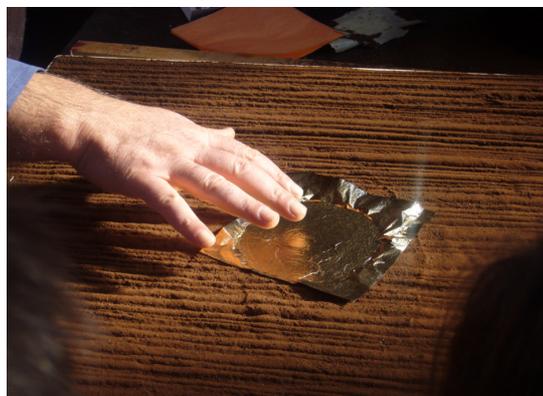
<sup>140</sup> Le foto 28 e 29 sono rappresentative del movimento che la superficie restituisce allo sguardo.



**Figura 30**



**Figura 31**



**Figura 32**

Mentre il maestro posava la foglia d'oro, la scolaresca era eccitata in attesa di vedere l'opera completa<sup>141</sup>. Gli occhi e le espressioni dei bambini rivelavano la sorpresa e la scoperta di aver contribuito a realizzare un'opera d'arte, che fino ad all'ora rimaneva qualcosa di lontano, di incomprensibile. Adesso che hanno toccato con mano sanno che anche loro sono capaci di fare e di fruire dell'arte, cogliendone insegnamenti e significati. È questo il trasferimento dei saperi. La giornata è stata intensa e stimolante, i bambini sono stanchi, ma davvero

---

<sup>141</sup> Le figure dalla 30 alla 32 rappresentano la fase finale fino al completamento dell'opera d'arte del maestro Aligia e dei ragazzi della V classe della scuola di Villaggio Europa.

soddisfatti e pieni di sé: non sono stati solo spettatori, ma anche e soprattutto protagonisti<sup>142</sup>.



Figura 33

Le emozioni non sono finite con la conclusione dei lavori. È stato un vero piacere trovare e leggere, il giorno dopo sul quotidiano “La Provincia” *I ragazzi della V classe della scuola primaria di Villaggio Europa realizzano un “bassorilievo in terra e oro” con il Maestro Aligia*<sup>143</sup>.



<sup>142</sup> Figura 33: la scolaresca insieme alla maestra Mirella Romano nel parco delle opere del maestro Angelo Aligia.

<sup>143</sup> A. AMODIO, *Tracce d'Autunno. Percorso formativo dell'Unical a Zona Sud di Maierà*, in “La Provincia”, 20/11/2006.

## Verifica e conclusioni

Il Laboratorio ha offerto la possibilità di attuare una verifica *in itinere* costante e produttiva, perché i bambini, nel momento in cui assistevano e partecipavano alla realizzazione dell'opera denominata poi "Silenzi", si esprimevano in modo spontaneo e naturale, dando dimostrazione di essere capaci di osservare e fare deduzioni, di raccontare e scrivere i fatti osservati, di fare confronti e percepire somiglianze e differenze, di esprimere giudizi personali. Accanto alla verifica *in itinere* è stata poi svolta una verifica finale, in cui i bambini hanno illustrato con disegni ed elaborati scritti il percorso svolto durante il laboratorio<sup>144</sup>. Hanno, infine, dimostrato di aver colto che ognuno di noi può diventare un artista, se solo dà fiducia alla propria creatività e dà apertura ai propri pensieri e ai propri sentimenti.



Figura 34



Figura 35



Figura 36



Figura 37



Figura 38

<sup>144</sup> Figure dalla 34 alla 38 indicano i momenti di verifica della classe V, dove la figura 39 è invece la loro produzione artistica.

Non solo i ragazzi sono stati bravi nel ripercorrere passo passo tutte le fasi del lavoro dell'artista, ma hanno anche creato, con metodi e tecniche diverse, una loro produzione. In questo modo abbiamo anche verificato che tutto ciò che si apprende è utilizzato in altri contesti e per altri lavori.



Figura 39

Progettare la formazione, significa, quindi avere questi risultati. Gli alunni hanno creato la loro opera d'arte unendo le emozioni del racconto degli *Inukshuk* con tutto il processo di costruzione elaborato insieme al maestro Aligia. Questo ci consente di affermare che ogni elemento nuovo, interessante e partecipativo va a inserirsi nelle proprie conoscenze, modificando e procurando dei cambiamenti. In questo caso l'esperienza ha sollecitato l'utilizzo della *metacognizione*, il riuscire a fare astrazioni, oltre che sintesi e deduzioni. Crescita mentale e crescita culturale nello stesso tempo, perché quando si riesce a stimolare negli alunni quella creatività, che spesso è contenuta e sacrificata, diventa, come in questo lavoro, un'esplosione che diviene crescita. Le metodologie dell'insegnamento, dunque, devono tutte convogliare in un unico intento che è quello di migliorare gli apprendimenti, potenziando la stima di se stessi così da facilitare la socializzazione, lo spirito critico e la ricerca. Il concetto di laboratorio richiama necessariamente quello di "gruppo", che è un insieme di individui che rispetta regole comuni e che intende perseguire obiettivi unici. All'interno del gruppo ciascuno assume dei ruoli e delle responsabilità, rispettandosi e sostenendosi a

vicenda, dando ciascuno il proprio contributo personale e traendo profitto dal relazionarsi con gli altri.

### **3.2. Guardia Piemontese**

#### **Scuola dell'Infanzia "Istituto Comprensivo di Guardia Piemontese"**

Il lavoro che si sviluppa in questo contesto, definito dalla capacità della dialettica dell'acqua per creare un linguaggio di comunicazione creativa nel processo educativo della scuola dell'infanzia, ha per titolo: *"La fonte della memoria: applicazioni demo antropologiche al laboratorio di educazione ambientale nella scuola dell'infanzia"*. È articolato su esperienze fatte attraverso l'utilizzo della metodologia laboratoriale per mezzo di un'esperienza con lo scultore, artista della tradizione litica contemporanea, Angelo Aligia, in una relazione stretta e primaria con gli alunni della Scuola dell'Infanzia di Guardia Piemontese.

L'acqua è considerata la fonte della vita da tutte le tradizioni arcaiche. L'eletto che si salva e galleggia a lungo sulle acque è il simbolo dell'uomo rigenerato che, dall'acqua portatrice di morte per gli altri, assume le facoltà per una vita totalmente nuova. Nasce inoltre da essa il mito del diluvio universale, riportato dalle tradizioni leggendarie di popoli molto antichi, che in una certa epoca ha distrutto tutta l'umanità, tranne pochi eletti. Gli studi geologici condotti nelle zone tra il Tigri e dell'Eufrate hanno rivelato la presenza di tracce di grandi inondazioni legate ai secolari cicli dei disgeli postglaciali. Ma queste inondazioni risultano essersi verificate in epoche e con intensità diversi.

In un certo senso, ogni tipo di performance culturale, compresi il rito, la cerimonia, il carnevale, il teatro e la poesia, è spiegazione della vita stessa, come Dilthey sostenne spesso. Mediante il processo stesso della performance ciò che in condizioni normali è sigillato ermeticamente, inaccessibile all'osservazione e al ragionamento quotidiani, sepolto nelle

profondità della vita socioculturale, è tratto alla luce: Dilthey usa il termine Ausdruck “espressione”, da ausdrücken, letteralmente “premere o spremere fuori”. Il significato è spremuto fuori da un evento che è stato esperito direttamente dal drammaturgo o dal poeta, o che reclama a gran voce una comprensione (Verstehen) penetrante e fantasiosa. Un’esperienza vissuta è già in se stessa un processo che ‘preme fuori’ verso una ‘espressione’ che la completi. Qui l’etimologia di una performance può fornirci un indizio prezioso: essa infatti non ha niente a che fare con ‘forma’, ma deriva dal francese antico parfournir, “completare” o “portare completamente a termine”. Una performance è quindi la conclusione di una esperienza<sup>145</sup>.

Si deve allora pensare che la presenza in tante comunità dello stesso rito, il mito risalga a motivi religiosi. Come nelle celebrazioni misteriche, l’iniziato deve morire simbolicamente per poter rivivere in possesso delle autentiche qualità umane, così tutta l’umanità deve passare attraverso la morte per rigenerarsi. È significativo che le tradizioni più svariate insistono sulla presentazione del ciclo degenerazione generazione, sempre con la presenza dell’elemento acqueo, inteso come morte/vita. Questa continua affinità, parlando di simboli e riti, la si riscontra anche nei

diversi modelli di Lévi-Strauss, come quello che tratta delle relazioni logiche metaforiche e di opposizione e della trasformazione antropogonica dalla natura alla cultura, o come quel modello geometrico che a partire da due insiemi di

---

<sup>145</sup> V. TURNER, *Dal rito al teatro*, il Mulino, Bologna 2007, pp. 36-37.

opposizioni costruisce un “triangolo culinario” crudo/cotto: crudo/marcio, siano applicabili principalmente alle società tribali o alle società agricole più primitive, dove il lavoro e la vita sono tendenzialmente governati da ritmi stagionali ed ecologici, e dove le regole che stanno alla base della produzione di schemi culturali tendono a sviluppare le forme binarie “Yin-Yang” suggerite da semplici opposizioni “naturali” quali caldo/freddo, umido/secco, coltivato/selvaggio, maschio/femmina, inverno/estate, scarsità/abbondanza, destra/sinistra, cielo/terra, sopra/sotto, e simili. Le principali strutture socioculturali tendono a modellarsi su questi principi cosmologici<sup>146</sup>. [...] Dovremmo cercare di scoprire come e perché insiemi di esseri umani in luoghi e tempi diversi sono simili e differenti nelle loro manifestazioni culturali; dovremmo anche indagare come e perché tutti gli uomini e le donne, se si sforzano di farlo, riescono a comprendersi a vicenda<sup>147</sup>.

L’acqua, elemento di vita di ieri, di oggi, di domani; la fontana come “memoria” che da sempre ha la funzione aggregante, soprattutto nelle civiltà rurali, dove i contadini la utilizzavano anche per socializzare. L’acqua come elemento che aggregava e univa le donne del passato, curve, equilibriste con secchi ricolmi sulla testa, lungo ampie distanze che conducevano da casa alle sorgenti. Sacro era il rito del bucato, con tutti gli elementi di socializzazione annessi, ancora vivi nei ricordi delle persone anziane, come un tempo di incontro e di confronto. La giornata

---

<sup>146</sup> C. LÉVI-STRAUSS, citato in V. TURNER, *Dal rito al teatro*, cit., p. 62.

<sup>147</sup> V. TURNER, *Dal rito al teatro*, cit., p. 28.

per le donne iniziava in modo faticoso per il peso dell'acqua, e lo diventava ancora di più nel caso in cui la siccità costringeva a percorrere distanze maggiori del solito per avere il minimo necessario da utilizzare in cucina.

Chi si recava al pozzo o alla fontana, grazie alla presenza spesso numerosa delle vicine, piacevolmente si intratteneva, perché l'attesa diventava un'occasione per socializzare. La fontana dunque ha rappresentato un luogo di incontri e di segreti, anche in condizioni climatiche non idilliache. La quantità d'acqua trasportata oscillava tra i cinque e i trenta litri alla volta. Una soluzione poteva essere quella di acquistare l'acqua dai venditori ambulanti presenti in molte realtà, ma i costi non erano accessibili a tutti. Tuttavia con l'arrivo dell'acqua corrente e degli elementi "rivoluzionari" apportati, specie per la praticità e il risparmio di tempo, si è precluso alle donne l'incontro quotidiano con le altre presso la fontana pubblica e il lavatoio: centri primari di socializzazione femminile. Questo ha rappresentato l'avvio di nuovi modelli di studio e nuovi strumenti di indagine: la famiglia con la propria elaborazione di strategie di sopravvivenza di ogni gruppo umano spostava finalmente anche in queste realtà la sua capacità diffusa di organizzazione sociale e politica,

[...] l'incontro che determina la svolta è dato dalla compresenza e dall'integrazione tra storia e scienze sociali, quali la psicologia, la sociologia, l'antropologia, l'etnologia, la demografia, che hanno procurato rapporti epistemologici notevolissimi agli storici, prospettando loro nuovi filoni di ricerca per le aree di studio [...] ricerche sulla storia della mentalità, della vita materiale, delle forme simboliche, dell'immaginario collettivo, delle tendenze demografiche, da

cui iniziarono i più importanti studi dei cambiamenti politici e sociali nella società occidentale<sup>148</sup>.

Tutto ciò crea un filo di congiunzione con i luoghi della memoria che segnano e rendono piacevole un posto anche dopo tantissimi anni; è come svegliarsi dall'immaginario personale, liberando la possibilità di sentirne persino il rumore, l'odore e il sapore. È la forza della memoria che racchiude e trasforma alla luce delle nuove evoluzioni personali, dove potersi rintanare, diventa la soluzione per affrontare le sfide e ritrovare se stessi. Cesare Pitto a tal proposito sostiene che la vita continua perché è costantemente sostenuta dal ricordo, ridandole un senso, appunto in quanto sorretta da simboli, azioni e consuetudini che restituiscono alla propria vita dignità, identità e appartenenza al proprio gruppo<sup>149</sup>.

Una valida testimonianza dell'importanza memoria e dell'acqua come memoria e delle persone che si incontrano attorno al suo intrinseco valore sociale e comportamentale viene fornito dalle opere di Corrado Alvaro. L'acqua diventa, nei racconti, nei saggi e nelle note di viaggio dello scrittore, elemento concentrico, figurativo di quadri sepolti nel passato ma vivi nella memoria, come quando con le sue pennellate descrittive l'autore parla di una donna che cammina con l'orcio dell'acqua, quasi a diventare una figura, un archetipo di sensualità rigeneratrice. L'orcio si presenta come una specie di oggetto sacro, in una galleria cosmogonica basata sull'elemento idrico che genera e rigenera, in un'ottica di salvezza possibile. Questa valenza fondante

---

<sup>148</sup> C. PITTO, Prefazione, *I caratteri antropologici-demografici di una comunità locale*, in F. CARAVETTA, (a cura di), *Un orto accanto alla casa*, Falco Editore, Cosenza 2007, p. 21.

<sup>149</sup> C. PITTO, *Al di là dell'emigrazione. Elementi per un'antropologia dei processi migratori*, Jonica Editrice, Cassano allo Ionio (CS) 1988, p. 101.

dell'acqua in Alvaro deriva dalla sua cultura di origine. Nel suo libretto giovanile su Polsi dominano la dimensione della condivisione del cibo, dell'acqua come elemento di purificazione, del pellegrino che cerca l'acqua fresca, verità e senso. Il giovane scrittore racconta la leggenda della donna che riposò pregando la Madonna, per farle trovare un po' di acqua per dissetarsi. Così, come per incanto, le sue preghiere furono esaudite: ai piedi della donna comparve, infatti, una fontana freschissima<sup>150</sup> (di cui si riporta la figura in basso). A memoria di questo evento, si impresse sul sasso l'effigie della Vergine.

***Fontana all'interno del Santuario di Polsi***



**Foto: Gerasolo Giuseppe**

---

<sup>150</sup> “La chiesa è spalancata, la gente vi si pigia a poco per volta; presso l’altare i muti vogliono parlare, i ciechi vedere, gl’infermi guarire. Le donne intorno dicono le parole più lusinghiere alla Madonna perché si commuova [...]. Si sta là dentro come in una conchiglia piena del rombo della folla come d’un mare; la terra pestata dai balli che si intrecciano in ogni angolo di strada, su tutta la piazza, sotto una porta, sotto un albero, fa un rumore come se vi si gramolasse tutto il lino della terra, si macinasse tutto il grano”. C. ALVARO, *Polsi nell’arte nella leggenda e nella storia*, Tipografia D. Serafino, Gerace 1912, p. 22.

Nei giardini del sacro tempio dedicato alla Beata Vergine della Madonna della Montagna, in località Polsi del Comune di San Luca, paese di Corrado Alvaro, si trova questa caratteristica fontana. Nella memoria e nella scrittura di Alvaro si imprime per sempre la ricerca dei pellegrini e il sentimento dell'acqua, intesa come purezza e purificazione. Il "ritorno" nel paese o nel mondo di origine è segnalato o viene tradotto in un graduale riconoscimento e in una lenta riappropriazione della natura, dei prodotti della terra, dell'acqua, elementi narrativi frequenti nelle pagine di Alvaro. L'acqua diventa l'elemento della possibile salvezza e purificazione dell'uomo caduto nella mondanità; ricorda il bisogno di punti di riferimento certi e di sacro dell'uomo che rischia lo spaesamento nella modernità. Allo stesso modo, ma per circostanze separate, Cesare Pitto parla dello spaesamento, ovvero:

il processo di spaesamento che si manifesta in queste condizioni ha trovato nell'analisi antropologica la capacità di leggere pazientemente il processo di disgregazione costituito dalla diaspora migratoria e la capacità di ricostruire nello spazio e nel tempo un bisogno di appaesamento che, nel Nuovo Mondo, necessita di una rinascita culturale sostenuta almeno implicitamente dalla memoria. [...] La rinuncia alla propria identità e l'ostilità dell'ambiente circostante sono aspetti del difficile inserimento e del cedimento personale, ma anche, più generalmente, sociale per la pressione della società ospitante. Il sentirsi estranei ed indesiderati diventa allora il centro della propria prospettiva di vita. Nella coscienza di ognuno si formano quelle immagini che rappresentano tutto il senso del vivere e del finire nella propria temporalità e nella specificità della propria condizione. Allora l'intensità

dell'immagine, più che il racconto in sé stesso, mostra tutto il peso che quelle condizioni rappresentano nella vita dei soggetti<sup>151</sup>.

Le acque appaiono, in epoca moderna, nello stesso tempo una delle cause dell'arroccamento e delle fughe dei paesi, della stanzialità e della mobilità delle popolazioni. La Calabria è la regione meridionale dove è più diffuso e frequente il fenomeno dell'abbandono dei paesi sia in epoca medievale che moderna: insieme al terremoto, forse più del terremoto, alluvioni e frane ne costituiscono spesso la causa principale. La storia di fondazione dei paesi segue la storia di un abbandono. Il mito di fondazione è spesso un mito di abbandono<sup>152</sup>.

Allo stesso modo nell'orizzonte possibile dell'emigrante calabrese l'*Umwelt*, inteso come il mondo semiotico ricco di aspetti significativi per ogni essere umano che interagisce con il mondo, si manifesta come attesa del ritorno a quell'acqua rigeneratrice di vita che è la continua iterazione della memoria. Come in Corrado Alvaro gli emigranti vanno e ritornano (anche solo con la mente) a quell'acqua che è fonte di rigenerazione della memoria e, di per se stessa, nostalgia del ritorno. Ci piace citare una poesia scritta per un oratorio poetico – diventato recentemente lavoro teatrale – da parte di un migrante, Salvatore Pizzuti, partito giovanissimo dal suo paese, Melissa. La forza del linguaggio dialettale riempie di significato il senso dell'attesa di un ritorno che non potrà più essere e di una esistenza che ha mutato per sempre il suo

---

<sup>151</sup> C. PITTO, *Introduzione*, in P. PETRONE, *Il modello in frantumi*, a cura di C. PITTO, Cittàcalabria edizioni, Catanzaro 2005, pp. 20-21.

<sup>152</sup> V. TETI, *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, Donzelli, Roma 2003, p. 5.

significato, con l'allestimento teatrale giocato fra lingua e dialetto universalizzo il senso di questa attesa reiterata<sup>153</sup>.

### *L'acqua i da mortidda*

A ra Mortidda c'è una fonte / *A ra Mortiddra c'è na fonta*  
dove ragazzino ci bevevo acqua fresca. / *druvi guagnunu cci vivija acqua frisca.*  
Cadeva goccia a goccia dalla montagna, / *Cadiva guccia a guccia i da montagna,*  
ha riempito otri e barili / *ha chjnu gummuli e varrili*  
per mille anni. / *ppe' mill'anni.*

Alla Mortidda c'è uno specchio / *Ra Mortiddra c'è nu specchiu*  
dove potevo guardare il cielo a faccia in giù. / *druvi cci guardava u celu bochisutta.*  
Labbra rosse di giovani lavandaie / *Russi labbra i giuvini lavannere*  
nella caligine estiva / *n'da caliggina estiva*  
cercavano ristoro. / *cercavu ristoru.*

Notti scure, notti chiare / *Notti scuri, notti chjieri*  
dopo il vespro l'affollavano / *dopu i vesperi l'inchjvini*  
di mulattieri dei massai. / *i muletteri i di masseri.*

Le giacche erano di velluto / *I giacchi erunu i vellutu*  
le gonne di fustagno / *i gonni i fustagna*  
sopra bastimenti a vapore / *subba bastimenti a vaporu*  
si sono persi in giro per il mondo. / *si su perzi u munnu munnu.*

Il tempo passa e porta con se tante cose, / *U tempu passa e si nni porta tanti cosi,*  
sono ricordi di garofani da un balcone / *su ricordi i garofani n'du barcunu*  
pieno di rose. / *chjni i rosi*

Sono come le rondini i pensieri; / *Su' rinnini i penzeri;*  
nelle giornate piovose / *ndi jurneti chjovulusi*  
nelle notti stellate / *ndi notti ccu ri stiddri*  
volano ad abbeverarsi / *vulunnu a s'abbivereri*  
alla fonte della Mortiddra. / *a ra fonta i da Mortiddra*<sup>154</sup>

---

<sup>153</sup> S. PIZZUTI, *Fauci e cannedri*, copione della lettura, riduzione teatrale e regia di C. PITTO, (Prima rappresentazione Torre Melissa (KR), 13 agosto 2008).

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 11.

La scrittura di Alvaro è segnata da acqua intesa come elemento di ricerca, di verità e di vita. Nel suo diario annota: “Scrivendo si trova la via come scavando si trova l’acqua” (Alvaro 1950). L’acqua è fonte di memoria e la memoria diventa un via per riconciliarsi con il mondo perduto e per non smarrirsi nel nuovo mondo. Sulla simbologia dell’acqua esiste una vasta letteratura: è noto come l’acqua, elemento di vita e di morte, proprio in quanto elemento primario e biologico, è ricorrente nell’arte, nella letteratura e, da ultimo, nel cinema. Quello che però *mi* sembra di poter affermare è che l’ambivalenza dell’acqua, il suo essere elemento distruttivo e salvifico, segno di perdita e di purificazione derivi ad Alvaro dalla memoria delle tradizioni, della storia, delle metafore della sua terra, dall’archeologia dei paesi alluvionati e assetati. Non a caso, l’acqua diventa elemento distintivo e costitutivo di una popolazione in viaggio e in fuga. Nelle battaglie, o in viaggio, alle stazioni dove sostano i treni, dovunque il calabrese è riconoscibile dal suo domandare “acqua, acqua”<sup>155</sup>. L’acqua, infatti, è una grande risorsa da conoscere per poterla salvaguardare; è dentro di noi, alla base di tutta la vita sulla terra e ha un ruolo fondamentale nella gran parte dei processi vitali. L’acqua è per i bambini un naturale e affascinante elemento di gioco, coinvolgendoli quotidianamente in esperienze divertenti che offrono la possibilità di vivere sensazioni piacevoli, di conoscere ed esplorare. Da questa considerazione è nato il desiderio di proporre ai bambini un percorso didattico che avesse proprio l’acqua come filo conduttore: l’obiettivo non è legato esclusivamente all’apprendimento di nuovi contenuti ma è piuttosto quello di avviare i bambini a

---

<sup>155</sup> A.M. MORACE (a cura di), *Corrado Alvaro e la letteratura tra le due guerre*, Pellegrini, Cosenza 2005, pp. 515-540, (in corso di stampa) (Atti del Convegno tenutosi a Cosenza e a S. Luca, 27-29 settembre, organizzato dalla Fondazione Corrado Alvaro e dall’Unical).

un'osservazione curiosa e attenta di questo elemento. Le esperienze di carattere scientifico li inducono a una progressiva modificazione dei modi di descrivere, interpretare e spiegare i fenomeni del mondo naturale. Attraverso l'apprendimento scientifico, il bambino osserva, tocca, discute e ferma l'attenzione sui fenomeni che accadono quotidianamente. Inoltre consideriamo che l'elemento acqua è il più naturale e vicino al mondo del bambino e, quindi, ne esercita una grande attrazione, favorendo così l'espressione delle emozioni e aiutandolo nella presa di coscienza delle proprie abilità, spingendolo a raggiungere sempre più raffinate capacità di esplorazione dell'ambiente circostante. Il rapporto con l'acqua consente al bambino di trovare situazioni di benessere in cui tale relazione permette di acquisire maggiore conoscenza di sé e degli altri e migliorare il rapporto educativo con i compagni e gli adulti. A tale scopo nel presente progetto laboratoriale è stata proposta una metodologia che toccasse, insieme a fattori prettamente educativi, anche concetti di tipo antropologico, per trasmettere ai bambini l'importanza delle diversità per una crescita completa e sana. In particolare, il titolo di tale progetto: *“La fonte della memoria: applicazioni demo-antropologiche al laboratorio di educazione ambientale nella scuola dell'infanzia”* tiene conto di tali premesse per pervenire all'incontro tra la geografia, l'antropologia e la pedagogia, in quanto la storia dell'uomo non può prescindere dall'educazione.

## **Il laboratorio strutturato: “L’hardware” (lo strumentario) di Angelo Aligia**

Il laboratorio è strutturato come un centro di elaborazione creativa olistica. Infatti, pianificare e impiantare un approccio olistico è considerato uno dei modi più efficaci per suscitare un forte cambiamento nelle relazioni tra i gruppi e le situazioni di diversità all’interno della scuola. Questo approccio implica, nella fattispecie, che sia tutta la scuola a dover decidere autonomamente di diventare un luogo dove ciascuno deve apprendere un senso d’appartenenza, e fare uno sforzo concertato con gli altri per raggiungere questo traguardo. Bisogna perciò sostenere che una scuola che adotta questo metodo allaccia la struttura alla riflessione sulle sue competenze e a dare prova di buona volontà allorché dovesse cambiare queste ultime, se queste non corrispondono ai bisogni di tutti gli alunni.

L’intervento programmato con i bambini della Scuola dell’infanzia Istituto comprensivo di Guardia Piemontese (Cs), è stato caratterizzato dalla presenza della materia reale e della materia riprodotta, ma soprattutto dalla presenza dello scultore, il maestro Angelo Aligia che, svelando il segreto della duttilità della pietra e assecondando le sue caratteristiche costruttive, ha slegato quello che essa ha già dimensionalmente costruito al suo interno. Aligia ha reso possibile un piccolo miracolo della creatività umana, quello di rendere tenera la pietra attraverso il gioco dell’immaginazione, come fanno i bambini che sognano e vedono quello che gli esseri razionali chiamano impossibile. Quel che resta del tempo in forma di pietra (in strutture semplici o complesse che siano) l’intenzionalità architettonica riunisce insieme, rendendo concrete non solo le qualità specifiche della materia, ma anche

quegli elementi appartenenti a un universo simbolico che sono sempre stati alla base di ogni fondazione. Penetrare il significato dell'architettura alle origini è possibile solo esplorando quell'universo simbolico di cui sia la pietra che l'acqua sono sempre state portatrici. Verso quel che rimane davanti ai nostri occhi, resti, rovine di costruzioni un tempo monumentali, mura ciclopiche o complessi megalitici, o delle successive apparizioni in forme più semplici dove le pietre semplicemente aggregate, intessute una sull'altra, accanto all'altra, dopo l'altra con pazienza, con timore e volontà; verso queste testimonianze dal linguaggio muto, dal canto silenzioso, che ci comunicano di un altrove scomparso, non possiamo che dimostrare riverente ammirazione.

Il progetto *“Dall'acqua del ruscello alla fontana”* è stato rivolto ai bambini della Scuola dell'Infanzia, Istituto comprensivo di Guardia Piemontese (Cs). La sezione è formata da bambini e bambine dai tre ai cinque anni, che hanno mostrato da subito una grande curiosità e interesse verso l'argomento proposto. L'organizzazione del percorso didattico ha tenuto presente alcune variabili fondamentali per la creazione di una simile attività. Ha rivestito una fondamentale importanza l'esperienza concreta, diretta, manipolativa ed esplorativa, consentendo ai bambini di penetrare nelle conoscenze e di farle proprie, di risolvere i problemi pratici, sviluppando un atteggiamento attivo e non ricettivo-passivo. È infatti importante mettere gli alunni nella condizione di provare, osservare, formulare ipotesi, effettuare verifiche, commettere errori, ripensare soluzioni ed utilizzare strumenti concettuali e pratici. I bambini da piccolissimi mostrano e sviluppano atteggiamenti rivolti all'esplorazione della realtà che li circonda: la curiosità, il desiderio di sperimentare il mondo, di divertirsi e di mettersi in discussione. Per tali

ragioni, l'intervento educativo ha sfruttato questo bisogno spontaneo per valorizzare le potenzialità presenti, introducendo elementi di massima cognizione, puntando su una considerevole motivazione spontaneamente presente ed inserendo argomenti di riflessione per scoprire le componenti 'scientifiche' della realtà, le sue costanti e le sue variabili. È risultata un'ottima strategia didattica la realizzazione di un centro specifico d'interesse (laboratorio) dotato di diversificati stimoli scientifici, un laboratorio esterno e aperto agli spazi, senza più pareti: non è possibile parlare di educazione ambientale senza vedere e toccare la natura. Solitamente, all'aperto, si viene a determinare una relazione tra bambini, docenti e realtà naturale in grado di far emergere le potenzialità comunicative, logiche e corporee. È stato utilizzato il linguaggio scientifico basato sull'alfabeto dell'osservazione-scoperta, ovvero sulla grammatica dell'accorgersi. Si rileva importante mettere i bambini nella condizione di potere giocare sia con materiali verbali che oggettuali, affinché risultino capaci di poter, in modo autonomo e intuitivo, accorgersi che le relazioni esistenti tra la realtà dei fatti e la loro percezione, tra ciò che si dice e la sua rappresentazione, non sono rigide e univoche, ma possono essere soggette a ripetute verifiche, modificate e ridefinite in vista di un adattamento sempre migliore tra quello che sappiamo pensare e quello che sappiamo veder succedere.

La scelta di un cammino finalizzato alla conoscenza del percorso dell'acqua è nata con il proposito di fare "entrare" i bambini nell'argomento in maniera semplice e divertente, partendo dalla nozione di acqua intesa anche come risorsa per l'uomo e per la sua vita, per poi concludere con la spiegazione della trasformazione che le esigenze sociali hanno determinato nel tempo per un più comodo utilizzo. Un argomento nuovo che i bambini hanno apprezzato molto, ponendo

domande, intervenendo attivamente nelle attività; anche quelli molto piccoli sono in grado di acquisire concetti nuovi, importanti, se gli stessi vengono presentati in maniera semplice, tenendo sempre presente il loro livello cognitivo. Per tali ragioni, il progetto ha seguito due fasi, che hanno permesso una maggiore interiorizzazione dell'argomento.

## **Metodologia**

Nello sviluppo dell'azione educativa di tipo metacognitivo gli alunni sono stati indirizzati in un lavoro di ricerca-azione che li ha visti protagonisti attivi del proprio percorso di osservazione, confronto, costruzione e riflessione. Il laboratorio, in quanto luogo privilegiato del "fare", diventa, inoltre, con la realizzazione dei diversi prodotti espressivi, un effettivo paradigma di conoscenza, una *forma mentis* educativa. È stato fondamentale, per la piena riuscita del progetto, suscitare il coinvolgimento iniziale dei bambini. Fase importante del progetto è stato l'incontro con l'esperto, lo scultore Angelo Aligia; tale scelta è stata motivata dal fatto che la presenza di un adulto, che non faccia parte della quotidianità scolastica, in alcuni momenti delle attività stimola la curiosità dei bambini. L'esperto ha spiegato loro il suo lavoro e ponendo semplici e curiosi materiali che hanno arricchito i singoli bagagli di esperienze e conoscenze. Per riuscire in questi obiettivi, è primario coinvolgere i bambini in esperienze ludiche ricche di divertimento, di magia, di fantasia, in modo semplice; a tal proposito il professor Cesare Pitto ha raccontato loro una fiaba che potesse entusiasmare i bambini e, al contempo, facesse capire che una semplice gocciolina ha in realtà una storia importante e lunga, tanti, tanti anni.

Le fiabe hanno il merito di stimolare la riflessione su sensazioni e sentimenti, attraverso i giochi che su di esse la mente può fare liberamente. Anche Rodari ha sempre sostenuto che: “Le fiabe, mobilitando le risorse della fantasia, non distolgono il bambino dall’osservazione e riflessione sul reale, dall’azione sulle cose, ma forniscono all’osservazione, alla riflessione, all’azione, una base più ampia e disinteressata”. Le fiabe hanno la capacità di trasmettere sé stesse prima ancora che i contenuti, trasmettono cioè un esercizio delle strutture dell’immaginazione, un movimento, un linguaggio.

### **Fasi di lavoro**

Il progetto didattico è stato suddiviso in due fasi, ognuna con una precisa scansione temporale. Tale organizzazione è stata attuata con una precisa intenzione, quella di evitare la distrazione dei bambini; infatti, tra una fase e l’altra, si è cercato di stimolare al massimo la loro curiosità in modo fantasioso e divertente; questa separazione è stata importante allo scopo di dare ai bambini l’impressione, anche fisica, di distensione e di cambiamento.

**Conversazione** con i bambini per capire “che cosa sanno” e per programmare le attività;

**Immedesimarsi piccoli artisti:** toccare, scrutare, il materiale da manipolare (l’argilla); osservare e riflettere; provare a rispondere alle domande poste; inventare giochi, lavoretti; disegni per utilizzare in altri modi l’argilla.

**Lettura e spiegazione della fiaba** con il materiale visivo realizzato;

**Invitare a scuola un “esperto”:** lo scultore si presenta, spiega il suo mestiere, risponde alle curiosità dei bambini; mostra i suoi attrezzi e l’argilla nel blister in modo tale che non si asciughi.

### **Verifica e valutazione**

Il laboratorio ha offerto la possibilità di attuare una verifica *in itinere* costante e produttiva, perché i bambini, nel momento in cui assistevano e partecipavano alla realizzazione, si esprimevano in modo spontaneo e naturale, dando dimostrazione di essere capaci di osservare e raccontare i fatti osservati, di fare confronti, di formulare giudizi personali. Accanto alla verifica *in itinere* ne è stata svolta una finale, in cui i bambini hanno raccontato, attraverso i disegni, il percorso svolto dall’acqua partendo dalla montagna fino ad arrivare nelle case. Vedere, tra i piccoli banchi, il maestro Aligia che lavorava alla costruzione di una fontana in argilla, ha rappresentato per i bambini un’occasione di grande interesse e di crescita, dove tutti, comprese le insegnanti, hanno seguito le fasi del lavoro dell’artista partecipando attivamente. L’incontro con l’esperto, il maestro Aligia, è stato per i piccoli un momento di grande partecipazione ed entusiasmo. L’esperto si è presentato, ha spiegato loro il suo lavoro e proposto semplici e curiosi materiali utili per arricchire i singoli bagagli di esperienze e conoscenze e anche utili per la costruzione della fontana. I bambini, infatti, non si sarebbero mai aspettati che delle scodelle in plastica potessero servire per la realizzazione di una fontana in argilla.



**Figura 40- Il Dirigente Di Pasqua saluta il maestro Aligia e il professor Pitto** **Figura 41- Scuola dell'Infanzia di Guardia Piemontese**



**Figura 42- I bambini lavorano**



**Figura 43- I bambini lavorano**



**Figura 44 usano l'argilla**



**Figura 45- Il maestro modella l'argilla**



**Figura 46-I bambini per conoscere l'argilla...**



**Figura 47 ...utilizzano i cinque sensi**



**Figura 48- ... completa**



**Figura 49- La Fontana di Polsi**



**Figura 50- Guardano incredule**



**Figura 51- Giovanni illustra il ciclo dell'acqua**



**Figura 52- L'alunna legge una fiaba sull'acqua**



**Figura 53- La scuola primaria**



**Figura 54- I bambini a conclusione dei lavori hanno guardato il documentario sul ciclo dell'acqua**



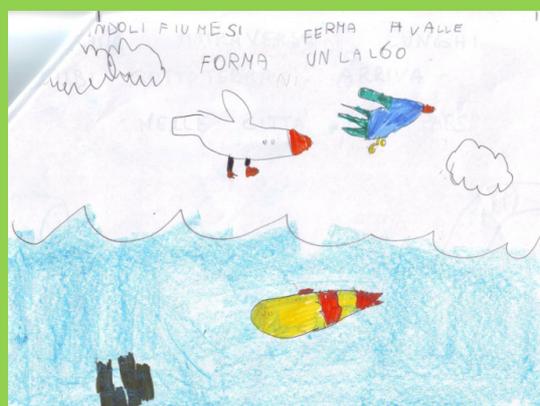
**Figura 55- Scuola primaria, scuola dell'infanzia e corpo docente dell'Istituto Comprensivo di Guardia Piemontese**

## **Conclusioni**

A conclusione di questo laboratorio gli alunni hanno utilizzato le conoscenze acquisite realizzando degli elaborati sull'acqua, i più grandi, mentre i più piccoli hanno prodotto dei disegni. Dall'esperienza vissuta in prima persona si evince che il *progettista della formazione* deve considerare che ogni elemento nuovo, interessante e partecipativo, va a inserirsi nelle proprie conoscenze, modificando e procurando dei cambiamenti. Crescita mentale e crescita culturale nello stesso tempo; stimolare, quindi, nei bambini la creatività che, spesso contenuta e sacrificata, diventa conquista e con il tempo insieme alla costanza delle insegnanti può venire fuori. Le metodologie dell'insegnamento, dunque, devono tutte convogliare in un unico intento che è quello di migliorare gli apprendimenti, potenziando la stima di se stessi così da facilitare la socializzazione, lo spirito critico e la ricerca. Il concetto di laboratorio

richiama necessariamente quello di “gruppo”, che è un insieme di individui che rispetta regole comuni e che intende perseguire obiettivi unici. All’interno del gruppo ciascuno assume dei ruoli e delle responsabilità, rispettandosi e sostenendosi a vicenda, dando ciascuno il proprio contributo personale e traendo profitto dal relazionarsi con gli altri.

### Rappresentazioni grafico-pittoriche dei bambini della scuola dell’Infanzia



**Alcune fiabe prodotte dagli alunni della Scuola Primaria che hanno partecipato all'esperienza: L'acqua: un dono prezioso per la vita**

Una volta in una terra lontana viveva una popolazione ricca e felice. Uomini, bambini e animali si divertivano e giocavano tutto il giorno. In questa terra regnava amore, gioia, pace e armonia. Madre Natura Dea della terra e Padre Celeste Dio del cielo offrivano un dono prezioso per la vita: l'acqua. Un giorno gli uomini iniziarono a litigare e a contendersi l'acqua del fiume che attraversava la terra rendendola fertile e rigogliosa. Diventarono invidiosi l'uno dell'altro e i loro animi erano pieni di cattiveria e di ira. Così Madre Natura e Padre Celeste gli negarono l'acqua; decisero di prosciugare il fiume. Quando regnava la pace il paesaggio era ricco di vegetazione, i campi erano tutti coltivati, gli alberi erano stracolmi di frutti; animali e persone si dissetavano alle acque tranquille del fiume. La discordia scatenò l'ira degli dei. Senza acqua non c'era vegetazione, gli alberi non producevano frutti ed erano diventati spogli, il terreno dei campi era brullo e arido, gli animali e le persone non potevano dissetarsi. Ovunque c'era disperazione e morte. Padre Celeste e Madre Natura ebbero pietà degli uomini e stipularono un accordo: gli uomini dovevano diventare pacifici e generosi in cambio avrebbero ottenuto l'acqua. Da quel giorno in quella terra ritornò la gioia e l'amore.

(Danilo)

**La fata dell'acqua**

C'era una volta in un luogo incantato la fata dell'acqua. Aveva capelli lunghi e biondi, occhi celesti come il mare e la pelle bianca come la neve. Aveva delle ali azzurre e brillanti e indossava sempre vestiti chiari e lucenti. Trascorreva i pomeriggi specchiandosi nell'acqua del lago. La

sua dimora era all'interno della cascata che alimentava le acque del lago. Un giorno la fata si accorse che il lago si era prosciugato e al suo posto vi era una massa di petrolio. Capì subito che qualche sortilegio malvagio era stato fatto dal mago del petrolio che fin da tempo aveva cercato di impossessarsi delle acque del lago. La buona fata per sconfiggere il sortilegio malvagio fece un incantesimo. Il lago sarebbe diventato nuovamente limpido solo se un giovane coraggioso fosse entrato nel castello del malvagio mago e l'avesse sconfitto. Il lago rimase scuro e privo di vita per molti anni finché un giorno un giovane principe biondo con gli occhi azzurri incuriosito dalla leggenda del lago, decise di recarvisi. Arrivato in prossimità del lago vide un'immensa macchia scura e maleodorante, si fermò a lungo a guardare pensoso e ad un tratto gli apparve la buona fata che lo incoraggiò ad affrontare e a sconfiggere il mago per riconquistare il lago dalle acque limpide e tranquille. Il giovane principe amante della vita avventurosa, si incamminò verso il castello che si ergeva su un'alta rupe. Il giovane principe iniziò a superare i difficoltosi ostacoli che il mago aveva posto. Distrusse le piante carnivore per poi accedere al castello. Velocemente salì le scale e sulla porta oscura vide il mago che lo accolse con la sua risata mostruosa trasformandosi in un drago che sputava lingue di fuoco, ma la spada difese il principe. Il mago ormai era stremato continuava a lanciare e alla fine cadde a terra e rimase soffocato da quella polvere che lui stesso aveva lanciato. Il principe si recò al lago e rimase incantato a vedere dei cigni bianchissimi nuotare attorno alla fata che regalava i suoi dolci sorrisi.

(Elena)

### 3.3. *“Ritrovarsi con gli altri disegnando “casa”*”



**Figura 56 -Aula Magna UNICAL**

L'adesione al progetto avviato nel 2007, tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria e l'Istituto Geografico Polare "Silvio Zavatti" per realizzare il programma "Carta dei Popoli Artici" di Fermo, facente parte del Progetto International Polar Year (IPY). Il programma scientifico è incentrato sullo studio dei cambiamenti dell'Artide e dell'Antartide dal marzo 2007 al febbraio 2009. Per il settore dedicato alla scuola primaria hanno partecipato le scuole del circolo di Rende 2 di Villaggio Europa e l'Istituto comprensivo di Guardia Piemontese, per la realizzazione di uno scambio di disegni sulla tutela dell'ambiente tra scuole di diversi Paesi. In particolare, si ricorda che gli obiettivi dei progetti, *“Ritrovarsi con gli altri disegnando “casa”*” e *“Un Nancy per amico”*, sono stati inseriti specificatamente nel programma "Carta dei Popoli Artici", per promuovere la diffusione di culture diverse e lontane, e favorire una reciproca conoscenza fra i ragazzi italiani e siberiani.

I progetti, coordinati da Luciana Vagge Saccorotti<sup>156</sup> e Cesare Pitto con il proprio gruppo di ricerca, si sono articolati in tre fasi: la prima con incontri didattici nei quali la scrittrice e l'antropologo hanno parlato della storia dei Nancy. Per questo è stato organizzato un incontro, nell'Aula Magna dell'Università della Calabria nel giugno 2007, durante il quale l'intera scolaresca della scuola di Rende ha partecipato, coordinati dalla professoressa Ivana Scrivano, tutor di tirocinio al Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Luciana Vagge Saccorotti, parlando della storia dei Nancy di Jamal, della vita dei bambini, dei loro giochi, della scuola, ha sottolineato come l'insegnamento passi attraverso i riti e i miti:

I ghiacci parlano, sai?, basta saperli ascoltare”, mi disse un giorno un vecchio allevatore di renne siberiano, “raccontano leggende del nostro popolo, storie infinite del nostro lungo viaggio, per arrivare fin qui, dove viviamo ora transumando insieme alle nostre renne”. Noi non vogliamo che quelle leggende si perdano, perché un popolo che perde le proprie leggende finisce col non trovare più la strada verso il futuro dal buio del suo passato. Vogliamo che i loro figli e i nostri crescano aiutandosi a vicenda a mantenere vive le proprie tradizioni e la propria storia. Ed è per questo che abbiamo dato vita a un progetto di scambi interculturali attraverso l'attività espressiva del disegno, per contribuire a creare uomini capaci di comprendere l'importanza e la bellezza insita nelle culture altre dalla propria e saper lottare per il diritto alla loro sopravvivenza. Organizziamo in Italia mostre che espongono i lavori dei ragazzi italiani e siberiani, e altrettanto faranno

---

<sup>156</sup> L. VAGGE SACCOROTTI, scrittrice ed etnografa, si occupa di ricerche e studi sui Popoli Artici.

coloro che collaborano con noi a Jamal, nella Siberia occidentale. *Jamal*, che nella lingua di quel popolo (i *nency*) significa “confine della terra”, è una penisola che punta decisa verso il Polo Nord partendo dalle foci del fiume *Ob'*. L'hanno chiamata così, perché oltre le sue coste nordiche c'è solo il mare e quei ghiacci, che parlano e cantano solo per chi vuole capire ciò che dicono. Ascoltare e capire il canto dei ghiacci è in questo momento più necessario che mai. Purtroppo, il loro canto assomiglia sempre più al canto del cigno. Noi abbiamo una grande ambizione, quella di poter contribuire, nell'ambito dell'International Polar Year, a far conoscere quei popoli artici e a tenere viva l'attenzione sui grandi problemi che li affliggono<sup>157</sup>.

Luciana Vagge Saccorotti all'inizio era incerta sulla riuscita, ma i suoi racconti hanno catturato l'immaginazione dei bambini. A tal proposito, dopo i primi risultati, ha detto che

l'idea è molto interessante, ma non è stato semplice realizzarla. È stato necessario mobilitare la fantasia dei bambini per farli viaggiare in Siberia, un luogo che nell'immaginario popolare è sempre stato considerato terra di freddo e di catene ai piedi di prigionieri, di eschimesi e di igloo. Un'immagine, questa, non lontana dalla realtà, ma assolutamente incompleta. Li ho fatti incontrare, allora, con l'esiguo numero di eschimesi ancora rimasti (erano 1798 nel 2002) e con le decine di altre etnie aborigene di madre lingua non russa che vivono lì da migliaia di anni. Uomini abituati a lottare perennemente con la natura,

---

<sup>157</sup> L. VAGGE SACCOROTTI, durante una conversazione.

contro i gelidi venti del Nord, che ti costringono a scavare buche nella neve e a giacervi anche per giorni interi<sup>158</sup>.

I bambini hanno dimostrato tanto interesse e partecipazione ponendo numerose domande e facendo raccontare le storie più di una volta. Finito l'incontro, le prime risposte degli alunni sono state delle lettere scritte per i loro amici siberiani, dei quali aveva parlato Luciana Vagge Saccorotti. Di seguito è allegata una lettera di un bambino della terza classe, per dare la dimensione della sensibilità e della capacità di intrecciare relazioni solo attraverso un particolare racconto.

Cara *Chadne*, io ti conosco. Tu sei “nata nella tempesta” la professoressa Vagge ci ha parlato di te, nell’Aula Magna dell’Università della Calabria. Ci ha raccontato che dove tu abiti fa molto freddo, e qui la stella polare si trova in cima alla linea retta che dal Polo Nord, sulla terra, va su in alto nel cielo, e appartiene alla costellazione dell’Orsa Minore o Piccolo Carro. Ci ha raccontato che il Mar Bianco è il mare più freddo del mondo, e la Siberia non è così fredda come dicono e d’estate è bellissima. L’alce, narra una leggenda, vive nelle vostre terre perché le sue corna assomigliano ai ghiacciai, e le donne però hanno chiesto a Jumibel (che strano nome quando mi scrivi parlami di costui) di sostituire le alci con le renne, così potevano servirsi delle pelli, che sono migliori, per farsi i vestiti, per costruire le loro tende, le culle dei bambini e mangiare la loro carne, che è molto buona. Ci ha raccontato ancora di quella volta che tu l’hai tirata indietro, quando volevi toccare le corna di una renna, appese ad un albero: la renna

---

<sup>158</sup> *Ibidem*.

aveva salvato un pastore e quindi le sue corna erano diventate sacre per la legge del Dio Nub. Del vostro cibo, il “Mussun”, della costruzione delle tende, della transumanza (ogni volta si spostano interamente le famiglie in cerca di cibo per le renne?), della vostra religione che si chiama “Animismo”(ogni cosa ha un’anima. E poi le leggende ...”. Tre soli, cinque lune e la terra calda e i fiumi che bollivano ..., gli uomini sul punto di essere accecati dal sole. Boh, Questo a dire la verità non l’ho capito! Vorrei sapere tante altre cose: come vivi (ho saputo che nel tuo paese, i bambini si costruiscono soli i giocattoli, che bravi e che bello saperli fare). Noi li compriamo nei negozi, e forse ne abbiamo troppi. Rispondimi, Giulio<sup>159</sup>.

La seconda fase si è determinata con lo scambio e la realizzazione di disegni fatti dagli alunni italiani e da quelli siberiani, sulla vita quotidiana, sui giochi, sulla pace. In particolare, durante una “*master class*”, gli alunni dell’Istituto omnicomprensivo di Guardia Piemontese e del 2° Circolo didattico di Rende, hanno prodotto disegni sulle tradizioni culturali Occitane, sulla vita quotidiana e sul tema della pace e della solidarietà, per far conoscere le proprie specifiche realtà.

L’esperienza di questa attività didattica ha concretizzato atteggiamenti di apertura e condivisioni nei nostri allievi. I pensieri e i desideri degli alunni, che solitamente si esprimono con le parole, sono stati mutati in immagini. Ognuno ha espresso la propria creatività rappresentando a pieno la capacità del loro pensiero produttivo. Questa creatività umana

---

<sup>159</sup> Giulio classe III, della scuola primaria di S. Stefano di Rende.

ha dimostrato la chiave del successo nella ricerca di conoscenza, che era uno degli obiettivi base del progetto internazionale.

Dalle immagini realizzate sono emerse anche le principali qualità intuitive, intellettive, affettive ed etico - sociali, rafforzando la coscienza delle capacità degli alunni che hanno seguito e interpretato le tematiche proposte. La selezione è risultata difficile, poiché, ogni lavoro ha unito emozioni, sensazioni, empatie e insieme l'attenzione dei docenti esaminatori. I disegni, secondo un calendario, hanno fatto il giro di una serie di mostre, una al Museo del Presente a Rende nel 2008, dove tutte le scuole sono state invitate. A tal proposito è di seguito riportata la considerazione di una bambina della scuola dell'infanzia di Arcavacata:

Ci siamo recati al Museo del Presente, a vedere la mostra di disegni organizzata dalla maestra Ivana Scrivano su gli usi e i costumi della popolazione Nancy della penisola di Jamal nella Siberia Occidentale. Abbiamo potuto ammirare i disegni fatti dai bambini di questo Paese a noi sconosciuto, e del diverso modo di vivere. Le case, l'ambiente naturale, gli animali sono diversi rispetto ai nostri. Per gran parte dell'anno da loro c'è la neve e il ghiaccio e la loro estate è molto meno calda della nostra. La maestra Ivana ci ha accolto con tanto entusiasmo e accompagnati nella visita e ci ha dato tante informazioni su questo popolo. Anche i bambini, della Scuola di Rende del 2°, hanno eseguito dei disegni e fornito notizie sulla nostra terra di Calabria ai bambini di Jamal. Abbiamo assistito alla proiezione di filmati che riprendevano monumenti importanti di Rende, Cosenza, Paola, Diamante, molte delle attività che si

fanno nelle nostre scuole, e in alcune ci siamo riconosciuti noi bambini di Arcavacata<sup>160</sup>.

La riflessione di una bambina restituisce la certezza di dover iniziare la costruzione dei saperi dalla scuola dell'infanzia, perché l'immaginazione, la solidarietà, l'accoglienza delle culture altre è scevra da pregiudizi che gli adulti nel tempo trasferiscono.

La mostra dei disegni è poi continuata in provincia di Genova, a Sori.



**Figura 57- La piccola delegazione russo-siberiana**

Infine, dopo una lunga e attenta analisi dei lavori prodotti, è seguita l'individuazione di un ristretto numero di disegni e immagini che sono stati inviati al museo Puškin di Mosca.

La terza fase si è svolta con la conoscenza diretta e gli incontri tra i ragazzi siberiani in Italia. Infatti, nell'ottobre 2010, una delegazione composta da due bambini, due bambine, due

insegnanti e Luciana Vagge Saccorotti, è stata ospitata prima

dalla dottoressa Ivana Scrivano scuola di Rende e poi dalle maestre Silvana e Carmela Pietramala per la scuola di Guardia Piemontese. Ovviamente c'è stata sia la partecipazione della Università della Calabria, che ha ospitato la delegazione negli uffici del Direttore del

---

<sup>160</sup> È stata raccolta la considerazione di una bambina della scuola dell'Infanzia di Arcavacata di Rende.

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Viviana Burza, e sia la collaborazione dell'Amministrazione Comunale di Guardia Piemontese. I momenti più significativi sono stati quando i ragazzi siberiani hanno lavorato con i nostri ragazzi nelle classi, realizzando alcuni oggetti tipici della tradizione locale e proponendo una rappresentazione teatrale tratta da una fiaba molto conosciuta presso i Nancy. Questa straordinaria occasione ha dato modo di sottolineare che anche parlando un lingua diversa i bambini si sono compresi nella fattualità dei laboratori che si sono organizzati. Stare insieme è stato utile per comprendere tradizioni e culture che sono così diverse dalla nostra realtà e che rischiano di perdersi, ma anche e soprattutto per rendersi conto di come le differenze fra i popoli siano fonte di ricchezza e possano rafforzare, anche a così grandi distanze, legami e relazioni che, nel caso specifico, hanno rappresentato un accrescimento personale. Per gli stessi motivi si è delineata una cooperazione con l'Istituto comprensivo di Guardia Piemontese (CS) fatta di studi e ricerche sulla tutela e la valorizzazione della specificità linguistica e culturale delle comunità occitane, con la partecipazione ai progetti dal titolo "*Amore lontano*" (*Amor luenh*) e "*Vivere la lingua perché la lingua viva*" (*Viure la lenga perquì la lenga il viura*). La comunità occitana di Guardia Piemontese rappresenta l'unica etnia di tal genere nel meridione d'Italia. Trae le sue radici storiche dalle comunità valdesi/occitane del Piemonte, che a tutt'oggi rappresentano l'unico interlocutore etnico-linguistico italiano. Il popolo di questo piccolo paesino calabro è riuscito a mantenere nel tempo il patrimonio linguistico minoritario, pur tra mille difficoltà e nonostante gli interventi volti a sopprimere l'identità, primo tra tutti il divieto, imposto dopo i tragici eventi del 1561 e l'accusa di eresia, di parlare "l'idioma" proprio degli abitanti. Ma, forse, proprio queste condizioni di autoreferenzialità,

per non dire di completa solitudine, hanno suscitato un inconscio bisogno di radicamento e di attaccamento agli aspetti propriamente identificativi dell'etnia di origine, primo fra tutti la lingua, di cui ogni abitante si è sentito autonomamente custode e garante, tanto da far apparire il paese, fino a qualche tempo fa, un'isola circoscritta ed esclusa ai non appartenenti. La scuola, quale agenzia educativa prioritaria, ha sentito il dovere di ricevere il testimone per portare avanti la funzione di tutela e salvaguardia di quel patrimonio così gelosamente conservato dagli avi e così massicciamente minacciato da innumerevoli, palesi o latenti, forme di contaminazione e annientamento.

Il valore dello scambio culturale, tra le varie etnie, molte delle quali si stanno estinguendo e che costituiscono ormai una minoranza tra la popolazione, ha bisogno di essere tutelato per non perdere la propria e l'altrui storia. L'esperienza rimarrà impressa nei ragazzi anche quando saranno più grandi e forse avranno l'occasione di viaggiare in quei territori, accrescendo questo legame particolare e speciale fra la tundra siberiana, il mare di Guardia Piemontese e le montagne della Sila.

### 3.4. Stromboli

#### Progetto laboratorio “I sassi nello stagno”

La realizzazione delle esperienze di laboratorio, programmate per le situazioni di *marginalità* (che noi preferiamo, alla luce dei fatti, chiamare di *particolarità*) delle pluriclassi della scuola primaria e dell’infanzia di Stromboli, sono state articolate in una serie di proposte laboratoriali che hanno avuto un’accoglienza molto favorevole e hanno permesso di raggiungere in pratica tutti gli obiettivi programmati. Specificatamente, la relazione tra i ricercatori e le famiglie, mediata dagli alunni, ha consentito di soddisfare alla prima delle interazioni istituzionali dell’essere accettati come gruppo di lavoro. Questo tipo di disponibilità si è concretizzata in particolare con il successo della maglietta proposta come segno distintivo dell’équipe, denominata “*I sassi nello stagno*”.



Figura 58-“I sassi nello stagno”



Figura 59- Citazione dal mito di Febo

Constatare la disponibilità ha definito, però, la profondità e la grandezza del problema che gravita in queste aree separate dai centri urbani e, nello specifico, il problema che vive una realtà come Stromboli, dove ogni anno la precarietà della scuola è scandita dalle carenze e dalla marginalità dell’intero settore insulare. Inoltre, la partecipazione attiva delle famiglie della comunità e la loro costante presenza hanno confermato l’esigenza che questo modo di operare nei settori educativi è

un modello in grado di rappresentare la carta vincente per essere esteso a altre isole minori. L'interesse dimostratosi ha confermato il valore intrinseco del modello proposto, che si traduce in un modo diverso di fare scuola, e nello stesso tempo, serve a produrre una qualità educativa necessaria a fronteggiare le insufficienze della programmazione scolastica. Entrare nelle dinamiche sociali di un gruppo non è cosa facile: occorre tempo, interesse, ma quello che più è importante è ricevere la fiducia dal gruppo dei genitori con figli in età scolare. La scuola in generale, ma ancora di più le scuole delle isole, in questo momento particolare sono sottoposte alla costante riduzione del numero dei docenti. I pochi incaricati vengono destinati all'insegnamento in pluriclassi, nelle quali, spesso non possono essere attese le esigenze formative degli alunni. A questo si aggiunge il *turn-over* degli insegnanti ogni anno, che determina una didattica frammentata. Dall'altra parte, però, bisogna sottolineare i disagi che queste realtà, geograficamente marginali, rappresentano per gli insegnanti chiamati a svolgere l'attività didattica. La carenza di insegnanti, e/o la frammentarietà dell'insegnamento determina una programmazione didattica poco coinvolgente. Gli alunni avvertono questo clima di difficoltà e, non avendo altri strumenti, tendono all'abbandono e al disinteresse per le attività scolastiche. In una condizione così complessa, come quella delle isole minori, risulta indispensabile dare priorità alla scuola, per rafforzarne le sue finalità educative, nei confronti di una piccola comunità come l'isola di Stromboli, dove questo fattore è elemento di coesione e spinta al progresso sociale ed economico.

In un'area dove sono presenti una cinquantina di alunni, non si può adottare lo stesso sistema che vale per le estese aree urbanizzate, dove i grandi numeri della popolazione scolastica possono consentire sia il

funzionamento delle strutture, sia gli eventuali accorpamenti che, creando i cosiddetti Istituti comprensivi, permettono anche nelle difficoltà la persistenza delle istituzioni scolastiche. In queste realtà particolari, se vengono meno le presenze di insegnanti o di qualche alunno, è facile che si arrivi alla soppressione della scuola. Perdere la scuola, per Stromboli, significherebbe sradicare una comunità, dividere le famiglie, smarrire di conseguenza la propria dignità e insieme l'identità, restando privi dei riferimenti culturali e, inoltre, aprendo un profondo baratro nella crisi dell'economia locale. Questi sono i presupposti che rendono urgente focalizzare le attenzioni e gli impegni sull'educazione. L'importanza di questo impegno ci porta al di là delle condizioni della semplice apertura di un edificio, ma un centro culturale che – cominciando dai più giovani – faccia emergere e coltivare le peculiarità del luogo, attraverso una didattica contestualizzata, per una scuola dinamica proiettata verso il futuro, volta alla propria storia e al proprio territorio. In queste situazioni, la progettazione di nuove strategie e nuove metodologie per proporre un'educazione *non formale*, potrebbero rappresentare quel valore aggiunto alla promozione della scuola. Diventa, invece, importante, la progettazione di un laboratorio didattico che tenga conto della natura particolare dell'isola, dove sono presenti fattori ambientali diversi: il mare e la montagna, l'ambiente naturale e la presenza di un vulcano attivo, la comunità dei pescatori e il turismo.

Considerando le specifiche caratteristiche di Stromboli, dove i giovani già vivono in un ambiente tale che potrebbe essere considerato un laboratorio didattico permanente, bisogna considerare che mancano gli strumenti normativi per attivare un tale processo e che in una situazione di totale precariato è impossibile produrre progettazioni pluriennali o,

quanto meno, coordinate nel tempo. Sull'isola, infatti, si possono organizzare laboratori creativi che siano in sintonia con l'ambiente specifico (come potrebbe essere un laboratorio di didattica dell'astronomia, visto che lì ancora si vedono le costellazioni), come è stato sperimentato nel periodo fra marzo e settembre 2011 sia con i bimbi della scuola dell'infanzia e quelli della primaria. Un discorso a parte merita la questione delle classi della scuola secondaria di primo grado, che hanno affrontato due laboratori tecnici, passando dalla teoria alla pratica nella costruzione di una radio ricetrasmittente e la produzione di un breve video-documentario. Infatti, trattandosi di ragazzi più grandi, il laboratorio didattico è stato finalizzato all'acquisizione di conoscenze di processi per essere trasformate in competenze utili per il lavoro.

Nell'arco della prima settimana, dal 16 al 21 marzo 2011, il gruppo di ricerca della Cattedra di antropologia, costituito da 18 persone tra docenti, ricercatori e studenti<sup>161</sup>, hanno prodotto laboratori creativi transdisciplinari, utili per approntare un progetto cadenzato su alcuni mesi per la valutazione di pratiche educative attraverso il gioco e le attività collettive. Alle attività hanno partecipato nei vari periodi studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e di Scienze della Formazione Primaria (questi ultimi anche per il tirocinio diretto). I laboratori si sono protratti anche nel mese di aprile e durante l'estate del

---

<sup>161</sup> I partecipanti in qualità di operatori alla prima fase sono stati i seguenti: Lidia Amendola (studente Scienze dell'educazione, UNICAL), Emiliano Barbucci (documentarista, laureato DAMS), Martina Bozzo (studente SFP, UNICAL), Luigi Covello (tecnico Facoltà SMFN, UNICAL), Alessandro Farina (esperto, giurista), Loredana Farina (Dottore di ricerca, coordinatore), Benedetta Filice (studente SFP, UNICAL), Maria Grazia Fuoco (dottorando, UNICAL), Pamela Iazzolino (dottorando, UNICAL), Maria Grazia Iorfida (studente Scienze dell'educazione, UNICAL), Maria Minuto (studente Scienze dell'educazione, UNICAL), Marina Nicoletti (studente SFP, UNICAL), Cesare Pitto (docente, direttore dell'Unità di ricerca), Raffaelina Pizzini (Dottore di ricerca, UNICAL), Giuliano Ricca (dottorando, UNICAL), Rosalia Romagno (studente Scienze dell'educazione, UNICAL), Greta Siciliano (studente Scienze dell'educazione, UNICAL), Giovanni Spissu (Dottorando, Università di Manchester).

2011. I risultati, molto importanti, hanno consentito di proporre un progetto volto a una collaborazione con l'Amministrazione comunale di Lipari e con "l'Istituto comprensivo Isole Salina" per la verifica dei vantaggi offerti dalla partecipazione a bandi e progetti del Fondo Sociale Europeo per la scuola nelle isole minori.

Riteniamo, infatti, che la Cattedra di antropologia culturale, per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, e le Istituzioni dell'isola, per l'Amministrazione Comunale, con le collaborazioni già in atto, abbiano intrapreso il percorso per la proposta generale di un progetto più ampio ed articolato, che si rivolga ai giovani delle isole minori per superare quei limiti già evidenziati, che determinano la condizione di insularità, e promuovere, al contempo, la consapevolezza delle potenzialità insite in questi contesti territoriali per provare ad emancipare dal disagio le comunità che vivono in questi siti peculiari, dotati di una unicità preziosa<sup>162</sup>.

Prima di presentare brevemente i lavori svolti, è necessario sottolineare che sono stati scelti dei temi distinti in funzione della fattività, per cui la selezione ha coniugato la precisa finalità dell'utilizzazione pratica e l'acquisizione di competenze spendibili nel loro territorio<sup>163</sup>.

---

<sup>162</sup> C. PITTO: *Quando la scuola è un'isola educazione e vita a Stromboli*, in "Stringhe", quadrimestrale di divulgazione scientifico-culturale dell'Università della Calabria, a.1 (2), Settembre 2011, pp. 75-85.

<sup>163</sup> I bambini dell'isola, che hanno partecipato ai laboratori creativi, parte attiva dei laboratori, ogni volta che ritorniamo a Stromboli, li troviamo vicino al molo dove c'è la maggiore affluenza dei turisti, oppure lungo la strada, Via Roma, che dal molo porta alla piazza di San Vincenzo, perché è la parte più frequentata e anche piena di piccole attività commerciali. I bambini sostano in questi punti strategici e propongono oggetti lavorati e costruiti con le loro mani, dalle conchiglie a forma di animaletti, alle pietre laviche lavorate a forma di cuore e dipinte, ai fiori prodotti con la plastica riciclata, orecchini e bracciali fatti con i fili di rame, anche questi prelevati negli scarti dei cantieri di ristrutturazione.

Per la Scuola dell'infanzia sono stati realizzati 4 laboratori per la manualità e la creatività. Sono stati utilizzati soprattutto i colori con i quali hanno creato anche delle stampe sulle magliette e su di un tappeto, che è stato colorato con le impronte delle mani e dei piedi dei bambini, e infine hanno lavorato alla realizzazione di un laboratorio di cucina dal titolo *“Il biscotto non cotto”* e uno sull'Unità d'Italia.



**Figura 60- Scuola dell'infanzia preparazione del "biscotto non cotto"**

La Scuola primaria, costituita da due pluriclassi, si è confrontata con un laboratorio di lettura e scrittura creativa. Gli alunni hanno utilizzato il binomio fantastico di Gianni Rodari, lavorando a due laboratori: *“La cassaforte delle parole”* e *“L'albero delle pantofole”*, finalizzati, in particolare, ad arricchire il bagaglio lessicale e a stimolare la fantasia per inventare e scrivere delle storie.

Inoltre è stato realizzato un laboratorio di educazione ambientale, dove i bambini hanno utilizzato materiale riciclabile (vetro, plastica, carta, lattine) creando oggetti vari: portapenne, fiori, portafiori, biglietti di auguri e strumenti musicali. Parte dei laboratori sono stati svolti nelle classi, con la partecipazione delle insegnanti. La Scuola primaria è stata coinvolta anche in un laboratorio di marionette, *“Le storie alla rovescia”*, che ha visto gli alunni impegnati sia nella costruzione di un testo teatrale sulla festa del papà, e sia nella realizzazione di marionette utilizzando pezzi di stoffa, di plastica e la carta pesta; infine hanno ideato

e realizzato la scenografia. Tutti i lavori insieme alla rappresentazione teatrale sono stati presentati in piazza davanti alla chiesa di San Vincenzo, dove erano presenti i genitori e gli altri abitanti dell'isola. La



Figura 61- Rappresentazione in Piazza S. Vincenzo, Stromboli

festa dedicata a San Giuseppe è stata una occasione per ricordare e sottolineare la capacità di questi bambini che sono riusciti a realizzare un progetto fin troppo complesso in soli due giorni. Questo risultato manifesta una forte

disposizione all'apprendimento creativo e una disponibilità ambientale alla socializzazione espressiva, che rappresenta un valido indicatore per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'educazione dei giovani in ambiente isolano, normalmente pensato come marginale e/o a rischio<sup>164</sup>. La Scuola secondaria di I grado ha invece lavorato alla produzione di un video cinematografico, realizzando un breve documentario, e alla costruzione di una radio. A questi laboratori hanno partecipato le tre classi. Il laboratorio sulla realizzazione di un video-documentario ha introdotto i ragazzi al linguaggio cinematografico documentario, insegnando loro la costruzione e la stesura di una scaletta, per poi cimentarsi sulle videoriprese. Un linguaggio cinematografico, unito alle spiegazioni e agli esempi pratici e con l'utilizzo delle apparecchiature: il treppiedi, la videocamera digitale, il computer, fino alla riproduzione sullo schermo dell'immagine in movimento. L'oggetto finale è stato

<sup>164</sup> C. PITTO, *Quando la scuola è un'isola, educazione e vita a Stromboli*, cit., p. 81.

rappresentato dalla realizzazione di un documentario attraverso il quale i ragazzi hanno seguito la strutturazione di un percorso, la scelta della prospettiva utilizzata per l'interpretazione dei fatti, determinando la consapevolezza.



Figura 62- Costruzione della radio

Il laboratorio tecnico, “*Costruzione della radio*”, con la guida di un tecnico della facoltà di Scienze, ha portato alla costruzione di una radio a onde medie con strumenti poveri e di facile reperibilità. L'esperto, appassionato di radio clandestine, ha ricostruito insieme ai ragazzi la parte essenziale di una di quelle radio che i militari italiani internati nei campi di concentramento nazisti, sono riusciti a realizzare con strumenti di fortuna, e con le quali è stato possibile ascoltare le notizie sugli sviluppi della guerra e di divulgare i comunicati dell'avanzata degli alleati. I ragazzi hanno partecipato

all'esperienza provando prima a trasmettere un segnale sonoro, utilizzando un trasmettitore e una radio rudimentale, e poi hanno costruito una radio a onde medie, per la ricezione dei segnali. Dopo la costruzione della bobina di sintonia, con del cartoncino recuperato da un vecchio calendario e della carta d'alluminio, hanno realizzato il condensatore variabile e dopo aver unito i pezzi, è stato acceso un piccolo amplificatore mediante il quale è stato possibile ascoltare alcune stazioni radio in onde medie.

## **Prospettive attese**

Le attività realizzate hanno delineato ulteriori progetti che in proiezione saranno incentrati sulla scuola quale nodo principale identitario e sociale per la costruzione di una sostenibilità della vita nelle isole minori italiane. Questo ha dato modo al gruppo di lavoro di constatare quanto la marginalità sia un più ampio effetto, e non una causa, che va a determinare le condizioni di vita e le caratteristiche ambientali permettendo di individuare situazioni peculiari, che però definiscono anche situazioni di vantaggio rispetto ad altre realtà. Le condizioni di marginalità si manifestano e nascono da un processo di disattenzione, disinteresse, che nel tempo si è reiterato non seguendo le norme e le decisioni generali alla valorizzazione delle isole e nella direzione di concrete prospettive di crescita. Nelle ipotesi da noi formulate, per future collaborazioni tra la Cattedra di antropologia culturale del Dipartimento di Scienze dell'educazione e "l'Istituto comprensivo Isole Salina", per la realizzazione di laboratori didattici e attività di tirocinio si può prospettare una convenzione con la Direzione didattica, come proposta di formazione teorico-pratica.

Un'ulteriore linea d'intervento didattico si concentra su un panorama di ricerca progettuale che contempra interazione, socializzazione e creatività, mediante il gioco, nei previsti sistemi di educazione non formale. A questo proposito va sottolineato il lavoro dell'equipe della professoressa Valery Sollars, Direttore del Dipartimento di Educazione primaria dell'Università di Malta, dal quale emerge quanto il diritto al gioco sia fattore culturale preminente della società maltese.

Di vitale importanza per noi a Malta è il suggerimento per ridurre le incompatibilità tra vita quotidiana, lavoro ed

istruzione coinvolgendo scuole e università, ed usando la disponibilità di luoghi pubblici per programmare manifestazioni artistiche, culturali e ricreative della comunità. Le politiche di welfare, secondo quanto previsto dall'IPA (*International Play Association*) potrebbero includere misure per assicurare che il gioco è accettato come parte integrante di sviluppo e servizio sociale, per cui quella attività è parte di servizi di comunità di base progettati per integrare nella comunità quei bambini con disabilità fisiche, mentali o emotive. Tutto ciò ha bisogno di essere esteso ad una ampia rete di attività creative, artistiche e culturali<sup>165</sup>.

La connessione di queste esperienze maturate in realtà insulari di ambiente UE sarà utile alla costruzione di una rete di attività che emergono dal presupposto di migliorare l'istruzione e la formazione attraverso la promozione di progetti internazionali, collegati alle previsioni dei finanziamenti dell'Agenda "2007-2013 del Fondo sociale Europeo.

In un certo senso, questo rapporto con la conoscenza ci impone di osservare il nostro *oggetto*, al di fuori del suo essere sociale ed osservarlo come implicazione di fatti che sono la risultanza della sua capacità di costruire insieme. E questo esprime la consapevolezza che l'uomo da solo non può esistere e la sua individualità non può che scaturire da un'identità che è sempre il frutto di una solidarietà, un incontro/scontro, di numerosi esseri umani: la sua individuazione è la costruzione unica ed

---

<sup>165</sup> V. SOLLARS, *Children's Right to Play. A study of maltese children's perceptions on cultural and recreational activities*, A publication of the Office of the Commissioner for Children, Malta, December 2006, p. 12.

irripetibile di un modello senza modello, cioè di una specificità che trova il suo equilibrio nella relazione stessa. Da questa relazione che si espande – e che noi chiamiamo “cultura” – l’antropologia tende a trarre la definizione del suo statuto epistemologico: spostando il punto d’osservazione dall’interno dello spazio umano verso l’*esterno*, essa si pone come descrizione delle diversità degli esseri umani, e in tal senso noi assumiamo che l’antropologia si struttura come scienza dell’educazione, o delle *educazioni*, laddove per educazione intendiamo la capacità di esprimere il senso delle culture *altre*<sup>166</sup>.

---

<sup>166</sup> C. PITTO, *Oltre l’emigrazione*, cit., p. 6.

### 3.5. Ustica

La formazione del cittadino è certamente un processo complesso in quanto tende alla libertà di pensiero, alla creatività personale, muovendosi verso il raggiungimento di una umanità che superi le incomprensioni verso una totale cooperazione. Diventare cittadino del mondo significa spesso intraprendere un cammino solitario, una sorta di esilio, lontani dalle comodità delle verità certe, dal sentimento rassicurante di essere circondati da persone che condividono le nostre stesse convinzioni e i nostri stessi ideali<sup>167</sup>. In questo senso l'antropologia culturale oltre che scienza sociale è una metodologia, una conoscenza applicativa che oggi ci permette di rifondare un'unità, attraverso una carta concettuale che permette di conoscere e che ha bisogno di essere dotata di "energia", cioè capacità di colpire la fantasia, e di conseguenza di radicarsi più facilmente nella memoria, perché solo quando la parola scritta diventa parola sonante nella testa e vi si radica, noi riusciamo a intendere.

Questo è quello che bisogna fare con i bambini, radicare nella loro memoria la forza delle parole che prendono forma di concetto: "l'educazione all'alterità", che è un impegno che si configura oggi come una necessità incalzante, in particolare se si considera che la velocità dei flussi comunicativi, le forti accelerazioni della tecnologia e i cambiamenti sempre più rapidi dei sistemi di produzione hanno generato un indebolimento dei processi conoscitivi, rispetto alle nuove sollecitazioni culturali, che determina l'occorrenza di un confronto e di una comprensione culturale costante.

---

<sup>167</sup> M.C. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità*, Carrocci, Roma 1999, p. 95.

Un gruppo di ricerca che vuole misurarsi con l'osservazione partecipante, quindi, muovendosi in un territorio "da esplorare", instaura il primo approccio con la popolazione locale allo stesso modo delle relazioni iniziali con i *nativi*, in situazione tribale o di villaggio, comunicando con gli sguardi, con i gesti e con linguaggi semplificati, con le sensazioni e anche attraverso gli altri sensi. Il linguaggio identifica l'essenza di un popolo e l'uso di espressioni o locuzioni strumentali legate a quel particolare linguaggio può diventare offensivo, se chi lo utilizza non ne conosce i veri significati

La lingua dominante, la sintassi e la concettualizzazione usticese, sono certamente di tipo siciliano, ma insieme si individua l'elemento – oggetto, attrezzo, utensile, parola – di contesa tra le popolazioni che si sono avvicinate e/o loro malgrado coinvolte. L'influenza straniera sulla lingua sembra aver fatto acquisire un nuovo lessico, modificando quello esistente: pur mantenendo la propria lingua ben strutturata, facilmente l'isolano fa ricorso sistematico e cadenzato alla propria lingua se parla con i propri conterranei, cambia quando comunica con i turisti o con i pendolari o, ancora, con noi ricercatori, quasi a volerne adeguare il registro, diventando performance. Nella realtà isolana di Ustica una delle variabili concettuali e linguistiche è costituita dal significato del turismo, sia temporaneo che affettivo, che produce una contaminazione nel modo di esprimersi degli abitanti nei confronti dei nuovi arrivati e di quelli che vengono captati dall'ambiente isolano e trattenuti anche temporaneamente, così si formulano le identità individuali e collettive. Al tempo stesso, cambiano le forme di relazione fra gli individui e tra i gruppi a livello economico, sociale, politico e culturale<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup>U. FABIETTI, R. MALIGHETTI, V. MATERA, *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Paravia-Bruno Mondadori Editore, Milano 2002, p. 105.

Questa modificazione ha determinato, anche nell'assetto sociale abitativo, alcuni aspetti che possono essere colti come le peculiarità o le nuove peculiarità dell'isola. In questo senso, nel recente passato si sono moltiplicate le attenzioni, sia italiane che straniere, per questi processi di cambiamento, così come si è prodotto con l'arrivo di nuove presenze di abitanti necessari e/o forzati, quali contadini, confinati politici, coatti, marinai, internati. La storia propone, verso questi contesti, una particolare attenzione di come possa riqualificarsi un tessuto urbano sociale anche in un contesto isolano.

Ogni partenza va affrontata recuperando la sacralità dell'attesa che rappresenta lo *spaesamento* che ogni viaggio produce. L'osservazione del processo si ritrova in Ernesto De Martino come osservazione di un difficile passaggio di status:

la fine dell'ordine mondano esistente può essere considerato come tema culturale nel quadro di determinate figurazioni mitiche che vi fanno espresso riferimento, per esempio come tema delle periodiche distruzioni e rigenerazioni del mondo nel quadro del mito dell'eterno ritorno o come tema della catastrofe terminale nel quadro dell'unilineare e irreversibile corso escatologico della storia umana. In quanto tema culturale esplicito la fine dell'ordine mondano esistente è da considerarsi come un prodotto storico di varia diffusione e rilievo, e di diverso significato: un prodotto storico che la ricerca sulle apocalissi culturali ha il compito di analizzare di volta in volta nella concretezza di singole società e di particolari epoche<sup>169</sup>.

---

<sup>169</sup> E. DE MARTINO, *La fine del mondo*, cit., p. 14.

Rispetto all'isola di Ustica si può constatare che negli anni Settanta si sono formate, a causa della forte migrazione, associazioni e centri che hanno cercato di ripercorrere la memoria ma anche la miseria di queste comunità, così a New Orleans è sorta la società benevolente, Congregazione di San Bartolomeo Apostolo. L'emigrazione ha influito molto sulla vita dell'isola, infatti, una delle voci più significative della ricerca su questo territorio dovrà prevedere l'analisi delle strutture socio-culturali legate a questo processo, come il Centro Studi e Documentazione Isola di Ustica<sup>170</sup> che si collega, poi, sia con il Museo della emigrazione italiana<sup>171</sup> voluto dal Ministero degli Affari esteri, nel 2007, e con associazioni come la Congregazione di San Bartolomeo Apostolo di New Orleans e la *Western Usticesi Society*, California<sup>172</sup>.

Nell'orizzonte possibile dell'emigrante l'*Umwelt*, inteso come il mondo semiotico ricco di aspetti significativi per ogni essere umano che interagisce con il mondo, si manifesta come attesa del ritorno a quell'acqua rigeneratrice di vita che è la continua iterazione della memoria.

---

<sup>170</sup> Per la voce "emigrazione", leggiamo sul sito del Centro Studi e Documentazione dell'isola di Ustica, [www.centrostudiustica](http://www.centrostudiustica): "Il Centro svolge la sua ricerca sulle crisi economiche che hanno originato le grandi emigrazioni verso la Sardegna (1802), Lampedusa (1858), USA (1861-1930), Algeria (inizi Novecento). Le ricerche sull'emigrazione usticese sono un punto cardine dell'attività del Centro".

<sup>171</sup> Il Museo, in conformità all'articolo 101 del codice dei beni culturali di cui al decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, è struttura permanente del Ministero degli Affari esteri, che acquisisce, cataloga, conserva, ordina ed espone beni culturali per finalità di educazione e di studio della emigrazione italiana. Il Museo, in particolare: recupera la memoria dell'esperienza migratoria del nostro Paese, offrendo al pubblico la possibilità di approfondirne la tematica, sia sotto il profilo storico, sia sotto l'aspetto sociologico; consente al visitatore un percorso attraverso le diverse realtà locali e regionali che hanno fatto da sfondo al fenomeno dell'emigrazione, anche nella sua evoluzione storica fino all'età contemporanea; realizza il collegamento in rete dei musei dell'emigrazione esistenti in Italia e all'estero, creando la possibilità per i visitatori di consultare le banche dati esistenti presso le diverse strutture.

<sup>172</sup> La *Congregazione di San Bartolomeo Apostolo* fu fondata a New Orleans nel 1879 da emigranti italiani provenienti dall'Isola di Ustica ed è a tutt'oggi molto efficiente e in stretta relazione di scambi con il Comune e il Centro studi dell'isola; la *Western Usticesi Society*, di recente costituzione, gli Usticesi-Americani della West Coast, ed ha sede in California. Una nota interessante può essere data dalla recente promozione fatta sul sito delle due associazioni riunite da Maria Compagno che ha realizzato il sogno della sua vita con la nuova pubblicazione del suo libro di ricette dal titolo, *Maria Bertucci Compagno's Sicilian-Style Cooking From Ustica to New Orleans*. Cfr. [www.ustica.org](http://www.ustica.org)

## **Arrivare a Ustica**

La preparazione dell'osservazione sul terreno sottintende un'agitazione quasi frenetica per il nuovo capitolo di ricerca che sta per iniziare: sento nell'aria il fermento, l'aspettativa, la voglia di scoprire, la curiosità di capire le attinenze e le differenze socio-culturali ed ambientali rispetto ad altre situazioni indagate. Poi c'è anche il fermento organizzativo, che è altrettanto necessario, in quanto ci accompagna fin oltre la partenza: sempre intenti a enumerare tutto il materiale che ci servirà durante la missione. Una procedura che durerà anche dopo la partenza, per constatare irrimediabilmente quello che è stato dimenticato. Finalmente, partendo da Palermo, dopo un breve tragitto di navigazione, in lontananza si scorge la forma dell'isola che, mentre le onde del mare agitato ci squassano, diventa sempre più grande e riesco a distinguere le case dai tanti colori tenui, immerse nel verde degli alberi che si affacciano su un mare che oggi è grigio ferro; il sole, che tenta di riscaldare il panorama di Ustica, oggi ha un aspetto pallido, che però non riesce a offuscare lo scenario incantevole. Il piccolo centro abitato ruota intorno alla baia che ospita il porto, da lì parte una piccola strada e una scalinata, immersa nel verde intenso e morbido delle piante di aloe e dei bellissimi ibiscus. Sia la strada che la scalinata portano al centro, dove c'è un piccolo viale con piccole lanterne e alberi di mandarino, con ancora frutti giganti e succosi, che poi s'interrompe davanti alla Chiesa di San Bartolo. Il tempo che passa sull'isola è scandito dal suono di una campana. Mi coglie subito un'espressione fortemente demitizzata rispetto ai condizionamenti del mare: se sulla terraferma ci raccomandiamo al Signore, qui la gente usa dire "se il mare vuole", ma

non vi è nulla di fatalistico, è solo uno stile di vita, che trova una sua fedele riprova in quanto è scritto sulle vetrine dei negozi, “non ho fretta”. Le pareti di molte case sono affrescate con murales policromatici. Gli artisti si sono cimentati lasciando il loro contributo affinché Ustica fosse gradevole ed accogliente. Fino a non molti anni fa questo era un modo per ripagare l'accoglienza che la comunità ti aveva offerto, ma ormai tutto ciò è solo un segno sbiadito. L'assistenzialismo sociale ha affievolito anche qui questa pratica ospitale. Comunque, la gente del posto accoglie ancora l'ospite con calore, regalando sorrisi e saluti di benvenuto.

Passeggiando tra i vicoli l'odore del pesce cucinato e il profumo del finocchietto selvatico sono così intensi da avvicinare e far venire l'acquolina in bocca a qualsiasi ora del giorno. Noi abbiamo inserito nel programma d'istruzione della nostra preindagine sul terreno, anche un'attività di formazione alimentare – con qualche concessione alla gastronomia – per rendere i ricercatori abili nell'*arrangiarsi*, ed essere in grado di amministrare le economie di un gruppo di lavoro sul campo.

In questa situazione socio-ambientale si è inserito il lavoro del gruppo di ricerca.

Dopo aver espletato le fasi organizzative di sistemazione in uno spazioso *residence* estivo con un alloggio vicino, che serviva da *dependance* per i servizi di cucina e sala per le riunioni, per i pasti in comune e per le attività didattiche, si è proceduto alla divisione delle competenze operative per disegnare la cornice entro la quale opera l'intera ricerca antropologica sulle topiche dell'insularità a Ustica.

Nelle attribuzioni della preindagine mi è stata assegnata l'indagine sulla scuola materna dell'isola, una situazione particolarmente soddisfacente nel panorama dell'educazione in questo territorio. Verrebbe da dire in

questo contesto isolano: “C’era una volta ... Ma no!... Non è così!” Qui, la situazione di un processo educativo sostenuto e protetto è un fatto reale, anche se dovuto ad una competenza soggettiva.

Infatti, c’è Delfina – la maestra dell’asilo<sup>173</sup> – e ci sono il boschetto, gli gnomi e i bambini della scuola dell’infanzia che con lei vivono dei momenti fantastici e felici in una scuola che sembra uno scrigno pieno di colori, giochi e disegni sui muri a rappresentare castelli e fate, fondali con pesci e sirene, prati con fiori e farfalle, boschi con piccole case di gnomi e folletti. Delfina sostiene che fino ai dieci anni i bambini devono vivere in un mondo fantastico e immaginario, dove conservare sogni e riporli tutti in un forziere, da aprire solo quando ci sono i momenti difficili, allo stesso modo che è capitato a lei. Infatti, il suo metodo di educatrice si concretizza nell’esperienza vissuta, perché a lei è servito molto vivere in un mondo fiabesco, quale era Ustica. I bambini devono “sognare” oggi per affrontare le difficoltà della vita domani.

I bambini, a Ustica, giocano fuori, all’aperto, ovunque; i genitori sono i genitori di tutti, non si preoccupano perché la vita è serena e non si corrono seri pericoli; sanno tantissime cose, i bimbi: vivere su un’isola è scuola, nel senso didattico, il bambino vive la natura con intensità e mentre cammina osserva, comprende, impara e acquisisce competenze.

Poi c’è la vita reale, il lavoro, la politica, le istituzioni, la storia dell’isola e le rivolte per non essere più terra di confino. I disagi dell’insularità, che rispetto alla terra ferma sono sicuramente amplificati, la rassegnazione

---

<sup>173</sup>Delfina insegna nella scuola dell’infanzia di Ustica. I bambini vivono con lei un sogno in un ambiente ovattato e colorato. L’Italia è il paese dove i piccoli vivono meglio, sia per la salute sia per l’istruzione, si afferma ormai da molti anni e alcuni centri come Modena e Reggio Emilia ne sono la felice testimonianza, come esperienza pedagogica d’eccellenza. Cfr. 4.1. *Politiche per i giovani, la formazione, la ricerca e l’innovazione*, in Relazione Previsionale Programmatica 2008-2010, *Linea strategica 4: Reggio città della formazione, della ricerca e dell’innovazione*, Comune di Reggio Emilia, 2008. Queste condizioni sono al momento in parte riscontrabili anche a Ustica nella scuola dell’infanzia, come risultato dal nostro sopralluogo.

dei giovani di non guardare al di là del mare per migliorare se stessi e la loro vita sull'isola, rischiano costantemente di formare generazioni senza stimoli, come se mancassero le motivazioni per una costruttiva competizione.

La popolazione studentesca di Ustica rappresenta circa il 10% dei residenti e fra questi solo due ragazzi hanno proseguito gli studi universitari con la prospettiva di tornare per portare avanti le aziende agricole di famiglia. Gli altri giovani, diplomati presso il locale Liceo Scientifico, non hanno manifestato propositi di continuare gli studi e sembrano orientati ad impegnarsi nelle piccole attività stagionali o al pendolarismo con Palermo, anticamera di un itinerario migratorio di breve o lungo periodo. I giovani sembrano essere rassegnati a un destino, come se non ci fosse nulla di bello e costruttivo da fare per Ustica e di conseguenza per se stessi. Del resto la questione dell'emigrazione ha influito sulla vita dell'isola fin dall'inizio del 1800 e, con alterne vicende, è presente ancora oggi in maniera determinante. Un altro punto imprescindibile della ricerca è rappresentato dalle istituzioni scolastiche. Le scuole delle isole vivono drammatiche singolarità e disagi rispetto alle condizioni generali del territorio nazionale. Eppure il diritto allo studio è un diritto soggettivo tutelato dalla Costituzione della Repubblica, in particolare gli art. 33 e 34, che sanciscono il diritto di un accesso universale ai livelli dell'istruzione di base, e un accesso meritocratico ai livelli più alti dell'istruzione superiore e universitaria, prevedendo anche, esplicitamente, un sistema di borse di studio per i meno abbienti<sup>174</sup>.

Trascurare il posto fondamentale che la scuola deve occupare, significa di fatto bloccare il progresso, la crescita culturale e sociale di un paese,

---

<sup>174</sup>Costituzione della Repubblica Italiana, articoli riguardanti il Diritto allo studio.

che per un'isola diventa ancora più tangibile, traducendosi in una monocultura legata solo ed esclusivamente al turismo mercificante e omologante. In nome della fabbrica delle vacanze si finisce per umiliare anche quell'ambiente naturale unico, che piuttosto dovrebbe essere una scuola-laboratorio dove apprendere con continuità e costanza ad amare il proprio territorio, rivelandone le peculiarità e i segreti. Si potrebbe approfittare di questa risorsa per trasformare l'ambiente isolano in una scuola-laboratorio permanente, rivolta non solo ai giovani dell'isola, ma anche ai visitatori che tornerebbero a casa arricchiti di un senso diverso di conoscere l'altrove ideale fuori dallo stereotipo del "tutto compreso".

Ustica, è un microcosmo completo e amplificato in suoni, profumi, colori, ma anche disagi. Le istituzioni educative cercano di impegnarsi al meglio, ma occorre concentrare le energie di tutte le forze politiche e sociali per realizzare progetti mirati alle esigenze dell'isola, per riconoscerle il valore paesaggistico ed ambientale connaturato e dare conferma all'identità culturale propria di questi luoghi. Occorre, per questo, tener presente un principio essenziale che vale per tutto il territorio nazionale e che è quello della continuità scolastica, che rende operativa una programmazione unitaria e permette a tutti gli alunni, prima, e agli studenti, poi, di perseguire la propria formazione umana sul piano psicologico, su quello democratico e civile e su quello culturale. Scuola, cioè, vuol dire luogo di opportunità dove la personalità di ciascuno possa svolgersi come unità di intelletto, linguaggio, corporeità e abilità, attraverso la consuetudine a raccogliere nella realtà stessa i contenuti del sapere, di quella conoscenza, cioè, che, nata nella scuola dell'infanzia come intuizione del sé e del mondo, si va chiarendo e definendo come possibilità personale, in ogni momento, di porre in opera procedure mentali ed operative tali da consentire la descrizione, il

calcolo, la previsione di ogni evento. Un progetto formativo, dunque, dell'uomo e del cittadino, concretizzabile attraverso un'effettiva intesa educativa tra agenzie educative, gli ordini di scuola ed il contesto nel quale essi si trovano ad operare. Un progetto, come lo vuole Massimo Baldacci, che comprenda *abiti mentali nuovi* nella scuola, che tengano conto dei processi di modernizzazione in atto nella società<sup>175</sup>.

Un progetto di così ampio spessore, coinvolge tutte le agenzie educative, con una proposta diretta agli allievi attraverso le istituzioni scolastiche e le amministrazioni pubbliche. Tale progetto se applicato, potrebbe risultare davvero una strategia di intervento vincente tale da fornire nuovi stimoli al corpo docente per trovare piacere, voglia, nuove competenze ed energia per poter lavorare in queste terre sospese e incredibilmente affascinanti.

Luoghi accattivanti le isole – non solo perché posti di vacanza, anche se per questo esposte a mercificazioni stagionali –, che si svuotano quando arriva l'autunno, ma che conservano la propria identità, la propria socialità insieme alla conservazione delle tradizioni, alla propria cultura. Allo stesso tempo, questo intervento potrebbe essere occasione per la salvaguardia del territorio, ad esempio, riconsiderando l'agricoltura come una risorsa, mirando ad un riassetto culturale, sociale, economico, e politico che dia rilievo alla propria storia e alla propria memoria.

L'istruzione è un diritto di tutti. La cultura, la conoscenza, il sapere e l'educazione diventano indispensabili dove esiste una comunità e dove ci sono bambini è fondamentale la concretizzazione di una scuola. Questo diritto, nelle realtà insulari e nelle zone di montagna, viene pregiudicato quasi costantemente, perché i disagi dei docenti, relativi ai tempi di

---

<sup>175</sup> Cfr. M. BALDACCIO, *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.

percorrenza, ai servizi ed ai costi per la pubblica amministrazione, spesso compromettono il normale svolgimento delle attività scolastiche. Gli alunni, in questi casi, sono quelli che pagano il prezzo più alto in quanto viene loro negata quella continuità didattica, che rappresenta un valore di qualità nell'ambito della continuità educativa: fortemente compromessa dal *turn-over* dei docenti, viene meno, da parte degli allievi, l'acquisizione di competenze reali.

L'aspetto rilevante, che sembra emergere da queste prime indagini sull'isola, è che il docente precario che qui viene a insegnare, dopo un po' va via e questo, probabilmente, non consente la realizzazione di quella relazione di qualità e di fiducia docente/discente che sta alla base del rapporto insegnamento/apprendimento. Più in generale, diverse analisi pedagogiche convergono nel sostenere che in una tale situazione l'allievo si sente tradito o abbandonato, e di conseguenza si creano circostanze di ostilità e di indifferenza che penalizzano i metodi e i contenuti dell'insegnamento. Per gli alunni tutto questo si traduce spesso in motivo di incomprensione o di errate interpretazione degli atteggiamenti, e l'equilibrio del rapporto ne risulta fortemente compromesso, sia da parte del docente che da parte del discente il quale non ammette le regole che propone l'educatore.

Ancor più vi è da considerare che la scuola oggi è organizzazione, è progetto: preliminare all'attività d'insegnamento vi è la programmazione e la valutazione dei contesti e dei singoli alunni, per non rischiare la realizzazione di un insegnamento decontestualizzato, perché il fine ultimo è quello di far apprendere nozioni utili nella vita quotidiana, facendo in modo di andare nella stessa direzione, che è quella della formazione valida lungo l'arco della vita.

Parlare di “formazione valida per tutta la vita” significa dare le basi all’alunno affinché possa costruire, tassello dopo tassello, una formazione integrale tale da sviluppare non solo le capacità intellettive, ma anche quelle motorie, socio-affettive e relazionali. Per una buona formazione, il docente non deve solo trasmettere le proprie conoscenze. La formazione non è l’accumulo di saperi, ma un buon insegnante deve saperli utilizzare attraverso varie strategie, adatte a quel gruppo classe, affinché l’apprendimento diventi naturale, interessante e divertente, e per fare questo è necessario che il docente stia con gli alunni e li conosca.

Non si può essere contenitori di nozioni che non si riescono a mettere in pratica o senza avere le strategie idonee affinché ne usufruiscano gli alunni. Per tali ragioni, il docente, oltre ad essere competente, deve unire alla teoria la pratica e farle confluire nell’educazione. Questo processo si configura nella capacità di organizzazione dei “saperi” e della realizzazione di un canale operativo di comunicazione per il trasferimento dei saperi. Nell’esperienza didattica contemporanea si è fatto ricorso nelle sperimentazioni del *multiculturalismo*, per esempio nelle Scienze dell’educazione del Canada federale all’applicazione di una pratica della simulazione in ingegneria industriale che è stata classificata con la triade *Theory-Practice-Education*, di cui si deve dar conto per il suo interesse. Questo ripropone il problema di una formazione altamente qualificata e creativa per gli esperti chiamati a guidare questo processo.

L’utilizzazione del modello, *Theory-Practice-Education*, ha lo scopo di mettere in primo piano i processi educativi della prima infanzia attraverso il processo empirico dell’educazione che si avvale della pratica come simulazione della realtà e ne deduce un’astrazione teorica che diventa consapevolezza (*awareness*), o per meglio comprendere

questa processualità si può includerla nella diade pratica teorica. Questo principio è stato concettualizzato circa cinquant'anni fa, come pratica della simulazione in ingegneria industriale, ricerca operativa da parte di Alan Pritsker che dette un contributo fondamentale alla *computer simulation*, tecnica di cui fu il fondatore.

Il modello, *Theory-Practice-Education*, si applica pienamente al concetto di educazione. Allo stesso modo l'educazione multiculturale diventa un processo totalmente pervasivo con obiettivi tendenti a mettere i discenti al corrente delle forme dell'educazione umanistica e della conoscenza scientifica e tecnica dei processi e delle innovazioni<sup>176</sup>. Pertanto, la scelta del laboratorio con la didattica performativa, diventa l'aiuto insostituibile allo sviluppo e all'incoraggiamento di attitudini operative, di apertura e di rispetto dei linguaggi in tutti i campi dei saperi, e del saper fare, sia in ogni scuola di ordine e grado, che nella famiglia e nella società. Un apprendimento del genere aiuterà significativamente ad assicurare un processo di sensibilizzazione permanente (*long life education*)<sup>177</sup>.

Le problematiche di questo tipo investiranno in primo luogo il corpo degli insegnanti che sono chiamati a riproporre il loro sistema di saperi in maniera assolutamente nuova e nel contempo a elaborare nuovi saperi per la scuola del futuro, che deve comprendere sia le metodologie dell'educazione culturale che le tecniche adatte alla comunicazione con le comunità di minoranza.

---

<sup>176</sup>Cfr. K.A. MCLEOD (ed.), *Multicultural Education: A Partnership*, Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education, OISE Press, Toronto 1987.

<sup>177</sup>Cfr. W. FORNASE, *Le "didattiche relazionali" come scambio di valori in un dialogo*, "Documenti", H.P.S. Veneto, U.L.S.S., n. 5, Ovest Vicentino, dove si illustra, così, il concetto di *long life education*: un'educazione che si protrae per tutto l'arco della vita, che dura eternamente. Da un'indagine nazionale emerge che gli insegnanti ritengono che il percorso educativo di una persona termini con la laurea. In realtà non è possibile pensare a una formazione definitiva, disponiamo di tutto il tempo che vogliamo per apprendere: così, a fronte di un principio educativo che non termina mai, noi continuiamo ad accelerare le tappe.

L'insegnamento è un'attività intenzionale e contestualizzata, e necessita di un'attenta e documentata conoscenza degli alunni, del contesto, del territorio e della famiglia che, insieme alla preparazione e alla professionalità docente, rendono la programmazione possibile. Programmazione e valutazione vanno di pari passo: la valutazione è indispensabile prima della programmazione, lo è anche durante l'insegnamento del segmento programmato, nonché dopo, come verifica e come correzione a un insegnamento troppo difficile per quella classe o troppo semplice per le capacità elevate degli alunni. La scuola, insieme alle realtà sociali e alle realtà delle isole minori del Mediterraneo, si confronta oggi con le difficoltà di poter offrire un servizio scolastico della scuola dell'obbligo, che permetta pari opportunità di apprendimento e di accesso a quegli strumenti della formazione che la Costituzione Italiana contempla per tutti i cittadini.

Antonio Gramsci sentiva forte dentro di sé l'incognita per le nuove generazioni; era molto preoccupato dell'insegnamento omologante. Gramsci, pedagogista, intellettuale, statista, politico, pensava continuamente ai giovani, perché solo attraverso le persone libere di scegliere, il Paese sarebbe rinato in democrazia. In tutte le sue lettere dal carcere, infatti, gli argomenti costantemente analizzati, sottolineando il pericolo per le nuove generazioni, sono stati l'istruzione, le modalità d'insegnamento, il potere alienante che muove inconsapevolmente le masse e tutto ciò che rende l'uomo imbrigliato in dinamiche limitative.

Posso leggere e studiare. Abbiamo inoltre organizzato una scuola di cultura generale; io insegno la storia e la geografia e frequento il corso di tedesco. Mi sono abbonato a tre quotidiani e ad una quindicina di periodici; il servizio ha già cominciato a funzionare. Devo anche ricevere da Milano un

mucchio di libri, perché ho largamente approfittato del conto corrente apertomi dall'amico Sraffa, il quale ha ancora aggiunto nuovi libri e nuove riviste alla lista da me inviata alla libreria dove egli si serve. Così, anche se ritardano molto i libri miei di Roma, niente di male: io posso ugualmente studiare e occuparmi utilmente<sup>178</sup>.

### **Una prima considerazione**

Il viaggio presuppone una partenza, un arrivo e un ritorno. La separazione, il distacco dal posto indagato, osservato e brevemente vissuto, consente di fare un resoconto su questo lavoro di preindagine, strumento che ci ha permesso di analizzare e utilizzare quei dati raccolti, che consentono di concretizzare e ampliare gli obiettivi da raggiungere nella continuazione della ricerca, che nel frattempo si è andata delineando.

Il nostro obiettivo, arrivando a Ustica, era quello di indagare il modo di fare scuola e le problematiche legate a essa, ma non dobbiamo dimenticare che sull'isola il tempo è scandito dalle campane della chiesa di San Bartolo e sulle vetrine dei negozi c'è un cartello con la scritta "non ho fretta", ma forse, tutto questo per noi è solo fuori dal tempo. Credo sia necessario fare una ripartizione del tempo, sottolineando la differenza tra il tempo insulare e il tempo del *continente*.

Esiste un tempo naturale, un tempo individuale e un tempo sociale: il tempo naturale è quello astronomico, quello delle ere geologiche, ciò che ci dà la comprensione di come siamo arrivati ad oggi, ci dà l'aspetto, il

---

<sup>178</sup> A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere* 1, Trento, Editrice l'Unità. Supplemento al numero dell'Unità del 24 gennaio 1988, che riproduce i testi pubblicati in A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, Torino 1965, vol. 1, a cura di S. CAPRIOGLIO, E. FUBINI, *Lettera a Tania*, 3-1-1927, n. 12, p. 47.

senso della cultura di una comunità. C'è poi il tempo individuale, specifico, singolare, quello che in tutte le civiltà, in tutte le culture denota l'esperienza umana e più precisamente lo svolgersi della vita umana attraverso il proprio tempo, condizione indispensabile per ogni essere. Infine, il tempo sociale risulta essere una sommatoria, che scaturisce dall'unione dei primi due, cioè quel tempo che regola la vita, che è uguale in ogni comunità e che in ogni comunità si ripete in modo ciclico. Diverso è, invece, l'uso che di questo tempo, uguale per tutti, facciamo e come lo percepiamo dentro e fuori di noi. Ora, è necessaria una seconda distinzione tra tempo insulare e tempo del *continente*.

Per provare a comprendere cosa e chi regola il tempo è opportuno riferirsi alle reti di organizzazioni e di istituzioni, come la scuola, la pubblica amministrazione, i servizi, con vincoli di orari e di successioni temporali, ovvero, interpretare l'imposizione dello scandire del tempo ai componenti di una società, legata a fattori organizzativi. L'isola, però, ha un modo di vivere il tempo legato soprattutto a fattori meteorologici, climatici ed ambientali dove è importante accordare i tempi individuali rispetto ai tempi sociali, spesso accavallati, in parte sintonati l'uno rispetto all'altro, che sono appunto le programmazioni delle istituzioni della nostra società.

In particolari circostanze, accordare i tempi individuali rispetto ai tempi sociali diventa difficoltoso, se si pensa ai trasporti dall'isola di Ustica a Palermo e viceversa, che negli anni sono diminuiti causando disagi e ritardi al sistema sociale. Quando mancano i servizi necessari al vivere quotidiano, come l'istruzione, la sanità, l'aggiornamento, l'informazione e si aggiungono a questi altri problemi come quelli ambientali, inquinamento marino, inquinamento dovuto allo smaltimento dei rifiuti e le difficoltà di approvvigionamento idrico ed energetico, allora si

comprende che il tempo insulare subisce una dilatazione, è più lungo che altrove, modella su di sé un'intera comunità. La realtà di un posto è ordinata e regolamentata dal suo tempo sociale. Ma se cambia il tempo la sua percezione, il suo modo di essere misurato, la sua *direzione*, il suo *sensò* (valori, passioni, l'idea di tempo ecc.) cambia anche il modello di società.

In questo contesto lo studio di preindagine affrontato a Ustica prende forma nella costruzione di modello temporale che sia specularmente strutturato come riflessività performativa, cioè un processo auto-educativo, avviato tra i partecipanti – la gente dell'isola e chi a qualsiasi titolo va sull'isola – per ripristinare quegli elementi di conoscenza che definiscono una comunità compiuta nelle sue strutture sociali. Per la lettura di questi aspetti della società isolana, si fa riferimento al processo di osservazione stabilito da Victor Turner:

la riflessività performativa è una condizione in cui un gruppo socioculturale, o i suoi membri più percettivi che agiscono in modo rappresentativo, si rivolgono, si ripiegano, si riflettono su se stessi, sulle relazioni, le azioni, i simboli, i significati, i codici, i ruoli, le condizioni, le strutture sociali, le regole etiche e legali e le altre componenti socioculturali che concorrono a formare i loro "io" pubblici. La riflessività performativa, inoltre, non è un semplice *riflesso*, una risposta rapida, automatica o abituale a qualche stimolo<sup>179</sup>.

L'elemento strutturale di questo processo è il tempo e la riflessività performativa dell'indagine sul territorio isolano richiede tempo ed un tempo impiegato in forma consapevole. Il tempo è un *prodotto* degli

---

<sup>179</sup> V. TURNER, *Antropologia della performance*, il Mulino, Bologna 1993, p. 79.

uomini, ma gli uomini sono anche *prodotti* dal tempo in cui vivono, il quale replicando la struttura degli eventi, rende possibile l'esperienza, la funzione mnemonica, si genera nuovamente e rispecchia la sequenza della vita come spettacolo continuo della natura. Il tempo è un *sapere* nel senso di Foucault<sup>180</sup>, che in ogni suo aspetto regola la società. Ed è un *potere*, perché il tempo definisce gli atteggiamenti umani e sociali.

---

<sup>180</sup> Cfr. U. ECO, *Il Pendolo di Foucault*, Bompiani, Milano 2001.

### 3.6. Malta – indagine conoscitiva-

#### Missioni di ricerca comparativa e studi a Malta sulle reciprocità contemporanee fra Calabria e Comunità Marittime



Figura 63- Valletta vista da Sliema, Malta

L'arcipelago maltese è posto al centro del Mediterraneo, per cui ha ricevuto influenze e subito occupazioni da tutte le antiche civiltà che hanno mosso le dinamiche storiche dell'area, identificata con il Mondo Antico, con colonizzazioni, dominazioni e moti di indipendenza, oltre a traffici, canali di comunicazione e incontri con le varie culture, che si sono affacciate alla ribalta della storia su questo mare, da tutti in vari modi definito il proprio bacino vitale, detto appunto *Mare Nostrum*. L'isola di Malta, insieme a Gozo, Comino e un risicato numero di piccole isole poco più che scogli disabitati, ha rappresentato il centro dei miei interessi comparativi durante quattro intensi mesi di indagine sul terreno, resa possibile grazie all'autorizzazione dell'ufficio per la

Ricerca Scientifica e Relazioni internazionali dell'Università della Calabria.

Dal 6 maggio al 6 settembre 2011, Malta ha costituito, come in un caleidoscopio, una moltitudine di sfaccettature<sup>181</sup>, da osservare e analizzare affinché potessi elaborare strumenti comparativi che mettessero in luce quegli aspetti di marginalità, inerenti al progetto di dottorato, strettamente connessi alla condizione dell'insularità, con tutte le sue intrinseche dinamiche e realtà, senza escludere gli aspetti insoliti e le serie ripercussioni sulla vita sociale e le norme comportamentali della popolazione.

Il Dipartimento di Scienze dell'educazione, con la cattedra di antropologia culturale, da anni fa parte, insieme al Centro Internazionale di Etnostoria di Palermo, di un importante e vasto campo di studi che si occupa delle suddette problematiche, con ricadute sociali e demografiche, in special modo sull'emigrazione.

L'indagine comparativa a Malta è stata effettuata presso l'Anglo-Italian Institute of Malta, diretto dalla professoressa Gloria Lauri-Lucente, che ha svolto l'indispensabile ruolo di tramite con le istituzioni, le personalità e i soggetti, su cui verranno riportate dettagliate osservazioni e analisi, specie per quanto attiene l'istruzione che nell'isola presenta un sistema tripartito (scuola e università pubblica, scuola privata e

---

<sup>181</sup> Sfaccettature: il termine è stato usato come sintesi complessa di punto di vista, seguendo e ampliando il concetto usato da Gualtiero Harrison che, già a metà degli anni Sessanta insisteva sul *punto di vista antropologico* come prospettiva complessa di questa scienza per l'interpretazione della contemporaneità (Cfr. G. Harrison, *Da un punto di vista antropologico*, Istituto superiore di scienze sociali, Trento 1969). Una volta approdata a Malta ho iniziato a confrontarmi con la realtà che si profilava sotto i miei occhi. Una serie di problematiche e di successive risoluzioni erano determinanti, anche se nella loro ovvietà, per cominciare bene e in modo proficuo la mia discesa sul terreno (quali la sistemazione in albergo, l'orientamento geografico rispetto ai luoghi di mio interesse, il calcolo delle distanze tra un posto e l'altro, insieme a tutto l'apparato informativo, specie sugli orari dei mezzi di trasporto, degli uffici e delle scuole dell'infanzia e primarie ) in uno Stato dove la gerarchia, la burocrazia e la formalità sono incredibilmente rispettate all'interno delle Istituzioni e degli Uffici Ministeriali. G. HARRISON, *Da un punto di vista antropologico*, Istituto superiore di scienze sociali, Trento 1969.

università, scuola e strutture cattoliche), compreso in un significativo bilinguismo, maltese e inglese, in cui si inserisce l'approfondita conoscenza e il diretto uso della lingua italiana, specie presso i giovani.

Nello specifico, la ricerca comparativa, di seguito delineata, si è soffermata sulle problematiche della famiglia e dell'istruzione, nell'ottica delle trasformazioni, avviate nello Stato di Malta dopo la sua adesione, nel 2004, all'Unione Europea. In particolare, ha fatto riferimento alla progettazione educativa, programmata e sostenuta proprio dall'Unione Europea. In questa nuova fase di evoluzione che coinvolge i settori dello Stato, quali *in primis* il turismo con le altre sfere connesse, è necessario esaminare i mutamenti in relazione al correlato e necessario concetto di insularità che implica sia il fattore identitario, sia l'esigenza di una propensione operativa in grado di coniugare il passato e la sua storia, con le spinte di progettualità del presente. Tutto ciò favorisce un processo programmato di scambio economico e culturale, per garantire un concreto sviluppo dell'isola comprensivo di tutte le dinamiche.

Il periodo di ricerca a Malta ha posto al centro dell'indagine obiettivi come la scuola e le finalità educative, per un'analisi comparativa delle politiche di programmazione delle scuole maltesi. L'intento è cercare di conoscere quali sono e come si svolgono le strategie adottate in questa area del Mediterraneo, per facilitare e affrontare la prevenzione di abbandono scolastico, con particolare attenzione alle azioni d'intervento e ai metodi adottati, per risolvere i problemi di letto-scrittura esaminando la condizione di bilinguismo.

Credo che sia urgente individuare un luogo in cui le giovani generazioni sviluppino la consapevolezza che tutti i gruppi umani si trovano oggi di fronte a un bivio: o stabilire un

equilibrio tra tutte le differenze che popolano il pianeta, affinché si crei tra di loro un dialogo e un'interazione, o accettare di acuire sempre di più le lacerazioni che già ci dividono, con il pericolo di vivere, in una continua guerra, in una continua minaccia di distruzione e di annientamento. Ed è la scuola il luogo che per le generazioni di giovani che vivono nel nostro paese mi sembra più adatto a gestire questo incontro, a sviluppare questi percorsi educativi tesi al rapporto interculturale<sup>182</sup>.

Considerando anche i grandi cambiamenti epocali del sistema maltese, l'osservazione è stata posta a tutto tondo sulle politiche storico-sociali con uno sguardo mirato al commercio e alla produzione interna, per il sostentamento del fabbisogno dello Stato, che va dall'agricoltura passando per il sistema dei trasporti fino ad arrivare alle privatizzazioni di tutto il terziario.

Preso atto che i dati rilevati, e la loro comparazione con realtà diverse da quelle maltesi, sono stati funzionali e utili per la ricerca in corso, per l'elaborazione della tesi di dottorato sulle prospettive della scuola primaria e dell'infanzia in situazione di marginalità strutturale e ambientale nel Mezzogiorno d'Italia. Nel senso che i dati rilevati dall'esperienza a Malta sono stati utili al confronto con le realtà indagate precedentemente in Italia. Diventa perciò possibile delineare problematiche comuni, anche avendo differenti caratteristiche.

Dagli studi e dalle ricerche effettuati, un filo conduttore coinvolge tutte le isole, al di là delle loro dimensioni, dal punto di vista di estensione territoriale e demografico: in ognuna è possibile che emergano più

---

<sup>182</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 101.

velocemente, rispetto alle metropoli, le differenze e le somiglianze, rilevando una lettura delle dinamiche culturali, sociali e politiche. La visione si presenta come se ci fosse un ordine dato dalla delimitazione, dai confini, come se una volta arrivati sull'isola nessuno sia più in grado di turbare la concentrazione su quello che è stato fissato come modello ideale di responsabilità.

La storia ha inciso la sua testimonianza sui monumenti, sulle chiese, sui palazzi e sulle opere d'arte, tutte con uno stile che rispecchia le dominazioni avute nei secoli, con impronte visive di un passato che si coniuga, in un armonioso connubio, con il presente.

Le insenature, i porti naturali e artificiali le danno un aspetto che chiama presenze straniere durante tutto l'anno. L'economia maltese è infatti basata principalmente sul turismo che annota circa 15 mila presenze l'anno, di cui il 30% sono italiani.

Anche se l'agricoltura, la pesca, gli allevamenti sono considerevolmente praticati e notevolmente sviluppati, non coprono tuttavia il fabbisogno della Nazione che, per tale motivo, importa quasi tutto dall'Italia (specie dalla vicina Sicilia), dall'Inghilterra (a causa dei trascorsi coloniali) e dalla Francia (per l'importanza delle relazioni con l'epopea napoleonica).

### **La lingua, la scuola e la Chiesa**

La cultura maltese si costruisce attraverso la mescolanza con quella dei popoli dominatori. Uno degli elementi identificativi viene rappresentato dalla lingua scritta e parlata, nella quale è evidente quanto la lingua araba, insieme al siciliano, e parzialmente la presenza della lingua italiana e, in ultimo, alla lingua inglese, abbiano influenzato la struttura del maltese e del suo assetto linguistico. Il maltese, attualmente parlato

dal 90% della popolazione, è una lingua, quindi, semitica con influenze romanze e anglosassoni ed è considerata normativamente una delle lingue ufficiali dello Stato. Insieme al maltese, l'inglese è la lingua ufficiale di Malta, imposta durante il periodo della colonizzazione britannica. Gli inglesi, per cercare di eliminare la lingua italiana, parlata e scritta, prima della loro dominazione, facilitarono ed elogiarono la lingua maltese che, gradualmente, prese forma anche come lingua scritta, nonostante vi si riconosca l'influenza della lingua inglese. Tuttavia, la lingua maltese, seppur intrisa di caratteri e sfumature della lingua inglese, insieme alla lingua araba e italiana, è stata incoraggiata per consolidare un elemento identitario, che le ha consentito di diventare lingua ufficiale insieme alla lingua inglese fino dal 1960. Dal 1960 in poi, l'italiano entrò di nuovo prepotentemente nelle case dei maltesi attraverso la televisione. Prima la RAI, la televisione di Stato italiana, e poi anche attraverso reti televisive private, che nelle diverse situazioni hanno dialogato con la popolazione locale, è comparsa una fascia di età, tra gli 80 anni e i 50 anni, che ha reminiscenze di una lingua italiana parlata in famiglia, mentre ce n'è un'altra, compresa tra i 40 anni e i 15 anni, che utilizza un italiano parlato, esclusivamente televisivo.

Le motivazioni dei colonizzatori inglesi dell'uso del maltese erano politiche e non erano dettate dal rispetto e dalla simpatia per il patriottismo e per il nazionalismo maltese. Però, è necessario precisare che questa politica dei britannici alla lunga favorì l'isola nella sua lotta per ottenere l'autonomia politica. Infatti la diffusione del maltese portò alla sua standardizzazione e la lingua diventò uno degli elementi più

significativi dell'identità autonoma maltese, che fu alla base delle spinte per l'indipendenza, ottenuta nel 1964<sup>183</sup>.

La vicinanza geografica dello Stato maltese allo Stato italiano, infatti, consente di ricevere tutte le reti televisive, paragonate, dalla comunità maltese, alle loro reti nazionali, basate esclusivamente su programmi politici, d'informazione e di cultura locale. Questo consente ai maltesi di privilegiare la televisione di produzione italiana per il variegato palinsesto che offre. L'italiano, che da principio fu introdotto nell'isola dai Cavalieri Gerosolimitani dell'Ordine di San Giovanni (1530-1800) nella sua varietà toscana, ha avuto un periodo di rilevante diffusione a Malta, in modo particolare dagli anni Sessanta fino agli anni Novanta; il motivo risiede nella popolarità della televisione italiana. I dati del Broadcasting Authority Malta puntualizzano che questa popolarità è diminuita quando è stato adottato il pluralismo televisivo. Negli anni recenti, comunque, sono nate molte stazioni locali.

Il contesto linguistico maltese è in costante sviluppo. Per tale motivo è stato molto importante, sia dal punto di vista politico, ma anche per la parte semplicemente amministrativa, introdurre il maltese come lingua ufficiale dell'Unione Europea nel 2004, insieme all'inglese. La lingua italiana ha comunque un rilevante ruolo sociolinguistico nell'isola: fa parte dell'identità linguistica del popolo maltese, anche se la sua ufficialità è stata persa negli anni '30.

Negli anni del dopoguerra l'italiano a Malta non era altro che una lingua straniera che si insegnava nelle scuole medie locali, e così rimase fino agli anni '60 e '70, quando il rapido

---

<sup>183</sup> J. BRINCAT, in S. CARUANA, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 30.

diffondersi dei mezzi di comunicazione italiani, in particolare la televisione, cominciò ad avere degli effetti anche sul quadro linguistico maltese perché molti maltesi venivano esposti quotidianamente alla lingua italiana<sup>184</sup>.

Il bilinguismo si rileva in tutte le scuole di ogni ordine e grado, anche se ognuna è soggetta al proprio regolamento. Nel parlato non c'è una distinzione netta sull'uso delle due lingue, ma capita frequentemente che si inizi a parlare maltese, per poi concludere un discorso in inglese. Spesso tuttavia diventa una questione di registro, dove l'interlocutore riveste un ruolo importante.

L'uso delle due lingue varia molto, a seconda dell'ambito sociale in cui un individuo si viene a trovare. Normalmente l'inglese è più legato allo scritto mentre il maltese è più legato al parlato[...]. Negli scambi informali quotidiani, come nella maggior parte dei posti di lavoro, il maltese è la lingua usata più spesso. Per ciò che concerne l'amministrazione generale dell'isola si adotta un approccio più bilingue, e mentre in parlamento, in tribunale e negli uffici statali si usa più spesso il maltese nei discorsi orali, nello scritto si passa all'inglese o si usano ambedue le lingue. Il maltese è anche la lingua della Chiesa Cattolica locale, anche se ci sono alcune chiese in cui le funzioni religiose si tengono in inglese<sup>185</sup>.

Nelle scuole dello Stato si insegna tanto l'inglese quanto il maltese, iniziando dalla scuola dell'infanzia e fino alla scuola media. Il passaggio

---

<sup>184</sup> S. CARUANA, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 29.

<sup>185</sup> *Ibidem*, p. 32.

dalla scuola primaria alla scuola media prevede l'esame di lingua inglese, in quanto una discreta competenza della lingua inglese è indispensabile per accedere, poi, alle scuole superiori, dove tutti i testi sono scritti in lingua inglese, mentre quelli in lingua maltese sono quasi del tutto inesistenti, tranne che per il dipartimento di lingua maltese dell'Università.

[...] nelle scuole dove gli studenti vengono incoraggiati a proseguire gli studi fino al livello superiore e a seguire un programma imposto sul programma degli esami nazionali che si fanno alla fine delle scuole medie (nei *Junior Lyceums*, nelle scuole della Chiesa e nelle scuole private), si tenta di utilizzare frequentemente l'inglese, dati i vantaggi che esso comporta nel settore educativo<sup>186</sup>.

Questo però sottolinea che gli insegnanti determinano l'approfondimento della lingua inglese o la negazione nel caso in cui gli alunni non fossero portati per gli studi superiori, ovvero i licei, e quindi sarebbero indirizzati al mondo del lavoro, decretando l'interruzione degli studi e non considerando il fatto che, anche nel settore lavorativo, è importante la lingua inglese. A tale proposito, parlando della scuola, in un'intervista fatta al Ministro Sant a Valletta nel Palazzo del Governo, dopo avergli raccontato di aver raccolto delle riflessioni da parte di alcuni studenti e di alcuni genitori, i quali hanno dato un'immagine del rapporto scuola società, gli ho chiesto: *“Secondo lei, Ministro Sant, in una classe eterogenea dal punto di vista formativo, se non si riesce a renderla omogenea, perché alcuni alunni hanno tempi più lunghi? È possibile che questi rimangano irrimediabilmente tagliati fuori dall'istruzione?”*

---

<sup>186</sup> *Ibidem*, p. 34.

*Secondo lei è giusto mentalizzare gli alunni in queste circostanze, persuadendoli che la scuola non fa per loro?”. Il Ministro Sant ha risposto: “Vede, c’è una classe alta che va molto bene e una classe media che non avanza, anzi tende a retrocedere. Lo stesso modello si applica anche nella formazione: c’è un 30% di studenti che va molto bene, per il resto gli studenti faticano a raggiungere lo standard minimo, quindi, non vanno molto bene e non è detto che quelli che vanno bene però siano ricchi, così come non è detto che sia meglio la scuola della Chiesa o la scuola Statale perché ci sono scuole della Chiesa che lasciano molto a desiderare così come pure le scuole statali. La verità sta giusto nel mezzo. Il settore chiesa e il settore statale fanno parte tutti e due dello Stato, nel senso che vengono da esso finanziati. Appartiene però alla narrazione fantastica che le scuole della Chiesa sono superiori a quelle dello Stato, ci sono degli strati in ambedue le istituzioni educative sia nel bene che nel male. Poi anche nel settore privato indipendente c’è una mescolanza di risultati, è un settore dove si paga e quindi si seleziona a priori. Dunque, la prima discriminazione consiste nell’abilità di pagare e non necessariamente viene data una formazione eccellente, e il fatto che si paga non assicura una formazione adeguata”<sup>187</sup>. Parlando ancora con il Ministro Sant del bilinguismo, che ritengo potrebbe causare incomprensioni e problemi di letto-scrittura, ha sostenuto che non pensa sia così, ma riconosce che la scuola ha dei problemi riguardanti la didattica. Infatti, tra il 1996 e il 1998 quando è stato Primo Ministro a Malta, a tale riguardo propose sia al Ministero dell’Educazione e sia ai genitori di alunni in età scolare di inserire un anno in più alla scuola primaria, da 6 anni sarebbero diventati 7, per potenziare gli alunni che avevano ritardi nell’acquisizione degli*

---

<sup>187</sup> Dall’intervista fatta il 6 Luglio 2011 ad Alfred Sant, Primo Ministro di Malta tra il 1996-1998.

apprendimenti. Dice Sant: *“I genitori non hanno compreso l’importanza della proposta, se avessero accettato sarebbe stato solo un bene perché tra quegli alunni ripetenti ci sarebbero stati sicuramente alcuni, una parte importante che avrebbe continuato a studiare fino all’Università, è un fatto legato alle probabilità delle statistiche. Nel ’96-’98 eravamo al Governo e abbiamo diminuito i budget per tutti i ministeri con eccezione del Ministero dell’Educazione dove invece abbiamo aumentato gli investimenti così come li abbiamo aumentati per il settore sanitario. Nel settore sanitario abbiamo fatto delle attente valutazioni, cercando di utilizzare una politica della prevenzione piuttosto che una politica della cura del paziente, la stessa cosa andava fatta per la scuola potenziando la base che è costituita dalla scuola primaria”*<sup>188</sup>.

Anche se ci sono delle norme e dei principi che regolano il bilinguismo, accade che nelle classi, a seconda del livello di comprensione, si utilizzino i termini inglesi per spiegare i dati tecnici di una lezione e poi, nella fase puramente discorsiva, si adoperi la lingua maltese, in quanto, in realtà, è la lingua parlata comunemente dalle famiglie.

La scuola dell’infanzia, nello specifico, dura tre anni e quella primaria sei anni. In ogni caso la scuola dell’obbligo dura fino a sedici anni. Quando gli alunni raggiungono l’undicesimo anno di età hanno l’obbligo di scegliere la terza lingua e, generalmente, si preferiscono, oltre all’italiano perché è la lingua più conosciuta, il russo e il tedesco finalizzate all’inserimento nel mercato del lavoro. In base alle possibilità economiche, all’ estrazione sociale e altre problematiche con ricadute psicosociali, le famiglie scelgono e fanno richiesta dove iscrivere i propri figli. A loro volta le istituzioni comunicano l’accettazione o meno

---

<sup>188</sup> Dall’intervista fatta il 6 Luglio 2011 ad Alfred Sant, Primo Ministro di Malta tra il 1996-1998.

dell'inserimento dell'alunno. La scuola valuta poi le richieste in base ai regolamenti e alle graduatorie. Tuttavia, sia le scuole private che le scuole della Chiesa sono organizzate come i College inglesi, con statuti che impongono un attento esame delle richieste. Le scuole della Chiesa sono gestite prevalentemente da suore e da preti che ne costituiscono il corpo docente. Nello specifico, lo Stato finanzia le scuole della Chiesa, ma esistono anche famiglie facoltose che, attraverso le loro donazioni, creano maggiori possibilità d'inserimento per i non abbienti, oltre a favorire maggiori attività didattiche e ricreative. A Malta, la Chiesa ha un'organizzazione abbastanza rigida nella selezione dei suoi alunni. Ad esempio, se un nucleo familiare versa in una situazione economica disagiata, i figli hanno la possibilità di accedervi; mentre se la stessa famiglia si divide e forma due nuclei familiari, i figli non possono frequentare le scuole della Chiesa. Potranno frequentare invece i figli di una donna che ha generato la sua prole con più uomini a patto che rimanga con il marito. Il sistema educativo maltese ha impostazioni molto articolate. Dopo una serie di (telefonate ed e-mail) passaggi dovuti, ho potuto incontrare il reverendo Dominic Scerri, (delegato della Conferenza Episcopale maltese della Commissione per la scuola della Chiesa) grazie al quale ho ottenuto le lettere di presentazione, non solo per le scuole della Chiesa ma anche per quelle private e statali.

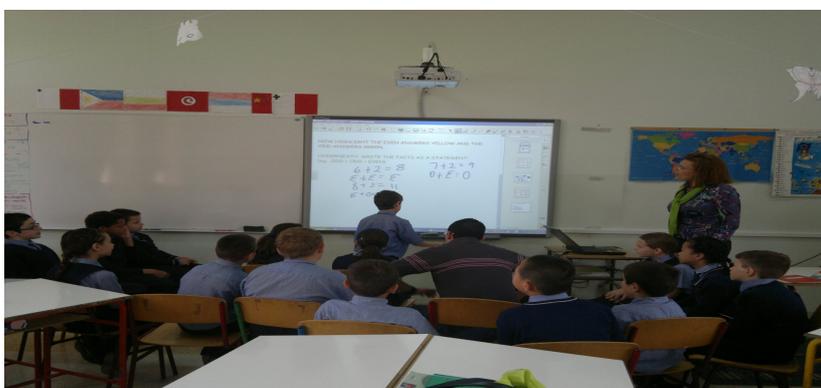


Figura 64- St. Clare College Sliema - Malta - 5a classe

Nella scuola “St. Clara College” in Sliema (dove ho partecipato ad alcune lezioni) ho rivolto l’attenzione a una problematica importante che riguarda l’insegnamento in situazioni di handicap. La figura professionale dell’insegnante di sostegno non è ancora normativamente definita; a svolgere tale mansione viene proposta l’assistente sociale che è comunque inclusa nell’equipe psico-pedagogica delle scuole statali. A tal proposito, nell’intervista fatta all’ex Ministro Alfred Sant è emerso che a Malta il settore dell’assistenza sanitaria necessita di leggi adeguate.



**Figura 65- St. Clara College Sliema - Malta - 5a classe**

L’esperienza positiva nella scuola Statale, “St. Clara College”, restituisce l’immagine di una scuola che vede l’alunno al centro del sistema educativo e formativo che funziona. Tuttavia, parlando con le insegnanti, con gli alunni e soprattutto con i genitori è emerso che questo modello dovrebbe essere adottato dalle istituzioni educative, ma molto spesso prevale la corsa a rispettare i programmi, senza tenere conto dei tempi e delle esigenze degli alunni. Questo porterebbe a delineare una scuola che premia l’eccellenza a discapito di chi non riesce a rimanere al passo con i programmi ministeriali. A questo potrebbe subentrare il fatto che i docenti, orgogliosi per le eccellenze, non si soffermano e non danno il tempo alla classe di uniformarsi per eliminare il gap che genera altri tipi di problemi, come la poca autostima, con una consapevolezza indotta

negli alunni che porterebbe all'abbandono scolastico. Indebolire la sicurezza degli adolescenti può voler dire scegliere di lavorare come cameriere, operaio o altra manovalanza. Così alcuni degli alunni, che entrano in questa discriminazione, non completano neanche la scuola dell'obbligo e vanno a lavorare, lasciando l'istruzione in un angolo recondito, come esperienza non veicolata ed espressa fattivamente.

### **La lingua come strumento interculturale**

La lingua e il suo uso sono strettamente legati alle norme e alle aspettative culturali. Chi apprende una lingua è, infatti, esposto a norme culturali che richiamano la necessità di sviluppare la competenza interculturale insieme a quella più prettamente linguistica. D'altra parte ciò che noi diciamo verbalmente è supportato da gesti e segni non verbali, ma anche da credenze e percezioni culturali. Di conseguenza, ciò che è detto e il modo in cui viene espresso comunicano un significato che va oltre la mera conoscenza della lingua. Per comprenderci davvero bisogna allora che ci sia reciproca comprensione, sensibilità e apprezzamento nei confronti della cultura e dell'identità specifica degli individui con cui entriamo in contatto. A tal riguardo, il Progetto "Coala"<sup>189</sup> *Intercultural Competence in Teacher-Training for Early Childhood Education*, ha coinvolto l'Università di Malta e nello specifico il Dipartimento di Educazione del quale è Direttore Valerie Sollars. Il progetto, attraverso la collaborazione di membri provenienti dalla Germania, dalla Polonia, dalla Svezia, dalla Spagna e da Malta, intende promuovere la comunicazione e la consapevolezza del

---

<sup>189</sup> V. SOLLARS, *Mother tongue and second language acquisition*, in *Intercultural competence & communication in teacher training for early childhood education, theory & practice*, Project "Coala-Communication and language promotion in training pre-school teachers", University of Malta, Malta 2006, pp. 8-10.

linguaggio tra i giovanissimi per raggiungere la competenza interculturale, con tutte le sue implicazioni di comprensione condivisa, di accettazione e l'apertura mentale che permette di vedere situazioni ed eventi da diverse prospettive. La competenza nasce dai diversi contesti, nei quali la

famiglia, la società e la scuola concorrono a diversificare i processi insiti nella condivisione dello spazio; di vivere in una società con persone provenienti da altre culture; di insegnare ai bambini di diverse nazionalità e di trattare più culture allo stesso tempo. La multiculturalità si configura come fattore finalizzato all'arricchimento di una società e una comunità, nell'ottica dello scambio tra culture diverse che convivono, imparando le une dalle altre. Nello specifico, Valerie Sollars sostiene che per i bambini nati in un contesto plurilingue, l'uso della L1 e della L2 si modula, in maniera naturale, in base alle persone e ai contesti con i quali interagiscono. Diversamente per i bambini che imparano la L2, dopo l'acquisizione della lingua madre, il processo di apprendimento dei nuovi linguaggi sarà facilitato dalla presenza di



Figura 66- Aula della scuola di Rabat (FES)

alcune condizioni da osservare, quale ad esempio collocarsi in contesti in cui imparare e acquisire le norme linguistiche e comportamentali. A Malta esistono più Istituzioni educative: dipendono interamente dallo Stato le scuole della Chiesa e le scuole Statali, mentre le scuole private e le

associazioni tra cui FES, Fondazione per i Servizi Educativi, sono parzialmente finanziate dallo Stato e dalla UE. Il FES è un'agenzia pubblica impegnata a ridurre l'analfabetismo nell'ambito dell'istruzione obbligatoria, e dal 2001 a Malta ha sviluppato una ramificata strategia, volta a sostenere bambini, genitori, insegnanti, scuole, gruppi di scuole e comunità locali. Il FES ha inteso promuovere il coinvolgimento delle famiglie per un'alfabetizzazione contestualizzata, grazie a un lavoro collaborativo, tra corpo docente e alunni, genitori e Istituzioni. Una delle sue iniziative chiave è il programma di alfabetizzazione "Nwar", che include soprattutto la famiglia dell'alunno, proprio nell'ottica del confronto e del sostegno quotidiano. È questa una prevenzione rivolta alle famiglie, perché acquisiscano l'alfabetizzazione di base e poter seguire il percorso formativo dei figli, e a quei studenti che rischiano il fallimento educativo.



**Figura 67- FES**



**Figura 68- FES**

Per rafforzare tale impegno del FES, attraverso la conoscenza e le peculiarità del proprio territorio, sarebbe opportuno attivare tecniche e strategie per un apprendimento che si consolidi nella propria rete concettuale perché contestualizzato. Pensare, pertanto, a una formazione che utilizzi una pratica, un modello, una tecnica di simulazione come

*Theory-Practice-Education*, attraverso la pratica del laboratorio con la quale il trasferimento dei saperi, in modo naturale e inconsapevole, consente l'acquisizione delle competenze. Questa pratica inoltre abilita la socializzazione in quei soggetti disadattati socialmente, perché è proprio nel fare manuale che si diventa partecipativi, si diventa responsabili di ciò che comporta il proprio ruolo nel gruppo di lavoro. Anche Alfred Sant ha voluto dire qualcosa, tra l'altro molto interessante, sulla fondazione FES: *“È una fondazione nata dieci anni fa. A mio avviso non ha un sistema contabile trasparente per quanto riguarda l'utilizzo dei finanziamenti che riceve sia dallo Stato che dalla Comunità Europea. Noi abbiamo bisogno di contenuti pedagogici all'interno delle scuole esistenti, non abbiamo bisogno di creare strutture che nascono come satelliti e poi diventano scuole parallele senza però quella formazione professionale che contraddistingue la scuola istituzionale. Anche perché si finisce con il modellare strutture solo di potere”*<sup>190</sup>.

Lo Stato provvede al mantenimento delle scuole statali e di quelle gestite dalla Chiesa; queste ultime, attraverso la figura di Dominic Scerri (delegato della Conferenza Episcopale maltese della Commissione per la scuola della Chiesa), fanno un costante e dettagliato resoconto che si svolge attraverso incontri mensili con funzionari della Pubblica Istruzione. Sia le fondazioni che le scuole private, oltre ad avere la possibilità di interventi finanziari da parte dello Stato, accedono costantemente, attraverso dei progetti, a finanziamenti della Comunità Europea, grazie anche a statuti speciali riservati alle aree insulari. Questo consente di poter gestire adeguate strutture con personale altamente qualificato e professionale, con delle attrezzature all'avanguardia, oltre a

---

<sup>190</sup> Dall'intervista fatta il 6 Luglio 2011 ad Alfred Sant, Primo Ministro di Malta tra il 1996-1998.

far sorgere istituti linguistici, le cui programmazioni si incentrano sul concetto dell'intercultura, che proliferano nell'intera isola. Le scuole di lingua inglese, infatti, sono numerosissime, costituiscono un'alta percentuale di proventi nel bilancio dell'economia maltese, se poi a queste si uniscono le attività di ristorazione e il settore alberghiero, va da se che Malta si può definire uno Stato basato su un sistema economico che dipende dal turismo.

### **Il divorzio**

Uno dei passaggi fondamentali e delicati per il sostrato socio-politico maltese, con serie ricadute sulle norme comportamentali, è stato il referendum sul divorzio del 28 maggio 2011. I comizi, le riunioni e i confronti (a cui ho avuto modo di assistere), spesso serrati, tra sostenitori delle opposte vedute hanno rappresentato punti di osservazione privilegiati per esaminare dinamiche interne, con argomentazioni che costituivano torri su cui ergersi. Malta risultava essere l'unico Paese della Comunità Europea a non contemplare una legislatura sul divorzio, tanto che il Papa, lì in visita nel 2010, all'epoca sottolineò il ruolo esemplare del popolo maltese per il mondo intero. Nello specifico, lo Stato consentiva solo la separazione legale ma non scioglieva i coniugi dal vincolo del matrimonio; vigeva anche l'obbligo alla fedeltà e decidere di risposarsi non era plausibile neanche civilmente. Il referendum per la legalizzazione del divorzio ha ottenuto il 53% dei voti favorevoli, con un'affluenza pari al 72%, che, secondo alcuni osservatori, tuttavia, rappresenta una percentuale bassa per un arcipelago con abitudini di affluenza al voto maggiori, tanto da parlare di astensionismo. Infatti, a dimostrare che la vita politica dell'isola sia molto importante e condivisa dalla popolazione è il fatto che i maltesi

esercitano con una numerosa affluenza il loro diritto al voto ogni qualvolta viene richiesto. Questo però rappresenta un giudizio storico che caratterizza una svolta politica e religiosa, un cambiamento epocale promosso dal deputato laburista Evarist Bartolo, uno dei firmatari del disegno di legge sul divorzio, il quale ha motivato la comunità parlando della rete di potere che per decenni ha dominato su tutto il territorio maltese. L'iter referendario è proseguito con la votazione, il 24 luglio, del Parlamento maltese sulla legalizzazione del divorzio, con 52 voti favorevoli, 11 contrari e 5 astenuti. Ora, per la sua entrata in vigore si attende la ratifica dal presidente, che di certo implicherà serie ripercussioni sulla vita sociale dello Stato, dove il diritto al divorzio non rimarrà riservato alle classi benestanti, che una volta potevano divorziare all'estero o pagare per l'annullamento della Sacra Rota, sciogliendo così il vincolo matrimoniale. Di fatto, comunque, le coppie irregolari, i club gay, le associazioni che sponsorizzano i diritti delle donne quali aborto, il divorzio e il diritto all'emancipazione, non mancano. Il referendum sul divorzio, tuttavia, non si esaurisce in sé, ma implica la trattazione di argomenti strettamente correlati alle dinamiche sociali maltesi, tra cui spicca la liberalizzazione dell'aborto, non contemplata a Malta; nonostante le insistenti e numerose pressioni internazionali, infatti, un recente sondaggio mostra la volontà della popolazione, pari al 93%, contraria alla pratica abortiva. Prima del referendum sul divorzio, tra Stato e Chiesa si sono avuti accordi di pacifica convivenza e di reciproca dipendenza a livello sociale ma anche politico-economico. Pertanto, alla luce di quanto espresso fin qui, risulta necessario e funzionale all'intera trattazione in esame, soffermarsi sulle interrelazioni e sulle ricadute sociali del rapporto tra Chiesa e Stato maltese, che vanta

circa 365 chiese, identificate come emblemi rivelativi della cultura maltese e centro dello Stato. Enorme risulta l'affluenza della popolazione che sfiora il cento per cento delle presenze alle funzioni religiose, ma lascia anche riflettere su quanto sia importante e determinante il potere della Chiesa che, con la sua importanza, muove la popolazione a osservare regole e indicazioni, frutto del mondo ecclesiale. La religiosità maltese si esibisce ovunque, anche sui "mitici" bus dove si scorgono i Sacri Cuori di Gesù e di Maria, che ondeggiano l'uno verso l'altro. Inoltre, nelle scuole, nelle case, nei negozi, come negli alberghi, nelle barche, ovunque sono esposte, in bella vista e in modo inequivocabile, le immagini sacre. L'isola di Malta, nonostante i cambiamenti avuti negli ultimi quarant'anni ha mantenuto saldi i valori che l'hanno sempre contraddistinta, ovvero la religione, lo Stato e la famiglia.

### **L'azienda Cremona**

Durante la permanenza a Malta, interessanti sono stati molteplici spunti di analisi derivanti da realtà imprenditoriali che con il tempo si sono concretizzati sull'isola, nell'ottica di un continuo e costante connubio tra aspetti culturali, identitari, sociali ed economici, pronti a far conoscere ed esportare le eccellenze del territorio, con tutte le sue dinamiche intrinseche. Tra queste degna di nota è l'azienda *Cremona*<sup>191</sup>, produttrice di olio di oliva. Il progetto "*PRIMO*"<sup>192</sup> ha permesso a Cremona di praticare e far rivivere una coltivazione persa nei secoli, la varietà dell'ulivo *Bidnj*. La varietà *Bidnj* pare che abbia più di 2000 anni e la

---

<sup>191</sup> Il seguente paragrafo nasce dal mio incontro con Sam e Matty Cremona, che mi hanno ricevuta il 15 giugno 2011 nella loro azienda-casa a Wardija.

<sup>192</sup> "*PRIMO*": Project for the Revival of the Indigenous Maltese OLIVE, sponsorizzato e finanziato dalla Bank of Valletta, in collaborazione con il Sottosegretario di Stato per l'agricoltura Francis Agius.

gente del villaggio di Bidnija racconta che proviene dal giorno della passione di Cristo. Questo darebbe anche certezza al fatto che la produzione dell'olio risale all'epoca dei romani a Malta i quali sbarcavano con i loro *galeoni* a Is-Salini, (ciò è facilmente documentabile attraverso il ritrovamento di una villa romana).



**Figura 69- Olive varietà Bidnj    Figura 70- Ulivo Bidnj vivaio pronto per essere trapiantato**

Importante è il ritrovamento di questa particolare varietà, insolita anche nella cura e nella potatura, per la quale si procede tagliando solo i “rami maschi”, quelli cioè che sono necessari solo per l’impollinazione, anche se bisogna lasciare qualche esemplare che poi a ruota verrà potato l’anno dopo. La potatura è necessaria per mantenere costante sia la quantità che la qualità del frutto perché una chioma esagerata, anche se bella da vedere, non darebbe frutti di qualità e i rami sopporterebbero un peso inutile. Gli alberi vanno tenuti bassi vicino al suolo perché il maggiore sviluppo deve essere diretto non verso l’alto ma verso il basso; devono sviluppare le radici che di questa varietà raggiungono anche i 100 metri di profondità. L’architettura dello spazio di posa delle piante è costruita mediante una tecnica chiamata “trincea”, ovvero dei grandi solchi distanti 6 metri l’uno dall’altro e abbastanza profondi circa 1 metro, da lasciare non più di 1 metro l’albero fuori dal terreno, la larghezza invece sarà di 1,50 metri. Importante è la fase che tenta la rifioritura, seguendo

le caratteristiche e l'architettura di un tempo, dove la disposizione degli alberi d'ulivo deve avere una precisa collocazione come habitat, considerando il tipo di terreno roccioso, l'esposizione al sole e ai venti. L'ulivo è una pianta che ha una grande capacità di adattamento sia per quanto riguarda i tipi di terreno sia per quanto riguarda il clima, tanto da riuscire ad adattarsi e, quindi, a sopravvivere anche con la sola acqua salata. Ciò dimostra le straordinarie capacità della pianta. La pioggia che si riversa durante si concentra nei mesi che vanno da ottobre a marzo. Una gran parte di quest'acqua piovana filtra attraverso le rocce calcaree e si raccoglie nelle falde acquifere, dalle quali s'introduce nelle sorgenti utilizzate per l'irrigazioni. Le piante di ulivo hanno maturato una tecnica di adattamento: visto che il terreno è roccioso, lo sviluppo della pianta è più delle radici che della chioma. In pratica l'espansione è verso il basso nel terreno alla ricerca dell'acqua, per consentire la sopravvivenza delle piante, le cui radici profonde hanno la possibilità di trovare l'acqua anche a cento metri di profondità, in quanto s'incuneano tra le fessure delle rocce fino ad arrivare alla falda acquifera. A ciò si aggiunge un elemento importante che genera non pochi problemi alla popolazione, all'agricoltura, con successive e serie ricadute sull'economia: Malta, infatti, conta solo sull'acqua piovana e su quella desalinizzata. Le piante d'ulivo devono essere disposte, pertanto, in uno spazio adeguato. L'acqua, appunto, si ferma tra le rocce che fanno da vasca di raccolta e la pianta continua a vivere anche in periodi di siccità grazie proprio a questa dinamica. Per quanto riguarda la produzione dell'olio, il terreno alcalino, rende l'olio con una bassissima acidità già per i frutti spremuti da qualsiasi specie d'ulivo sull'isola di Malta, ma l'olio prodotto dalla varietà *Bidnj*, derivato dalla spremitura del frutto delle piante secolari, ha una acidità pari allo zero percento. Cremona di fatto si è messo sulle

tracce di questa varietà indigena dal 1994, ma solo nel 2003 è riuscito a far partire il suo progetto “*PRIMO*” e a richiedere, di questa specie esemplare, una “certificazione di origine protetta” (Dop), che a breve riceverà, attraverso un lungo e complesso iter burocratico. Le basi per il progetto hanno previsto la creazione di una banca genetica di piante madri, utilizzando talee provenienti da piante di 2000 anni fa, con portinnesti importati da Bari, precisamente dall’Istituto Agronomico Mediterraneo di Bari<sup>193</sup>. Sempre a Bari sono stati esaminati i frutti e si è arrivato a stabilire che sono unici in quanto non vengono attaccati dalla mosca o da altri parassiti. Il frutto contiene, al suo interno, un antibiotico naturale. Il primo obiettivo di Cremona infatti è quello di avere una produzione costante di alta qualità, con certificazione dall’UE di olio di oliva extra vergine mono-cultivar. Ora la certificazione in base alle norme dell’Authority di Malta rappresenta il passo successivo. Il processo scientifico, che coinvolge un’ampia analisi della qualità dell’olio d’oliva, le proprietà chimiche e caratterizzanti, viene portato avanti con l’aiuto dell’Istituto Agronomico di Bari e con il Consiglio oleico Internazionale di Saragozza, in Spagna. Si è comunque stabilito che l’albero d’ulivo autoctono è particolarmente resistente alle malattie e non permette alla mosca di depositarvi le larve. Il I secolo d.C. segna la fine della grande produzione dell’olio a Malta, tuttavia non si trovano spiegazioni sui motivi che l’hanno generata. In tal senso vorrei avanzare un’ipotesi, nonostante non siano presenti documenti che ne attestino la veridicità. L’ulivo, oltre a dare frutti e olio, rappresenta anche un

---

<sup>193</sup> L’Istituto Agronomico Mediterraneo di Bari è stato fondato nel 1962 dal CIHEAM (Centre International de Hautes Etudes Agronomiques Méditerranéennes), d’intesa con il Governo della Repubblica Italiana e per iniziativa dell’OCSE e del Consiglio d’Europa con la missione di promuovere la cooperazione tra i Paesi mediterranei europei nel settore dell’agricoltura, mediante attività di formazione postuniversitaria e di ricerca scientifica applicata. Oggi i Paesi aderenti sono 13: Albania, Algeria, Egitto, Francia, Grecia, Italia, Libano, Malta, Marocco, Portogallo, Spagna, Tunisia e Turchia.

materiale da costruzione, un legno molto resistente, tanto da essere paragonato al marmo per le difficoltà che si presentano nella sua lavorazione. Il paesaggio rurale dell'isola, prima di arrivare, nel 1530, i Cavalieri dell'Ordine di San Giovanni, può essere descritto da tre ambienti principali, che sono strettamente collegati alle condizioni del terreno, alla sua irrigabilità, nonché all'aspetto socio-economico delle rispettive aree. Ad esempio i frutteti, finalizzati a elevati profitti; i terreni aridi dove si lavorano legumi per uso domestico o per gli animali, producono rendimenti molto bassi; poi c'è la zona agricola per definizione, cioè quella che rende molto, e che tiene conto dell'ubicazione dell'orto, dove si può realmente coltivare, tenendo presente l'esposizione del terreno, la sua pendenza e l'approvvigionamento idrico.

La coltivazione dell'ulivo e la produzione dell'olio era molto praticata, come dimostrano i numerosi ritrovamenti di attrezzi e oggetti per decantare l'olio risalenti a epoca romana, ma ai tempi dei Cavalieri pare sia stato dato molto spazio alla coltivazione del cotone a discapito della produzione dell'olio e del miele, mentre per quanto riguarda il vino e i vigneti, pare che sia stata la fillossera a decretarne la fine delle coltivazioni. I Cavalieri a Malta hanno rappresentato anche un florido periodo per le costruzioni, impiegando, oltre al legno di ulivo, la manodopera che prima lavorava nei campi, e con il tempo l'agricoltura, che riusciva a soddisfare l'esigenze dello Stato, diventò un settore improduttivo aprendo così i mercati di scambio con gli stati limitrofi. L'interesse e la curiosità di scoprire un olio dalle proprietà terapeutiche usato dai romani come medicamento ha generato un coinvolgimento che oggi incomincia a dare i frutti, anche se non è stato semplice superare tutta la burocrazia per avere i permessi a tagliare le talee da alberi che

appartengono al patrimonio nazionale, i quali hanno una numerazione e sono custoditi in una riserva protetta. Per cui se l'innesto non avesse attecchito ci sarebbero stati sicuramente seri problemi.

I primi risultati della produzione sono stati promettenti. Le piante sono state innestate con il portainnesto e, considerando che non erano nel loro habitat originale, hanno avuto bisogno di acclimatarsi. Inoltre, le talee utilizzate per i portainnesti sono state prelevate da alberi secolari. Non è stato semplice superare tutta la burocrazia per avere i permessi a tagliare le talee da alberi che appartengono al patrimonio nazionale, i quali hanno una numerazione e sono custoditi in una riserva protetta. Per cui se l'innesto non avesse attecchito ci sarebbero stati sicuramente seri problemi.

### **L'azienda agricola Ta'Mena**

L'isola di Gozzo conta 30.000 abitanti residenti nei 14 villaggi che formano una bellissima collina dove si coglie con lo sguardo, passando tra un villaggio e l'altro, l'avvicinarsi dei vari popoli che l'hanno dominata, costruzioni arabe, romane ecc. Si respira, così come a Malta, tutta la storia passata. La visita a Gozzo è stata motivata dall'interesse di conoscere la gestione, la produzione e le difficoltà di una grande azienda agricola. La segnalazione dell'azienda Ta'Mena l'ho avuta durante un incontro con Dominic Micallef, Direttore dell'Ente Turismo di Malta. L'Azienda Agricola Ta'Mena è una realtà importante delle isole maltesi. La famiglia Spiteri ha dato il nome all'azienda mediante l'abbreviazione del nome della mamma, Carmela Spiteri, da tutti chiamata Mena, la quale nel 1971 ha dato vita all'azienda con l'apertura di un piccolo negozio di frutta e verdura (nato dal desiderio che coltivava sin dalla

tenera età) dove vendeva sia ortaggi e frutta, prodotti biologicamente nelle proprie terre, oltre a marmellate,



**Figura 71- Miele e marmellate Ta' Mena**

liquori, frutta secca e dolci fatti in casa. Le sue conserve erano la lavorazione dei prodotti che nella giornata di vendita al dettaglio rimaneva sui banchi del negozio. Il tutto era esposto nella sua piccola bottega lungo la strada tra Victoria e Marsalforn all'insegna del motto: "In natura non si perde nulla e tutto si deve riciclare". La sua cura per le cose è stata trasmessa ai figli e per i quali tutto è diventato una risorsa. Philip Spiteri<sup>194</sup>, uno dei figli, mi ha raccontato che quando aveva sei anni, dopo la scuola, andava nei campi e usava la carrozzina come carriola per trasportare le verdure. Dall'incontro con Spiteri, emergono le coordinate che tracciano l'esemplarità di un'educazione che trova il suo sostrato nella realtà di un contesto legato alle sue tradizioni partendo dall'unione in matrimonio di una coppia all'inizio del novecento. Il matrimonio ha decretato infatti l'unione delle due famiglie ma anche l'unione delle terre confinanti, per cui alle nozze dei genitori di Spiteri, il nonno materno e quello paterno hanno stipulato un contratto attraverso il quale, insieme a delle clausole vincolanti, hanno unito i loro poderi creandone uno molto più grande. Nel mondo rurale dei primi del

---

<sup>194</sup> Philip Spiteri, insieme ai fratelli, gestisce l'azienda agricola Ta' Mena che si trova sull'isola di Gozzo.

Novecento era una pratica comune. Infatti, i matrimoni erano soprattutto dei contratti stipulati per unire grandi o piccoli poderi.

Nel mondo contadino il matrimonio costituiva il momento cruciale in cui si creavano nuovi nuclei produttivi: era più uno scambio fra due famiglie, un affare interfamiliare [...], che una vicenda personale. L'esigenza della convivenza materiale veniva anteposta ad ogni altra considerazione individuale. In questo senso, la donna da marito era individuata sulla base di alcuni criteri che, esulando da una vita di coppia in senso stretto, rientravano nell'ordine economico delle cose, come la salute, la forza fisica, la capacità di far fronte al lavoro dei campi, la capacità di far andare avanti la famiglia. Pertanto, in questo contesto, mentre la donna rappresentava la forza-lavoro, l'uomo, sia membro di una famiglia mezzadrile sia di una famiglia di piccoli proprietari, portava alla sposa la terra da lavorare. Va da sé come un atto privato qual è il matrimonio fosse oggetto di rilevanza contrattuale<sup>195</sup>.

L'azienda nel tempo ha diversificato i settori di produzione integrandoli. Dal settore agricolo alla ristorazione che quindi diventa commercializzazione di prodotti di nicchia dove il settore del turismo alla fine è determinante. Dall'unione di questi settori si è potuto dare valore alle peculiarità insite nella tradizione di quei luoghi, unendo la storia, il folklore, i sapori, si trasmette la cultura di un posto e le persone ritornano e infine c'è anche la considerazione che un settore sostiene l'altro.

---

<sup>195</sup> D. CALANCA, *Famiglia e famiglie*, in P. SORCINELLI (a cura di), *Le guerre affrontate e subite. I modi di amare, di fare politica, di vedere il mondo. Identikit del Novecento*, Donzelli Editore, Roma 2004, p. 129.

L'azienda, nel tempo, oltre a dotarsi di piccole riserve d'acqua, creando dei bacini di raccolta che sembrano naturali<sup>196</sup> nei pressi dell'agrumeto (infatti Philip mi racconta che la difficoltà maggiore sta nella raccolta e soprattutto nell'utilizzo parsimonioso dell'acqua: *“Noi abbiamo scavato dove c'è il bambù e ogni volta che vediamo questa pianta creiamo subito delle vasche di raccolta, è una ricorsa costante. Anche se il bambù è nella nostra proprietà, si deve fare attenzione perché l'acqua va incanalata dal dislivello da dove arriva, per cui può essere facilmente deviata”*)<sup>197</sup>.



**Figura 72- Vasche artificiali di raccolta dell'acqua**

Per i terreni più a valle e per i vigneti, Philip ha presentato un progetto, partecipando a un bando per accedere ai finanziamenti sia da parte dello Stato che da parte della Comunità Europea. La costruzione del serbatoio, con una capienza di milioni di metri cubi, è in fase di ultimazione. Ha utilizzato, oltre alla costruzione della cisterna

---

<sup>196</sup> In realtà sono degli scavi fatti dove crescono le canne di bambù e, dato che intorno la vegetazione è prosperosa, sembrano dei piccoli laghi.

<sup>197</sup> Estratto dalla conversazione con Philip Spiteri.



**Figura 73- Pendio che porta l'acqua alla cisterna** **Figura 74- Tetto della cisterna in costruzione**

come contenitore, la confluenza dell'acqua piovana, disponendo tale costruzione in fondo a un pendio, in modo tale che tutta l'acqua piovana



**Figura 75-Terrazzamenti**

viene raccolta. L'acqua raccolta passa attraverso tre vasche dove viene filtrata dai detriti che trascina nello scorrimento fino a raggiungere l'ultima vasca di filtraggio che le

consente l'utilizzo sia in

agricoltura che per i servizi legati ai diversificati settori di cui si occupa l'azienda. Particolare curiosità hanno destato le pratiche di coltivazione e di protezione degli agrumeti, che utilizzano una tecnica di coltivazione detta a *terrazzamento*<sup>198</sup>. A causa della forte ventilazione nella zona, le recinzioni sono fatte legando le canne di bambù e, nello specifico, Spiteri utilizza fili di ferro e di rame raccolti qua e là nei vari cantieri, così come adopera qualsiasi cosa che può essere riciclata nelle sue proprietà. Nel periodo della mosca le piante di agrumi, onde evitare il ricorso agli

<sup>198</sup> Il terrazzamento è una tecnica di coltivazione molto antica che risale alla fine dell'epoca del Bronzo. Essa rappresenta la soluzione a una serie di problemi in agricoltura. Si presenta come dei gradoni in uno stesso podere, in modo da consentire al suolo di subire meno l'influenza dell'erosione; la pianta ha più spazio sia esterno, in quanto il terrazzamento permette di avere più terreno a disposizione, che interno per la propagazione delle radici; con questa tecnica si facilita la coltivazione, diventa meno ripida la pendenza del terreno; l'acqua non ristagna in superficie e nei periodi di grandi piogge il deflusso delle acque non genera smottamenti ed erosione.

anticrittogamici, vengono utilizzate delle bottiglie di plastica in cui si ritaglia un quadrato, come un piccolo sportello. Poi, nelle bottiglie, legate ad ogni pianta viene versato del cherosene, in modo tale che la mosca, quando vi entra, rimane stordita e muore nel liquido.



**Figura 76 a - 76 b- Le bottiglie appese agli alberi contengono cherosene**

## **Le Privatizzazioni**

Lo Stato, nell'ottica di cambiamenti e delle mutevoli e differenti esigenze della popolazione, è chiamato a garantire al cittadino una serie di servizi, al di là dell'estrazione sociale; ciò vale, ad esempio, per l'istruzione, l'energia elettrica, il servizio sanitario e il sistema dei trasporti nazionali. Uno Stato democratico che, in sostanza, responsabilmente tuteli i diritti primari per la sopravvivenza civile, diffidando dal consegnare tali settori a multinazionali e a privati che avrebbero condotto strategie mirate a monetizzare e a mercificarli, senza tener conto di valori e principi che rientrano nella sfera della solidarietà e della cooperazione. A tal riguardo, Edgar Morin sostiene:

la comunità di destino attuale può retroagire sul passato europeo rendendolo comune. [...] Dobbiamo retroagire dal presente verso il passato per capire ciò che c'era in comune [...] nelle nostre divisioni e nei nostri antagonismi. [...] Oggi

gli antagonismi possono essere colti in ciò che avevano di costruttivo, mentre, per coloro che li vivevano, apparivano inconciliabili e mortali. [...] È attraverso questa nuova coscienza storica che la comunità di destino, che affonda le radici nel nostro presente, può retroagire sul nostro passato e reinventarlo, non artificialmente, ma nella prospettiva che il presente impone<sup>199</sup>.

Ma, dalla caduta del muro di Berlino alla globalizzazione, il passo è stato davvero breve. L'Unione Europea ha poi completato questo inesorabile processo di deterritorializzazione, mirata all'entrata legalizzata di tutte le aziende che ne avessero fatto richiesta e per tutti i settori pensabili e non.

Ogni mattina i grani di caffè che bevo vengono dagli altipiani dell'America Centrale, il mio succo di frutta è stato spremuto dai pompelmi delle coltivazioni d'Israele, le mie camice di cotone indiano sono state tessute a Taiwan o a Macao, mi pulisco il naso con i filati dell'Egitto o nel clinex venuto dalle foreste canadesi; ascolto le informazioni nel mio transistor giapponese; scrivo la brutta copia di questo libro europeo con l'oro siberiano o sudafricano della mia penna stilografica, lo batto sulla mia Canon giapponese aspettando il Macintosh americano<sup>200</sup>.

La politica diventa un supermercato, la globalizzazione è la strada a tre corsie, mentre le multinazionali si muovono rincorrendosi a velocità folle, senza la paura dei flash degli autovelox dove a legiferare trovano

---

<sup>199</sup> E. MORIN, *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 169-170.

<sup>200</sup> *Ibidem*.

l'Unione Europea. Tutto libero e concordato per consentire a chi ha più potere economico di moltiplicarlo. Questo è quanto accade di continuo a tutti i Paesi appartenenti all'Unione Europea, Malta inclusa. La globalizzazione proietta l'individuo nell'ottica del mercato libero, dove spaziano le multinazionali con un potere economico che destabilizza gli Stati affannati nei quadri di bilancio sempre più in rosso. Pur di rimanere a galla, lo Stato scende a compromessi e cede, attraverso laute contropartite, beni e servizi indispensabili che sembrano messi sugli scaffali di un grande magazzino.

Nei quattro mesi di permanenza, ho avuto modo di approfondire questo meccanismo delle privatizzazioni, voluto in modo deciso dallo Stato maltese (ma contrastato nello stesso tempo) a seguito di un quarantennio di spesa pubblica incontrollata e finalizzata a un potere elettivo. Pertanto, era evidente che solo la privatizzazione dei servizi avrebbe potuto risollevarle le casse indebitate. Privatizzando i settori del terziario, i bandi di gara hanno avuto una risonanza internazionale, autorizzando la partecipazione di partner stranieri, i quali hanno determinato un taglio drastico della forza lavoro esistente, con serie ricadute sulle politiche occupazionali, come dimostra il quadro della cantieristica navale, specie se si considera che nel 1960 vantava 7.000 assunzioni, a dispetto di oggi, che si attestano sulle 170 unità.

[...] una teoria pedagogica trasformativa e alternativa dovrebbe fondarsi su una critica dei predominanti sistemi educativi. Quindi la domanda che sorge è: “il lavoro contiene un ‘linguaggio di critica’?”. Per un linguaggio di critica io intendo un processo d'analisi che colleghi i sistemi educativi alle forme sistemiche e strutturali di dominio presenti nella società, senza negare a tali sistemi una ‘relativa autonomia’.

Ciò implica anche un tipo di impegno dialettico che riveli le contraddizioni che si celano dietro le apparenze create dall'ideologia egemonica dominante. Questo costituisce uno dei processi che Freire considererebbe come di 'svelamento'<sup>201</sup>.

L'argomento delle privatizzazioni del settore terziario è stato affrontato anche nell'intervista fatta al Ministro Alfred Sant, al quale ho posto questa domanda: *“Secondo lei la privatizzazione era indispensabile, era l'unica opzione per risolvere o contenere l'indebitamento dello Stato di Malta?”*. Il Ministro: *“No, per noi non era un'opzione, infatti abbiamo inserito una privatizzazione parziale per introdurre, nel sistema governativo, una disciplina per il mercato senza perdere il controllo, parziale perché includeva la vendita non a un partner straniero ma al popolo come abbiamo fatto con l'azienda telefonica, cioè abbiamo venduto il 40% di azioni ai cittadini maltesi. Solo così lo Stato avrebbe mantenuto una disciplina del mercato nella gestione dell'impresa come rendiconto al popolo. Abbiamo iniziato con il settore della telefonia e poi abbiamo anche privatizzato i Casinò che da uno sono diventati tre e che non potevano essere di più. Abbiamo anche iniziato a privatizzare gli approdi, i terminal degli yacht, sempre con la stessa dinamica, includendo i cittadini e questo è stato il problema più grande quando è stata fatta la proposta in parlamento. Il progetto “Cottonera” comunque è stato realizzato nel 2003 non con noi, ma con il Governo che ha poi vinto le elezioni”*<sup>202</sup>.

---

<sup>201</sup> P. MAYO, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, trad. di A. MEDAS, Carlo Delfino Editore, Sassari 2007, p. 39.

<sup>202</sup> Dall'intervista fatta il 6 Luglio 2011 ad Alfred Sant, Primo Ministro di Malta tra il 1996-1998.

Riguardo al servizio pubblico dei trasporti, a Malta si è verificato lo stesso procedimento anche se in modo diverso perché la gestione dei mezzi di trasporto era a carico dei conducenti, in qualità di proprietari e ai quali lo Stato dava un sostegno economico. Nel subentro di gestione, la Società denominata “Arriva”, ha negato l’assunzione al 90% del precedente personale. La nuova società è stata inaugurata il 2 luglio 2011. I bus “Arriva”, di colore verde hanno sostituito i mitici e antichi bus gialli (hanno ben 65 anni), bellissimi e identificativi di Malta e nello specifico del terminal della Piazza Del Tritone alle porte della capitale, Valletta. In quella circostanza, la piazza è stata transennata per la festa di presentazione della nuova compagnia, con un gran numero di autobus fiammanti che attendeva di entrare nel nuovo terminal a festeggiare la modernità. Mentre, poco più in là, nel buio suggestivo, gli ultimi 60 autobus di Malta procedevano nel loro ultimo servizio dopo innumerevoli anni di carriera, molto affollati come sempre e come sempre fotografati.



**Figura 77- I bus gialli**



**Figura 78- I nuovi bus, 2 luglio 2011 ore 20,30**

Ciascuno degli autobus dismesso avrebbe meritato un monumento per il contributo alla cultura del popolo maltese. Il problema sostanziale è che le privatizzazioni, quando toccano il settore dei servizi pubblici, troncano la democrazia di un Paese. Il cambiamento di un piano tariffario

comporta l'esclusione per la fascia più debole, e la fascia media rientra nei limiti di accessibilità, mentre la fascia alta gira in macchina. Una tale articolazione va a indebolire la democrazia di un Paese, che invece avrebbe dovuto aspirare alla formazione dell'identità condivisa, determinabile dal processo partecipativo a una politica comunitaria. Parlare di identità condivisa equivale a parlare di autopianificazione che sboccia nella più consapevole democrazia, ma che diventa difficile reperire nella programmazione dell'Unione Europea. Di conseguenza, diventa un controsenso che si faccia appello alla costruzione dell'identità Europea. Il processo di privatizzazione delle compagnie statali ha rappresentato un obiettivo rilevante per potenziare la condizione dei conti pubblici dello Stato maltese. I cambiamenti della politica dello Stato, che in maniera quasi ossessiva procede inarrestabilmente a privatizzare tutto il terziario, con il 100% della partecipazione straniera, sta liberando certamente le casse dai debiti ma forse, con il tempo, anche dalle entrate. Una delle privatizzazioni, di grande interesse finanziario, è stata l'acquisizione da parte dei "*Cantieri navali Palumbo*" ottenendo il "*Malta Ship Repair*" e il "*Malta Superyachts Services*" a Valletta e a Cospicua, per una gestione trentennale dei cantieri che si occupano di riparazioni navali. La società di Palumbo è italiana, si occupa da oltre cinquant'anni di cantieri navali, opera nei porti di Napoli e di Messina. Il governo maltese ha consegnato la cantieristica più grande del Mediterraneo al migliore offerente nell'ambito della gara per la privatizzazione.

### **La pesca a Malta**

Il settore della pesca, in un'isola che ha un'economia basata sulla totale importazione di prodotti e servizi in tutti i settori, compreso quello

alimentare, diventa fondamentale, per il tessuto economico e sociale della comunità. Questo però comporta situazioni di tensione tra chi svolge l'attività di pesca a livello industriale e chi, invece, la realizza come necessità finalizzata alla sopravvivenza. La pesca industriale e la piccola pesca artigianale, sono comunque sottoposte a medesime normative. L'adeguamento alle politiche comunitarie non sono di facile assimilazione per i pescatori che conoscono come legge solo quella del mare. C'è poi anche da considerare le consuetudini reiterate che originano norme comportamentali, infatti, i pescatori dei villaggi si sono conformati alle abitudini sociali nelle quali agiscono e che non rientrano in quelle regole legiferate dallo Stato o dalla Comunità Europea. Il grande problema, quindi, è rappresentato dalla distanza d'intenti, perché mentre i pescatori cercano di affrontare ogni giorno la precarietà legata, unicamente alla sopravvivenza da una parte, dall'altra si muovono politiche per una pesca industriale, ma che vengono generalizzate nel settore della pesca artigianale. Cercare di aiutare la piccola pesca ad adeguarsi a questa evoluzione, diventa urgente, ma solo attraverso una gestione distinta si potrebbero raggiungere, prima di tutto gli obiettivi sociali, ma per fare questo bisogna cambiare una mentalità dove l'individualità vada a trasformarsi, diventando sistema collettivo, per poi accedere alle concessioni governative. E poi c'è da valutare anche il fatto che nel tempo i piccoli villaggi di pescatori maltesi non hanno proprio considerato l'impatto sulla risorsa, rispondendo alla domanda e insieme ai bisogni di un settore che risulta essere il solo possibile a produrre economia locale. Questo di conseguenza ha danneggiato l'ambiente marino deturpando una fauna che non assicura più la sostenibilità. Il caso, ad esempio, del tonno rosso, sottoposto a una pesca illegale in tutto il Mediterraneo, ha portato a drastiche restrizioni e a controlli costanti

che poi si sono riversati anche su altre specie determinando una legiferazione indistinta per tutto il settore.



Figura 79- Le barche dei pescatori di Marsaxlokk



Figura 80- Pescatori di Marsaxlokk



Figura 81- U luzzu, barca tipica maltese



Figura 82- Mercato del pesce a Marsaxlokk

## Conclusioni

Questi cambiamenti denotano una fase di forte transizione verso la nuova prospettiva Europea (non per ultimo il referendum sul divorzio a fine maggio 2011, che probabilmente segnerà l'inizio di un ridimensionamento della Chiesa Cattolica nella società maltese), dove analizzare le politiche di programmazione delle scuole maltesi e le strategie per lo sviluppo culturale e della ricerca scientifica, diventa indispensabile in questa particolare area del Mediterraneo. La principale emergenza è, però, quella di affrontare le situazioni di abbandono scolastico, anche in virtù di queste modificazioni, che può determinare processi di marginalizzazione, di ripresa dei grandi processi migratori

verso le zone più sviluppate ed emergenti della area ex-coloniale del Commonwealth, di cui fino a non molti anni fa Malta è stata parte. L'esperienza di dottorato e l'incontro con le peculiarità del terreno maltese, insieme alle dinamiche politiche e socio-culturali, hanno intensificato in me l'esigenza di rendere concreta la vicinanza alla natura correlata all'istruzione, volta alla necessità di mettere i ragazzi in relazione con la terra e i suoi prodotti, nella constatazione che, nella società contemporanea, i bambini e i ragazzi in generale, specie nelle città urbane e nei centri metropolitani, troppo spesso ignorano i segreti di un mondo che persiste alle insidie del tempo e ne decreta le sue fasi biologiche. L'intera attività svolta nel dottorato ha avuto in me fatiche ricadute sull'esigenza avvertita di operare concretamente, con la presentazione di un progetto di "Orto didattico ai fini educativi e formativi", da realizzarsi nel territorio di Bonifati (Cs).

### **3.7. Proposte di Laboratorio territoriale: La strutturazione di un Orto didattico**

L'idea dell'orto didattico nasce come fusione o conseguenza principale emergente dallo studio di casi, in una costruzione che si struttura attraverso il completamento di tante componenti minori poste in essere nei lavori dei laboratori. Queste esperienze sono servite a formare le tessere di un nuovo mosaico didattico, le quali, una volta assemblate, hanno consentito di elaborare nuove ipotesi per progettazioni, più attente, mirate e qualificate sulla partecipazione attiva, sul lavoro cooperativo, restituendo concretezza al prodotto realizzato. Tale prodotto da una parte è qualcosa di tangibile, ma è, soprattutto, un processo attraverso il quale si mette in evidenza come le dinamiche lo facciano evolvere. Nello stesso tempo, il cambiamento compiuto concretizza delle evidenze che costituiscono la scoperta delle proprie peculiarità territoriali.

La progettazione dell'orto didattico sito nel Comune di Bonifati (CS) ha seguito una lunga procedura legale e amministrativa che ha permesso l'assegnazione di un'area Demaniale, ottenuta dalla Provincia di Cosenza, settore Ambiente e Demanio Idrico, riferita al "Progetto di Valorizzazione del Territorio", sul quale può essere realizzato un "Orto didattico ai fini educativi". Per collocarla nel giusto spazio di riferimento, l'area in concessione ricade sul foglio di mappa 31 in prossimità delle particelle 1277/162/166, nei pressi del Torrente San Pietro nel Comune di Bonifati (CS).

L'idea di accostare i giovani all'ambiente, con particolare riferimento alla terra, alla conoscenza delle pratiche agricole, con le tecniche di coltivazione e cura dei terreni, e dell'allevamento, nasce dal bisogno di

recupero della dimensione naturale nell'ambito di un'educazione e di una formazione sostenibili che, nel particolare, intendono iniziare dall'educazione ambientale passando per quella educazione alimentare sconosciuta o dimenticata. Questa iniziativa promuove e prevede il partenariato con altri Comuni limitrofi (Comune di Verbicaro, Comune di Guardia Piemontese, Comune di Fuscaldo), e propone la realizzazione non solo di un orto didattico ubicato nel Comune di Bonifati, ma di costruire una rete di orti nei vari comuni in Calabria e nelle isole minori compresa l'isola di Malta. Lo scopo principale è quello di accogliere i giovani e coinvolgerli in attività tradizionali ormai quasi del tutto dimenticate, ma anche di promuovere lo scambio tra culture diverse valicando i confini nazionali. Un'esperienza che permetterà ai bambini in età scolare, ma anche ai giovani e agli adulti, di scoprire tempi e ritmi della natura e di cogliere il forte legame che li lega a ciò che mangiano.

La scuola deve allora partire dall'infanzia con un lavoro a monte, mirato a sviluppare le abilità elencate con attività adeguate che, se proposte sotto forma di gioco, non hanno limiti d'età o controindicazioni. Essa deve far bene attenzione a proporre, come pratica quotidiana, momenti di stimolo alla lettura attraverso attività ludiche che rendano l'apprendimento un'esperienza piacevole e gratificante e conferiscano all'alunno un ruolo attivo nella scoperta della conoscenza<sup>203</sup>.

I ragazzi apprenderanno così i saperi tradizionali, scambieranno esperienze e tesseranno diverse relazioni, elementi essenziali per far sì che si costituisca naturalmente una vera e propria comunità, un insieme

---

<sup>203</sup> A. LIPORACE, *Facile manuale di scrittura creativa. Fiabe inverse e in versi*, Falco Editore, Cosenza 2011, pp. 10-11.

di persone che sul territorio hanno l'obiettivo comune di sensibilizzare e sensibilizzarsi sul grande valore della ruralità. La progettazione, la cura e la gestione dell'orto didattico prevedono un modo diverso di fare scuola, connesso alle programmazioni di *Informal Education*, individuate nei progetti educativi dall'Unione Europea, attraverso itinerari che definiscono un modo di apprendere dinamico, vero, legato a situazioni reali: una originale e pertinente "aula all'aperto".

L'intero progetto sarà collegato alla più ampia progettazione culturale della cattedra di antropologia culturale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria. Il progetto non prevede solo il coinvolgimento di tutte le scuole che facciano richiesta di aderire ai laboratori, ma si presenta come una vera e propria impresa sociale innovativa che intende rispondere al bisogno d'includere e integrare soggetti svantaggiati, evitando la dispersione e la devianza.

Il lavoro svolto nell'orto didattico offre ai docenti un'occasione notevole di conoscenza degli allievi: si tratta certamente di un modo diverso di conoscere i propri alunni, in quanto essi possono essere osservati in momenti di azione spontanea e naturale, che è poi una delle finalità essenziali delle attività laboratoriali. In questo modo emergono le diverse personalità, nei limiti e soprattutto nelle risorse di ciascuno. Spesso infatti i ragazzi "più difficili" risultano riuscire meglio in questo tipo di attività, proprio perché lasciati liberi di agire, senza particolari limitazioni. Diventa molto importante non quello che si fa ma come si entra a far parte di un processo, come ci si lascia coinvolgere da situazioni che richiedono atti di responsabilità, perché l'individuo nella relazione con l'altro si appropria della sicurezza che è nascosta in ognuno di noi e che viene tirata fuori solo "*con-prendendoci*".

Il poster, che riproduce l'ipotesi di una progettazione d'itinerario, è stato esposto nella mostra predisposta durante il 2° Convegno Nazionale dell'ANUAC (Associazione Nazionale Universitaria degli Antropologi Culturali), dal titolo, *Confessioni e accuse: sguardi incrociati sullo stato delle scienze antropologiche in Italia e proposte per il futuro*, 13-15 ottobre 2011, tenutosi a Noto (SR) presso la sede del Consorzio Universitario Mediterraneo Orientale (C.U.M.O.). Titolo del poster: *Antropologia applicata, dalla teoria al laboratorio per una scuola sostenibile*.

### **Ipotesi di ricerca**

Il progetto “*Le prospettive della scuola primaria e dell’infanzia in situazione di marginalità strutturale e ambientale nel Mezzogiorno d’Italia*” è inserito nelle prospettive di ricerca demo antropologica del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università della Calabria, fa parte del Dottorato di Ricerca della Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici. Il progetto attraverso metodologie dell’antropologia applicata si basa su un’indagine comparativa (scuole di Rende – Guardia Piemontese – Stromboli – Ustica) e conoscitiva (Scuole di Malta). Attraverso l’indagine diretta dell’*osservazione partecipante* si procede all’interpretazione dei processi dinamici della realtà indagata, anche in fase di *Survey*, comparando le diversità dei comportamenti e delle trasformazioni degli individui nel tempo e nello spazio per riproporre la costruzione del rapporto comunità – territorio – spazio. Il progetto è strutturato nell’ambito teorico- didattico delle Scienze dell’Educazione come progetto pilota di *Informal Education*. Propone metodologie di *fieldwork* attraverso l’*osservazione partecipante*, per l’apprendimento delle attività agricole nell’arco del ciclo dell’anno e la conoscenza dei

settori primari per il sostentamento e l'educazione alimentare. Le metodologie didattiche sono principalmente fondate sul concetto di "laboratorio" come tecnica didattica che tende a essere innovativa e si può coniugare con sistemi multimediali di comunicazione interattiva. La cura di un orto rientra nelle attività interdisciplinari adattabili a più fasce di età; è un'occasione di crescita in cui insegnante e allievo, adulto e bambino, condividono, oltre allo spazio fisico, anche gesti, scelte, nozioni e metodo. La metodologia incentrata sulla ricerca-azione



**Figura 83- A seggià mpagliata, foto di Gerhard Rohlfs**

ipotesi e di esperienza pratica; tutto ciò porterà a validare o falsificare le



**Figura 84- All'acqua ccura cucuma, foto di Gerhard Rohlfs.**

utilizzerà il metodo della ricerca scientifica che, attraverso le attività laboratoriali, guiderà i bambini all'osservazione e alla partecipazione delle fasi di trasformazione dell'ambiente naturale. Quello che ciclicamente accade in un orto permetterà la formulazione di domande, di ipotesi e di esperienza pratica; tutto ciò porterà a validare o falsificare le ipotesi. Con questa scelta metodologica si giunge alla combinazione di più fattori, dalla produzione di beni e servizi, a fattori che sono meno quantificabili in principio, ma portano al cambiamento di mentalità degli alunni, guidandoli

verso l'utilizzo del territorio come

risorsa. Inoltre, attivando un processo di cambiamento mentale, automaticamente, si procede verso la conservazione, la tutela e la valorizzazione del paesaggio e degli ecosistemi. L'esperienza dell'orto verrà proposta tenendo conto di una prima fase teorica che prevede una serie di incontri formativi per l'acquisizione delle conoscenze di base sulla biodiversità, sulle specie vegetali e sui materiali necessari alla realizzazione dell'orto. A questa fase teorica seguirà quella pratica, di preparazione del terreno. Si procederà ai lavori di eliminazione delle piante infestanti, pulizia, dissodamento e fresatura del terreno, al fine di creare le condizioni ideali per la coltivazione e le successive operazioni di semina e cura, nel rispetto del ciclo delle stagioni. Essi prenderanno nota del processo di crescita delle piante e di eventuali interventi da adottare per facilitare lo sviluppo delle colture. Verranno effettuate delle ricerche sulle essenze tipiche coltivate nel territorio, nelle quali si farà ricorso alla memoria storica dei propri nonni attraverso questionari ed interviste, per individuare le varietà autoctone.



**Figura 85- Botti e barili, foto di Gerhard Rohlfs**

I ragazzi si avvicenderanno di volta in volta nelle attività di coltivazione dell'orto: concimazione, utilizzo del compostaggio, semina e innaffiatura. In questa fase gli alunni saranno supportati da figure sapienti come i nonni, i contadini, gli artigiani, per svolgere dei laboratori creativi, attraverso i quali sviluppare capacità percettive tra passato e presente,

quali il recupero di parole<sup>204</sup>, di proverbi di un tempo, di oggetti, di storie e di situazioni del passato<sup>205</sup> confrontandole con il presente. Questa impostazione progettuale di scuola all'aperto strutturata in laboratori consentirà di realizzare la loro posizione cronologica, le capacità di contestualizzazione e la relazione con le altre generazioni. Valutare le risorse di un territorio significa anche l'utilizzo di materiale, reperibile in natura. Nello specifico, la parte antistante dell'orto è posizionata lungo il torrente S. Pietro, dove c'è una ricca fioritura di canne di bambù. Le canne di bambù saranno utilizzate dagli alunni, insieme a un esperto dell'artigianato locale, per realizzare panieri, cestini, sporte e oggetti vari. Ripercorrere le fasi di lavoro e di produzione degli antichi mestieri ha un valore fondamentale laddove l'identità soggettiva e il senso del legame collettivo si disperdono definendo la situazione tipica della nostra società. Uno stato di fragilità che spinge alla repressione, dando vita ad atti di chiusura. Atteggiamenti che sono lontani dall'incoraggiare il dialogo e il confronto con l'alterità, dove spesso la perdita di identità implica la caduta di ogni comunicazione. La diversità non va considerata come perdita dell'identità, né come sradicamento dalle proprie certezze, perché costituiscono la base delle scelte personali e sociali, che portano

---

<sup>204</sup> Il recupero di parole che identificano il dialetto di un luogo significa che le stesse, dette in italiano non raccontano un processo come invece avviene pronunciandole in dialetto, perché solo così danno il senso dell'identità e dell'alterità. Il parlante manifesta simultaneamente la propria identità costruita attraverso la sua percezione, che è l'insieme delle conoscenze esplicate attraverso il dialetto. La percezione del parlante consiste nell'insieme di opinioni, valutazioni, autovalutazioni, stereotipi che determinano il senso della tradizione, il senso della storicità, come un insieme di conoscenze che non possono essere messe in discussione. Questa percezione, attraverso gli stereotipi, diviene forma linguistica che, a sua volta, è costantemente in modificazione, in quanto impatta con l'alterità.

<sup>205</sup> Le foto 1 – 2 – 3 rappresentano uno spaccato della Calabria di inizio Novecento. Sono state scattate da Gerhard Rohlf ed esposte da Antonio Panzanella nel Castello Carafa di Santa Severina (KR), dal 3 al 5 novembre 2011, dove si è tenuto il Convegno in occasione del 25° anno della scomparsa dell'insigne studioso. Il Convegno co-prodotto con l'Ateneo Italo-Tedesco è stato dedicato a Gerhard Rohlf. Lo studioso, Gerhard Rohlf, ha dato un grande contributo alla linguistica italiana. In particolare, durante la sua ricerca in Calabria, ha raccolto le radici greche delle parlate meridionali. *G. ROHLF, Laurea "Honoris Causa". Reprint*, a cura di C. PITTO, Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2011.

alla ricostruzione partecipata dell'identità e della memoria collettiva della comunità, in quanto è nella cultura dell'altro che ritroviamo la nostra. In definitiva l'orto didattico rappresenta un diverso modo di pensare e progettare la formazione nel rispetto dell'inclusione, utilizzando le direttive di *Informal Education*, identificate nei progetti educativi dall'Unione Europea, come modalità di apprendimento dinamico, legato a situazioni applicate che realizzano una vera e propria “aula all'aperto”, in una prospettiva sia locale che internazionale.



**Figura 86- Stralcio di planimetria -Area Orto didattico -**

### 3.7.1 Poster

Il Convegno Nazionale dell'ANUAC (Associazione Nazionale Universitaria degli Antropologi Culturali),  
**Confessioni e accuse: sguardi incrociati sullo stato delle scienze antropologiche in Italia e proposte per il futuro**  
 Noto (SR), C.U.M.O. (Consorzio Universitario Mediterraneo Orientale) 13-15 ottobre 2011

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



## Antropologia applicata dalla teoria al laboratorio per una scuola sostenibile

Maria Grazia Fuoco, Dottoranda di ricerca XXIV Ciclo, Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici,  
 Indirizzo Modelli di Formazione: Analisi Teorica e Comparazione, della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Calabria.

### Ipotesi di ricerca

"Le prospettive della scuola primaria e dell'infanzia in situazione di marginalità strutturale e ambientale nel Mezzogiorno d'Italia" è inserito nelle prospettive di ricerca demografica del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria e fa parte del Dottorato di Ricerca della Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici.

- Il progetto attraverso metodologie dell'antropologia applicata si basa su un'indagine comparativa (scuole di Rende - Guardia Piemontese - Stromboli - Ustica) e conosciuta (Scuole di Malta).
- Attraverso l'indagine diretta dell'Osservazione Partecipante si procede all'interpretazione dei processi dinamici della realtà indagata anche in fase di Survey, comparando le diversità dei comportamenti e delle trasformazioni degli individui nel tempo e nello spazio per riportare la costruzione del rapporto comunità-territorio-spazio.
- Il progetto è strutturato nell'ambito teorico-didattico delle Scienze dell'Educazione come progetto pilota di *Informal Education*, proponendo metodologie di *fieldwork* attraverso l'osservazione partecipante, per l'apprendimento delle attività agricole nell'arco del ciclo dell'anno e la conoscenza dei settori primari per il sostentamento e l'educazione alimentare. Le metodologie didattiche sono principalmente fondate sul concetto di "laboratorio" come tecnica didattica che tende ad essere innovativa e si può coniugare con sistemi multimediali di comunicazione interattiva.

### DEFINIZIONE DEL CAMPO PROGETTUALE

La progettazione, la cura e la gestione dell'Orto Didattico prevede un diverso modo di formare, connesso a criteri di *informal education*, identificati nei progetti educativi dall'Unione Europea, come modalità di apprendimento dinamico, legato a situazioni applicate che realizzano una vera e propria "aula all'aperto".

#### Obiettivi del campo:

- La scuola e le finalità educative;
- Laboratori tematici e aule all'aperto
- Integrazione e socializzazione
- Diritto al gioco e allo stare insieme
- Prevenire le situazioni di abbandono scolastico

### METODOLOGIA

La cura di un orto è un'attività interdisciplinare adattabile ad ogni età, è una occasione di crescita in cui l'insegnante e l'allievo, adulto e bambino, condividono gesti, scelte, nozioni e metodo.

- La metodologia privilegiata è quella della ricerca scientifica, utilizzando gli strumenti dell'Antropologia che forniscono una chiave di lettura dei luoghi, sia dal punto di vista naturalistico sia da quello storico-culturale-antropico
- La "natura" nella normale attività scolastica, rende gli studenti consapevoli del patrimonio che li circonda e delle tradizioni della propria terra
- Attività di scambio e azioni comparatistiche. Scambio internazionale con alunni delle scuole primarie del Diretto di Jsmal, Siberia Nord-Occidentale. Comparazione laboratoriale a Malta, Fondazione FES.

**ORTO DIDATTICO: Assegnazione di Area Demaniale - Provincia di Cosenza settore Ambiente e Demanio Idrico - Progetto Valorizzazione del Territorio realizzazione "Orto didattico ai fini Educativi" foglio di mappa 31 in prossimità particelle 1277/162/166, Torrente San Pietro Comune di Bonifati (CS)**

- Progetto di valorizzazione del Territorio
- Comune di Bonifati
- Partnership con altri comuni limitrofi
- Si propone di accogliere le scuole e i giovani coinvolgendoli in attività di vita rurale



### Prospettive in atto

- Significatività del lavoro dei campi Far conoscere ai ragazzi la varietà degli esseri viventi, il funzionamento di una comunità, l'importanza dei beni collettivi e dei saperi altrui: saperi di altre generazioni e di altri popoli. In questo modo emergono le diverse personalità, nei limiti e soprattutto nelle risorse di ciascuno. Spesso infatti i ragazzi "più difficili" risultano riuscire meglio in questo tipo di attività, proprio perché lasciati liberi di agire, senza particolari limitazioni.
- Cura crescita e qualità nella tipicità dei prodotti agricoli (DOC-DOP) Sviluppare la consapevolezza della genericità della Natura, il sentimento di protezione e di responsabilità
- Sostenibilità della qualità dell'ambiente, permette di scoprire tempi e ritmi della natura e di cogliere il forte legame che ci lega a ciò che mangiamo. I ragazzi apprenderanno i saperi tradizionali, scambieranno esperienze e tesseranno diverse relazioni.
- Cognizione della funzione degli alimenti e Educazione Alimentare, elementi essenziali per determinare una vera e propria conoscenza dei valori della nutrizione, verso una Società Sostenibile.

### Risultati attesi

- Individuazione filiera corta - prodotti alimentari
- Educazione ambientale e comprensione delle relazioni urbano-rurali
- Apprendimento intuitivo e apprendimento scolastico induttivo
- Struttura - funzione del laboratorio (convenzioni con gli Istituti del territorio)

### Processo di progettazione



## CAPITOLO IV

### Il quadro delle variabili

La diversità culturale, che l'antropologia si trova costantemente a esaminare, utilizzando gli attrezzi del mestiere con grande determinazione e con una forte temerarietà, le conferisce, in qualche modo, l'occasione per una rivalutazione e per la possibilità di affermare le proprie competenze. Essa scopre nuove strategie per la lettura delle comunità, svolgendo, così, un *work-in-progress*. Il lavoro che l'antropologo produce comporta continui confronti con situazioni esaminate in diverse collettività. Le variabili giocano un importante ruolo in ogni comunità indagata e sono diverse, ma sempre costanti per ogni singolo territorio preso ad oggetto di studi, questo serve a definire sia le peculiarità sia le discriminanti di una realtà, così come sono importanti per differenziare "noi" dagli "altri". Soprattutto esse indicano, attraverso l'utilizzo di metodologie applicative, quanto in situazioni analoghe il comportamento di una etnia sia diverso. I dati acquisiti includono la comprensione di fatti, la conoscenza di cose e di situazioni che lasciano circoscrivere il territorio, delimitando contemporaneamente il nostro campo d'azione, sia in termini di ricerca che in termini di costruzione d'ipotesi educativa. Nel mio caso specifico, infatti, essere sul campo della ricerca costituisce una duplice motivazione: comprensione dello spazio dove si svolge l'indagine e acquisire la consapevolezza delle problematiche per ipotizzare le soluzioni. La ricerca sul campo ci permette d'interpretare e analizzare "il modo in cui la gente vive". È un fenomeno (o meglio un gruppo di fenomeni) che ha per oggetto una serie di manifestazioni esteriori (prima di tutto il tipo e l'entità dei consumi),

che valgono a contrassegnare lo status degli individui, una serie di scelte e comportamenti che non riguardano la sfera del lavoro, della politica e della formazione intellettuale dell'individuo, ma che riguardano invece, il suo tempo libero; tutto il tempo, cioè, che rimane, esaurite tutte le altre condizioni. Questo gruppo di fenomeni andrà a costituire una variabile, un indicatore, che potremmo chiamare *livello e stile di vita*<sup>206</sup>, che rappresenta l'indicatore simbolico della variabilità sociale. Questa variabile, quindi, indica alcuni degli elementi che costituiscono il funzionamento di una data società, che la determina, la espone e la evidenzia contemporaneamente, delineando anche la nostra cultura, nel senso che, se a Malta ci sono tre Casinò, e a Cosenza neanche uno, ci saranno delle dissomiglianze economico-sociali con ricadute anche sulla coesione socio-culturale (nello specifico sull'ordine pubblico e su aspetti di micro o macro criminalità ecc.). Tutto questo sistema diventa, perciò, una costruzione di trasformazioni, piccole o grandi che siano, le quali vengono annotate ed esaminate, nell'elaborazione del processo.

Quando si affronta lo studio di una società, la difficoltà è quella di scegliere degli indicatori che la rappresentino e attraverso i quali acquisire una comprensione generale della struttura. Esaminando i fattori generali si arriva a comprendere le caratteristiche particolari e identificative delle differenze e delle somiglianze con altre realtà. Questo lavoro richiede un'articolata disposizione da parte dell'antropologo, che deve porsi come prima domanda, che poi costituisce il primo indicatore, che dal punto di vista della società occidentale è un elemento fondamentale, ovvero, se la società in questione ha avuto uno sviluppo economico, sociale e politico, oppure manifesta una ostilità per il cambiamento, nel senso di non volere considerare ciò che si definisce

---

<sup>206</sup> G.A. GILLI, *Come si fa ricerca*, cit., pp. 164-165.

nuovo, perché potrebbe destrutturare quell'equilibrio che circonda le società "primitive"?

La differenza nella scelta delle variabili è alla base del lavoro tra il sociologo e l'antropologo, il primo che si pone delle domande e attraverso le statistiche, attraverso una media dei comportamenti dei gruppi, ottiene delle risposte, mentre per l'etnologo oltre al quadro generale costituito anche da dati puramente scientifici c'è quella componente corposa e identificativa che corrisponde alla conservazione del pensiero dell'uomo.

Le risposte per l'etnologo sono da ricercare all'interno delle variabili che si prefigge di analizzare. Claude Lèvi Strauss nell'intervista fatta da Georges Charbonnier in *Primitivi e civilizzati*, sostiene che non esiste un progresso qualitativo dell'umanità nel corso della storia; inoltre ogni civiltà è fondata su criteri diversi dalle altre. Non è possibile perciò valutare una società "primitiva" o non occidentale con i criteri di quella occidentale moderna né viceversa<sup>207</sup>

[...] le società cosiddette "primitive" possiedono forme diverse di organizzazione sociale e che due società primitive[...], possono differire fra di loro quanto ognuna di esse differisce dalla nostra. Sono esistite società primitive formate da caste [...]. Ma la differenza d'insieme è dovuta al fatto che le società primitive si sforzavano, coscientemente o incoscientemente, di evitare che fra i loro membri si producesse quella divisione che ha permesso o favorito lo sviluppo della civiltà occidentale<sup>208</sup>.

---

<sup>207</sup> C. LÈVI STRAUS, *Primitivi e civilizzati*, IV di copertina.

<sup>208</sup> *Ibidem*, p. 57.

L'antropologia, cercando di afferrare, attraverso il suo obiettivo d'interpretare, le molte forme in cui le società umane riducono le tipiche potenzialità culturali, attua la sua ricerca empirica sociale. Appunto, perché epistemologia e metodologia sono ben radicate, attraverso la ricerca etnografica e attraverso la comprensione continua dell'uomo diventano antropologia applicata e insieme apparato scientifico disciplinare.

Questo lavoro di ricerca ha rappresentato l'apertura di una nuova meta d'indagine per i settori delle scienze umane nell'Università della Calabria, dove questo gruppo di ricerca dell'insegnamento di antropologia culturale del dipartimento di Scienze dell'Educazione che ha messo al centro della sua elaborazione teorica il *terreno* come esperienza cognitiva, che si può parzialmente identificare con le ultime discese sul campo quali Stromboli, Ustica, Malta, nonché le zone interne della Calabria e i processi migratori.

Tra queste situazioni, la permanenza sull'isola di Malta per quattro mesi *mi* ha dato la possibilità di compiere un'analisi comparativa, volta a mettere in relazione i modelli educativi e, di conseguenza, le dinamiche sociali dell'ambiente maltese, insieme agli attuali conflitti di potere tra Stato e Chiesa. Nasce così l'esigenza di una riflessione sulle modificazioni delle relazioni al variare dei fondamenti sui quali la Chiesa costruisce la sua forza. Si manifesta, quindi, un dialogo tra la comprensione dello spazio emico e la costruzione dello spazio etico, utilizzando la comunicazione che ci restituisce il contesto, che offre anche un senso diverso allo scenario che, nella conoscenza delle dinamiche tra emico ed etico, si colora di nuovi significati e di nuovi significanti. Attraverso l'antropologia applicata, che è nello specifico il container dei contesti accennati, è stato possibile riflettere sui rapporti tra

piani consapevoli e piani inconsapevoli delle specifiche azioni umane, lette all'interno di particolari contesti sociali, che diventano quelle variabili di campo, attraverso cui leggere quei rapporti connotati da forte contrasto sociale e politico. In particolare, mi sono soffermata sul rapporto tra attori sociali e gruppi che costruiscono e manipolano forme di appartenenza collettiva. L'attenzione per i processi educativi, sociali e politici, le appartenenze collettive, il ruolo della religione e dell'istituzione ecclesiale, *mi* ha spinto a indagare la forma dello spazio pubblico e l'insieme delle pratiche e delle rappresentazioni attraverso le quali esso si definisce, in relazione alle sue articolazioni interne, come i processi di globalizzazione, o il rapporto tra Stato, Chiesa, mass-media e senso comune, ovvero, come hanno contribuito a trasformare credenze sociali e sistemi valoriali.

L'obiettivo di tali riflessioni porta verso la conoscenza di specifiche topiche del rapporto tra attori sociali e il senso comune, per mezzo dell'esperienza nei contesti culturali specifici. Da questo ne deriva anche quello di contribuire, sia a livello teorico sia a livello metodologico, alla costruzione di nuove strategie di rappresentazione che racchiudano un coinvolgimento attivo dei soggetti della ricerca, al fine di esplorare l'articolazione tra la dimensione globale e quella locale della produzione dei significati delle modificazioni culturali.

#### 4.1. La marginalità: ambiguità del concetto

Iniziare con una definizione di margine e di marginalità, ci consente di comprendere lo spazio emico con le dinamiche di riferimento che delineano la struttura storica, economica, sociale e politica di una comunità nella sua territorialità. La marginalità è un caso particolare di situazione determinata da più circostanze che producono degli effetti a catena in nazioni, regioni, territori e alle relative popolazioni. Le parole *margine*, *marginale*, *marginalità*, se riferite a una persona o a un fatto, ne indicano la scarsa considerazione che se ne ha, la cui importanza viene ritenuta limitata e non determinante. Anche parlare di una regione, di un territorio e di uno spazio, *marginale*, significa attribuire l'accezione di "periferico", che ha un valore di secondo piano. La condizione, quindi, di chi o di cosa, per cause legate alle modalità dello sviluppo economico e sociale si trova ai margini e quindi in difficoltà o addirittura escluso dalle situazioni e dalle caratteristiche dell'ambiente sociale circostante. Tutto ciò può rivelarsi come una situazione di diversità condivisa da un piccolo gruppo oppure da una esclusione (o un divieto) che può tagliar fuori dai mercati e dagli ambienti, sia che si tratti del lavoro piuttosto che dei consumi, con conseguente involuzione e estromissione delle attività sociali e culturali<sup>209</sup>. Questi contesti sfociano costantemente in pratiche assistenziali, determinate dal diritto di ricevere, in qualche modo, ciò che non si possiede, rispetto al contesto globale della comunità o dello stato. Ciò che ne deriva è un effetto del non essere centrale, ma che guardato da un'ottica differente può rappresentare un fatto peculiare, distintivo e caratteristico, l'unicità di alcuni o di qualcosa. Dal punto di vista antropologico il fenomeno della

---

<sup>209</sup> Cfr. G. DEVOTO – G. C. OLI, *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Milano 2002, p. 1222.

marginalità viene descritto per la prima volta da Oscar Lewis<sup>210</sup> in un suo libro, *I figli di Sanchez*, nel quale, raccontando di una famiglia messicana, fa emergere per la prima volta l'inquietante senso d'isolamento socio-culturale che delinea situazioni di privazioni nelle quali si sviluppano forme di adattamento sociale.

Anche se ai margini dello stesso sistema sociale in cui si vive, coloro che sono coinvolti in queste dinamiche sono costretti a sviluppare strategie per rendersi autonomi e per organizzarsi. Il problema fondamentale è che questo fenomeno replicandosi, dalla tenera età, modifica e produce generazioni che sin dall'infanzia mancano di considerazione, perché costretti a vivere in tali dinamiche sviluppando *la cultura della povertà*, che

è al contempo un adattamento e una reazione dei poveri alla loro posizione marginale in una società stratificata in classi, molto individualistica, capitalista. Essa rappresenta un tentativo di far fronte al senso di disperazione dovuto alla consapevolezza dell'improbabilità di conseguire il successo nei termini di valori e degli scopi della più vasta società<sup>211</sup>.

Può essere interessante fare riferimento a un articolo apparso su "La Stampa" che presenta la situazione della scuola primaria sull'isola di Stromboli, parlando delle condizioni di disagio dell'ambiente scolastico, con un elenco di tutti gli indicatori per spiegare cosa renda marginale uno spazio condiviso dalla comunità. Il problema è scoraggiante: quando i temi del contesto diventano parole chiave come educazione, formazione, scuola, si avverte il profondo stato di crisi che determina

---

<sup>210</sup> Cfr. O. LEWIS, *The children of Sanchez autobiography of a Mexican family*, Random House, New York 1961.

<sup>211</sup> O. LEWIS, *La cultura della povertà e altri saggi di antropologia*, il Mulino, Bologna 1973, p. 95.

non già la marginalità del contesto, ma piuttosto la crisi profonda di partecipazione e l'esclusione dal tessuto sociale nazionale. Dove non c'è scuola non c'è comunità, dove non ci sono bambini non ci sono famiglie, dove non ci sono famiglie non c'è nulla. Ma dove ci sono bambini e non c'è scuola, non c'è (o non c'è più) umanità, cioè c'è esclusione dai diritti umani e dall'applicazione del dettato costituzionale. È lo Stato che è colpevole, non sono i bambini che non vanno a scuola, non sono le famiglie che evadono un obbligo; è lo Stato che compie un crimine. Si determina, così, un'azione che distrugge i principi stessi della condivisione e del rispetto della persona, come cittadino. L'evento, determinatosi a Stromboli nel settembre 2011, non può essere motivato dal fatto che è condizione ricorrente, ma deve essere considerato nella sua condizione di gravità e gli strumenti della nostra ricerca sono stati proposti come degli indicatori per la risoluzione di un'emergenza per fronteggiare una calamità sociale. Per presentare le specificità della discesa sul terreno, nel contesto di Stromboli, è sembrato utile proporre inizialmente questo articolo, uscito sulla stampa nazionale, che si è presentato durante il nostro lavoro, per proporre le fasi della nostra attività laboratoriale. Attività che si sono intersecate con le situazioni socio-politiche emergenti. Questo viene fatto per dare concretamente il senso del "dramma sociale" e poter misurare così le incidenze o le prospettive attese attraverso le nostre progettazioni e attraverso lo sviluppo degli interventi.

LA STAMPA

Quotidiano | Data: 26-09-2011 | Anno: 19 | Numero: 12

**Stromboli, la scuola può attendere**  
Tra proteste e disservizi, l'unico luogo in Italia dove la campanella deve ancora suonare

**FABIO ALMESE**  
L'istruzione è un unico corpo docente, per bambini di diversa età e diversa classe. E a Stromboli è di nuovo emergenza scuola. Da una settimana, alla presenza dei genitori, i bambini elementari sono stati divisi in due pluriclassi, una per prima, seconda e terza, un'altra per quarta e quinta. Ma quest'anno i tagli sono aumentati: gli insegnanti a disposizione sono diminuiti e alla preside dell'Istituto comprensivo, Iside, è stato chiesto di contrattare una sola per il basso e una per il medio. Per loro, la scuola doveva cominciare lo scorso 12 settembre. Ma per tanti giorni le due pluriclassi hanno funzionato con un solo insegnante, con il mare a casa. In Sicilia, si va a scuola a rischio, con il rischio di non poterlo fare. Per loro, la scuola doveva cominciare lo scorso 12 settembre. Ma per tanti giorni le due pluriclassi hanno funzionato con un solo insegnante, con il mare a casa. In Sicilia, si va a scuola a rischio, con il rischio di non poterlo fare.

**Le mamme contro la «pluriclassi» che accorpia tutti i bambini dell'isola**

**La leader della protesta «Se va avanti così poi farli studiare dovremo spostarci a Milazzo»**

**Iside**  
Una foto dello scorso anno scattata con bambini dell'elementari di Stromboli. Nel 2010/2011 le pluriclassi erano due

Stigilio stampa ad uso esclusivo del destinatario, non riproducibile.

Scenario politico | Pag. 3

LA STAMPA

Quotidiano | Data: 26-09-2011 | Anno: 19 | Numero: 2 / 2

**Stromboli, la scuola può attendere**




La scuola alle pendici del vulcano

Stigilio stampa ad uso esclusivo del destinatario, non riproducibile.

Scenario politico | Pag. 4

Per avere una scuola vera, con le classi, i banchi, la lavagna e la cattedra, hanno sostenuto battaglie infinite. Poi, finalmente, l'amministrazione comunale di Lipari aveva fatto il miracolo e da qualche anno anche a Stromboli c'è una scuola di insegnanti ogni anno diversi che arrivano dalla Sicilia, punto di riferimento per tutti. Con la nuova scuola, niente più lezioni nelle abitazioni private e finalmente classi vere per i bambini dell'isola.

Sembrava insomma che il peggio fosse passato. E invece sono arrivati i tagli del ministero dell'istruzione e quelle che in burocratese chiamano «pluriclassi»: un'unica classe, un unico corpo docente, per bambini di diversa età e diversa classe. E a Stromboli è di nuovo emergenza scuola. Già l'anno scorso i bambini delle elementari erano stati divisi in due pluriclassi, una per prima, seconda e terza, un'altra per quarta e quinta. Ma quest'anno i tagli sono aumentati, gli insegnanti a disposizione sono diminuiti e alla preside dell'Istituto comprensivo Isole non è rimasto altro da fare che costituirne una sola per 21 bambini. Per loro, la scuola doveva cominciare lo scorso 12 settembre. Ma per tanti giorni le due insegnanti che sbarcano sull'isola ogni lunedì mattina, condizioni del mare permettendo, e tornano a casa, in Sicilia, il venerdì pomeriggio, sono rimaste inopere in una classe desolatamente

vuota. I genitori dei bambini, infatti, hanno attuato l'unica forma di protesta che potevano inventarsi: non mandare i figli a scuola e costringere il Provveditorato agli studi di Messina a rivalutare alcune scelte. Finora, però, non è successo nulla. Da una settimana, alla protesta si sono aggregati anche i genitori dei ragazzi della media, un'altra pluriclasse con 16 alunni, prima, seconda e terza nella stessa stanza. Qui sono stati gli insegnanti a non potersi presentare alle lezioni: «Per colpa del mare grosso che ha impedito agli aliscafi di navigare - assicura la preside Mirella Fanti, romana e eoliana per scelta, che dal suo ufficio di Salina e da quello di Lipari dirige le scuole di quasi tutto l'arcipelago, Vulcano esclusa - alle medie non ci sono problemi di quantità, gli insegnanti ci sono quasi tutti, otto più quello di religione». Ma se i prof ci sono, perché la pluri-classe? «Perché il limite di legge è stato innalzato da 14 a 18 alunni - spiega - abbiamo chiesto ugualmente lo sdoppiamento ma non ci è stato concesso». Alle elementari ci si è organizzati diversamente, un po' all'italiana; se lo sdoppiamento non si può fare per legge, le due insegnanti dividono comunque in due gruppi gli alunni. Sempre che i loro genitori decidano di riportarli a scuola. «Vogliamo un incontro urgente con il provveditore di Messina», dice Ottavia Figus, bergamasca che otto anni fa ha deciso di spostare qui la famiglia, marito e tre figli di 2 mesi, 6 e 8 anni, «per garantire ai miei bambini una bella infanzia in quest'isola a misura d'uomo», e che guida la rivolta dei genitori. «Se quest'anno dovessero restare tutti nella stessa classe - dice, sconsolata - dovrò valutare se fare come tante altre mamme di qui che, dividendo la famiglia, hanno dovuto spostarsi a Milazzo per far studiare i loro figli». Per intanto, la protesta viaggia sui social network, con il gruppo «Scuola in mezzo al mare»: «È la protesta di tutta l'isola - dice Carolina Barnao, due bimbi all'asilo - certe scelte ministeriali sui numeri, in posti piccoli e isolati come questo, diventano problemi insormontabili. Ma noi, che qui abbiamo scelto di viverci, non vogliamo andare via. Né noi, né i nostri figli»<sup>212</sup>. Marco Rossi – Doria

---

<sup>212</sup> M. ROSSI DORIA (Inchiesta di), *Stromboli, la scuola può attendere*, in "La Stampa" del 26/07/2011, pp. 3-4.

La situazione della scuola, su cui si è sviluppata la nostra attività operativa, ha determinato le caratteristiche specifiche del campo individuato e l'approfondimento dell'indagine documentale tratto dall'archivio delle memorie storiche, letterarie e artistiche ricavate dalla produzione di ricerca demo-antropologica in ambito insulare<sup>213</sup>. La scuola, in particolare, è stata presa in considerazione in termini principali per la sua importanza e per le condizioni specifiche nei vari periodi storici. Il lavoro della nostra ricerca ha raccolto materiali sulle condizioni sociali - da Luigi Salvatore d'Austria, ai documentari realizzati dal Centro Radio Televisivo dell'ateneo, fino al laboratorio di ricerca, prodotto dalla cattedra di Antropologia culturale, denominato "*I sassi nello stagno*", prendendo a prestito l'espressione di Gianni Rodari<sup>214</sup>.

La scuola e le problematiche legate all'organizzazione pratica, condizionate e connesse alla condizione d'insularità che emergono dalla documentazione storica, comunicano che poco è cambiato nel tempo. Attualmente si registra l'urgenza di una scuola funzionante, che assicuri una formazione continua, con servizi erogati in base alle leggi della Costituzione Italiana, della quale lo Stato è garante. Come gruppo di ricerca, abbiamo ipotizzato e attuato dei progetti che andassero a verificare non solo la costruzione di strumenti operativi, ma soprattutto la loro applicabilità in situazioni di marginalità strutturale e ambientale.

---

<sup>213</sup> [...] Oltre agli studi del gruppo di ricerca dell'Università della Calabria, coordinato da Cesare Pitto, si ricordano anche gli studi di Macrina Marilena Maffei; la vasta produzione di video-documentari presenti negli archivi dei MAV, presso il Museo delle Arti e Tradizioni Popolari di Roma ed in quelli del Centro Internazionale di Etnostoria di Palermo. L. FARINA, *Dai diari della ricerca a Stromboli, Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008, p. 113.

Il sistema insulare dell'arcipelago eoliano, inserito tra i 691 siti del mondo protetti per le loro caratteristiche ambientali e culturali, nel 2000 è stato dichiarato dal World Heritage dell'Unesco patrimonio culturale dell'umanità. Questo particolare riconoscimento dovrebbe oggi impegnare le comunità isolate, ma anche chi a livello politico ed amministrativo ne governa le vicende, a porre maggiori vincoli alla gestione politica, ambientale e culturale del territorio. *Ibidem*, p. 113.

<sup>214</sup> G. RODARI, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 7.

Il lavoro svolto, ha rappresentato l'opportunità di verificare che la scelta metodologica, attraverso l'utilizzo di laboratori tematici creativi, può essere adoperata e affiancata alla stessa scuola pubblica, andando così a costituire quella "educazione non formale" che delinea il concetto più ampio di "*Corrispondenza generazionale*".

La nostra attenzione sui problemi della scuola e sulla metodologia didattica ha fatto emergere e concretizzare l'importanza di una visione extrascolastica. L'idea dei laboratori è stata costruita ed elaborata dopo molteplici e continue osservazioni sulle caratteristiche e sulle peculiarità che contraddistinguono gli elementi distintivi che identificano quella specifica territorialità definita *marginale*. Prima ancora, abbiamo esaminato la storia e le vicissitudini che hanno modificato le politiche economico-sociali dell'isola di Stromboli. Questa finalità, però, non va percepita in contrapposizione alla scuola ma, di concerto con essa e attraverso un fare collaborativo, strutturato in continuità sia dal punto di vista culturale che da quello metodologico e contenutistico, così da avere una validità scientifica. Procedura da valorizzare in accordo con l'ambiente e il territorio circostante, in quanto è importante soddisfare esigenze e bisogni latenti della comunità alla quale ci si propone. La scuola e l'extrascuola (o laboratori, o meglio ancora "educazione non formale"), in questo modo si intrecciano, pur mantenendo ognuno il proprio campo di specificità, attraverso tecniche e strategie che mirano all'inclusione di soggetti, come pure all'inclusione di istituzioni dove tutto quello che si mette in pratica, esalta, coinvolge e stimola, diventando obiettivo comune da perseguire. Lavorare all'unisono, con l'obiettivo che mira alla crescita della comunità, passando attraverso la socializzazione tra scuola ed extrascuola, comporta una grande trasformazione che, però, avviene in parallelo pur mantenendo il ruolo

specifico di ognuna. La formazione è crescita olistica a prescindere dall'intenzionalità. Gli ambienti progettati e programmati però si differenziano da quelli lasciati al caso o propinati dalla multimedialità. Nel momento in cui si propongono e si svolgono attività creative, di gioco e di gruppo, un ambiente diventa formativo e allo stesso modo diventa inclusivo di diversità, proprio perché attraverso l'educazione non formale, così come delinea la triade *Theory – Practice – Education*, se da un concetto costruiamo un percorso che si concretizza in un oggetto impariamo tante dinamiche che coinvolgono i contenuti interdisciplinari e transdisciplinari.

Quando al *marginale* si colloca una comunità che assorbe e distribuisce tutti gli effetti degli indicatori che la definiscono strutturalmente *marginale*, questo implica tutta una serie di situazioni che vanno dalla distanza dal centro dei poteri decisionali al debole peso nelle decisioni governative, in quanto numericamente debole per poteri elettivi e determinanti; questo spesso influenza e si traduce in isolamento e separazione.

La marginalità politica può determinare molte altre tipologie di marginalità, da quella culturale e sociale a quella economica. La marginalità culturale è il fenomeno più alienante per un gruppo: produce un lento e costante svuotamento identitario a danno di coloro che vengono privati e che non vedono riconosciuti quei diritti fondamentali alla sopravvivenza sociale, da parte della popolazione dominante, perché culturalmente diversi o minoritari. La cultura di un popolo comprende le sue origini, la religione, la lingua, i simboli e l'utilizzo degli stessi che diventano pratiche sociali, per cui marginalizzare l'aspetto più rappresentativo di un popolo significherebbe sgretolare quel tutt'uno rappresentato dall'identità di un gruppo. Dalla marginalità culturale, che

delimita le zone non integrate ma all'interno di un sistema di riferimento, affermandosi come regioni senza risorse o con possibilità limitate che fanno fatica a integrarsi, rimanendo a margine dei processi che caratterizzano la vita e lo sviluppo delle società, scaturisce quella economica che rende immobile la vita sociale di una comunità, dove è difficile trattenere le presenze, generando una lenta disgregazione. Per cui, nella descrizione di una comunità oggetto di studi antropologici, si rende necessaria l'attenzione a una serie di elementi (tasso di natalità, reddito procapite, tasso di disoccupazione, servizi, collegamenti, confini geografici) che consentono di delineare la mancanza di ciò che la rende marginale, e che determina di conseguenza anche il disinteresse sia delle amministrazioni pubbliche che di eventuali investitori che volessero ampliare i loro affari in questi luoghi.

## **4.2. Identità come processo e l'ingannevole concetto di minoranza**

Una trasformazione globale, con gli innumerevoli scambi linguistici e culturali, nonché economici e politici scaturiti dai nuovi scenari, innesca movimenti dalle rilevanti ricadute nel processo delle identità culturali e collettive. Nei rapporti tra le differenti culture, nel reciproco rispetto delle peculiarità che le contraddistinguono da parte dei membri di gruppi eterogenei, si elaborano modelli che diventano ricchi tasselli di un iter personale di costruzione e di arricchimento, specie se consideriamo la fondamentale valenza assunta dall'incontro con *l'altro diverso da sé*.

In quel flusso continuo di informazioni, interazioni e scambi, l'identità personale tende infatti a modificarsi, a incedere nel ritmo lento di accrescimento, disponendosi in relazione alle molteplici influenze che derivano dall'ambiente circostante e dal sostrato sociale. L'identità non si rappresenta, quindi, come un monolite che viene dato in "dotazione naturale" all'essere umano, una struttura chiusa ereditata geneticamente, bensì come una realtà costruita e ricercata, sottoposta a un intenso e sfaccettato lavoro interno per delineare, gradualmente, una storia personale, mai compiuta, in quanto sottoposta ai numerosi e incessanti *input* provenienti dall'esterno.

L'identità è elaborata all'interno di un apparato culturale e sociale, luogo privilegiato di scelte e di adesioni, e di conseguenti costruzioni, non sempre consapevoli ed esplicite, che forniscono la specificità ad ogni persona, rendendola, in tal caso, diversa dalle altre, e che implica un lavoro di differenziazione, vale a dire di separazione e di assimilazione,

la quale trova la sua complessa realizzazione in un continuo e incessante flusso<sup>215</sup>.

È dunque un costrutto culturale e sociale, frutto di un continuo processo di identificazione, le cui caratteristiche sono percepite e fatte proprie, in base ai modelli generali predisposti dal sostrato sociale, in cui prevale una certa cultura, una propria religione, intrecciata con molteplici speculazioni filosofiche, un'organizzazione sociale data con riferimenti precipui alle situazioni delle tradizioni locali. La costruzione dell'identità personale prescinde, quindi, dall'identificazione con uno o più prototipi o archetipi presenti nel proprio ambiente, su cui interviene la selezione effettuata dall'individuo a seconda delle proprie esigenze, dei gusti personali, più o meno consapevoli, e degli influssi esterni scaturiti dai modelli di riferimento che non assicurano un risultato unico e stereotipato. Ciò non significa, tuttavia, che l'individuo si caratterizzi per una sola e ben definita identità, in quanto, non solo essa, come detto in precedenza, è sottoposta a cambiamenti temporali che la determinano e la costituiscono, ma, al contempo, è il frutto della convivenza di diversi fattori fondamentali, di rielaborazioni e contributi provenienti da elementi diversi. In tutto questo processo, la differenza foggia l'identità personale, distinguendola dalle altre accezioni tematiche proprio sulla base che fa di un individuo, con tutto il suo bagaglio culturale e sociale assimilato e in continua evoluzione, un soggetto che non può affatto essere paragonato agli altri, per la propria storia e le scelte effettuate.

Certo la persona è così accostata a determinati gruppi, di cui ha decodificato i messaggi e li condivide, e, al contempo, la esclude da altri, in quanto non ha aderito, per sua volontà, o decisione altrui, a quei riferimenti e valori dominanti in differenti comunità. Pertanto, nel

---

<sup>215</sup> Cfr. F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Editori Laterza, Bari 1996, pp. 4-10.

panorama sociale e culturale, la costruzione dell'identità può assumere i connotati di inclusione, ossia di condivisione di medesime caratteristiche fondanti e comportamentali, o di esclusione e di ghettizzazione.

Molte relazioni interetniche sono in fondo solo parzialmente volontarie: esse sono orientate in primo luogo verso problemi di inserimento e di inclusione. Al contrario, l'attenzione per la definizione di confini riconosciuti fra i gruppi tende a porre l'accento sull'esclusività e sulla differenziazione<sup>216</sup>.

Se rapportiamo questo apparato concettuale agli incessanti processi migratori, con i molteplici e complessi aspetti a essi correlati, e alle spinte che l'ambiente riceve, con serie ricadute sullo scacchiere multiculturale (dove la convivenza tra diverse comunità spesso perde la visione fondamentale dell'adattamento all'altro) diventa possibile tracciare l'inurbamento culturale, con determinate caratteristiche comportamentali ed etiche, sociali e tradizionali, che misurano la lealtà al processo dell'interazione sé/altro. Lo stretto legame che si instaura tra cultura e identità personale rischia, ciò nonostante, di esiliare le relazioni produttive derivanti dall'incontro con *l'altro diverso da sé*, nel confronto identità-alterità che produce pregiudizi culturali, dovuti alla mancata accettazione della diversità come valore. Se l'uomo è portatore di cultura, attraverso cui ritrova la sua identità e la sua peculiarità, in quel dinamismo che la produce nel processo temporale, la cultura decreta l'esistenza dell'individuo, in quanto non esiste uomo senza una cultura e senza un apparato di riferimento. Il pluralismo, tuttavia, deve essere il tratto concreto sulla mappa della reciprocità, evitando di cadere in

---

<sup>216</sup> N. BUCHIGNANI, *The Anthropological Approaches to the Study of Ethnicity*, The Multicultural History Society of Ontario, Occasional Paper 13, Ontario 1982, p. 17.

stereotipi che portano alla nozione di uno specificato riconoscimento dell'identità etnica e culturale, con la questione della scelta di quegli elementi di riferimento, valori e modelli, che ne determinano la sussistenza a discapito di altri fattori, come se ogni identità culturale fosse costituita sempre dalle stesse norme, accettate in maniera formale o sostanziale, e pertanto non suscettibile con coesistenze e con inquietudini esterne. Tale statuto, dunque, non può tenere, in tal caso, conto delle differenze intese come fondamentali nel percorso di crescita, in quello spazio che rappresenta attualmente il multiculturalismo.

Questo complesso processo ruota attorno al concetto di etnia, uno dei termini che tanta confusione e molteplici problemi ha provocato tra gli studiosi per le diffuse concezioni nazionalistiche e discriminatorie che hanno caratterizzato la storia e, tuttavia, sembrano in alcuni Stati acuirsi. Ne deriva l'impiego di espressioni che accentuano la predisposizione dell'uomo, o forse la sua scarsa attitudine, a incontrare l'altro come fonte di arricchimento e non di esclusione, tanto da essere ormai pienamente diffusi concetti che racchiudono restrizioni politiche e razziali, generando confusione e ambiguità.

È difficile spiegare come affiliazioni etniche, senza alcun fondamento storico, con una ricostruzione genealogica fortunosa se non dubbia ed equivoca, possano spingere con grande rapidità intere popolazioni a compiere massacri, a subire guerre, a divenire intransigenti esecutori di faide sanguinose. Le minoranze e le maggioranze che oggi si fronteggiano in tutti i continenti sono aggregati artificiale

recenti, nate per lo più quasi contemporaneamente agli stati nazionali<sup>217</sup>.

Ormai consueta è la rivendicazione da parte di una comunità della sua pretestuosa superiorità identitaria rispetto alle altre, quasi a concepire il rapporto e il confronto come una minaccia che vada a intaccare i modelli di riferimento, con interrelazioni pronte a macchiare le certezze, rispetto a categorie più vaste e universali, a discapito dei diritti umani e dei doveri dei singoli nei confronti delle collettività, dove dimora la dignità. Un'ingenuità dell'uomo che, spinto dal suo egocentrismo, lo induce a credere, come sottolinea Claude Lévi-Strauss, che sia tutto intero in uno solo dei modi geografici del suo essere, mentre la verità dell'uomo risiede nel sistema delle differenze di questi modi geografici e delle loro proprietà comuni<sup>218</sup>. Un processo di emancipazione sociale, dunque, che rischia di incepparsi per una visione etnocentrica, da cui scaturiscono rapporti di subalternità, spesso rivestiti dai migranti, intesi in accezione negativa.

Un valido aiuto per rinvenire l'origine di modi contrapposti viene fornito da Ugo Fabietti<sup>219</sup>, il quale propone un iter della tradizione occidentale sui termini di *ethnos* e *polis*, un paragone che, con il tempo, tuttavia si è trasformato in connotazione dispregiativa e pregiudiziale del primo. Si deve ai greci l'uso di *ethnos*, concetto che corrispondeva a una categoria politica in contrapposizione a quella della *polis*. Quest'ultima aveva una connotazione positiva, in quanto rappresentava la comunità omogenea per leggi e per costumi, dunque con regole e norme, antitetica all'*ethnos*,

---

<sup>217</sup> M. CALLARI GALLI, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 44.

<sup>218</sup> C. LÉVI-STRAUSS, *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano 2004, p. 271.

<sup>219</sup> Cfr. U. FABIETTI, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2003, 6° ristampa, p. 29.

vale a dire sia i greci non organizzati in strutture sociali, quali i villaggi, sia i *barbari*, ovvero coloro che non parlavano la lingua greca, privi di istituzioni che ne garantissero e ne regolassero la vita sociopolitica.

Questa connotazione “difettiva” del termine *ethnos* si manterrà nella storia dell’Occidente sino all’età moderna. L’etnia finirà infatti per assumere, in quest’epoca, le caratteristiche di una “nazione per difetto” o di una nazione “diminuita”, “incompiuta”. Il termine di paragone è, dalla fine del settecento, la nazione che, come ha detto Ernest Gellner, si presenta come il correlato dell’esistenza di uno Stato con confini definiti, in cui le élite al potere dettano i principi ideologici dell’identità a cui sono tenuti a conformarsi coloro che abitano entro quei confini (Gellner 1985). L’etnia, invece, è costituita da individui che aspirano a diventare nazione<sup>220</sup>.

Il concetto di identità etnica assume pertanto connotazioni diverse, talvolta ambigue e incerte, tuttavia connesse alla necessità di tracciare e decretare la presenza di diversi gruppi umani che compongono la società, tanto da essere percepita dai membri come qualcosa di concreto, – nonostante le etnie siano delle realtà appunto immaginate e traslate, piuttosto che reali – in cui si riconoscono, e sotto la spinta dei modelli e dei valori di riferimento operano anche nella supremazia e nell’atavico desiderio di conquista.

Nelle società complesse si rafforza, quindi, la competizione, l’accaparramento delle risorse e il dominio sotto lo scudo del riconoscimento dell’identità che rappresenta la chiave d’accesso per il

---

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 29. L’autore si riferisce a E. Gellner, *Nazioni e nazionalismi*, Editori Riuniti, Roma 1985.

successo. Le connotazioni politiche assumono potere che rinvigorisce e discrimina, creando un sostrato in cui l'identità si caratterizza come uno strumento fondamentale ed efficace per costituire dei soggetti con pretese concrete in modo tale da poter avanzare le loro legittime richieste<sup>221</sup>. Queste dinamiche si manifestano e trovano il loro connubio nel sostrato urbano, in particolare in quello metropolitano, con nuovi sistemi di alleanze, provenienti dalle varie e molteplici esigenze di accaparramento ma anche di rivalsa, avvicinando e poi allontanando le diverse culture che popolano lo stesso territorio, in un multiculturalismo della cittadinanza urbana che, talvolta, a causa di questi intensi e sotterranei conflitti interni, diventa utopia.

I meccanismi di produzione dell'identità etnica nelle aree urbane, dove sono presenti grandi contingenti di immigrati, realizzano l'accomunamento del mito delle origini con aspetti socio-economici spesso impiegati per supportare la legittimazione di gruppi di potere e di privilegio. È rilevante notare, però, che questi fattori sottendono tutti all'identificazione dei caratteri culturali originari nei quali collocare il proprio sistema di simboli. Proprio per questo è necessario provvedere a connotare una diversa concezione dei gruppi e della loro valutazione sociale, identificare un diverso valore per il termine etnico che comprenda anche quegli elementi culturali che permettono la distinzione, all'interno della comunità politica urbana, del gruppo sociale strutturato, *corporated group*. Si realizzerebbe, in tal modo, una

---

<sup>221</sup> Cfr. F. REMOTTI, *Contro l'identità*, cit., pp. 65-66.

identificazione istituzionale più completa, *institutional completeness*, tra gruppo etnico e istituzioni sociali urbane<sup>222</sup>.

Nel cosiddetto “villaggio globale” si realizzano differenze culturali e comportamentali che richiedono ed esigono un confronto costante tra le varie comunità disseminate nello spazio. È nella reciprocità, in quel dialogo tra gli uomini portatori di diversi modelli, ma tutti pari per diritti e dignità, che si formula la necessità di capire come l’alterità sia uno degli elementi portanti su cui si snoda e si sviluppa l’identità di ciascuno, il cui riconoscimento passa per l’accettazione della diversità come valore che arricchisce e non sminuisce la cultura di appartenenza, un patrimonio dunque in continua evoluzione che si forma nella prospettiva interattiva. Ciò diventa ancora più evidente se consideriamo che il rispetto etico delle differenze, come fa notare Gualtiero Harrison,

prima ancora di essere convalidato dalla ricerca scientifica (dell’antropologia), viene a essere imposto dalla storia stessa del genere umano che insegna come costumi e valori, relativi alla cultura da cui derivano, non solo stabiliscono le differenze – le fanno cioè esistere con la loro qualità –, a consentono di interpretarle nel loro formarsi storico<sup>223</sup>.

In questo spazio di condivisione, fondamentale risulta pertanto il rispetto dei diritti umani che tengano conto di nuovi collegamenti tra entità distinte ma non separate, chiamate a prendere in considerazione nuove realtà nel rispetto della loro unicità, la quale si manifesta in tutto il suo

---

<sup>222</sup> C. PITTO, *Oltre l’emigrazione*, cit., pp. 75-76.

<sup>223</sup> G. HARRISON, *Educare ai diritti umani per una società multiculturale*, in Cesare Pitto (a cura di), *L’identità, il multiculturalismo, i diritti umani - Le ragioni dell’antropologia*, IX<sup>a</sup> Cattedra “Antonio Guarasci” 1999, Fondazione “Antonio Guarasci”, Cosenza, 2000, pp. 77-78.

pluralismo culturale, prioritario nei nuovi scenari popolati e modificati dall'essere umano. Emerge, in tale contesto, il concetto, usato da Harrison, di "pluriversità", vale a dire un

riconoscimento del vertiginoso inventario che le esperienze storiche dei vari gruppi umani hanno creato, e che oggi infatti comunemente chiamiamo "pluralismo culturale". A più di cinquant'anni dallo *Statement* abbiamo, cioè e finalmente, raggiunto la consapevolezza che i diritti umani, nella loro esperienza storica concreta, vadano promossi, e vadano soprattutto tutelati, come garanzia della molteplicità dei mondi umani, se non addirittura come loro dilatazione. Solo se possiamo infatti "assumere legittimamente come criterio normativo la pluralità espressamente vissuta come tale" – ha scritto Gianni Vattimo (1989) – l'appello di Kant alla "comunità umana universale" potrà trascendere l'utopia ed accedere alla sua storica realizzazione<sup>224</sup>.

Ciò presuppone un approfondimento sul concetto di differenze in relazione alla pluralità, in quanto, sempre secondo Harrison, è necessaria una riformulazione delle appartenenze in considerazione di una teoria della conflittualità che sia in grado di fare un distinguo tra le differenze coperte dalla pluralità, ossia quelle tra simili – per esempio tra soggetti facenti parte della stessa cittadinanza, con gli stessi diritti – e le differenze tra dissimili, vale a dire, sempre procedendo con esempi, tra nativi, con uguali diritti umani e di cittadinanza, e gli stranieri, tutelati dai diritti umani, ma non riconosciuti come cittadini<sup>225</sup>. Un pluralismo

---

<sup>224</sup> *Ibidem*, pp. 79-80.

<sup>225</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 88-97.

sociale e politico, dunque, che tuttavia, nei nuovi scenari geopolitici, chiama in causa anche la connotazione culturale nell'ambiente condiviso, dove si delinea una sottile linea di demarcazione che rischia di trasformarsi in un campo di opposizione tra il noi e il loro, innescando dinamiche pregiudiziali e fortemente rivolte alla marginalizzazione della maggioranza nei confronti della minoranza.

Risorse, potere, rappresentanza e appartenenza alla cittadinanza attiva rappresentano l'allungamento della maggioranza sulla minoranza. Quest'ultima evoca la presenza, di una struttura e di un contesto predefinito e unitario, all'interno del quale si instaurano relazioni e rapporti tra eterogenee comunità o entità collettive. Ciò nonostante, si può parlare dell'esistenza di una minoranza qualora la condivisione di elementi distintivi (lingua, religione, usi, tradizione e modelli comportamentali, e così via) rappresenti un particolare senso di appartenenza. A questo si aggiunga la percezione del gruppo di essere portatori negativi o positivi di valori, anche e soprattutto da parte dell'esterno, dei membri di quella che fattivamente diventa la maggioranza. Nel sostrato sociale la presenza di una minoranza, di fatto, implica l'esistenza di un gruppo dominante, con relativi privilegi, superiori rispetto a quella parte che rimane, invece, estromessa dal dibattito e dalle scelte decisionali, ai margini del prestigio sociale.

Nell'era della globalizzazione, con i costanti mutamenti e assetti geopolitici delle Nazioni, specie in presenza delle ondate migratorie e della convivenza, sullo stesso suolo, di etnie eterogenee all'interno di una comunità dominante, fondamentale importanza nel concetto di maggioranza e di minoranza riveste la lingua dei gruppi minoritari. È la lingua, infatti, a decretare elementi fondanti e comunicativi di appartenenza, delineando linee identitarie sottoposte a continui influssi

esterni. Un coacervo linguistico che non può essere sottovalutato, in quanto, come l'identità, anche la lingua (sempre tenendo in considerazione la differenza tra L1 e L2, nonostante gli innesti portino alla ridefinizione della suddivisione, se non nell'accezione di punto di partenza) non è una struttura chiusa, bensì pronta ad accogliere, nel tempo, elementi derivanti da innesti.

Assistiamo oggi alla crisi forse definitiva del monolitismo linguistico. [...] Nuovi spazi e nuovi compiti si offrono alla vita delle lingue meno diffuse, e più in generale alla più completa affermazione dei diritti linguistici umani<sup>226</sup>.

Non esiste un solo Stato, come non esiste una sola lingua, un solo popolo, una sola identità. Potrebbe essere il gioco delle scatole cinesi, se solo si capisse l'importanza della comunicazione e della ricchezza che essa racchiude, come uno scrigno pieno di tesori per l'evoluzione del singolo e della collettività. Essere cittadino significa infatti non estromettersi dal dialogo interculturale e multilingue, ma mettersi al passo con i tempi in un ascolto attivo delle lingue straniere, in tutte le sue sfaccettature, come segno di una comunicazione che superi i limiti spaziali e temporali, nella consapevolezza che rappresenta uno dei modi più costruttivi e validi per diventare parte del mondo, e non guardarlo da fuori, etichettandolo da ogni angolazione. Ciò nonostante, si incorre nella difficoltà di risolvere le dinamiche in atto che prendano in considerazione l'apporto della globalizzazione, ma senza occultare le lingue minoritarie che vanno tutelare e promosse, perché in esse risiede quell'identità che rischia di soccombere in una società sempre più aperta e allargata.

---

<sup>226</sup> T. DE MAURO, *Crisi del Monolitismo linguistico e lingue meno diffuse*, Lidi, 1, 1, 2006, p. 11.

Il tutto implica un ripensamento che parta dalla promozione linguistica come strumento utile e concreto per sradicare atteggiamenti razzisti e pregiudiziali, nell'ottica che la diversità culturale e linguistica sono elemento costruttivi e fondanti di una cittadinanza aperta e pluralista.

L'importanza della lingua, come ricorda De Mauro, risiede nella *force de intercourse* di cui parlava De Saussure, ossia

la forza di interscambio, che è la condizione che ci permette come singoli di apprendere altre e nuove lingue e permette alla comunità di cui siamo parte di aprirsi alla conoscenza e al contatto di altre e diverse e nuove genti, e l'esprit de clocher, la forza di coesione con gli altri collocatori della lingua<sup>227</sup>.

A tal riguardo, per meglio comprendere le sfaccettature che si profilano sotto il nostro sguardo, è necessario delineare un approfondimento sulle minoranze linguistiche stanziate lungo lo Stivale, su cui, dopo l'interessamento negli anni Settanta da parte di numerosi intellettuali, riviste, associazioni volte a recuperare e salvaguardare le identità etniche e comunitarie, si è intervenuti con una legge nazionale, la 482/1999, che nel suo iter amministrativo, oggi ne regola la tutela e la promozione, seguita da normative regionali volte alla difesa di sistemi linguistici con un loro ricco patrimonio culturale e di tradizioni. Nello specifico, la legge si rivolge alle 12 minoranze linguistiche riconosciute, e al loro apparato culturale, presenti sul suolo italiano, vale a dire le popolazioni albanesi (presenti in Abruzzo, Calabria, Campania, Molise, Basilicata, Puglia e Sicilia), catalane (ad Alghero), germaniche (in Friuli,

---

<sup>227</sup> T. DE MAURO, *Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 5-6-2006, *Lingue in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Le Monnier, Bagno a Ripoli (FI) 2006, p. 1.

Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta), greche (in Calabria e Puglia), slovene (in Friuli-Venezia Giulia) e croate (in Molise), oltre a quelle che parlano il francese (in Valle d'Aosta), il franco-provenzale (sempre in Valle d'Aosta, Piemonte e Puglia), il friulano (in Friuli-Venezia Giulia), il ladino (in Trentino-Alto Adige e Veneto), l'occitano (in Piemonte, Liguria e Calabria) e il sardo (in Sardegna)<sup>228</sup>.

Le comunità di lingua minoritaria, presenti in Italia, tradizionalmente vivono: a) nelle regioni di confine, dove partecipano una comune cultura e lingua con le popolazioni dall'altra parte del confine (valdostani, germanofoni, ladini, sloveni). Le aree del loro tradizionale insediamento godono di differenti livelli di autonomia amministrativa e queste minoranze fruiscono di differenti forme di tutela; b) altre comunità storiche sono disperse per tutto il territorio (arbëresh/albanesi, greci, franco-provenzali, catalani, croati, occitani). La loro tutela appare difficile a causa della esiguità numerica, della dispersione sul territorio (e del numero limitato)<sup>229</sup>.

Non bisogna andare troppo lontano per notare la convivenza di una minoranza linguistica all'interno di una maggioranza, osservandone gli sforzi per il mantenimento e per preservare un'entità con tutto il bagaglio culturale che ne racchiude la sussistenza. A Guardia Piemontese, infatti, la presenza degli occitani fornisce un apprezzabile esempio della questione presa in esame, dove tradizioni, usi e costumi percorrono il

---

<sup>228</sup> Cfr. D. Morelli, *La diversità linguistica e culturale in Italia*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 5-6-2006, *Lingue in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico*. Bilancio dei primi sei anni di attuazione, Le Monnier, Bagno a Ripoli (FI) 2006.

<sup>229</sup> *Ibidem*, pp. 6-7.

tempo, mantenendo inalterati i valori che la storia ha tramandato. Il passato e il presente cercano quindi il loro punto d'incontro, per un'identità che non significhi oblio, ma continua crescita e identità territoriale, che tuttavia non deve sfociare nel localismo, sempre nell'ottica di uno sviluppo evolutivo di ampie vedute, in un iter dialogico e di confronto aperto e attuale. Riconoscere le minoranze significa dunque dare loro un posto nel sostrato italiano, con diritti e doveri per i parlanti, ma anche per le comunità disseminate sul territorio nazionale. I membri di una minoranza linguistica, nonostante la legge, tuttora constatano le difficoltà nel comunicare, nel rappresentare i valori della propria cultura, con norme comportamentali che ne rappresentano l'essenza. Sono come degli stranieri in patria, una patria che, tuttavia, non riconoscono come la loro, se non come un prolungamento distante di cui rimane l'essenza nella loro memoria. In molti casi, si sentono schiacciati, come i migranti, costretti a mettere da parte i loro moduli linguistici per farsi accettare dalla maggioranza.

Senza incorrere in generalizzazioni, possiamo tuttavia affermare che entrano in campo fattori sociali, psicologici e dinamiche comportamentali di difficile analisi e risoluzione, ma confinanti spesso con l'esigenza avvertita dai parlanti di imparare presto la lingua altrà – quella che comunemente viene definita la L2 –, per tentare di entrare nel sostrato sociale. L'accettazione implica dunque l'oblio della lingua madre, anche se la sensazione di estraneità rimane a galla, con la percezione di essere un pesce che si sente fuor d'acqua. Ciò richiede una maggiore attenzione non solo dalle istituzioni e dagli enti preposti, ma soprattutto dalla collettività, dalla società e dai cittadini, da coloro che convivono sullo stesso territorio ma spesso così assenti o distratti da rendersi conto di quanto sia dura per i membri delle minoranze e per gli

stessi migranti camminare su un filo sottile, quasi come funamboli in cerca di una meta. Una risposta può arrivare dalla scuola e, quindi, dall'educazione aperta alle nuove realtà, con docenti continuamente formati e informati sulle dinamiche inerenti la questione in esame, pronti a trovare l'aspetto positivo, in previsione di un vantaggio di cui possano godere tutti, nel confronto dialogico tra gli studenti. Se ciò non avvenisse, facile sarebbe supporre l'esistenza e il dilagare di atteggiamenti xenofobi e zeppi di pregiudizi, che attecchiscono nella mentalità per poi esplodere, con maggiore violenza, qualora non si dovesse intervenire con una sferzata educativa attiva, a favore dell'alterità linguistica e culturale.

Un pluralismo linguistico e culturale è di fatto il contesto su cui si muovono le società umane odierne, dove, per tutelarlo e svilupparlo, è necessario combattere:

la tendenza alla semplificazione e all'omologazione [...], è verso le giovani generazioni che ogni nostro sforzo va indirizzato: di genitori, di intellettuali, di insegnanti, di responsabili istituzionali, di cittadini. [...] In questa prospettiva, la realtà e la potenzialità presenti in molte famiglie, nei tanti borghi, nei tanti paesi e in tutte le regioni di questa *Italia delle Italie* sono un campo ideale e produttivo per avviare in maniera corretta ed effettiva il processo di educazione in diverse lingue. Ed è questa la prospettiva che pone le lingue meno diffuse oltre le nozioni di tutela, di salvaguardia e di valorizzazione di un patrimonio prezioso, ma le mette al centro di un processo formativo di conoscenze e di

competenze che investono tutti i cittadini e soprattutto i cittadini di domani<sup>230</sup>.

---

<sup>230</sup> S. SCHIAVI FACHIN, *Le minoranze linguistiche nella prospettiva dell'educazione plurilingue*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 5-6-2006, *Lingue in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Le Monnier, Bagno a Ripoli (FI) 2006, p. 34.

### 4.3. Prospettive attese

Nel susseguirsi delle varie progettazioni e relative realizzazioni dei laboratori, si è delineata la crescita costante e la sicurezza nella scelta delle tematiche più adatte al contesto di volta in volta presentato. L'*excursus* dei lavori dettagliatamente descritti e significativamente produttivi, hanno rappresentato – oltre al percorso fondamentale, pieno di interessi che ha costruito la formazione della teoria praticata, tassello dopo tassello –, anche il delinearsi di una teoria-metodologica finalizzata all'applicabilità, la quale nasce dall'unione di due visioni, una prettamente tecnologica e l'altra appartenente alle scienze sociali ed umane, le quali si possono riassumere in una elaborazione che può essere identificata come "*Corrispondenza generazionale*".

L'utilizzazione del modello *Theory-Practice-Education*, che nasce come concetto di *simulazione* utilizzato dall'ingegneria industriale statunitense, è stato positivamente applicato al concetto di educazione, più precisamente alle teorie di *multicultural education*. Così come il continuo svelamento dei *drammi sociali*, che sottolineano i mutamenti in tutte le comunità, da quelle più piccole a quelle più grandi, viene applicato al sistema dei cambiamenti in progress dell'educazione. Insieme, il *modello* e il *dramma* danno vita alla *corrispondenza generazionale*. Nel senso che le generazioni, non solo scolastiche attuali, sono proiettate nella confusione più totale, nella quale si sono modificati i presupposti della relazionalità di una società in crisi. Dove ad esempio, la lettera di ieri, il discorso, l'incontro, sono stati sostituiti con l'sms, il blog, al limite l'e-mail, diventano mezzi della comunicazione, dove per conversare non ci si guarda in faccia, ma attraverso una convenzione virtuale. Il problema è che, comunque, per attivare una formazione

contestuale che ci faccia “*con-prendere*” dobbiamo poter utilizzare gli stessi linguaggi, e mentre noi cerchiamo di raggiungere una parità, accade che tra strategie d’insegnamento e modificazioni in progress, come il linguaggio corrente *in primis*, il tempo trascorre inesorabilmente rilegandoci sempre a una distanza, un gap che rappresenta proprio la difficoltà nel cogliere l’esigenza di un continuo movimento sociale. I veloci cambiamenti del modo di rapportarci gli uni a gli altri mostrano l’affanno di strutturare sempre più velocemente contenuti e metodi che, all’atto pratico, risultano essere obsoleti. Fondamentalmente il problema è che, la famiglia, le istituzioni, le amministrazioni pubbliche, la politica, la religione si perdono in lotte interne al sistema, in guerre di potere, mentre le nuove generazioni si assestano, nel procedere e nella loro distanza, alzando il muro del silenzio nella precarietà più assoluta, senza punti di riferimento e modelli costruttivi da imitare, e dove la democrazia è una vera chimera.

Dal punto di vista dell’individuo, essa [la democrazia] consiste nell’essere una parte responsabile, secondo le capacità, alla formazione e alla direzione dell’attività dei gruppi ai quali si appartiene, e nel partecipare, secondo il bisogno, ai valori che il gruppo difende. Dal punto di vista dei gruppi, essa esige la liberazione delle energie potenziali dei componenti un gruppo in armonia con gli interessi e i beni che sono comuni. Siccome ogni individuo fa parte di diversi gruppi, questa specificazione non può venire soddisfatta se non quando diversi gruppi agiscono armoniosamente tra di loro in maniera flessibile e piena. [...] come idea, la democrazia non è alternativa ad altri principi di vita associata. È l’idea della vita in comunità di per se stessa. È un ideale nell’unico intelligibile senso di ideale:

ossia tendenza e progresso di una cosa esistente estesi fino al loro limite finale, concepiti come computi, perfetti. Siccome le cose non raggiungono questa compiutezza ma subiscono nella realtà deviazioni e interferenze, la democrazia, in questo senso, non è un fatto e non lo sarà mai. Ma in questo senso neppure esiste o è mai esistito nulla che sia una comunità nella sua piena misura, una comunità scevra da elementi estranei. L'idea, ovvero l'ideale di una comunità, implica, tradotti in atto, fenomeni di vita associata, esenti da fattori limitativi o di turbamento, e contemplati ai limiti del loro sviluppo. Ogni qualvolta le conseguenze di un'attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a quest'attività, e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a volere ed agire con energia, affinché questi benefici vengano ad esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità. L'idea della democrazia è chiara coscienza di una vita collettiva, con tutte le sue conseguenze<sup>231</sup>.

In questo spaccato di società è facile e semplice lasciarsi forgiare mediante un apprendimento informale, nei bar, nei centri commerciali, nelle discoteche nei parcheggi. Certo si potrebbe pensare che è lo stesso apprendimento naturale e spontaneo ricevuto nella fattoria dei nonni, non è affatto così: la nonna ha agito da persona adulta, affettuosa, comunicativa, e inconsapevolmente mi ha condotta verso l'acquisizione di elementi specifici e indicativi della cultura in un luogo e in uno spazio preciso. Non può essere la stessa cosa l'apprendimento acquisito in una discoteca tra fumo e alcol. Ma cosa voglio dire? L'esperienza con nonna

---

<sup>231</sup> J. DEWEY, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971, pp. 116-117.

Maria va a collocarsi nei rapporti tra adulti e bambini. Sì perché avevo 5 anni, perché mi sentivo protetta e accudita dalla nonna, perché era fantastico stare tra gli animali e il nonno con il fucile sempre a tracolla durante il pascolo, perché la sera il nonno vicino al camino acceso mi raccontava delle due guerre mondiali, perché io piangevo al racconto di un suo incidente nel quale si ruppe la gamba e che la curò con il lardo di maiale fasciato sulla ferita e sull'osso spezzato. Tutti questi flash riferiti al rapporto con i nonni sono indicativi della relazione, della comunicazione, quindi, una serie di cose e atti che si traducono in una sola, la relazionalità che porta al confronto, al “*con-prendersi*”, quella, cioè, che oggi manca sia tra pari che tra adulti e bambini, e tra adulti e ragazzi. Allora si comunicava, si capivano le esigenze si parlava la stessa lingua. L'insegnamento che ho tratto dall'esperienze dell'infanzia non era certo programmato o intenzionale, ma ha dato i suoi frutti, i suoi risultati, che però, ricadono nella casualità di una educazione informale.

i semi vengono seminati non grazie al fatto che si gettano a casaccio, ma perché vengono distribuiti in maniera tale da mettere radice e da avere possibilità di crescere<sup>232</sup>.

Allora è diverso quando si strutturano intenzionalmente esperienze che hanno la finalità di vivere e toccare con mano la propria terra, il proprio problema ambientale, il valore della propria cultura e il valore delle culture altre. Voglio dire che questo lavoro di ricerca si colloca, non nelle esperienze formalmente intenzionali, ma neanche in quelle non intenzionali, bensì piuttosto si pone come consapevolezza attraverso le quali accedere a quell'educazione e formazione spinta dalla relazionalità,

---

<sup>232</sup> *Ibidem*, p. 138.

dall'emotività nel compiere le azioni che portano all'oggetto finito, concreto o a un aspetto tangibile dell'operare all'unisono, perché democrazia è educazione, che nasce dalla partecipazione di ogni singolo individuo alla conoscenza generale della specie. C'è la necessità, quindi, non solo di attuare didattiche interessanti e stimolanti, ma anche l'urgenza di professionisti del settore specifico, la cui formazione ne legiferi competenze e meriti, di sicuro verso nuovi modi di pensare gli ambienti della educazione, anche e soprattutto nella risoluzione della precarietà dell'impiego che si vive in questo momento storico in Italia e nel mondo. C'è da inventarsi nuove figure professionali, nuovi lavori che escono dalla formazione di ognuno. Mettere in campo moderni modi d'insegnare, nuove metodologie che nascono analizzando contesti specifici di appartenenza e per questo ne escono formate figure altamente professionali che vanno a costituire la nuova imprenditoria.

In questa compagine storica emerge infatti l'esigenza di reinventare e reinventarsi anche per superare la delusione della corsa all'inserimento nella scuola, promesse mai mantenute e anni di formazione sulle spalle dove l'unica soddisfazione è quella che l'esigenza aguzza l'ingegno, e allora si diventa creativi. La creatività a questo punto è necessaria e urgente. L'educazione "non formale" si configura come soluzione, come educazione altra, come quell'educazione che si trasforma insieme alla trasformazione dei processi sociali, pur nella molteplicità delle contraddizioni, si offre come sistema metodologico, come modello teorico-pratico, come un insegnamento, come *corrispondenza generazionale*, parallela alla scuola.

Questo lavoro di ricerca va letto come un'idea che è stata concretizzata e attuata in contesti sociali, dove costantemente vengono umiliati i presupposti di un'educazione di cui sono sempre stati fissati i tempi e i

luoghi. Trasformiamo, a questo punto, in luoghi e tempi il contesto che di volta in volta si incontra, si presenta. È proprio dalla crisi delle istituzioni alla crisi economica e politico-sociale, da embrioni generati dall'esigenza di trovare un senso e un verso, che nascono le nuove figure competenti, perché consapevoli dei fattori cognitivi (*awareness*), in una parola professionali, che utilizzano la ricerca, confrontando i vari modelli educativi e sociali. Tirando le somme di questo processo emerge che le sovrastrutture partoriscono dalla crisi figure che sono frutto del passaggio dal *liminale* al *liminoide*, perché la rappresentazione dell'evento conoscitivo passa dal suo coniugarsi al congiuntivo all'azione all'indicativo, cioè dalla ipotesi al fatto.

#### 4.4. Conclusioni

La capacità di costruire prospettive attese, utilizzando i processi di elaborazione progettuale, senza restarvi ingabbiati, produce un cambiamento che è anche cambiamento di significati nella costruzione di senso della ricerca antropologica. Si ripropone un metodo di ricerca che, sistematizzando il profilo teorico, espliciti un modello di intervento il quale, creando continuità sociale, apra all'innovazione formativa nel laboratorio scolastico, superando le difficoltà strutturali e le carenze infrastrutturali attraverso una inclusione dei fattori culturali delle alterità e delle forme situazionali, che costituiscono le diversità presenti o latenti nelle aree di margine socio-culturale e di periferizzazione, o nelle particolarità ambientali come le isole minori e le isole alloglotte. L'itinerario di ricerca educativa, maturato attraverso laboratori creativi, esperienze sul terreno nelle aree prescelte e momenti di sperimentazione, ha permesso di costruire anche una teoria del metodo che individui negli aspetti preponderanti di una *Informal Education* una pratica educativa in grado di promuovere lo spazio per soddisfare le esigenze e le possibilità di cambiamento e innovazione nel contesto operativo della formazione primaria nelle realtà, che di più subiscono i fenomeni del cambiamento socio-culturale e delle trasformazioni del sistema economico-sociale. La nostra ricerca ha provato a dimostrare quanto sia indispensabile pensare a una "scuola non formale" basata sulle attività, sulla ricerca empirica, sul fare insieme, e, quindi, a una formazione che utilizzi una pratica, un modello di simulazione tratto dalla triade *Theory-Practice-Education*, attraverso la quale il trasferimento dei saperi, in modo normale e quasi inconsapevole, può consentire l'acquisizione delle competenze. Nella fattispecie si sono avute esperienze con le strategie metodologiche

sperimentate a livello comparativo in progetti di riscoperta dei linguaggi autoctoni delle comunità (come nel caso degli Occitani di Guardia Piemontese) e nei programmi d'interesse della Comunità Europea della Fondazione per i Servizi Educativi (FES) a Malta, che compongono un'agenzia pubblica impegnata a ridurre l'analfabetismo e i gap linguistici nell'ambito dell'istruzione obbligatoria e della struttura familiare locale. È appena il caso di sottolineare che, dal 2001, a Malta, è stata sviluppata una ramificata strategia, volta a sostenere bambini, genitori, insegnanti, scuole, gruppi di scuole e comunità locali, che vivono la realtà del bilinguismo imperfetto (maltese-inglese) con risultati alterni. La comparazione di laboratori applicativi in situazione di avvertita marginalità, o situazione di esclusione sociale, ha permesso anche l'accertamento di specifiche motivazioni nella ricerca-azione che è stata applicata in condizioni comparabili, come si è potuto comprovare in esperienze di gioco nella scuola dell'infanzia di Stromboli e di Malta presso la Fondazione per i Servizi Educativi (FES *Foundation for Educational Services*, Rabat, Malta)<sup>233</sup>.



Figura 87- Bambini della Scuola dell'Infanzia di Stromboli



Figura 88- Scuola dell'Infanzia-FES-Rabat-Malta

<sup>233</sup> Le due foto sono rappresentative dello stesso momento di gioco, “*scatoline chiuse*”. In due realtà differenti, infatti, si evince quanto sia diverso il comportamento dei due gruppi di bambini. I piccoli ospiti della Fondazione per i Servizi Educativi, in ogni gioco, pur trovandolo divertente e coinvolgente, hanno avuto bisogno del contatto fisico, mentre i bambini di Stromboli hanno partecipato ai giochi con molto entusiasmo ma senza sentire l'esigenza del contatto fisico.

In questo contesto può essere funzionale, rispetto al nostro progetto complessivo, fare riferimento alle ipotesi della cattedra di antropologia culturale del Dipartimento di Scienze dell'educazione, prefissate per le fasi della discesa sul terreno nella sperimentazione di laboratorio a Stromboli.

Per presentare in modo sintetico i prodotti di questo impegno è opportuno dichiarare, preliminarmente, che nel contesto della ricerca sono state individuate due aree d'interesse da contenere nelle seguenti problematiche:

1. necessità di promuovere e sostenere un'interazione costante con le istituzioni amministrative e scolastiche locali per l'individuazione dei bisogni emergenti – migrazione, occupazione, trasporti e comunicazioni – e le situazioni socio-culturali specifiche – cultura, educazione, arte e turismo;
2. in uno scenario rivolto all'intero complesso delle strutture scolastiche delle isole minori del Mediterraneo, costitutesi in una rete virtuosa (Stromboli – Ustica – Malta), capace di dare identità e risorse per migliorare la qualità dell'istruzione e della vita in questi territori isolati, con l'elaborazione di una strategia d'intervento per qualificare la formazione di giovani residenti interessati all'insegnamento in tutti gli ordini di scuola, preordinando l'accesso riservato agli studi universitari e all'Alta Formazione<sup>234</sup>.

In un'altra situazione il lavoro comparativo ha permesso di constatare e valutare le relazioni culturali e storico-politiche fra Malta e Italia, dove

---

<sup>234</sup> C. PITTO, *Quando la scuola è un'isola: educazione e vita a Stromboli*, in "Stringhe", Quadrimestrale di divulgazione scientifico culturale dell'Università della Calabria, Anno 1, Numero 2, Settembre 2011, p. 81.

molte situazioni italiane sono fruibili, come la televisione di Stato (ma anche quelle private) e i prodotti del *made in Italy* con le incentivazioni determinate dal turismo dell'area Sud del Mediterraneo rappresentate dagli studi del professore Sandro Caruana per i fenomeni di contatto fra le culture regionali dell'Italia meridionale e la Repubblica di Malta, in relazione agli studi dell'Associazione Italiana di Linguistica applicata e degli esperimenti di collaborazione linguistica.

Da un punto di vista antropologico – anche se in termini transdisciplinari secondo Edgard Morin –, le premesse sono state poste dalle esperienze sul terreno all'isola di Ustica, dove il lavoro di tesi è stato supportato da una attenta considerazione delle linee dell'indagine preliminare, che è stata riproposta come metodologia teorico-pratica dell'indagine prodotta nel lavoro già realizzato e documentato nella raccolta di scritti pubblicati sul Quaderno n. 2/2010 dei “Colloqui Transdisciplinari del Dottorato”<sup>235</sup>, e dalle esperienze di laboratorio nelle scuole dell'infanzia e primaria dell'Isola di Stromboli, nel marzo e aprile 2011.

In questo senso l'antropologia culturale oltre che scienza sociale è una conoscenza applicativa che oggi ci permette di rifondare un'unità, attraverso una carta concettuale che permette di conoscere e che ha bisogno di essere dotata di *energia*, cioè capacità di colpire la fantasia, e di conseguenza radicarsi più facilmente nella memoria, perché solo quando la parola scritta diventa parola sonante nella testa e vi si radica noi riusciamo a intendere.

[...] Un gruppo di ricerca che vuole misurarsi con l'osservazione partecipante, quindi, muovendosi in un

---

<sup>235</sup> Cfr. L. FARINA, *La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica. Colloqui transdisciplinari del Dottorato*, Università della Calabria, Centro Editoriale e librario, Rende (CS) 2010.

territorio da esplorare instaura il primo approccio con la popolazione locale allo stesso modo delle relazioni iniziali con i *nativi*, in situazione tribale o di villaggio, comunicando con gli sguardi, con i gesti e con linguaggi semplificati, con le sensazioni e anche attraverso gli altri sensi<sup>236</sup>.

Tale comunicazione globale permette un'attivazione della presenza attraverso la sensorialità, ma anche un processo di forte inclusione in uno spazio che, diventando praticabile, si trasforma propriamente lo spazio dell'incontro. Se restiamo fedeli a questa logica, che nella pratica unisce il processo culturale ad uno spazio geografico specifico, la presenza dell'antropologo-insegnante nello spazio limitato della comunità, la fa espandere in un confronto che in primo luogo rivela come il mondo esterno nella sua vastità riesca ad essere necessariamente interconnesso, rompendo un "noi" che è sempre più circoscritto e limitato. E questo riguarda soprattutto il "noi" occidentalizzante dell'antropologo, nuovo arrivato. Come ha correttamente osservato Matilde Callari Galli,

in questa prospettiva una formazione che voglia assumere all'interno dei suoi apparati teorici e delle sue pratiche metodologiche le nuove interdipendenze che caratterizzano l'attuale "commercio tra le culture", che non voglia ignorare le frammentazioni e le fratture violente che si inseguono senza sosta nell'attuale organizzazione spazio – temporale, dovrebbe con decisione abbandonare i suoi tradizionali percorsi, porre al centro della sua riflessione, i nuovi meticciati, le nuove contaminazioni culturali, scegliere come luogo privilegiato di

---

<sup>236</sup> M.G. FUOCO, *Le molteplicità degli orientamenti socio-culturali di un'isola*, in L. FARINA (a cura di), *Colloqui transdisciplinari del Dottorato. La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica*, Università della Calabria, Centro Editoriale e librario, Rende (CS) 2010, p. 71.

attenzione le aree di confine, le aree incerte del nomadismo contemporaneo, rifiutando la centralità che la modernità affidava ad un'unica cultura, ad un unico dominio<sup>237</sup>.

In riferimento alla valutazione riassuntiva di vari laboratori, si parte dal primo in ordine cronologico, che ha visto coinvolta la V classe della Scuola Primaria di Villaggio Europa, inserita nel Circolo Rende 2, (CS). Il progetto, intitolato “*Le parole delle pietre come dialettica del concreto: a scuola nel laboratorio di Angelo Aligia*”, utilizza il linguaggio dell'arte. Con tale linguaggio, si è delineato l'incontro tra l'astratto della teoria e il concreto della manualità e della attualità, così come l'astratto senso di una scultura si incontra con il concreto della sua materialità. È stato questo l'argomento del lavoro di ricerca che ha avuto come filo conduttore un elemento, la pietra. Si tratta di elaborare il concetto di pietra come presenza, certezza e, in quanto depositaria di significati, come simbologia. Gli alunni, attraverso la pratica del laboratorio, sono riusciti a operare astrazioni mentali seppur semplici, facendo inferenze sul significato trasmesso dalle produzioni litiche, tipiche del popolo degli Inuit<sup>238</sup> da una parte, e dalle opere di Aligia dall'altra, operando altresì confronti tra le due forme d'arte. In questo senso, l'attenzione volta verso questi simboli di pietra si estrinseca nella percezione dell'elemento e della funzione che assolve all'interno della comunità etnica di appartenenza. Gli *inukshuit* descritti e raccontati dal

---

<sup>237</sup> M. CALLARI GALLI, *Analisi culturale della complessità*, in M. CALLARI GALLI, F. CAMBI, M. CERRUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci Editore, Roma 2006, p. 85.

<sup>238</sup> Gli Inuit sono il popolo dell'Artico. Tradizionalmente i suoi membri erano chiamati eschimesi. Questo termine è stato prescritto dalle Nazioni Unite in quanto considerato dispregiativo per il suo significato che vuol dire “mangiatori di carne cruda”. Inuit, invece, in lingua *inuktitut* indica “la gente”, “gli esseri umani”.

professore Cesare Pitto, “parlano” e danno indicazioni, esprimendo solidarietà e amicizia, segnano percorsi per chi si avvia sugli itinerari della vita, sapendo che si è partiti da certezze. Ed è proprio grazie a tali certezze se oggi ci raccontiamo. Insieme alla scuola dell’infanzia di Guardia Piemontese, poi, è stato realizzato un altro laboratorio con il maestro Aligia che ha previsto la costruzione di una fontana d’argilla. La scelta di un cammino finalizzato alla conoscenza del percorso dell’acqua nata con il proposito di fare “entrare” i bambini nell’argomento in maniera semplice e divertente, partendo dalla nozione di acqua intesa anche come risorsa per l’uomo e per la sua vita, per poi concludere con la spiegazione della trasformazione che le esigenze sociali hanno determinato nel tempo per un più comodo utilizzo. Le scuole di Guardia e di Rende sono state inserite in una comunicazione plurilingue, per realizzare il programma “*Carta dei Popoli Artici*” di Fermo. facente parte del Progetto International Polar Year (IPY) – programma scientifico è incentrato sullo studio dei cambiamenti dell’Artide e dell’Antartide dal marzo 2007 al febbraio 2009. Per il settore dedicato alla scuola primaria hanno partecipato le scuole del circolo di Rende 2 di Villaggio Europa e l’Istituto comprensivo di Guardia Piemontese, per la realizzazione di uno scambio di disegni sulla tutela dell’ambiente tra scuole di diversi Paesi nella prima fase. L’esperienza di questa attività didattica ha concretizzato atteggiamenti di apertura e condivisioni nei nostri allievi. I pensieri e i desideri degli alunni, che solitamente si esprimono con le parole, sono stati mutati in immagini. Ognuno ha espresso la propria creatività rappresentando a pieno la capacità del loro pensiero produttivo. Questa creatività umana ha dimostrato la chiave del successo nella ricerca di conoscenza, che era uno degli obiettivi base del progetto internazionale. La seconda fase invece si è svolta con la

presenza di quattro alunni siberiani in Italia. I momenti più significativi sono stati quando i ragazzi siberiani hanno lavorato con i nostri ragazzi nelle classi, realizzando alcuni oggetti tipici della tradizione locale e proponendo una rappresentazione teatrale tratta da una fiaba molto conosciuta presso i Nancy. Questa straordinaria occasione ha dato modo di sottolineare che anche parlando una lingua diversa i bambini si sono compresi nella fattualità dei laboratori che si sono organizzati. Per quanto riguarda l'isola di Stromboli, come gruppo di ricerca, abbiamo ipotizzato e attuato dei progetti che andassero a verificare non solo la costruzione di strumenti operativi, ma soprattutto la loro applicabilità in situazioni di marginalità strutturale e ambientale. Il lavoro svolto, ha rappresentato l'opportunità di verificare che la scelta metodologica, attraverso l'utilizzo di laboratori tematici creativi, può essere adoperata e affiancata alla stessa scuola pubblica, andando così a costituire quella educazione *non formale* che delinea il concetto più ampio di "*Corrispondenza generazionale*"<sup>239</sup>.

Nella preindagine conoscitiva, a Ustica, il nostro obiettivo era quello di indagare il modo di fare scuola e le problematiche legate a essa, ma non

---

<sup>239</sup> In modo sintetico si riporta la spiegazione del concetto racchiuso in "*Corrispondenza generazionale*", il quale rappresenta un contributo alla ricerca di Fuoco in questo lavoro di Tesi Dottorale, ma che può diventare anche una teoria della pratica messa in atto dalla ricercatrice. "Mettere in campo moderni modi d'insegnare, nuove metodologie che nascono analizzando contesti specifici di appartenenza e per questo ne escono formate figure altamente professionali che vanno a costituire la nuova imprenditoria. In questa compagine storica emerge infatti l'esigenza di reinventare e reinventarsi anche per superare la delusione della corsa all'inserimento nella scuola, promesse mai mantenute e anni di formazione sulle spalle dove l'unica soddisfazione è quella che l'esigenza aguzza l'ingegno, e allora si diventa creativi. La creatività a questo punto è necessaria e urgente. L'educazione non formale si configura come soluzione, come educazione altra, come quell'educazione che si trasforma insieme alla trasformazione dei processi sociali, pur nella molteplicità delle contraddizioni, si offre come sistema metodologico, come modello teorico-pratico, come un insegnamento, come "*corrispondenza generazionale*", parallela alla scuola. Questo lavoro di ricerca va letto come un'idea che è stata concretizzata e attuata in contesti sociali, dove costantemente vengono umiliati i presupposti di un'educazione di cui sono sempre stati fissati i tempi e i luoghi. Trasformiamo, a questo punto, in luoghi e tempi il contesto che di volta in volta si incontra, si presenta". M. G. Fuoco, *Itinerari antropologici nei processi educativi in aree di marginalità ambientale. Comparazioni territoriali nella scuola primaria e dell'infanzia in alcune aree del Mezzogiorno e riscontri operativi in realtà del Mediterraneo*, Tesi di dottorato XXIV Ciclo.

dobbiamo dimenticare che sull'isola il tempo è scandito dalle campane della chiesa di San Bartolo e sulle vetrine dei negozi c'è un cartello con la scritta “*non ho fretta*”, ma forse, tutto questo per noi è solo fuori dal tempo. Qui, la situazione di un processo educativo sostenuto e protetto è un fatto reale, anche se dovuto ad una competenza soggettiva. Infatti, c'è Delfina – la maestra dell'asilo<sup>240</sup> – e ci sono il boschetto, gli gnomi ed i bambini della scuola dell'infanzia che con lei vivono dei momenti fantastici e felici in una scuola che sembra uno scrigno pieno di colori, giochi e disegni sui muri a rappresentare castelli e fate, fondali con pesci e sirene, prati con fiori e farfalle, boschi con piccole case di gnomi e folletti. Delfina sostiene che fino ai dieci anni i bambini devono vivere in un mondo fantastico e immaginario, dove conservare sogni e riporli tutti in un forziere, da aprire solo quando ci sono i momenti difficili, come è capitato a lei. Infatti, il suo metodo di educatrice si concretizza nell'esperienza vissuta, perché a lei è servito molto vivere in un mondo fiabesco, quale era Ustica. I bambini devono “sognare” oggi per affrontare le difficoltà della vita domani.

Tutti questi lavori, infine hanno costruito una proposta di apertura di ipotesi per continuare la ricerca-progettuale e la sperimentazione della *Informal Education* portando avanti l'idea concretizzatasi dell'*Orto didattico* che è in fase di realizzazione. L'orto didattico ha previsto innanzitutto l'assegnazione di un'Area Demaniale da parte della Provincia di Cosenza settore Ambiente e Demanio Idrico - Progetto

---

<sup>240</sup>Delfina insegna nella scuola dell'infanzia di Ustica. I bambini vivono con lei un sogno in un ambiente ovattato e colorato. L'Italia è il paese dove i piccoli vivono meglio, sia per la salute sia per l'istruzione, si afferma ormai da molti anni e alcuni centri come Modena e Reggio Emilia ne sono la felice testimonianza, come esperienza pedagogica d'eccellenza. Cfr. 4.1. *Politiche per i giovani, la formazione, la ricerca e l'innovazione*, in Relazione Previsionale Programmatica 2008-2010, *Linea strategica 4: Reggio città della formazione, della ricerca e dell'innovazione*, Comune di Reggio Emilia, 2008. Queste condizioni sono al momento in parte riscontrabili anche a Ustica nella scuola dell'infanzia, come risultato dal nostro sopralluogo.

Valorizzazione del Territorio realizzazione “*Orto didattico ai fini Educativi*” foglio di mappa 31 in prossimità particelle 1277/162/166, Torrente San Pietro Comune di Bonifati (CS). Il progetto è finalizzato alla realizzazione di una scuola aperta che ingloba anche la proposta del Comune di Bonifati (CS), per l’utilizzo di un edificio scolastico dismesso, dove si potrebbe strutturare una didattica permanente utilizzando la metodologia laboratoriale, impiegando lo spazio come luogo dell’incontro nel processo educativo (scuola nel Museo, scuola nei laboratori artigiani e di trasformazione dei prodotti, educazione ambientale e alla sostenibilità).

## BIBLIOGRAFIA

ALVARO C., *Polsi nell'arte nella leggenda e nella storia*, Tipografia D. Serafino, Gerace, 1912

AMADUCCI A., *Il video. L'immagine elettronica creativa*, Lindau, Torino 1997

AMODIO A., *Tracce d'Autunno. Percorso formativo dell'Unical a Zona Sud di Maierà*, in "La Provincia", 20/11/2006

APPADURAI A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001

AUGÉ M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità, con una nuova prefazione dell'autore*, Elèuthera, Milano 2009

BALDACCI M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006

BALDUCCI E., *Educazione e libertà*, Piemme, Casale Monferrato (AI) 2000, pp. 286-287

BAUMAN Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma 2005

BAUMAN Z., *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2003

BENADUSI L., A. CENSI, A. FABRETTI, *Educazione e socializzazione*, Franco Angeli, Milano 2004

BUCHIGNANI N., *The Anthropological Approaches to the Study of Ethnicity*, The Multicultural History Society of Ontario, Ontario 1982, Occasional Paper 13

BURZA V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008

CALAMANDREI P., *Per la scuola*, Sellerio Editore, Palermo 2008.

CALANCA D., *Famiglia e famiglie*, in P. SORCINELLI (a cura di), *Le guerre affrontate e subite. I modi di amare, di fare politica, di vedere il*

*mondo. Identikit del Novecento*, Donzelli Editore, Roma 2004, pp. 97-175

CALLARI GALLI M., *Analisi culturale della complessità*, in M. CALLARI GALLI, F. CAMBI, M. CERRUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci Editore, Roma 2006, pp. 65-125

CALLARI GALLI M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2000, pp. 24-26

CALLARI GALLI M., *L'antropologia e la ricerca del soggetto*, in F. CAMBI, (a cura di), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001

CALLARI GALLI M., *La trasmissione dei meccanismi culturali: problemi di teoria e di metodo*, in T. Tentori (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando Editore, Roma 1990, pp. 119-130

CALLARI GALLI M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella contemporaneità*, Meltemi Editore, Roma 1996, pp. 127-131

CARAVETTA F., *Un orto accanto alla casa*, Falco Editore, Cosenza, 2007

CARUANA S., *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Franco Angeli, Milano 2007

CERVETTO A., *L'imperialismo unitario*, Edizioni Lotta Comunista, Milano 1981

CESARANI R., *Lo straniero*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 1998

CIAN D. O., *Il primato della lingua come strumento di educazione*, La Scuola, Brescia 1977

CLIFFORD J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino 1993

CORBETTA P., *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna 1999

- DE MARTINO E., *La fine del mondo. Contributo alle analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977
- DE MAURO T., *Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo*, in “*Annali della Pubblica Istruzione*”, 5-6-2006, *Lingue in Italia nella prospettiva dell’educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Le Monnier, Bagno a Ripoli (FI) 2006, pp. 1-5
- DE MAURO T., *Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse*, Lidi, 1, 1, 2006
- DELEUZE G., *L’immagine-movimento*, Ubulibri, Milano 1993
- DEVOTO G., G.C. OLI, *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Milano 2002
- DEWEY J., *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971
- DEWEY J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954
- DURKHEIM E. (1893), *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1971
- DURKHEIM E., *L’evolution pédagogique en France*, PUF, Paris 1890
- ECO U., *Il Pendolo di Foucault*, Bompiani, Milano 2001
- EPSTEIN J., *L’essenza del cinema. Scritti sulla settima arte*, Marsilio, Padova 2002
- FABIETTI U., *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2003
- FABIETTI U., R. MALINGHETTI, V. MATERA, *Dal tribale al globale. Introduzione all’antropologia*, Paravia-Bruno Mondadori Editore, Milano 2002

FARINA L., *Dai diari di una ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008

FARINA L., *La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica. Colloqui transdisciplinari del Dottorato*, Università della Calabria, Centro Editoriale e librario, Rende (CS) 2010

FORNASA W., *Le "didattiche relazionali" come scambio di valori in un dialogo*, "Documenti", H.P.S. Veneto, U.L.S.S., n. 5, Ovest Vicentino

FUOCO M. G., *Le molteplicità degli orientamenti socio-culturali di un'isola*, in L. Farina (a cura di), *Colloqui transdisciplinari del Dottorato. La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica* Università della Calabria, Centro Editoriale e librario, Rende (CS) 2010, pp. 63-80

GEERTZ C., *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna 1988

GEERTZ C., *L'interpretazione delle culture*, intervista del 18 maggio 1992, RAI Educational, Enciclopedia multimediale delle Scienze Filosofiche, <http://www.emsf.rai.it/articoli/articoli.asp?d=20>

GELLNER E., *Nazioni e nazionalismi*, Editori Riuniti, Roma 1985

GILLI G.A., *Come si fa ricerca. Guida alla ricerca sociale per non specialisti*, Oscar Mondadori, Milano 1975

GLUCKMAN M., *Custom and Conflict in Africa*, Basil Blackwell, Oxford, 1955

GRAMSCI A., *Lettere dal carcere I*, Editrice l'Unità. Supplemento al numero dell'Unità del 24 gennaio, Cles (Trento) 1988

GRECO G., *Mediamorfosi. Conversazioni su comunicazione e società*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (Cz) 2000

- HARNEY R. H., *Preface*, in J. POTESTIO (ed.), *The Memoirs of Giovanni Veltri*, The Multicultural History Society Ontario, Heritage Foundation, Toronto 1987, pp.7-9
- HARRISON G., *Da un punto di vista antropologico*, Quaderno n. 5, Istituto Superiore di Scienze Sociali, Trento 1969
- HARRISON G., *Educazione ai diritti umani per una società multiculturale*, in C. PITTO (a cura di), *L'identità, il multiculturalismo, i diritti umani, le ragioni dell'antropologia*, Atti della Cattedra "Antonio Guarisci", Fondazione A. Guarasci, Cosenza 1999, pp. 61-100, pp. 88-97
- HARRISON G., *Prefazione*, in C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut! Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra gli Inuit*, Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2003
- HEDICAN E.J., *Applied Anthropology in Canada. Understanding Aboriginal Issues*, University of Toronto, Toronto Buffalo, London 1997, pp. 41-44
- JONGMANS O., P. GUTKIND (eds.), *Anthropologists in the Field*, Van Gorcum, Assen 1967
- LATOUCHE S., *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- LEACH E.R., *An Anthropologist's Reflections on a Social Survey*, in O. JONGMANS and P. GUTKIND (eds.), *Antropologists in the Field*, Van Gorcum, Assen 1967
- LÉVI-STRAUSS C., *Elogio dell'antropologia*, Einaudi, Torino 2008
- LÉVI-STRAUSS C., *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore. Milano, 2004
- LÉVI-STRAUSS C., *Primitivi e civilizzati. Conversazioni con Georges Charbonnier*, Rusconi Editore, Milano 1970
- LÉVI-STRAUSS C., *Tristi tropici*, Il Saggiatore, Milano 1996

- LÉVI-STRAUSS. C., *Razza e storia – Razza e cultura*, Einaudi, Torino 2002
- LEWIS O., *La cultura della povertà e altri saggi di antropologia*, il Mulino, Bologna 1973
- LEWIS O., *The children of Sanchez: autobiography of a Mexican family*, Random House, New York 1961
- LIPORACE A., *Facile manuale di scrittura creativa. Fiabe inverse e in versi*, Falco Editore, Cosenza 2011
- MANTOVANI A., *Passaggi. Teatro e cinema; forme e temi dello spettacolo*, Lattes, Torino 2002
- MARTINOTTI G., *Città e analisi sociologica*, Marsilio, Padova 1968
- MAYO P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, trad. di A. Medas, Carlo Delfino Editore, Sassari 2007
- MCLEOD K. A., *Multicultural Education: A Partnership*, Canadian Council for Multicultural Education, OISE Press, Toronto 1987
- MORACE A. M., *Corrado Alvaro e la letteratura tra le due guerre*, Pellegrini, Cosenza, 2005, pp. 515-540
- MORELLI D., *La diversità linguistica e culturale in Italia*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 5-6-2006, *Lingue in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Le Monnier, Bagno a Ripoli (FI) 2006, pp. 6-22
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000
- MORIN E., *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 169-170
- NUSSBAUM M.C., *Coltivare l'umanità*, Carrocci, Roma 1999

OLIVA A., *Introduzione e guida alla lettura*, in *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*, Associazione TreeLLLE, Quaderno n. 9, Giuseppe Lang Srl, Genova 2010, pp. 14-29

ORLANDO CIAN D., *Il primato della lingua come strumento di educazione*, La Scuola, Brescia, 1977

PETRONE P., *Il modello in frantumi*, a cura di C. PITTO, Cittàcalabria edizioni, Soveria Mannelli (CZ) 2005

PITTO C., *Introduzione. Antropologia urbana. Programmi, ricerche e strategie*, Feltrinelli, Milano 1980

PITTO C., *Al di là dell'emigrazione. Elementi per un'antropologia dei processi migratori*, Jonica Editrice, Cassano allo Ionio, (CS) 1988

PITTO C., *Quviassutigivassi Nunavut! Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra gli Inuit*, Centro Editoriale e Librario, Università della Calabria, Cosenza 2003, pp. 42-43

PITTO C., Prefazione, *I caratteri antropologici - demografici di una comunità locale*, in F. CARAVETTA (a cura di), *Un orto accanto alla casa*, Falco Editore, Cosenza, 2007

PITTO C., *Introduzione: prove di antropologia della complessità*, in J. GUENOT, C. PITTO et Alii, *Fondamenti epistemologici della ricerca antropologica e ingegneria della complessità*, Collana "Colloqui transdisciplinari del dottorato", Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Rende 2008, pp. 11-26

PITTO C., *Dalla progettazione al terreno della ricerca. L'individuazione antropologica: concetti* (Capitolo I), in L. FARINA, *Dai diari della ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Cosenza 2008

PITTO C., *Oltre l'emigrazione. Antropologia del "non ritorno" delle genti di Calabria*, Falco Editore, Cosenza 2009

PITTO C., *Quando la scuola è un'isola: educazione e vita a Stromboli*, in "Stringhe", Quadrimestrale di divulgazione scientifico culturale dell'Università della Calabria, A. 1, (2), Settembre 2011, pp. 94-108

PIZZUTI S., *Fauci e cattedri*, Copione della lettura, riduzione teatrale e regia di C. PITTO (Prima rappresentazione, Torre Melissa (KR), 13 agosto 2008)

REMOTTI F., *Contro l'identità*, Editori Laterza, Bari 1996, pp. 4-10 - pp. 65-66

RODARI G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001

ROHLFS G., *Laurea "Honoris Causa"*. Reprint a cura di C. PITTO, Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2011

ROSSI M.– DORIA (Inchiesta di), *Stromboli, la scuola può attendere*, in "La Stampa", del 26/09/2011

SCHIAVI FACHIN S., *Le minoranze linguistiche nella prospettiva dell'educazione plurilingue*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 5-6-2006, *Lingue in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Le Monnier, Bagno a Ripoli (FI) 2006, pp. 23-35

SIMMEL G., *La cornice del quadro. Un saggio estetico*, in M. MAZZOCUT-MIS (a cura di), *I percorsi delle forme. I testi e le teorie*, Bruno Mondadori, Milano 1997, pp. 212-213

SIMONELLI G., *Invito al cinema di Hitchcock*, Mursia, Milano 1996

SIMSOLO N., *Alfred Hitchcock*, Seghers, 1969

- SOLLARS V., *Children's Right to Play. A study of maltese children's perceptions on cultural and recreational activities*, A publication of the Office of the Commissioner for Children, Malta, December 2006
- SOLLARS V., *Mother tongue and second language acquisition*, in *Intercultural competence & communication in teacher training for early childhood education, theory & practice*, Project "Coala-Communication and language promotion in training pre-school teachers", University of Malta, Malta 2006, pp. 8-10
- SOMAINI A., *L'immagine prospettica e la distanza dello spettatore*, in A. SOMAINI (a cura di), *Il luogo dello spettatore: forme dello sguardo nella cultura delle immagini*, Vita e pensiero, Milano 2005
- SORCINELLI P., *Le guerre affrontate e subite. I modi di amare, di fare politica, di vedere il mondo. Identikit del Novecento*, Donzelli Editore, Roma 2004
- SPADAFORA G., *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana*, in G. SPADAFORA (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003
- SPADAFORA G., *Presentazione*, in C. PITTO, *Quviassutigivassi Nunavut! Congratulazioni Nunavut! Sortite antropologiche nella terra gli Inuit*, Centro Editoriale e Librario, Università della Calabria, Cosenza 2003
- SUNSTEIN C., *Republic.com*, il Mulino Intersezioni 2003, pp. 7-21
- TALIANI E., *Mutamento e razionalità. Per una sociologia dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano 1993
- TAMBIAH S.J., *Rituali e cultura*, il Mulino, Bologna 1995, pp. 21-41
- TETI V., *Storia dell'acqua Mondì materiali e universi simbolici*, Donzelli, Roma, 2003
- TRAMMA S., *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009

TRAMMA S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma 2005

TSE-TUNG M., *Contro la Mentalità Libresca*,

[http://www.bibliotecamarxista.org/Mao/libro\\_3/mentalit\\_libresca.pdf](http://www.bibliotecamarxista.org/Mao/libro_3/mentalit_libresca.pdf)

TURNER V., *Dal rito al teatro*, il Mulino, Bologna 2008

TURNER V., *Antropologia della performance*, il Mulino, Bologna 1993

UE - 4.1. *Politiche per i giovani, la formazione, la ricerca e l'innovazione*, in *Relazione Previsionale Programmatica 2008-2010, Linea strategica 4: Reggio città della formazione, della ricerca e dell'innovazione*, Comune di Reggio Emilia, 2008

UE - Gioventù in azione 2007-2013, Guida al programma, consultabile sul sito [http://ec.europa.eu/youth/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/youth/index_en.html), Versione valida dal 1° gennaio 2007

UE – *Lignes directrices pour les politiques de l'emploi (2005-2008)*, ACTE. *Décision 2005/600/CE du Conseil du 12 juillet 2005 relative aux lignes directrices pour les politiques de l'emploi des États membres. Synthèse [La Commission présente 8 lignes directrices pour améliorer l'emploi dans l'Union européenne*

UE – *Lignes directrices pour les politiques de l'emploi (2005-2008)*, cit., *Synthèse: accroître et améliorer l'investissement dans le capital humain (ligne directrice intégrée n. 23)*

UE – *Lignes directrices pour les politiques de l'emploi (2005-2008)*, cit., *Synthèse: adapter les systèmes d'éducation et de formation aux nouveaux besoins en matière de compétences (ligne directrice intégrée n. 24)*

UE – *Politiche per i giovani, la formazione, la ricerca e l'innovazione*, in *Relazione Previsionale Programmatica 2008-2010, Linea strategica 4: Reggio città della formazione, della ricerca e dell'innovazione*, Comune di Reggio Emilia, 2008. Inserire alla fine nei documenti consultati

WEBER M., *Economia e Società*, II, Edizioni di Comunità, Milano 1999

WEBER M., *Economia e Società, La Città*, Donzelli Editore, Roma 2003

WILSON J.R., GOLDSMAN D., *Alan Pritsker's Multifaceted Career: Theory, Practice, Education, Entrepreneurship, and Service*, in *IIE Transactions*, pp. 139-147

WIRTH L., *Urbanism as a way of life*, in "American Journal of Sociology", 44 (1), 1938, pp. 1-24

WITTGENSTEIN L., *Philosophische Untersuchungen*, Oxford 1953  
(trad.It), *Ricerche filosofiche*, Torino 1953

