



Marco Milella  
(a cura di)

*Interazioni*

*Saggi di pedagogia delle  
relazionalità*



Università degli Studi di Perugia  
*Culture Territori Linguaggi* – 13  
2017



Culture Territori Linguaggi

CTL 13

Università degli Studi di Perugia

2017

## Culture Territori Linguaggi

*La Collana non periodica dell'Università degli Studi di Perugia «Culture Territori Linguaggi» (CTL) è costituita da volumi monografici pubblicati sia nel tradizionale formato a stampa, sia in modalità digitale disponibile sul web: una scelta, quest'ultima, concordata dal Comitato Scientifico per garantire ai contenuti la più ampia diffusione possibile e per poterne assicurare, nel contempo, la massima fruibilità.*

*La stessa intitolazione esprime efficacemente la natura e gli intenti della Collana, nella quale trovano spazio i più significativi risultati di studi e ricerche riconducibili ai molteplici e diversificati ambiti disciplinari afferenti alle competenze dell'Ateneo perugino o di collaboratori a esso collegati, così da offrire l'opportunità a docenti e ricercatori, nonché ai più meritevoli dottori di ricerca e laureati, di una sede qualificata nella quale pubblicare i frutti originali del proprio lavoro.*

La Collana CTL si avvale di procedura di *peer review* per la presentazione e la pubblicazione di monografie scientifiche (in conformità agli standard stabiliti da Thomson ISI).

La Collana pubblica monografie scientifiche in lingua italiana, inglese, francese, tedesca e spagnola. I prodotti sono corredati in appendice da abstract in lingua inglese. Il Direttore della Collana riceve ed esamina la proposta di pubblicazione, richiede il manoscritto all'autore e trasmette la documentazione al referente dell'area di competenza tematica nel Comitato Scientifico. Il referente, dopo aver eliminato dal manoscritto ogni elemento di identificazione dell'autore, provvede a inoltrarlo a due revisori (membri del Comitato Scientifico, studiosi, esperti e professionisti), almeno uno dei quali esterno all'Ateneo. I revisori inviano al Direttore della Collana e al referente un parere relativo al testo scientifico, così articolato:

- accettabile per la pubblicazione;
- accettabile dopo revisioni secondarie;
- accettabile con revisioni sostanziali e conseguente riattivazione della procedura (in tal caso, i revisori che hanno formulato il primo giudizio saranno chiamati a valutare la conformità degli adeguamenti);
- non accettabile.

Il Direttore provvederà a trasmettere all'autore il risultato della valutazione. Qualora i pareri dei valutatori risultassero contrastanti, il testo sarà inviato a un ulteriore revisore scientifico, non informato delle opinioni espresse in precedenza dai colleghi. Se il giudizio è negativo il lavoro è respinto, altrimenti è ammesso; in tal caso seguirà una delle procedure sopra esposte. La durata totale della procedura varia in funzione della natura delle osservazioni formulate dai revisori scientifici e dalla sollecitudine con cui gli autori apportano le modifiche richieste.

*Comitato scientifico*

Moreno Barboni, Marco Bastianelli, Andrea Bernardelli,  
Giuseppina Bonerba, Paolo Braconi, Alberto Calderini,  
Donata Castagnoli, Manuela Cecconi, Lucio Fiorini,  
Erminia Irace, Donato Loscalzo, Francesco Marcattili,  
Giancarlo Marchetti, Massimiliano Marianelli, Riccardo Massarelli,  
Marco Mazzoni, Lorenzo Medici, Laura Melelli,  
Alessandra Migliorati, Marco Milella, Massimiliano Minelli,  
Francesco Musotti, Maria Alessandra Panzanelli Fratoni,  
Paola Paolucci, Giovanni Pizza, Mirko Santanicchia,  
Massimiliano Tortora

*Direttore*

Fabio Fatichenti



Marco Milella  
(a cura di)

*Interazioni*

*Saggi di pedagogia  
delle relazionalità*



Università degli Studi di Perugia

copyright © 2017  
Tutti i diritti riservati

Università degli Studi di Perugia  
*Collana* Culture Territori Linguaggi  
[wwwctl.unipg.it](http://wwwctl.unipg.it)

ISBN 9788894269765

## INDICE

### INTRODUZIONE

#### LA TRAMA CONNETTIVA TRA I SAGGI

di Marco Milella 11

### TRAS-FORMAZIONI

di Marco Milella 24

*Viaggi formativi* 25

*Racconti itineranti* 32

*Racconti meticcianti* 45

*Identità metaforica* 47

*In ascolto delle metafore* 53

*Metafore in movimento* 61

*Metafore per cercarsi e trovarsi* 68

*Riferimenti bibliografici* 72

### FORMAZIONE RELAZIONALE

di Marco Milella 76

*Il "focus" per la formazione dei formatori* 77

*Lo specchio del formatore* 82

*"Capacità negativa" e ri-comprensione  
dei formatori* 91

*Rapporto fra metodo ed esperienza* 99

*Il formatore: meticcio "cibernetico"* 103

*Fertilità del nomadismo fra i presupposti  
relazionali* 108

*Critica delle premesse relazionali* 113

*Riferimenti bibliografici* 117

FORMARE A DECIDERE L'IDENTITÀ

di Marco Milella	122
<i>Contro la banalizzazione delle identità</i>	129
<i>Identità in ricerca</i>	136
<i>Estraneità e identità</i>	144
<i>Cosmopolitismo dell'identità</i>	153
<i>Pluralità delle origini</i>	157
<i>Sorprendersi e sorprendere, raccontando</i>	161
<i>Valorizzazioni paradossali</i>	164
<i>Riferimenti bibliografici</i>	177

SENTIERI FORMATIVI

di Marco Milella	180
<i>Labirinti di differenze</i>	181
<i>Orientarsi nelle "terre di nessuno"</i>	187
<i>Attraversamenti formativi</i>	193
<i>Circolarità fra percezione e modalità di formazione</i>	196
<i>Riferimenti bibliografici</i>	205

ESTETICA DELLE RELAZIONALITÀ  
FORMATIVE

di Marco Milella	207
<i>Fragilità umane come risorse</i>	210
<i>Reciprocità nelle costruzioni delle realtà</i>	215
<i>Per il "disarmo" relazionale</i>	219
<i>Credenze tra emozioni e cognizioni</i>	224
<i>Il vincolo come possibilità</i>	229
<i>Interdipendenza delle credenze</i>	233
<i>Riferimenti bibliografici</i>	238

## INTRODUZIONE

### LA TRAMA CONNETTIVA TRA I SAGGI

di Marco Milella

Una trama connettiva percorre trasversalmente tutto il presente lavoro, lo caratterizza e lo permea, quasi ci si potesse avvicinare ad esso da qualsiasi punto, da uno qualunque dei saggi che lo compongono e che sono sia autonomi, sia in interazione ognuno con tutti gli altri. Il collegamento non emerge soltanto in ciò che unisce le parti del testo, ma anche nelle connessioni proposte tra questioni e problematiche che si intrecciano e si ripropongono ricorsivamente. Questi intrecci sono al centro di indagini e operazioni che mirano a intravedere l'esperienza educativa come un'esplorazione senza fine delle relazionalità umane; una ricerca mai conclusa che riflette ed auto-riflette proprio mentre si realizzano le stesse interazioni formative.

Per indagare le interazioni bisogna creare metafore e le metafore si fanno carico dei vissuti emotivi e si prestano come strategie per favorire, orientare e formare le interazioni umane. Sempre le metafore possono consentire ai processi formativi di depotenziare la concezione di un'identità personale unica e univoca.

Le metafore propongono ai formatori un “viaggio” attraverso le proprie premesse e le proprie decisioni. In questi attraversamenti, i processi formativi incontrano la possibilità di narrare, di metaforizzare la condizione umana.

Questo movimento, riflessivo e autoriflessivo, tiene presente criticamente cosa significhi la metafora di “sentirsi a casa” che rischia di imprigionare e, d’altra parte, promuove la spinta educativa a ricreare e “fornire”, sia pure provvisoriamente, un’idea di “casa” da condividere.

I formatori sono, in qualche modo, chiamati a “uscire di casa” a entrare nelle terre di nessuno dei “passaggi” generazionali e inter-generazionali. Ed è sempre il muoversi attraverso le frontiere dello spazio e del tempo a mettere in luce, l’emergere della paradossalità e degli scacchi che ogni logica e ogni cultura assolutizzata può produrre. Ancora una volta sono le metafore a fornire strumenti formativi per sciogliere i disagi prodotti da irrigidimenti di identità che tendono a ingessarsi.

Il riconoscimento di un’identità personale già intrinsecamente relazionale e frutto di mediazioni, intersezioni e commistioni, che vengono da lontano, apre le porte alla possibilità di “scegliere”, formativamente, di quale habitus identitario fruire, di volta in volta, senza che sia unicamente l’automatismo delle abitudini a “decidere” del nostro essere e del nostro agire. Fuori da ogni au-

tomatismo, infatti, risiede la concezione che fa dell'incontro, comunque possa essere concepito, una sorta di paradossale "universale culturale provvisorio". Qualcosa che faccia sentire lo straniero – anche dentro se stessi – prima di tutto come straordinario, piuttosto che come estraneo, se non addirittura nemico. Solo così anche i migranti possono diventare uno specchio di chi, per educare, si trova ad errare tra i confini letterali e metaforici, si trova a incontrare gli altri e se stesso in modo da riproporre, in maniera inesaurita, la questione fondamentale: quella della qualità di ogni incontro.

Tutte le interazioni umane e, in particolare, quelle formative possono apparire intricate, inestricabili e labirintiche. Si può rischiare di sentirsi immobilizzati, incapaci di individuare quale passo fare per primo. Forse è conveniente ricordare che: "se questa pietra adesso non vuol muoversi, se si è incastrata, smuovi prima altre pietre attorno ad essa"<sup>1</sup>.

Occuparsi di formazione, teoricamente e operativamente, vuol dire chiedersi spesso quali e quante siano le "pietre" che si sono "incastrate", quali e quante siano quelle "attorno" che, sembra, possano essere smosse e di che tipo sia il rapporto che emerge tra le prime e le seconde.

---

<sup>1</sup> WITTGENSTEIN L., *Pensieri diversi*, tr. it. Fabbri, Milano 1996, p.81.

Questo sommovimento ha a che vedere con gli ambiti e gli orizzonti intrinsecamente relazionali dell'educazione e non può non assumere un significato, persino malgrado le intenzioni dei soggetti coinvolti, processuale. I processi formativi, in un certo senso, sono sempre in movimento, sono di passaggio e si possono collocare su quelle strade che non arrivano mai a un punto fisso, a un messaggio, a un risultato che possa dirsi assolutamente concluso. Infatti questi processi si estrinsecano nel tempo, almeno a due livelli: uno, più lento, riguarda la loro determinazione e classificazione, intesi come il trasformarsi dell'educazione a seconda del contesto e del periodo storico in cui è calata e delle varie forme che può assumere (educazione degli adulti, educazione permanente, educazione interculturale, etc.); l'altro, più veloce, comprende la loro attuazione e il loro avvicendamento continuo con fattori imprevisi e imprevedibili e con la percezione, spesso vorticosa, della temporaneità quotidiana. I messaggi educativi, quasi per antonomasia, vivono tra le culture, nelle interazioni e nelle interazioni si moltiplicano, si intendono e si fraintendono, si definiscono e si ridefiniscono. Anche le interazioni presuppongono il tempo e la percezione del suo scorrere.

Al tempo e alla continuità dell'agire formativo, quindi, è dedicata, in questi saggi, un'attenzione ricorsiva e circolare, che si pro-

pone in tutti i capitoli, per elaborare una processualità relazionalmente formativa. Quello smuovere “prima”, di cui parla Wittgenstein, in educazione, probabilmente, non può avere un valore logico e non può neanche rappresentare unicamente un ordine rigido d’importanza, ma può ricordare l’impossibilità di sfuggire a un “prima”, a un fluire che, inevitabilmente, lo si voglia o no, muta e cambia, soprattutto reciprocamente. Il “prima” è un preannuncio di un “poi” che, spesso, non è come previsto. Altre volte il “poi” mette, addirittura, in discussione il “prima”, da cui si è partiti.

I processi relazionali, dunque, sono sempre in corso; quelli educativi cercano di dare una forma e un orientamento consequenziale a questo fluire delle interazioni, ma anche questa forma e questo orientamento sono sottoposti al logorio e alla messa alla prova dell’indiretto, dell’impreciso, dell’insondabile – tra cui si colloca anche l’incontro con l’estraneità, prima di tutto, di se stessi – che retroagiscono sulla forma e sull’orientamento. Astrattamente e teoricamente si può scegliere di evitare di farsi carico di questa “retroazione”, richiudendosi nella ripetizione del già detto, del già fatto, rendendosi prigionieri di sterili schemi tautologici, ma operativamente è impossibile non tenere conto di tutto ciò che, sfuggendo a piani di previsione, progettazioni e programmazioni, tracima dai e nei vissuti di chi

lavora nell'educazione e per l'educazione. D'altra parte, proprio questo magma di messaggi "altri", diversi, "illogici", che possono essere le "altre pietre", si trova ad avere in sé grandi condensazioni di energie e ingenti potenzialità di impiego operativo, appunto perché, pur interessando ineluttabilmente le interazioni educative, sono trasversali a quasi tutte le altre forme di reciprocità umane.

Continuando la metafora iniziale, si può dire, in maniera necessariamente non esaustiva, che le questioni della formazione relazionale comprendano l'insieme di tutte le "pietre": sia di quelle "incastrate", sia di quelle da "smuovere prima". Di volta, in volta, alcune di queste ultime sembrano meno appariscenti, nel loro essere trasversalmente sotto gli occhi di tutti ogni giorno, rispetto a quelle che richiedono un'attenzione di tipo immediato. Per esempio, fare formazione vuol dire, indubbiamente, progettare in maniera propositiva per agire nel concreto in situazioni di accoglienza (di alunni "stranieri" come di quelli "autoctoni"), ma l'educazione relazionale non è la risposta ad alcune questioni che i processi migratori fanno emergere. Se così fosse la pedagogia delle relazionalità avrebbe unicamente lo scopo di compensare eventuali e presunte carenze di chi è accolto, senza intaccare minimamente le premesse di relazione della vita di chi accoglie. Non bisogna dimenticare, infatti, che qualsiasi

intervento si metta in atto, esso non potrà mai soltanto applicare quanto era stato predisposto, ma dovrà farsi carico anche delle ulteriori variazioni, aggiustamenti e calibrazioni di cui necessitano le stesse proposte e gli stessi progetti educativi e della ricaduta riflessiva che l'attuazione comporta per i formatori. E non si sta parlando soltanto di quelle variazioni di rotta che servono ad affrontare la "navigazione a vista" della concretezza, ma anche di cambiamenti di premesse e di regole di formulazione degli stessi progetti e delle stesse proposte.

Infatti, l'urgenza e la necessità di educare, anche di fronte alla presenza sempre più numerosa di migranti, non deve far dimenticare che un sistema di regole che non potesse essere in grado di cambiare se stesso, potrebbe appartenere ad automi, a forme di intelligenza artificiale, ma non sarebbe creativamente umano, non sarebbe, cioè, in grado di qualsiasi forma di mutamento, di auto-correzione e apprendimento umano. D'altra parte, è vero che esistono tantissime modalità e pratiche educative ed interattive che si attuano in modo meccanico, abitudinario come se seguissero regole fisse ed immutabili e fossero eseguite da robot. Probabilmente, le pratiche educative hanno bisogno di avere alcune parti di se stesse che non possono che essere realizzate in maniera automatica. Per farle cambiare, in vista di un loro miglioramento, è importante indagare e far pas-

sare gli automatismi da un livello di inconsapevolezza a uno di consapevolezza, coscienti, comunque, che essi costituiscono un serbatoio pressoché inesauribile da esplorare e da “debanalizzare” e che, spesso, per diventare consapevoli di ciò che si dà per scontato si ha bisogno di qualche “catalizzatore”. Ossia, di un elemento che metta in contatto fattori già presenti e li faccia interagire in maniera diversa da come si erano rapportati fino ad allora.

Naturalmente, per esplicitare un automatismo, esso non deve più essere tale e quindi deve mutare anche il rapporto tra ciò che emerge da un processo di consapevolezza e ciò che, inevitabilmente, retrocede sullo sfondo. Se, comunque, si sceglie di dare importanza all’incontro/scontro con i migranti stranieri, non si può che cogliere l’occasione per ristrutturare l’intero contesto formativo e l’intero sistema di gerarchie e significati con cui affrontare le questioni teoriche e le problematiche quotidiane. Stabilità e cambiamento diventano, così, due modi di interpretare e di “punteggiare” uno stesso processo che non può mai essere colto nella sua completezza e interezza.

Ciò che, però, è prioritariamente importante mettere in luce è che comunque le pratiche interattive, in generale, e di formazione relazionale, in particolare, sono destinate a oscillare tra il darle per scontate e quindi mantenerle stabili e il

metterle continuamente in discussione, per cambiarle. Per trasformare qualcosa che fino ad allora è rimasto statico, bisogna, infatti, far leva su un punto che, sia pure provvisoriamente, si prende per fermo. Viceversa, pure per mantenere saldo un punto, una "regola" che si considera sacrosanta, bisogna ricorrere a "piccole" eccezioni, ossia a variazioni, che vengono presentate come insignificanti, per consentire di mantenere quella che si ritiene la "retta" via. In altri termini, non si può uscire da quella condizione, tipica delle educazioni umane, che ci permette di cambiare le regole soltanto attraverso altre regole. Non ci si può occupare, anche soltanto parlandone, di formazione se non attraversando i paradossi del cambiamento delle relazionalità. Anche nei giochi relazionali della formazione le regole di questi giochi mutano soltanto giocando, come avviene nelle interazioni, nei progressi, nei regressi e nelle salutari contaminazioni tra le culture.

I processi formativi, per essere autentici, possono essere considerati come sistemi di regole che hanno in sé la possibilità di cambiarsi. Questo cambiamento è un evento paradossale perché prevede l'intersecarsi di almeno due livelli: quello della riflessione e discussione e quello dell'applicazione delle regole. Inoltre è impossibile tenere rigorosamente separati questi due piani. E quest'intersecazione può avvenire soltanto attraverso un altro elemento di basilare im-

portanza: il tempo. In educazione, come nella maggior parte delle relazioni umane, ciò che logicamente sembra contraddittorio può trasformarsi, se attraversato, in un'opportunità di crescita. Quindi, quello che in logica sarebbe un circolo vizioso, nello scorrere delle età esistenziali può diventare causa di grave disagio, come può essere motivo di attraversamento co-evolutivo, intergenerazionale e interculturale. Così il famoso paradosso, che fa dire ad Epimenide il cretese che tutti i cretesi sono bugiardi, da una contraddizione insanabile diviene un'interessante occasione di debanalizzazione capace di costruire nuove forme di sapere.

Quante volte commettiamo l'errore logico di definire un insieme attraverso un suo componente? Basti pensare alle penose generalizzazioni che ci scambiamo sugli "stranieri". Quante volte dimentichiamo che valutando qualcuno o qualcosa, stiamo coinvolgendo in quello stesso giudizio la relazione che noi stessi intratteniamo con ciò che giudichiamo? Il tempo può permettere di sciogliere queste contraddizioni e può far sopportare ciò che è inaccettabile sotto il profilo logico; la sua cadenza, nei rapporti interpersonali, può essere interpretata come un ininterrotto avvicinarsi di intese e di fraintendimenti, rispetto a come vivere e percepire le realtà esistenziali. È il tempo, soprattutto quello dell'auto-educazione continua, che ci "condanna" alla ripetizione o ci

consente di dire, di un dolore, che ci “incastra”, che è un paradosso e nel dirlo di smuovere ciò che lo circonda e di alleviare, almeno per un po’, il tormento, perché riusciamo a metacomunicare su di esso.

È sempre il tempo che ci fa capire che non possiamo essere consapevoli e attenti a tutto ciò che ci circonda, tanto che a volte anche nei processi formativi alligna ciò che gli antichi greci chiamavano *doxa*, ossia ciò che è diffuso tra l’opinione corrente e dominante, senza discussione. Di questa *doxa* non possiamo liberarci, ma possiamo setacciarla, mutarla, ponendola sotto altre prospettive, per esercitare quella capacità e quel potere, anch’essi paradossalmente limitati, di ricercare, criticare e, soprattutto, esplorare. Dalla stessa *doxa* proviene anche la possibilità di considerare questioni, tanto evidenti da essere “nascoste”, come importanti e interessanti per fare – e fare bene – educazione.

Ai percorsi formativi spetta il compito di inventare ipotesi di lavoro che suggeriscano modalità alternative di fruizione degli automatismi presenti in ogni cultura. È importante, allora, riflettere sul perché formarsi e formare a esaminare le relazionalità. Nel presente lavoro quest’indagine può implicare, schematicamente, almeno tre aspetti che si intrecciano tra loro:

- un insieme di attività che presenta aspetti contingenti e aspetti duraturi, quasi strutturali nel tempo e nello spazio;
- un esercizio della fantasia che tiene conto, in maniera precipua, della qualità delle emozioni che suscitano, fanno perdurare o cambiare le stesse piste di ricerca;
- un'attività formativa motivata anche e sempre intrinsecamente perché trae energie profonde dal desiderio di esplorare.

Le frontiere interattive da ricercare, a ben vedere, non si superano mai una volta per tutte e l'indagine su di esse apre a occasioni di incontro, a negoziazioni e transazioni con se stessi e con gli altri. Le interazioni s'intersecano continuamente tra pensieri, emozioni, sentimenti conosciuti e lo stupore scaturito dalle domande che l'"altro" (dentro e fuori di noi) ci prospetta con la sua stessa esistenza. Su questo punto è opportuno fare attenzione: il formatore diviene tale proprio nel "proporre", nell'auspicare che l'"altro" lo meravigli, ossia possa "tradire" quelle aspettative che ogni esperienza lavorativa, anche nei campi educativi, considera "legittime". Ed è nella pratica formativa che ascoltare e vivere il proprio stupore permette di riconoscere il comune coinvolgimento dei formandi e dei formatori nell'agire insieme. Soprattutto per questi ultimi si tratta di porre accanto all'operare quotidiano un parallelo riattraversamento critico delle proprie

premesse, delle proprie matrici culturali e relazionali. Così allo stupore si può affiancare un esercizio di lettura diversa delle esperienze che il formatore ha già fatte. La qualificazione critica di questo esercizio risiede appunto nella capacità di distinguere, di discernere e di scegliere tra le diverse possibilità di significato che si possono attribuire ai vissuti. Così ogni formatore può tenere viva la tensione verso la flessibilità e l'apertura delle proprie concezioni.

In ambito di formazione relazionale, infatti, la meraviglia può nascere quando si diventa capaci di contemplare che gli altri, soprattutto i formandi, non confermino l'ipotesi e la visione del mondo dei formatori. Questa mancata conferma può essere considerata una cartina al tornasole per prevenire quei rischi – sempre presenti nelle pratiche educative – di “colonizzazione” e di acquiescenza indotta, da parte di formatori, nei formandi.

## TRAS-FORMAZIONI

di Marco Milella

I processi formativi consentono di riscoprire il “nomadismo” senza fine, tra diversi “mondi” e universi di significato, come condizione rivitalizzante dei processi di umanizzazione. Il formatore è chiamato a vivere in prima persona questa condizione e a valorizzare tutte le fasi della propria vita, anche quelle apparentemente più buie, come indagini contrassegnate da spostamenti di interesse, da continue rivisitazioni e revisioni dei ruoli e delle identificazioni assunte. Le ricerche delle formazioni e dei formatori danno l’opportunità di apprendere, esercitare e affinare la capacità di entrare e uscire da diversi contesti relazionali e culturali. Tale capacità si costruisce non soltanto attraverso un’esplicita e diretta intenzione di acquisirla, ma anche attraverso il vivere, in maniera coinvolta e coinvolgente, le proprie esperienze relazionali, apprendendo da se stessi e dagli altri. Possiamo denominare questa facoltà, che emerge dall’orientare formativamente le interazioni, una *capacità di transito*. Essa si qualifica, appunto, per il viaggiare tra contesti, ossia il permettere a se stessi e ai formandi di riconoscere che si può comprendere o, meglio, ri-

comprendere un contesto, solo quando si esce da esso e si ritorna ad esso, guardandolo con occhi meticcianti da un altro contesto. È evidente che questo cambiamento percettivo implica anche una trasformazione dell'identità personale, fra tutte quelle possibili, mentre attraversiamo la vita. Fra il viaggiare tra i contesti, fra l'esperire i mondi simbolici e non, che le umanità costruiscono, da una parte, e, dall'altra, il cambiamento formativo ed evolutivo di se stessi, esiste una circolarità ricorsiva.

### *Viaggi formativi*

Muoversi, in questa prospettiva, significa anche cambiare, partire per tornare "differenti" e per poter sempre "ripartire". Esplorare vuol dire anche contribuire a creare contesti nuovi, contesti che nascano dagli incontri e dalle intersezioni tra ambiti diversi. I viaggi dei processi formativi sono preventivi del rischio di assolutizzare un unico contesto. Considerare un modo di vivere, di pensare e di sentire come assoluti significa ipotizzare che non esista e neanche sia concepibile qualcos'altro al di fuori di esso. Oltre alla chiusura e alla forzosa limitatezza dei propri orizzonti, oltre alla parzialità delle informazioni e sensazioni che questo contesto avrebbe su se stesso, esso si rivelerebbe una trappola generatrice di

notevoli disagi immediati e futuri per coloro che lo vivessero. Infatti, non è possibile comprendere qualcosa unicamente dal suo interno. Anche gli studi di logica possono dare una conferma di questa affermazione, quando sostengono che non si può definire una qualsiasi classe o un qualsiasi insieme unicamente attraverso un suo membro<sup>2</sup>. Quando si tenta di dare informazioni, di definire, appunto, una categoria soltanto attraverso un suo componente si cade in contraddizioni e paradossi logici. Un esempio famoso di questi ultimi è la celeberrima affermazione di Epimenide il Cretese: "tutti i Cretesi sono bugiardi". L'essere bugiardi da parte dei Cretesi viene, infatti, detto da uno stesso Cretese, che si trova, secondo quanto egli stesso afferma, a far parte della schiera di abitanti che sono definiti mentitori. Logicamente la contraddizione del paradosso impedisce, quindi, di sapere se Epimenide stia mentendo o stia dicendo la verità.

Tra parentesi, va ricordato che per la logica classica il paradosso è uno scandalo e uno scacco da evitare, pena il decadere della rigosità del ragionamento stesso. D'altra parte, la logica si caratterizza per la sua astrattezza, che la pone fuori da qualsiasi contesto concreto, soprattutto fuori da qualsiasi dimensione temporale. La logica è

---

<sup>2</sup> Cfr. RUSSELL B., WHITEHEAD A. N., *I principi della matematica*, tr. it. Longanesi, Milano 1970.

stata ed è pensata da uomini che la pongono fuori dal tempo, pur continuando l'umanità stessa a pensare *nel* tempo e all'interno del suo fluire. "Nella mentalità classica, quando in seno a un ragionamento emergeva una contraddizione, quest'ultima era indizio di errore. Ciò significava che era quindi necessario fare marcia indietro e intraprendere un altro ragionamento. Nell'ottica complessa, invece, quando si sfocia per vie empirico-razionali a contraddizioni, questo non è indizio di errore ma della scoperta di uno strato profondo della realtà, di cui la nostra logica non potrebbe rendersi conto, in ragione proprio della sua profondità"<sup>3</sup>. Nello scorrere delle esistenze quotidiane, spessissimo, ci capita di definire un insieme unicamente attraverso un suo componente, soprattutto quando ci dimentichiamo che parlando degli altri, valutiamo sempre anche noi stessi, la relazione che congenitamente ci lega agli altri e l'appartenenza a un'umanità comune. Nonostante commettiamo comunemente questo errore grave dal punto di vista logico, riusciamo in qualche modo a comunicare e a vivere malgrado le contraddizioni. Perché? Almeno per due motivi: perché nell'universo comunicativo non abbiamo a che fare direttamente con cose, eventi

---

<sup>3</sup> MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento, tr. it. Armando, Roma 2004, p.56.

o persone, ma con messaggi su questi argomenti<sup>4</sup> e con messaggi su questi messaggi. In secondo luogo e conseguentemente, perché usufruiamo di una delle capacità più importanti per l'auto-correzione umana: la facoltà di metacomunicare. Metacomunicare vuol dire diventare capaci di riconoscere un contesto, senza rimanerne prigionieri dentro. Metacomunicare implica il tentativo di correggere e integrare tutte quelle informazioni lacunose e sbagliate che ci possono provenire dalla presunzione di sapere e dalla derivante stiticità e pigrizia mentale.

Come per avere informazioni su una stanza di un'abitazione non possiamo limitarci a misurarla, osservarla e valutarla soltanto dal suo interno, ma dobbiamo vederla nell'insieme dell'appartamento, del palazzo, del quartiere, della città, etc. in cui è situata, così ogni contesto si trova, in maniera concentrica, all'interno di vari contesti. Questi ultimi rappresentano i diversi livelli di relazione, che è possibile intrattenere con ciò che viene incorniciato, e danno, a volte contraddittoriamente, informazioni su uno stesso aspetto della realtà. Così, se la soluzione di un problema deve per forza presupporre che il problema esista, ad un altro livello la diversa percezione dello stesso fatto problematico può corri-

---

<sup>4</sup> Cfr. BATESON G., *Una sacra unità*, Altri passi verso un'ecologia della mente, tr. it. Adelphi, Milano 1997.

spondere non più a una soluzione di esso, ma ad una sua dissoluzione. Per esempio, se si discute di dove accantonare i rifiuti tossici prodotti dalle "civiltà" avanzate, la stessa discussione sarebbe "dissolta", *ab origine*, se si riuscisse a non produrre più rifiuti tossici. Come si vede è la situazione umana, che filtra le realtà attraverso premesse, simboli e credenze e che è trasversale a tutte le culture, a renderci continuamente viaggiatori all'interno di queste dimensioni delle percezioni, delle correzioni e, soprattutto, delle auto-correzioni.

Una condizione imprescindibile per metacomunicare è, quindi, il tempo o, meglio, la percezione del tempo come un divenire nel quale siamo immersi per modificare i contesti che attraversiamo e per cambiare noi stessi. Quando questa percezione viene negata o viene comunque a mancare, ogni contesto può diventare una trappola per chi lo vive. Le contraddizioni logiche non possono più essere percepite come paradossi, non è più possibile prendere le distanze da essi che, come un nodo scorsoio, stringono la vittima in una morsa. Vediamo come si forma questa trappola micidiale per le comunicazioni interpersonali, in generale e per quelle formative, in particolare. Logicamente è impossibile sapere se Epimenide dica la verità o menta, ma questa impossibilità non reca necessariamente danno alla qualità della vita di chi non può sapere. La con-

traddizione logica non provoca automaticamente sofferenza perché ci si può sottrarre al coinvolgimento personale di questo problema definendone la portata, i confini, le “dimensioni” con una metacomunicazione. Un paradosso, così inquadrato, così “incorniciato” diviene tale da non interferire nella nostra vita, se non come paradosso logico fuori dalla nostra vita. La contraddizione, una volta evidenziata, filtrata in un modo adatto, è disinnescata per quanto riguarda la ricaduta sul nostro benessere e il nostro malessere. Tutto questo processo di ridefinizione, di ristrutturazione non è possibile se è preclusa la porta di accesso alla metacomunicazione, a questa fondamentale facoltà umana, formativa e relazionale, di muoverci attraverso gli inquadramenti delle realtà che viviamo.

Quando si è bloccati in un'unica forma di cornice di significato, il disagio e il dolore che si provano in base ad essa sono aggravati dal non poter neanche sperare di cambiare tale incorniciatura. Questo insopprimibile bisogno umano di mutamento viene, implicitamente ed esplicitamente, negato e considerato addirittura inconcepibile. In siffatti casi, il paradosso, che in se stesso non è foriero di sofferenza e può convivere accanto ad altre contraddizioni umane, diventa un

“doppio legame”<sup>5</sup>. Il doppio legame è un paradosso, imposto a un singolo o a un gruppo, che non permette di essere configurato come tale e si impone come unico contesto possibile. Dunque, nel doppio legame sussistono le contraddizioni, per esempio, tra le comunicazioni verbali e non verbali che un soggetto riceve, ma qualsiasi tentativo di far notare, ossia di metacomunicare, queste discrepanze è precluso o è usato per confermare un’etichetta disconfermante la stessa vittima. Nelle situazioni di doppio legame si trovano spesso i bambini che subiscono abusi e violenze, quando sono disposti a “dare ragione” ai loro carnefici, poiché costoro hanno rappresentato l’unica o una delle poche possibilità di relazionarsi con la vita e il mondo. E anche i gruppi di migranti e di emarginati, in genere, rischiano di ricevere comunicazioni che, da una parte si qualificano come “accoglienti”, dall’altra non sono sperimentate né percepite come tali perché non permettono di approssimarsi a un linguaggio “terzo”, metacomunicativo, che consenta di negoziare e di discutere i significati delle comunicazioni e dei comportamenti propri e altrui.

Anche per questi motivi, i processi di formazione relazionale dei formatori non possono che

---

<sup>5</sup> Cfr. BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1976; BATESON G., *Una sacra unità*, cit.; SLUZKI C., RANSOM D. C. (a cura di), *Il doppio legame*, tr. it. Astrolabio, Roma 1979.

prospettarsi come continui sforzi metacomunicativi. Metacomunicare, infatti, si può identificare con il viaggiare tra i contesti: ciò implica, per i formatori, “insegnare” questo “movimento”, proponendosi come modelli di apprendimento di questi “itinerari”, visto che anche la metacomunicazione contribuisce a dare ai processi formativi lo *status* di attività di passaggio, di “frontiera” tra un contesto e un altro, nella possibilità di potere scegliere quale inquadramento utilizzare per incorniciare la vita.

La narrazione può diventare una via privilegiata per imparare a metacomunicare, considerando anche che ogni racconto fruisce di proprietà metacomunicative e ogni metacomunicazione è una modalità di narrazione. Metacomunicare è fondamentale per raccontare e per confrontare una molteplicità di narrazioni delle identità personali e di gruppo, che nascono e si diffondono nelle differenti culture.

### *Racconti itineranti*

In questa prospettiva di pluralismo delle “narrazioni” delle identità e delle culture, la “virtus” formativa è quella che riesce a organizzare meglio le transazioni, le migrazioni da un “luogo” all’altro della personalità, delle storie e della vita. Nei racconti sono sedimentate tracce prezio-

se del rapporto tra l'avventura umana e la "planetarizzazione"<sup>6</sup> dell'educazione. In questo "transitare", anche ciò che non è comprensibile nell'immediato può rappresentare un investimento per il futuro, può costituire un'occasione infinita per autotrasformarsi. Il raccontare, infatti, dipende dallo scorrere delle azioni, ma anche dall'ordine creativo che può dare alle esperienze vissute, per sollecitarne la dimensione dinamica e trasformativa. Raccontare, "pensare per sto-

---

<sup>6</sup> "Il termine *planetarizzazione* contiene inoltre nella sua radice etimologica l'idea di avventure dell'umanità. Perché la parola "colpire", in greco *πλάζω* condivide la propria radice con la parola greca *πλανησ* che vuol dire "errante", "vagabondo", e con *πλανητησ*, "pianeta". Questa correlazione di significati rimanda all'esperienza omerica nella quale Odisseus (Ulisse) è un essere colpito sul suo cammino, spinto dal fulmine di Zeus, errante, agitato e senza una destinazione precisa, ma egli persegue tuttavia un fine, un disegno concreto: arrivare a casa. Quest'idea, oggi, è fondamentale per comprendere la condizione umana e quelle di tutta l'umanità attraverso una reale contestualizzazione della nostra situazione complessa nel mondo. La parola *planetarizzazione* contiene quindi l'avventura greca di Odisseus, ma oggi Odisseus è tutta l'umanità errante ... E mostra che questo errare è un itinere, un'avventura incerta. ... Comprendere questa avventura e il proprio destino possibile costituisce la principale sfida dell'educazione planetaria ...": MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., pp.77-78.

rie”<sup>7</sup>, costruire e negoziare le cornici per inquadrare le realtà sono attività tipiche dell’umanità, che ne caratterizzano i modi di stare al mondo. Nella storia e nelle storie rifluiscono aspettative che precedono e seguono il momento del racconto. Si tratta di energie che modulano i rapporti che i singoli e i gruppi intrattengono con la vita e con le modalità significative che permettono di interpretarla e orientarla. Per questo motivo, narrare costituisce, da sempre, un canale privilegiato non solo per pensare e per “sentire” emozioni e sentimenti, ma anche per formare e per rappresentare quella condizione originaria di incontro/scontro tra diversi sfondi culturali e di ricerca di significati che può dar vita a processi di formazione, più precisamente qualificabili come relazionali.

Per riflettere, da un punto di vista formativo, sulla narrazione è importante ricordare che “la teoria narrativa opera una vera e propria mediazione fra la descrizione e la prescrizione soltanto se l’ampliamento del campo pratico e l’anticipazione delle considerazioni etiche vengono implicate nella struttura stessa dell’atto di raccontare”<sup>8</sup>. Ciò implica che “non c’è racconto che

---

<sup>7</sup> Cfr. BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, tr. it. Adelphi, Milano 1989, p.59; cfr. anche BATESON G., *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano 1984, p.28.

<sup>8</sup> RICOEUR P., *Sé come un altro*, tr. it. Jaca Book, Milano 1993, p.203.

sia eticamente neutro. La letteratura è un vasto laboratorio nel quale vengono saggiate apprezzamenti, valutazioni, giudizi di approvazione e di condanna attraverso cui la narratività fa da propedeutica all'etica"<sup>9</sup>. L'azione di narrare avviene in funzione di una formazione reciproca di identità, di identità dinamiche, in movimento perenne, in costante migrazione tra categorie spesso ritenute contrarie: la diversità e la somiglianza<sup>10</sup>. Narrare concilia questi contrari e dà all'identità la possibilità di entrare e di uscire continuamente da queste categorie. Questa identità migrante è anche un'identità narrativa che permette di riconoscersi non tanto nelle etichette preconfezionate, ma nelle azioni e negli eventi che si affrontano. «La persona, intesa come personaggio del racconto, non è un'entità distinta dalle *sue* "esperienze". Al contrario: essa condivide il regime dell'identità dinamica propria della storia raccontata. Il racconto costruisce l'identità del personaggio, che può esser chiamata la sua identità narrativa, costruendo quella della storia raccontata. L'identità della storia fa l'identità del personaggio»<sup>11</sup>.

Questa capacità costruttrice e ricostruttrice del rapporto tra azione, esperienza e singolo attore, che il raccontare consente, si può basare su una

---

<sup>9</sup> *Idem*, pp.203-204.

<sup>10</sup> Cfr. *Idem*, p.234.

<sup>11</sup> *Idem*, pp.239-240

proprietà comune all'agire e al narrare: quella di avere un orientamento e di essere riferiti socialmente, agli atteggiamenti e alle aspettative altrui. In effetti, agire e narrare sono pratiche interattive, ossia che tengono conto degli altri. «I modi "esterni", "manifesti" di tener conto del comportamento degli altri agenti si incontrano nelle interazioni, che si scaglionano dal conflitto alla cooperazione passando attraverso la competizione»<sup>12</sup>. I racconti, dunque, aiutano a formare e a riconoscere il substrato interattivo delle modalità di vita umane. Ed è la stessa interazione che viene interiorizzata proprio nelle relazioni formative, per permettere di acquisire nuove competenze<sup>13</sup>. E, fra queste competenze sono soprattutto quelle etiche a essere tanto legate alle capacità narrative da poterci chiedere: "come potrebbe un soggetto d'azione conferire una qualificazione

---

<sup>12</sup> *Idem*, pp.248-249.

<sup>13</sup> "L'interazione diventa una relazione essa stessa "interna" – interiorizzata – per esempio nella relazione di apprendistato che viene riassorbita, a poco a poco, nella competenza acquisita; si può, così, giocare da soli, fare giardinaggio da soli, e più ancora si può condurre una ricerca da soli, in laboratorio, in biblioteca o nel proprio ufficio; ma le regole costitutive di tali pratiche vengono molto più da lungi dell'esecutore solitario; la pratica di un'abilità, di un mestiere, di un gioco, di un'arte viene appresa da qualcun altro; l'apprendistato e l'allenamento riposano su delle tradizioni, che possono senz'altro essere trasgredite, ma che debbono essere in primo luogo assunte...": *Idem*, p.249.

etica alla propria vita, nella sua interezza, se questa vita non fosse composta, e come lo potrebbe essere se non, precisamente, in forma di racconto?"<sup>14</sup>. La connessione tra vita e narrazione si situa, allora, soprattutto come modalità di raccontare e vivere le interazioni: su di esse si esercitano la maggior parte anche delle competenze etiche e formative. D'altra parte, intere fette della vita di una persona fanno parte della storia di vita di altri: la narrazione esistenziale di ognuno è invilupata con quella di numerosi altri.

L'umanità, dunque, non soltanto "pensa per storie", ma compone i tessuti della propria esistenza con i racconti, attraverso i quali interpreta e interviene sul mondo. Inoltre, i racconti sono intrinsecamente relazionali: aprono e si aprono all'altro<sup>15</sup> perché in essi ogni voce singola si staglia sullo sfondo di un dialogo polifonico. Raccontare e soprattutto raccontare di sé<sup>16</sup> possono

---

<sup>14</sup> *Idem*, pp.251-252.

<sup>15</sup> "L'arte di narrare ha il potere di fornirci la possibilità di accostarci alla vita di chi è diverso da noi con interesse più profondo di quello di un semplice turista, con comprensione e partecipazione, e arrivando a percepire il grave errore che la nostra società commette rifiutando di considerare le persone nella loro realtà, senza deformazioni.": NUSSBAUM M. C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it. Carocci, Roma 2006, pp.102-103.

<sup>16</sup> Cfr. DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.

coincidere con una sempre possibile ridescrizione e ripresentazione di se stessi. Queste dinamiche relazionali aiutano a scoprire un caposaldo di tutto l'agire formativo: che l'autenticità più propria dell'umanità risiede nel futuro, in ciò che non è ancora diventato, in ciò che non è ancora agito. Narrare creativamente può avviare fino a sancire, per ognuno, una *nuova nascita*<sup>17</sup>. "La semplice circostanza di essere ascoltati da un interlocutore, sia pure silenzioso, suscita in chi parla un processo di autonarrazione e di identificazione che si genera nel corso di un mutamento. *Una nuova descrizione di sé costituisce una nuova nascita*, non quella stabilita e determinata dall'atto di procreazione genitoriale, e poi dalle autorità familiari, parentali e sociali, ma quella che un individuo si dà da sé attraverso una nuova descrizione di se stesso. Una nuova o una seconda nascita nel senso che un individuo stabilisce con una nuova autodescrizione lo stile secondo il quale pretende d'ora in poi di essere inteso e considerato dagli altri. Una nuova descrizione di se stessi assolve al compito di *diventare quello che si è*. Ma per dire quello che si è occorre praticare al tempo stesso la scoperta e l'invenzione. Dire quello che si è non significa raccontare quello che si è stati, ma quello che ne è stato di noi

---

<sup>17</sup> Cfr. GARGANI A., *Il testo nel tempo*, Laterza, Roma-Bari 1992, p.38.

mentre eravamo alle prese con il problema di definirci”<sup>18</sup>.

Nelle storie delle persone, nelle storie che ci raccontiamo si manifesta una tensione paradossale tra il *codice della scoperta* e il *codice dell’invenzione*. “In sostanza, ciò che è più sorprendente ... è che l’uomo debba *inventare se stesso per scoprire ciò che egli è*. Questo significa che nel flusso del divenire, nell’attraversamento delle casualità imprevedibili dell’esistenza, l’uomo acquisisce il riconoscimento di se stesso”<sup>19</sup>. Anche per questi motivi, il raccontare si manifesta come uno strumento e un fine, allo stesso tempo, imprescindibile per la formazione relazionale già dall’infanzia. “Un bambino che non abbia avuto la possibilità di ascoltare o di elaborare storie è un bambino che manca della capacità di guardare al mondo con prospettive diverse. ...La narrazione insegna realmente al bambino a considerare una persona come un luogo in cui si raccolgono speranze, timori, amore e rabbia, tutti sentimenti che lui stesso ha provato. La narrazione rende evidente anche i limiti che ognuno di noi ha nell’accedere alla conoscenza degli altri”<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> GARGANI A., *Il filtro creativo*, Laterza, Roma-Bari 1999, p.10.

<sup>19</sup> *Idem*, p.14.

<sup>20</sup> NUSSBAUM M. C., *Coltivare l’umanità*, cit., p.104. Nello stesso testo, l’autrice lega lo sviluppo della compassione interpersonale con quello della immaginazione narrativa,

Nelle narrazioni le realtà descritte si urtano e si fecondano, partendo dallo spaesamento che l'imprevedibilità quotidiana riserva a tutti. Ovviamente, le ipotesi e le astrazioni che inevitabilmente si elaborano, per trovare tranquillità, possono anche diventare prigioni se non sono valicate per essere messe in comunicazione, per essere ridimensionate nel rispecchiamento che il raccontare insieme può concedere. Di tutto ciò chi fa formazione può fare tesoro, esercitandosi nel saper restituire i formandi a se stessi, ai loro processi – per antonomasia relazionali – di continua invenzione, tesi alla permanente scoperta di parti di sé.

Le interazioni e gli scambi tra storie personali e racconti degli altri fanno sentire parte di una comunità che fonda la propria esistenza su narrazioni condivise<sup>21</sup>. Questa condivisione si rende

---

“poiché se è vero che in effetti non si può mutare la propria razza, è pur sempre possibile immaginare cosa significhi appartenere a una razza diversa dalla propria, e avvicinandosi a persone di una razza diversa o di diverso orientamento sessuale è possibile comprendere cosa significherebbe per qualcuno che si ama condurre quel tipo di vita.”: *Idem*, p.107.

<sup>21</sup> “Questo vuol dire che l’esperienza della narrazione non è la ricerca del bello, dello strano, né di una qualità particolare ed essenziale della lingua in sé, ma è la comunicazione della persona, del soggetto con altre persone e con altri soggetti. Il passaggio dalla verità al senso della verità coincide con il passaggio dalle idee alle relazioni fra le persone.”: GARGANI A., *Il filtro creativo*, cit., p.43.

più necessaria soprattutto nei momenti di passaggio e di crisi. Sono queste le occasioni che hanno bisogno di un racconto, di un racconto che aiuti ad attraversare gli imprevisti e gli eventi critici. In particolare, la narrazione orale<sup>22</sup> permette, soprattutto in certi frangenti, di esercitare un potere fondamentale per umanizzare e umanizzarsi: quello di rendere e rendersi visibili, quello di *passare*, di *transitare* dall'invisibilità al palesarsi. Ciò avviene almeno per due ragioni intersecantesi: la prima riguarda l'ineliminabile connessione tra i personaggi di una storia e l'identità del narratore; la seconda, che è forse più fondativa nella sua "semplicità", ricorda che se un narratore può esprimere una storia a parole, ciò accade perché la sua corporeità viene riconosciuta presente e può essere "esposta" all'ascolto altrui. Raccontare si rivela, anche implicitamente, un dichiarare di e-

---

<sup>22</sup> Al contrario di ciò che può sembrare a prima vista, nel rapporto tra oralità e scrittura non è la prima a rappresentare la tradizione e per questo è più adatta a situazioni formative di stampo interculturale. Ong, infatti, sostiene che l'oralità, pur essendo orientata a sfruttare le energie mnemoniche nel ripetere fedelmente ogni conoscenza per impedire che svanisca, diviene portatrice di cambiamento perché, a differenza della scrittura, il narratore deve calare il racconto in uno spazio e in un tempo sempre diversi che contribuiscono ad arricchire, anche impercettibilmente, la narrazione di elementi nuovi e originali. Cfr. ONG W. J., *Oralità e scrittura*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986, pp.70-71.

sistere, di esserci, di essere vivi e di poter prescindere dal timore paralizzante di non essere nulla, di essere morti. Narrare e formare alla narrazione diventano ausili imprescindibili per resistere di fronte all'inevitabile paura dell'ignoto e per favorire e accompagnare le trasformazioni della vita. Il raccontare comincia proprio quando si sente una frattura profonda nelle reti di relazioni e di significati che permeano e costruiscono le esistenze. Il racconto, in questo senso, è sempre un resoconto di una migrazione circolare (letterale e metaforica) dalla memoria, alle attese e alla nostalgia.

Se si considera che si nasce all'interno di contesti relazionali che ci preesistono, ci si può accorgere che ogni nascita è accolta e contenuta in una serie di racconti intrecciati. Essi ci offrono lo sfondo e gli strumenti perché ognuno possa cominciare a raccontare e a raccontarsi. La narrazione si delinea, così, come il luogo privilegiato dove i vissuti possono confluire in continue rinascite e metamorfosi che risultano paragonabili proprio a quelle a cui, letteralmente, i processi migratori costringono. Raccontare consente a tutti di apprendere da se stessi e dagli altri e permette, soprattutto ai migranti, di dare continuità alle discrepanze che sono obbligati a vivere e che rischiano di essere sentite come frammentazioni insanabili per l'identità personale e di gruppo. Proprio con le metamorfosi delle persone il rac-

conto ha un rapporto particolare: da una parte integra gli eventi critici in schemi preesistenti e conosciuti, dall'altra contribuisce a far sì che gli eventi, gli incontri e le relazioni svolgano il loro importantissimo compito di trasformazione degli sfondi cognitivi ed emotivi che hanno accolto la novità.

Anche in questo senso, le capacità narrative si occupano di dare significato al mondo in cui si vive. Bruner mette queste capacità in parallelo con quelle paradigmatiche, quelle logico-scientifiche che servono essenzialmente a rendere conto del funzionamento degli oggetti e delle cose. Le facoltà paradigmatiche estendono ai fenomeni le esigenze della causalità e della non-contraddizione, mentre quelle narrative si occupano delle intenzioni, delle credenze, delle immaginazioni e delle vicissitudini umane. Le prime devono rispondere al principio dell'astrazione e devono procedere dal particolare verso una generalizzazione; le seconde, invece, si nutrono dei minuti particolari che trovano il proprio significato unico nelle condizioni di un preciso contesto. A differenza di quanto affermato in uno studio precedente<sup>23</sup>, lo stesso Bruner sostiene, più recentemente, che più che a una mera traduzione delle facoltà narrative in quelle para-

---

<sup>23</sup> Cfr. BRUNER J. S., *Il conoscere*. Saggi per la mano sinistra, tr. it. Armando, Roma 1990.

digmatiche bisogna pensare (e formare) a una loro feconda convivenza. “Senza dubbio possiamo convivere con entrambi i mondi, quello paradigmatico, austero ma ben definito, e quello narrativo, pieno di oscure minacce. Anzi, è proprio quando perdiamo di vista l’alleanza fra i due che le nostre vite perdono la sensibilità per la lotta.”<sup>24</sup> Anche nei processi formativi è opportuno che coesistano queste due forme di approccio alle realtà. A volte, le istituzioni educative, i saperi rappresentano il mondo paradigmatico, mentre gli alunni, gli educandi sono portatori di quello narrativo. Ciò che è importante mettere in evidenza è, però, la necessaria permeabilità e quasi “contaminazione” – già intrinsecamente relazionale – di questi due ambiti, anche per la loro stessa vitalità. D’altra parte, i racconti che si sono “consolidati” danno vita a saperi e, indirettamente, anche a istituzioni; ricorsivamente, le conoscenze e le procedure sociali istituzionalizzate rivivono ogni volta che sono re-interpretate e ri-raccontate. In questo modo, anche le narrazioni si muovono, viaggiano attraverso le culture che formano e da cui sono formate. E in questa circolarità è compresa, a pieno titolo, la formazione delle identità.

*Racconti meticcianti*

---

<sup>24</sup> BRUNER J. S., *La fabbrica delle storie*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2002, pp.116-117.

I fenomeni migratori si offrono come un “laboratorio” dove i dati culturali vengono spesso sconvolti nei rapporti tra le generazioni. Chi si muove attraverso spazi e frontiere, non solo metaforiche, può – connotando formativamente la propria esperienza – diventare portatore di un sapere su se stesso e sugli altri, di un’identità sociale che si rinnova e si evolve mentre si definisce. Per affrontare questo paradosso, il racconto consente di pensare e ripensare alla costruzione della propria storia personale, ai suoi passaggi, alle sue radici, ai suoi sradicamenti e alle sue affiliazioni. Per ogni identità, il racconto costituisce un’occasione e un’opportunità per esprimere e tentare di realizzare desideri. Desideri di come vivere la vita futura e desideri di come inquadrare l’esistenza passata e presente, ma, soprattutto, desideri di come essere, di come sentirsi e di come aspirare a essere percepiti dagli altri. Così il raccontare diventa anche il “luogo” di negoziazione dei desideri dell’identità e dei desideri sull’identità. Naturalmente, il significato del racconto è diverso a seconda della costruzione, quasi della “fabbricazione” dell’identità che viene mediata, qualificata e rinnovata di generazione in generazione.

In questa prospettiva, l’esercizio del raccontare insegna a ipotizzare soluzioni nuove, continua-

mente in tensione tra il già realizzato e il possibile. In quest'ottica, anche l'esperienza narrativa, come quella formativa, si rivela un viaggio migratorio tra somiglianze e differenze, tra interiorità ed exteriorità, tra prima e dopo, tra qui e altrove. Accedere al desiderio di sviscerare queste dimensioni è un'opportunità preziosa, che le narrazioni concedono. Certamente percepire molte di queste differenze, di queste discrepanze può risultare destabilizzante, ma è proprio la sensazione di mancanza di equilibrio che, irrompendo nell'abitudinario, sollecita a raccontare, per placare ciò che appare inquietante e incontrollabile. "Raccontare storie è il nostro strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana, come pure con la nostra imperfetta comprensione di questa condizione. Le storie rendono l'inaspettato meno sorprendente, meno arcano: addomesticano l'imprevisto, gli danno un'aura di ordinarietà"<sup>25</sup>. La narrazione nasce, dunque, da un disequilibrio, da una crisi, da un passaggio. E tutti questi elementi sono comuni anche ai fenomeni migratori, tanto da poter sostenere che: non c'è racconto senza crisi; migrare vuol dire affrontare una crisi; non c'è migrazione senza narrazione.

*Identità metaforica*

---

<sup>25</sup> *Idem*, p.102.

Ecco perché è opportuno per la formazione e, soprattutto per la formazione alle relazionalità, adottare la metafora della migrazione. Una formazione che accetti di riconoscersi “migrante”, infatti, non obbliga a scegliere fra due appartenenze, come invece vi è spesso costretto colui che lascia la propria terra, ma consente di vivere l’esperienza del viaggio come occasione di incontro. E anche in questo vi è una convergenza con il racconto. La narrazione è un’opportunità unica per incontrare l’altro ed è un mezzo anche per affrontare le problematiche delle interazioni tra le culture<sup>26</sup>. Inoltre, formare e raccontare, amalgamando memoria e immaginazione, sono modalità di costruzione e vivificazione delle identità e delle culture che si rivelano essere, soprattutto, un tessuto di relazioni. Narrazioni e relazioni compongono e ricompongono costantemente le identità che noi impersoniamo e attraversiamo.

È ipotizzabile che, senza la capacità di narrare, la costruzione dell’identità non possa procedere.

---

<sup>26</sup> “Nessuna cultura umana può operare senza qualche mezzo per trattare gli squilibri prevedibili o imprevedibili inerenti alla vita in comune. A parte tutto il resto, ciò che una cultura deve fare è escogitare dei mezzi per tenere a freno interessi e aspirazioni incompatibili. Le sue risorse narrative – racconti popolari, storie antiche, la sua letteratura in evoluzione, perfino i suoi tipi di pettegolezzo – servono a convenzionalizzare le ineguaglianze che essa genera, tenendo così a freno i suoi squilibri e le sue incompatibilità.”: *Idem*, p.105.

Prima di tutto l'umanità racconta a se stessa e racconta se stessa, poi racconta agli altri e racconta gli altri. Nella prima fase s'investe una parte delle nostre risorse discorsive e descrittive per costruirci una nostra identità; nella seconda fase impieghiamo un'altra parte, altrettanto importante, di energie per chiedere, direttamente e indirettamente, riconoscimento e conferma, da parte degli altri, di ciò che abbiamo costruito. Ovviamente tra questi due aspetti (l'auto-racconto e il racconto) esiste una circolarità: nel raccontare noi stessi fruiamo di tutta una serie di contributi provenienti da discorsi altrui. Allo stesso tempo, continuiamo a raccontare gli altri descrivendoli in modo tale da poter sostenere una delle nostre possibili identità coinvolta in quel rapporto. Un legame istituito dal desiderio di essere attori e autori delle proprie storie connette la narrazione e le identità: la prima è la condizione per sentirsi raccontati come si anela e rende possibile di mettere a confronto le seconde. Quindi, una volta che l'umanità si sia trovata in dotazione questa facoltà di raccontare ha anche costruito un'identità che è costituzionalmente collegata a quella altrui. "Ma le narrazioni che raccontiamo a noi stessi, che costruiscono e ricostruiscono il nostro Sé, sono attinte alla cultura in cui viviamo. ... la cultura a sua volta è una dialettica, piena di narrazioni alternative su ciò che il Sé è o potrebbe essere. E le storie che raccontiamo per creare noi stessi ri-

flettono questa dialettica”<sup>27</sup>. La dialettica di ogni cultura può divenire la sua qualità migratoria, può rivelarsi un rispecchiarsi di memorie, dimenticanze e narrazioni che si fecondano reciprocamente. La migrazione, che in questo campo è sia metaforica che letterale, insegna non soltanto a trovare punti d’incontro, ma anche a moltiplicare, nel corso della vita, le appartenenze delle nostre identità. Più un’identità si scopre avere numerose appartenenze e più quell’identità si sentirà, con un apparente paradosso, autenticamente unica.

A questo proposito, proprio le narrazioni, le metafore (anche dei conflitti), con le loro sfaccettature e i loro personaggi, tentano di rendere conto, di comunicare la complessità e la pluralità del Sé. Le narrazioni, infatti, sono circolarmente partecipative e consentono una continua ripresa di senso tra l’ascoltatore ed il narratore<sup>28</sup>. Narrare permette al narratore di cercare di sapere chi è, mentre entra in contatto con la memoria del passato e con le aspirazioni del futuro. Ogni persona, quotidianamente, porta avanti una continua rielaborazione di memorie che consentono di inventare propri tempi, spazi e modalità per raccontare. In questa prospettiva, bisogna sottolineare il significato formativo della *curiosità*, intesa

---

<sup>27</sup> *Idem*, p.99.

<sup>28</sup> Cfr. BRUNER J. S., *La ricerca del significato*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp.99-131.

come *forma mentis*. Essa può essere liberata da quell'alone di superficialità che la lega quasi indissolubilmente al pettegolezzo e può rivelarsi indispensabile proprio per aprire e aprirsi alla molteplicità, alla polifonia delle storie e per cogliere che ognuna ha una propria struttura, una propria logica "misteriosa" che può vivere e rivivere nel contatto con gli altri.

Si può dire che ogni vita, oltre a desiderare di essere pensata e di essere raccontata in molti modi, crea narrazioni che sono uniche e irripetibili. La possibilità di orientare il senso del discorso narrato e della vita delle persone interagenti non va trascurata o lasciata allo spontaneismo. Infatti, la narrazione formativa è una comunicazione strategica: lasciarla alla spontaneità, significherebbe farla coincidere unicamente con l'insieme dei condizionamenti percettivi e culturali dei narranti. La narrazione strategicamente formativa tende al decentramento, da realizzarsi tanto da parte di chi racconta, quanto da parte di chi ascolta, per essere entrambi pronti a sintonizzarsi con le risonanze che i soggetti coinvolti colgono dentro di sé e si comunicano come contributo prezioso alla crescita comune.

Formare e formarsi, poi, a una pluralità di narrazioni costituisce un esercizio relazionale importante che ingenera disponibilità al cambiamento. Scoprire e riscoprire, infatti, che

possano co-esistere più versioni e significati di uno stesso racconto può contribuire a mettere in discussione convinzioni e preconcetti ormai cristallizzati<sup>29</sup>. Raccontare una storia e poi riraccontarla da tre punti di vista diversi può essere un esempio e un esercizio di metodologia per apprendere a costruirsi e a costruire i contesti, i piani della vita. I modi di raccontare le storie della vita (a dispetto delle tendenze riduzionistiche) possono essere infiniti, ma è difficile, a volte, quando si è molto coinvolti emotivamente in una situazione, trovarne almeno tre. Il terzo modo può essere la via d'uscita dalla logica dicotomica che imprigiona in un unico contesto. Questa logica, che si presenta tanto lucida a livello formale, è, allo stesso modo, premessa del disagio ed intrappolante a livello esistenziale. L'esercizio, quindi, avvisa che, a differenza del principio logico di non contraddizione, nelle narrazioni della vita umana "*tertium datur*": c'è sempre un'altra possibilità, un'altra ristrutturazione da creare. Una ristrutturazione che si presenta, metodologicamente, sia come strumento che come fine: reintegra in sé sia le modalità tecniche di trasformazione delle percezioni, sia le modalità formative di orientamento di tali

---

<sup>29</sup> Cfr. ZIPES J., *Inventare e raccontare storie*. Scrittura e drammatizzazione, tr. it. Erickson, Trento 1996, p.13.

movimenti. Gli incontri nomadi delle relazionalità narrative, infatti, sembrano aver bisogno di una sorta di messa tra parentesi della logica della causalità lineare. Secondo quest'ultima ogni fenomeno trova la sua causa soltanto nel passato, trascurando di evidenziare il potere che le aspettative sul futuro esercitano nella realizzazione di ciò che si prevede. In questo senso, ciò che ci si aspetta dal futuro influisce circolarmente sul presente. Prendere in considerazione questa circolarità permette alla formazione di vedersi anche come un viaggio tra interpretazioni e descrizioni che attraversano differenti dimensioni temporali.

Per il formatore, narrare aspetti della propria vita in almeno tre maniere diverse può voler dire rendersi meno infelice e soprattutto rischiare meno di procurare disagio ai formandi. In questo modo, egli non coltiva la delusione e l'amarrezza per i presunti fallimenti, ma il gusto per la sorpresa, per l'inaspettato, per lo stupore a cui il cambiamento relazionale ristrutturante lo sollecita. Il formatore, infatti, con queste e altre metodologie può combattere l'automatismo e la ripetitività, adattarsi ai cambiamenti e provarli nelle loro tonalità contestuali. Egli può vivere un orientamento, come sostiene la logoterapia propugnata da Frankl<sup>30</sup>, puntato non ad un unico va-

---

<sup>30</sup> Cfr. FRANKL V., *Logoterapia e analisi esistenziale*, tr. it.

lore, ma a una molteplicità di valori. “Chi punta tutto su di un unico valore, corre presto il rischio di perderlo e, di conseguenza, di crollare psichicamente. Molti valori diversi reggono invece anche quando uno di essi va perduto ...”<sup>31</sup>.

*In ascolto delle metafore*

Quello che il formatore riesce a comunicare, narrando, non è sempre programmabile logicamente. È qualcosa che entra a far parte della vita attraverso modalità relazionali originali e irripetibili nei contenuti, ma fruibili attraverso il racconto. È questo il motivo che rende più efficaci le narrazioni della vita attraverso le metafore, le simbolizzazioni e le visualizzazioni. Queste forme espressive sono più vicine ad una visione d'insieme, sono più prossime a processi d'integrazione progressiva, diversi da quelli abituali. Esse sono più accessibili ai modi di funzionare analogici dell'emisfero cerebrale che percepisce l'essere nel mondo (la sua gioia, la sua sofferenza, vitalità, etc.) della persona (per la maggioranza destrimane si tratta dell'emisfero destro)<sup>32</sup>.

---

Morcelliana, Brescia 1953.

<sup>31</sup> LUKAS E., *Dare un senso alla sofferenza*, tr. it. Cittadella, Assisi 1983, p.95.

<sup>32</sup> Cfr. SPERRY R. W., *Hemispheric disconnection and unit in*

L'elemento che incorpora in sé le facoltà di raccontare e di metacomunicare e le fonde è proprio ciò che viene considerato l'unità minima della narrazione: la metafora. Già Vico sosteneva che la metafora corrisponde a una favola ridotta, molto abbreviata<sup>33</sup>. E di conseguenza, si possono considerare le storie come estensioni di una o più metafore. Tra narrazioni e metafore esiste, quindi, un rapporto che le lega e le identifica, a seconda di una loro riduzione o dilatazione. Si è già affermato che nel raccontare consiste la via umana al pensare; ora si può sostenere che nella metafora si manifesta l'indissolubilità del pensare e del sentire nonché del nesso tra mente e corpo. Nella metafora, dunque, risiede il potere che l'umanità usa per pensare, per percepire, per agire e per organizzare e costruire le culture. Queste ultime, allo stesso tempo e circolarmente, si rivelano essere le condizioni per realizzare e formare a tutte le attività e produzioni umane e umanizzanti.

---

*conscious awareness*, in *American Psychologist*, 23, 1968, pp.723-733; GAZZANIGA M. S., J. E. LE DOUX, *The integrated mind*, Plenum, New York 1978; WATZLAWICK P., *Il linguaggio del cambiamento*. Elementi di comunicazione terapeutica, tr. it. Feltrinelli, Milano 1980, pp.21-44.

<sup>33</sup> Cfr. VICO G. B., *La scienza nuova*, Rizzoli, Milano 1963; D'ALFONSO A., *Metafora e apprendimento linguistico: una prospettiva vichiana*, in *Prospettiva Ep*, gennaio-marzo, 1998, pp. 50-70.

In ogni cultura e in ogni linguaggio umano non si trova mai una completa mancanza di metafore. Anzi, non si può vivere alcuna esperienza umana senza che quest'ultima non possa divenire metafora. Ogni lingua e ogni cultura, infatti, sono costituite profondamente da mappe, da immagini che l'umanità si è costruita delle realtà. Di quelle immagini, a volte, si è persa la percezione diretta; di questa rimane soltanto una traccia nella metafora "consumata" che è entrata nell'automatismo e nell'abitudine del pensiero e del conversare. Queste metafore "consumate", "usurate" sono talmente utilizzate da non essere neanche più percepite nel loro originario significato. Basti pensare a espressioni come "la gamba del tavolo" o "i piedi della montagna", con le quali, ormai, non si è più affabulati dall'idea di connettere elementi del corpo umano ad oggetti inanimati o elementi naturali, ma s'identificano immediatamente e quasi univocamente i referenti di queste locuzioni. Queste metafore sono talmente trite e ritrite, da non dare più vita a ulteriori ambiti di connessione mentale. Esse, comunque, pur non provocando ulteriori riprese di significati – come avviene nell'invenzione di metafore "nuove" – continuano a svolgere compiti importantissimi come quello di ausilio per i bambini che imparano a parlare una lingua.

Ed è proprio verso le potenzialità formative e di apprendimento relazionale, rese possibili dalle

metafore, che si vuole dirigere l'attenzione. In linea generale, una tipologia di metafore, che hanno esplicitamente una valenza pedagogica, nonché esegetica, ossia interpretativa ed esplicativa<sup>34</sup>, è costituita da quegli espedienti euristici (come ad esempio il prendere in considerazione una mappa topografica per orientarsi rispetto ai quattro punti cardinali) che forniscono una prima intuizione, legata a un'immagine, di qualche fenomeno o processo che, in seguito, sarà delineato con un linguaggio meno metaforico e più referenziale. Queste metafore sono costitutive di molte teorie scientifiche e rappresentano una forma di prima mediazione immaginativa tra le realtà e le percezioni di esse, da parte dell'umanità. Infatti, queste metafore sono inventate soprattutto "nei momenti iniziali della nascita di teorie scientifiche, oppure in quelli di crisi o di cambiamento di paradigma"<sup>35</sup>. È importante sottolineare che questi momenti sono paragonabili proprio a quelli a cui si è fatto riferimento sia per quanto riguarda i percorsi dei formatori, sia per quanto riguarda il parallelo tra i processi migratori e le dinamiche formative. E sono anche i momenti in cui proprio le migrazioni diventano

---

<sup>34</sup> Cfr. BOYD R., KUHN T., *Metafore e mutamento delle teorie: la "metafora" di che cosa è metafora?*, in BOYD R., KUHN T., *La metafora nella scienza*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1983.

<sup>35</sup> PRETA L., *Premessa*, in PRETA L. (a cura di), *Immagini e metafore della scienza*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. X.

occasioni della genesi di molti racconti. Le metafore compiono, comunque, un'operazione di migrazione di significati: rompono le categorie "logiche", considerate usuali, e aprono verso altre possibili descrizioni del mondo e della vita. Questo potere di mostrare nuovi aspetti della realtà si avvicina a quello dei paradossi: sia questi ultimi che quelle accostano improvvisamente due realtà separate. La metafora condensa questo accostamento in un'immagine unica, concentrata e diversa da quella di partenza. Anche per questi motivi, comprendere una metafora significa compiere un lavoro che, in senso lato, è sempre interculturale, ossia trovare nuove relazioni, percepire, tra due termini, nuovi rapporti che non erano visibili prima dell'invenzione metaforica e lasciare emergere una dimensione terza.

Ancora più precisamente, per quanto riguarda le possibilità pedagogiche delle metafore, si è visto che alcune di esse hanno una forte componente visiva e immaginativa. Solo a titolo di esempio, si può ricordare che, su questa base, è possibile sviluppare un percorso parallelo tra educazione artistica ed educazione scientifica<sup>36</sup>,

---

<sup>36</sup> A questo proposito Arnheim afferma che "lo scienziato e il filosofo potranno esortare i propri allievi a guardarsi dalle pure parole, ed insistere su modelli appropriati e chiaramente organizzati. Ma non dovrebbero farlo senza l'aiuto dell'artista, che è l'esperto in grado di organizzare un *pattern* visivo. L'artista conosce la varietà di forme e di

dato che i saperi e le capacità che li caratterizzano possono riconnettersi a un punto originario comune e che le modalità di studio e di apprendimento transdisciplinari possono essere considerate intrinsecamente anche interculturali. In tutti i processi di comunicazione e di formazione relazionali, le immagini hanno un ruolo e un compito importantissimo: esse consentono di *vedere* anche in assenza di qualcosa o di qualcuno che sia effettivamente e materialmente percepibile. “Quando la realtà non è presente, allora le immagini mentali diventano un buon sostituto di essa”<sup>37</sup>.

In questo modo, le immagini e soprattutto la loro invenzione ci portano di fronte al processo di costruzione delle realtà che sta alla base dell’elaborazione delle culture. Così, i processi di formazione possono trovare nelle metafore una strada per far interagire differenti sfondi comunicativi, ossia le immagini primordiali che sottostanno anche alla evoluzione e costruzione delle culture. Soprattutto può essere interessante

---

tecniche disponibili, e possiede i mezzi per sviluppare l’immaginazione. È *avvezzo a visualizzare la complessità e a concepire i fenomeni e i problemi in termini visuali.*”: ARNHEIM R., *Il pensiero visivo*, tr. it. Einaudi, Torino 1974, pp.47-48.

<sup>37</sup> FERRETTI F., *Pensare vedendo*. Le immagini mentali nella scienza cognitiva, Carocci, Roma 1998, p.9; cfr. anche KOSSLYN S. M., *Le immagini nella mente*, tr. it. Giunti, Firenze 1989.

sottolineare che, in questo modo, è possibile sia riconoscere il significato delle metafore che differiscono dalle nostre, sia riscoprire o costruire metafore davvero accomunanti persone e saperi. Se, infatti, l'autoconvalida deve sempre percorrere il processo di astrazione e di generalizzazione di un fattore percepito per consolidarsi, la metafora, impiantandosi su un substrato iconico e immaginativo, può interrompere qualsiasi giudizio affrettato, può fungere da correttivo o, meglio, da autocorrettivo delle premesse date per scontate.

Le metafore, quindi, sono transdisciplinari perché rompono la continuità e la chiusura di un discorso e aprono verso le frontiere dei saperi stessi. In questo senso, esse stesse si qualificano come forme di sapere, di apprendimento e di esperienza, inaccessibili per altre vie, nelle quali convivono ambiti apparentemente lontani come, ad esempio, il contesto poetico e quello scientifico. Utilizzare le metafore vuol dire, allora, anche cercare nuove modalità per dare voce a quelle parti di noi stessi e degli altri che rischiano di soccombere al conformismo e all'appiattimento. Il riconoscimento, che esse possono permettere, della continuità dei campi del sapere, può corrispondere al rispecchiamento, sempre possibile, da parte di tutte le culture, della reciproca e comune umanità. L'umanizzazione delle scienze e dei saperi si ottiene, infatti,

proprio attraverso la costruzione di legami che avvicinino campi e prospettive solitamente considerate lontane. Queste connessioni sono le condizioni perché si concretizzi una reale possibilità di scambio e di dialogo tra scienze diverse, senza nascondere che un tale confronto è spesso estremamente difficile da realizzare<sup>38</sup>.

Non è fuori luogo, per esempio, sostenere che una dimensione autentica delle scienze biologiche si concretizzi in – e necessiti di – un *ascolto poetico*<sup>39</sup> della natura. E tale ascolto non può che beneficiare dell'armamentario poetico

---

<sup>38</sup> "C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra.

In questa situazione diventano invisibili: - gli insiemi complessi; - le interazioni e le retroazioni fra le parti e il tutto; - le entità multidimensionali; - i problemi essenziali." MORIN E., *La testa ben fatta*, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, tr. it. Cortina, Milano 2000, p.5.

<sup>39</sup> "Il sapere scientifico ... può oggi scoprirsi essere ascolto poetico della natura e contemporaneamente processo naturale della natura, processo aperto di produzione e di invenzione, in un mondo aperto, produttivo e inventivo.

È ormai tempo per nuove alleanze, alleanze da sempre annodate, per tanto tempo misconosciute, tra la storia degli uomini, delle loro società, dei loro saperi e l'avventura esploratrice della natura." PRIGOGINE I., STENGERS I., *La nuova alleanza*, Metamorfosi della scienza, tr. it. Einaudi, Torino 1981, p.288.

della metafora: chi ne fruisce diviene artefice e spettatore di ciò che studia, di ciò di cui ha cura e di ciò di cui si riscopre anche parte. Scienza e arte non sono più ambiti che si escludano a vicenda. Poiché si è ravvisato che nei processi conoscitivi non si può fare a meno di ri-comprendere il soggetto conoscente, "l'arte è indispensabile alla scoperta scientifica e diventerà sempre più indispensabile alla scienza, nella misura in cui il soggetto, le sue qualità, le sue strategie, giocheranno nella pratica un ruolo sempre più riconosciuto e sempre più importante"<sup>40</sup>.

### *Metafore in movimento*

Tutti i linguaggi verbali, anche quando sono usati per esprimere concetti astratti e idee generali, usufruiscono di basi concrete e figurate. Queste basi sono paragonabili a un serbatoio, a una sorta di archivio (inconscio), composto in buona parte di metafore usurate e vive, a cui l'umanità attinge per costruire, inventare e tramandare forme di pensiero e di discorsi. In queste forme rimane, a volte latente, la possibilità di ritornare alle metafore primitive che le hanno originate e che possono, una volta rivitalizzate,

---

<sup>40</sup> MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.40.

funzionare da ponti per unire sponde concettuali ormai lontane. Ovviamente, questa potenziale funzione mediatrice delle metafore non può far dimenticare che esse non sono mai neutre nei confronti della vita. Al contrario, sono sempre orientate e dirette a veicolare una concezione della realtà che, spesso, può essere colta, tramite esse, nella sua fase embrionale, quando ancora lo stesso uso metaforico non sembra essere cosciente delle conseguenze astratte e generali che comporterà. L'invenzione di nuove metafore, quindi, può far mutare le concezioni del mondo e può far viaggiare fra diverse visioni della realtà. Lo stesso termine "metafora" significa letteralmente "trasferimento", "trasporto" e "trasloco". E quest'idea di movimento dei significati comporta, contestualmente, l'incontro e lo scontro tra ciò che è trasportato, ossia i significati stessi. Proporre una metafora vuol dire, come minimo, permettere la coesistenza di due immagini, in modo tale che non soltanto una *porti* (o *trasporti*) il proprio significato reciprocamente all'altra, ma che i significati di entrambe e il processo complessivo che viene evocato, messo in movimento e realizzato, siano più ampi e differenti rispetto a ciò che le due immagini separate potrebbero esprimere. Costruire metafore si profila, dunque, come una vera e propria *arte* del movimento e del trasporto dei significati; l'arte che percepisce il simile nella differenza e rende qualsiasi elemento (persona,

animale, cosa, situazione, etc.) qualcosa di speciale, di qualitativamente diverso dall'essere mero e trito. D'altronde, la capacità di generare, di procreare metafore è talmente connaturata al genere umano che poter definire le "cose in se stesse", senza alcuna connotazione metaforica può essere considerata un'impresa sovrumana. Inoltre, il trasferimento consente alle metafore di espletare un ruolo imprescindibile soprattutto per la formazione: quello di "traduzione" relazionale polivalente da un livello a un altro della percezione di una realtà e quello di mediazione costruttiva tra percezioni culturali già stabilizzate.

Inventare una metafora comune vuol dire avere costruito una dimensione "altra" e ulteriore fra le persone come fra le culture, che può consentire di superare la paura della perdita delle proprie certezze. Dal punto di vista formativo, la metafora può essere considerata un *ponte* che permette a diverse forme di pensiero e di espressione di passare l'una nell'altra e di scambiarsi caratteristiche, capacità e competenze. E tutto ciò può avvenire incoraggiando le attitudini dei singoli e dei gruppi. Chi inventa una metafora, infatti, personalizza, rendendola unica, la realtà a cui si riferisce: apre verso di essa un proprio collegamento e un proprio modo di distinguerla. Questa realtà metaforica, inoltre, si alimenta nell'interazione tra chi ha introdotto la metafora e il contesto di relazioni nel quale è accolta, adottata

e modificata per essere pronta a essere nuovamente rilanciata o, meglio, reinventata.

Si tratta, quindi, di considerare le metafore non soltanto come strategie cognitive ed emotive, ma anche come modalità formative per favorire e orientare incontri e interazioni. In questo senso, le metafore, oltre a essere peculiarità euristiche dell'umanità<sup>41</sup>, diventano strategie fruibili nei processi formativi per indagare le potenzialità delle relazioni interumane. Esse, infatti, si nutrono delle informazioni depositate nelle immagini e nelle azioni per offrire nuove condizioni all'agire e al pensare. Oltre a collocarsi ai confini dell'ignoto e ad alimentare le ricerche, le metafore possono, così, impedire i danni provenienti dalla stagnazione di ciò che è dato per conosciuto. In quest'ottica, la metafora è un ottimo antidoto alle autoreferenzialità e agli ostacoli da esse derivate in ambito formativo. Infatti, attraverso ogni metafora, intesa anche come piccolo racconto, il narrare non è mai soltanto un resoconto di ciò che si sa, ma è anche una traccia di ciò che non si è consapevoli di sapere o non si riesce a esprimere intenzionalmente. In questa prospettiva, le metafore possono essere utilizzate per creare nuovi spazi di dialogo tra ciò che le diverse culture realizzano come artefatti e le "conoscenze tacite"<sup>42</sup>, di

---

<sup>41</sup> Cfr. RICOEUR P., *La metafora viva*, tr. it. Jaca Book, Milano 1981.

<sup>42</sup> Cfr. MILELLA M., *Saperi della cultura e agire formativo*,

cui non si è consapevoli e che non sono espresse verbalmente. Tali conoscenze vengono profuse e manifestate, anche indirettamente, in molte produzioni umane come, ad esempio, la costruzione di utensili quotidiani o la realizzazione di oggetti ed elementi decorativi casalinghi. Queste “piccole” creazioni sono ormai sottovalutate perché economicamente poco convenienti rispetto a ciò che offre la grande distribuzione commerciale; ma, indipendentemente da parametri venali, quando sono utilizzate in chiave formativa meritano di essere considerate intrecci originali tra arti e tecniche.

I procedimenti metaforici possono permettere di esplorare non solo genericamente nuovi campi della conoscenza, ma anche, più specificamente, l’ambito del sapere delle relazioni, degli incontri e del dialogo. In questo campo, fondamentale per l’umanizzazione e la formazione, le metafore forniscono prima di tutto una possibile mappa che dia indicazioni partendo da ciò che è noto per andare verso ciò che è anche relazionalmente inedito, come, ad esempio, una ristrutturazione costruttiva di un conflitto. In questi casi, le metafore sono preziose perché contengono prioritariamente il messaggio di inadeguatezza dell’esistente quando esso si trova a meramente registrare o, addirittura, a giustificare l’oppressione e la violenza come forme di

relazione interpersonali. La metafora, spesso poetica, di chi è oppresso continua a segnalare e a segnalarsi, se non altro attraverso una carenza, un vuoto di giustizia che, se non viene riconosciuto, non potrà neanche porsi come questione che richiede attenzione e sensibilità. Anche, e forse soprattutto, della mancanza di giustizia, la metafora si rivela essere un'informazione, ossia una serie di azioni e scelte orientate verso qualcosa che si desidera sapere e conoscere. La metafora, per meglio dire, è collegabile a una o più decisioni. Tali decisioni possono rendere vivibili, per l'umanità, spazi e tempi strappati all'indifferenza, ossia a quella carenza di informazioni, decisioni e desideri che si manifestano nel disinteressamento e incapacità di percepire e valorizzare le differenze.

Naturalmente anche costruire nuove forme di relazione, basate sull'invenzione e sull'apprendimento di nuove metafore, porta a sperimentare i propri limiti; quegli stessi limiti che permeano i pregiudizi che l'umanità non può non avere, ma di cui può assumersi la responsabilità per non assolutizzarli, per considerarli plausibili anche negli altri e per utilizzarli al fine di tessere nuove relazioni. Se si considerano questi limiti all'interno di una epistemologia della conoscenza che deve rappresentare "oggettivamente" la realtà, le sensazioni di inadeguatezza e di mancanza di completezza sono considerate unicamente come ostacoli alla percezione di una realtà "così come è". Se

gli stessi limiti vengono, invece, inquadrati all'interno di una prospettiva epistemologica che considera la conoscenza una costruzione relazionale<sup>43</sup>, essi sono identificabili addirittura come matrici di questa edificazione. In altri termini, ciò significa che, singolarmente e in gruppo, costruiamo le nostre realtà e le nostre culture sulla base di ciò che limita la nostra percezione e ci "obbliga" a inventare e a vivere continuamente un'approssimazione, un rapporto, una mediazione con noi stessi, con gli altri, con le azioni, con le interazioni e con gli eventi. Se i nostri limiti non fossero anche matrici conoscitive, probabilmente l'umanità non avrebbe sviluppato la capacità di elaborare ipotesi, con le quali inter-

---

<sup>43</sup> Questa linea interpretativa dell'epistemologia è propugnata da autori come Von Glasersfeld e Von Foerster. Cfr. VON FOERSTER H., *Etica e cibernetica di secondo ordine*, in WATZLAWICK P., NARDONE G. (a cura di), *Terapia breve strategica*, Cortina, Milano 1997; VON GLASERSFELD E., *Introduzione al costruttivismo radicale*, in WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1988; VON GLASERSFELD E., *Che cosa si prova quando s'impara*, in PERTICARI P., SCLAVI M. (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994; VON GLASERSFELD E., *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*, tr. it. Clup, Milano 1989; VON GLASERSFELD E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, tr. it. Società Stampa Sportiva, Roma 1998; VON FOERSTER H., VON GLASERSFELD E., *Come ci si inventa*, tr. it. Odradek, Roma 2001.

pretare i mondi relazionali che attraversiamo. Secondo alcune piste di ricerca, le stesse percezioni possono essere considerate come nella scienza sono ritenute le ipotesi, ossia predittive<sup>44</sup>. Le ipotesi, dunque, sono elaborate, almeno in parte, come metafore che si profilano per essere proposte e, se accettate, condivise da più persone che vivono una realtà comune. Il riconoscere, nei limiti conoscitivi, le matrici della stessa possibilità di sapere e di non sapere, esalta la loro qualità metaforica di movimento, di trasporto anche emotivo dei significati. Di conseguenza, anche le identità umane si scoprono e riscoprono continuamente in un divenire che si muove tra il mantenimento di aspetti conosciuti e l'evoluzione verso spazi e tempi inaspettati.

*Metafore per cercarsi e trovarsi*

Nel movimento delle identità non dovrebbe essere difficile, a questo punto, intravedere un filtro metaforico attraverso il quale l'umanità pensa e riflette anche su se stessa. E questo filtro, composto appunto di metafore, diviene importantissimo per formare un'identità che sappia esplorare ed esplorarsi. "Una persona è la propria metafora

---

<sup>44</sup> Cfr. GREGORY R. L., *Ipotesi di percezione e concezione*, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), *Livelli di realtà*, Feltrinelli, Milano 1984.

fondamentale: usa la propria struttura interna per comprendere il suo ambiente, o meglio per organizzare e generare la propria risposta all'ambiente"<sup>45</sup>. Questo discorso apre le porte a una prospettiva in cui "tutto l'organismo (o gran parte di esso) sia usato come metafora"<sup>46</sup>. Formare a questa fruizione e comprensione metaforica significa coniugare ricerca e cambiamento, intendendoli come stili di vita e di apprendimento. Ogni identità, come ogni metafora, è portatrice di qualità che vanno al di là della mera giustapposizione di inquadramenti mentali ed emotivi, perché tali qualità emergono dalla dimensione che si crea tramite e nei rapporti tra pensieri, emozioni, sentimenti e cognizioni. Il frutto di tale "trasporto" è proprio la risultante aperta dell'incontro tra queste relazioni, risultante alla quale viene data la denominazione di identità. Le identità, allora, sono anche relazioni e narrazioni delle stesse, storie che ci permeano e ci caratterizzano nel corso delle esistenze.

Ciò che emerge da una metafora è il rapporto tra il mondo mentale che l'ha evocata e l'immagine utilizzata per esprimerla. Ovviamente questa espressione non è mai completa, al contrario s'identifica con una tensione proiettata sempre verso un altro orizzonte, verso un nuovo

---

<sup>45</sup> BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, cit., p.298.

<sup>46</sup> BATESON G., *Una sacra unità*, cit., p.389.

orizzonte. Le identità sono anche il frutto di questo “trasporto” continuo tra la creazione e la condivisione di immagini che viaggiano tra l’espressione e l’ineffabilità dei mondi mentali che si coinvolgono. Come l’espressione metaforica non è mai completa perché coagula, per esempio, in una sola parola o frase, due pensieri distinti, così le identità sono un coacervo di energie che convivono e agiscono contemporaneamente, per esempio, in una serie di azioni, di comunicazioni e di narrazioni. Se sotto ogni metafora permangono panorami di immagini sommerse, sotto ogni comportamento e interazione umana convivono orizzonti di significato di cui si riesce a interpretare soltanto una piccola parte.

Si è già visto che tramite le metafore si delineano i collegamenti tra le teorie e il mondo a cui esse si riferiscono. A ciò si può aggiungere che l’uso delle metafore permette di riconoscere quale collegamento, in diverse fasi della vita, è stato usato per accedere non soltanto alla percezione esterna, ma anche alla percezione di se stessi. In questo senso, le metafore non chiariscono *che cosa* compiutamente siano le identità – anche perché tale delucidazione rigida e assoluta, oltre che impossibile, sarebbe per la formazione persino nociva –, ma spongono, a sprazzi, gli aspetti più profondi della vita umana a cui le identità attingono il proprio dinamismo. Questo dinamismo permette, infatti, il cambiamento, l’evoluzione e

la coevoluzione. Mutando le proprie modalità percettive, la persona cambia se stessa, la propria identità o, meglio, la rende e la riconosce costituzionalmente metaforica e relazionale. Un'identità metaforica è in continuo divenire, è in continuo "trasferimento", "trasporto" e "auto-trasporto". E questi processi "metaforici", comunque, non danno soltanto "trasporto" all'affettività, ma anche alla capacità di togliere dall'indifferenza cognitiva, di dare alle identità le loro caratteristiche distintive.

Le metafore, dunque, svolgono un compito importante per le identità: le fanno comparire come entità in relazione che non possono trovare un *locus*, una collocazione fissa in un tempo, in uno spazio, in un ruolo o in una professionalità come può essere, ad esempio, quella derivante dall'utilizzo tecnologico degli oggetti della quotidianità. Le relazioni non sono all'interno delle cose, dei soggetti e degli ambienti, ma *fra* tutte queste esperienze. L'identità metaforica e relazionale non risiede neanche in una parte del corpo umano (in passato è stata individuata, come sede del Sé, il cuore; più recentemente, il cervello), ma si manifesta peculiarmente nella continuità e nella contiguità delle attività di relazione e di differenziazione.

### *Riferimenti bibliografici*

- ARNHEIM R., *Il pensiero visivo*, tr. it. Einaudi, Torino 1974.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1976.
- BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, tr. it. Adelphi, Milano 1989.
- BATESON G., *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano 1984.
- BATESON G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1997.
- BOYD R., KUHN T., *Metafore e mutamento delle teorie: la "metafora" di che cosa è metafora?*, in BOYD R., KUHN T., *La metafora nella scienza*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1983.
- BRUNER J. S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, tr. it. Armando, Roma 1990.
- BRUNER J. S., *La fabbrica delle storie*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2002.
- BRUNER J. S., *La ricerca del significato*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- D'ALFONSO A., *Metafora e apprendimento linguistico: una prospettiva vichiana*, in *Prospettiva Ep*, gennaio-marzo, 1998.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- FERRETTI F., *Pensare vedendo. Le immagini mentali nella scienza cognitiva*, Carocci, Roma 1998.

- FRANKL V., *Logoterapia e analisi esistenziale*, tr. it. Morcelliana, Brescia 1953.
- GARGANI A., *Il testo nel tempo*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- GARGANI A., *Il filtro creativo*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- GAZZANIGA M. S., LE DOUX J. E., *The integrated mind*, Plenum, New York 1978.
- GREGORY R. L., *Ipotesi di percezione e concezione*, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), *Livelli di realtà*, Feltrinelli, Milano 1984.
- KORZYBSKI, *Science and Sanity*, Science Press Printing, Lancaster (Penn) 1958.
- KOSSLYN S. M., *Le immagini nella mente*, tr. it. Giunti, Firenze 1989.
- LUKAS E., *Dare un senso alla sofferenza*, tr. it. Cittadella, Assisi 1983.
- MILELLA M., *Saperi della cultura e agire formativo*, Morlacchi, Perugia 2003.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. Cortina, Milano 2000.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione*, tr. it. Cortina, Milano 2001.
- MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, tr. it. Armando, Roma 2004.

- NUSSBAUM M. C., *Coltivare l'umanità*. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea, tr. it. Carocci, Roma 2006.
- ONG W. J., *Oralità e scrittura*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986.
- PRETA L., *Premessa*, in PRETA L. (a cura di), *Immagini e metafore della scienza*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- PRIGOGINE I., STENGERS I., *La nuova alleanza*. Metamorfosi della scienza, tr. it. Einaudi, Torino 1981.
- RICOEUR P., *La metafora viva*, tr. it. Jaca Book, Milano 1981.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, tr. it. Jaca Book, Milano 1993.
- RUSSELL B., WHITEHEAD A. N., *I principi della matematica*, tr. it. Longanesi, Milano 1970.
- SLUZKI C. E., RANSOM D.C. (a cura di), *Il doppio legame*, tr. it. Astrolabio, Roma 1979.
- SPERRY R. W., *Hemispheric deconnection and unit in consciuos awareness*, in *American Psychologist*, 23, 1968.
- VICO G. B., *La scienza nuova*, Rizzoli, Milano 1963.
- VON FOERSTER H., *Etica e cibernetica di secondo ordine*, in WATZLAWICK P., NARDONE G. (a cura di), *Terapia breve strategica*, Cortina, Milano 1997.
- VON FOERSTER H., VON GLASERSFELD E., *Come ci si inventa*, tr. it. Odradek, Roma 2001.

- VON GLASERSFELD E., *Introduzione al costruttivismo radicale*, in WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1988.
- VON GLASERSFELD E., *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*, tr. it. Clup, Milano 1989.
- VON GLASERSFELD E., *Che cosa si prova quando s'impara*, in PERTICARI P., SCLAVI M. (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994.
- VON GLASERSFELD E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, tr. it. Società Stampa Sportiva, Roma 1998.
- WATZLAWICK P., *Il linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1980.
- ZIPES J., *Inventare e raccontare storie. Scrittura e drammatizzazione*, tr. it. Erickson, Trento 1996.

## FORMAZIONE RELAZIONALE

di Marco Milella

Per formare, per concretizzare una relazionalità formativa non si può non raccontare e narrare comporta, anche al di là delle intenzioni consapevoli, conseguenze e implicazioni per i processi formativi. In particolare, li pone di fronte alla possibilità della loro stessa (auto)trasformazione, mentre si evolvono per affrontare nuovi bisogni ed esigenze. Le pratiche e le idee di formazione unidirezionale, "monoculturale"<sup>1</sup> appaiono evidentemente carenti anche per i nessi tra narrazione e processi formativi. D'altra parte, non ci si può neanche illudere di poter formare alla conoscenza dei contenuti di tutti i saperi: anche volendolo si tratterebbe di un compito impossibile. Si può, invece, intraprendere, per insegnanti, genitori e per gli stessi educatori, percorsi di attraversamento formativo dei diversi contesti relazionali e culturali, itinerari che attirino l'attenzione verso ciò che accade e ciò che si co-

---

<sup>1</sup> Tali idee sono, però, rese pericolosamente sempre attuali dai tentativi di schiacciamento delle differenze culturali sotto il dominio del cosiddetto "pensiero unico". Cfr. SHIVA V., *Monoculture della mente*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1995.

struisce tra le culture. Si tratta, allora, di apprendere e di sottolineare le implicazioni che sono insite nei rapporti interpersonali e nei resoconti di queste interazioni, ponendo cura proprio alle dimensioni che emergono non dalla mera giustapposizione e dal semplicistico accostamento di maniera di costumi e concezioni diverse, ma dalla condizione di novità inedita che si crea *tra*<sup>2</sup> le culture viventi e vissute. Ciò pone e ripropone questioni pedagogiche di grande rilievo. I formatori, gli educatori sono inevitabilmente immersi e impregnati di un tessuto di idee, di rappresentazioni, di immagini canoniche delle realtà e dei suoi membri; tessuto che costituisce lo sfondo relazionale di ogni situazione che, intenzionalmente o meno, si trova, anche in senso lato, ad educare. Questo sfondo rappresenta un patrimonio che esprime un ruolo non indifferente in quei processi di costruzione delle identità che costituiscono una delle principali poste in gioco di ogni relazione umana ed educativa.

*Il "focus" per la formazione dei formatori*

L'idea di formazione, alla quale si fa, dunque, è quella che si focalizza sulle possibilità di

---

<sup>2</sup> Cfr. MILAN G., *La dimensione "tra" fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova 2002; WALDENFELS B., *Fra le culture*, in *Aut-aut*, gennaio-aprile, 2003, pp.64-77.

trasformazione educativa, derivanti dalla costruzione e dalla narrazione dei rapporti interumani. Tale trasformazione comprende e sottolinea una notevole componente autoriflessiva: per formare alle relazionalità non si può che rivolgersi anche a se stessi, ai propri pregiudizi, ai propri presupposti, alle proprie premesse culturali, alle proprie conoscenze e alle proprie modalità di apprendimento e di conoscenza. Senza questa autoriflessività, ogni appello alla trasformazione potrebbe evocare un abuso unidirezionale nel quale il confine tra formare e opprimere sarebbe molto labile. I contesti di lavoro educativo e sociale, infatti, sono situazioni in cui si annida anche questo "pericolo". Tale minaccia si manifesta quando la buona volontà formativa del formatore si scontra con la tentazione o, addirittura, con l'inconfessata aspirazione di essere "padrone" di una parte della vita degli altri, dei loro desideri e dei loro processi di sviluppo. Proprio nei processi formativi, i formatori vivono costantemente la tentazione di "colonizzare" l'educazione dell'"altro" in nome di una scienza pedagogica "oggettiva", che stabilirebbe a priori e senza alcuna attenzione agli elementi contestuali, le modalità, gli argomenti, gli obiettivi e i fini a cui i "formandi" dovrebbero attenersi. Questi elementi contestuali vanno identificati nella rete di relazioni (*struttura che*

connette) che ci tiene, anche “invisibilmente”, legati a ciò che - erroneamente - riteniamo estraneo ed escluso dalla nostra vita. A proposito del costante rischio e pericolo di questa illusoria estromissione, Bateson, infatti, afferma: “infrangete la struttura che connette gli elementi di ciò che si apprende e distruggerete necessariamente ogni qualità”<sup>3</sup>.

Si tratta, in termini anche operativi, di contrastare una sorta di senso comune pedagogico che presuppone la possibilità di descrivere in maniera “neutra”, parcellizzandola e isolandone alcuni elementi, la realtà sociale nella quale si opera. Sennonché, fin dall’inizio del processo di percezione delle realtà sociali, le cose sono ben più complesse. Nella “pura rilevazione” di un fatto e nella costruzione di una qualsiasi categoria, nella quale collocarlo, permane un’ineliminabile dimensione culturale, storica, sociale e, soprattutto, soggettiva e intersoggettiva. Ogni categorizzazione presuppone e si attua in una scelta di quali caratteristiche ritenere rilevanti per accomunare “oggettivamente”, per esempio, un insieme di persone. Questa scelta rinvia a interi sfondi culturali, di orientamento e di tradizioni di cui, spesso, non si è consapevoli. Anche i tentativi intenzionali di sfuggire ai propri stereotipi e

---

<sup>3</sup> BATESON G., *Mente e natura*, cit., p.21.

pregiudizi non potranno prescindere dalla percezione e relativa descrizione di essi, ossia dalla *decisione* di elevare una distinzione tra ciò che è pregiudizio e ciò che non lo è a termine di paragone per auto-emendarsi. In altre parole, non si tratta di passare da uno stato di “contaminazione” soggettiva a uno di asettica scientificità, ma di accettare, *responsabilmente*, di transitare da un presupposto, da un pregiudizio, da uno stereotipo a un altro, cercando di orientare questi continui passaggi.

Prima ancora che eventuali giudizi di valore siano formulati consapevolmente, prima ancora che i pregiudizi siano espressi e giustificati, già il livello dell’elaborazione percettiva dell’informazione, che ci proviene dal mondo esterno, è inevitabilmente intriso di componenti valutative. In altre parole, nessuno è in grado di procedere a un’elaborazione neutrale o oggettiva della realtà. Questo è inevitabile anche per i formatori. Non si può non categorizzare, né evitare di collegare eventi, di elaborare congetture, di costruire i fatti sotto una qualche concezione, né evitare di agire con le persone sulla base di una qualche pre-comprensione di esse. Non esistono modi neutri o “oggettivi” di trattare l’alterità sia perché siamo “altro” anche noi, per noi stessi, sia perché altrimenti, paradossalmente, non potremmo essere responsabili dei modi diversi di considerare l’altro, di considerare noi stessi e

delle implicazioni e conseguenze diverse derivanti dai differenti tipi di descrizione. Tutte le persone rischiano di confondere la propria descrizione della realtà – che è connessa con la propria auto-descrizione – con la “Realtà” così com’è. I formatori, inoltre, si trovano nella condizione di poter giustificare, costantemente anche se non correttamente, questa confusione precisamente in forza del loro ruolo. Non bisogna dimenticare che ogni descrizione della realtà, in effetti, è usata e costruita, anche dagli educatori, in funzione di precise circostanze e precisi scopi pratici. Anche per questo motivo, frequentemente, gli stereotipi che i formatori usano possono sembrare contraddittori o, meglio, cambiano a seconda delle circostanze. Per esempio, a scuola, a proposito degli adolescenti, è frequente sentir dire che “a volte sono troppo dipendenti e in fondo sono ancora bambini” oppure che “sono autonomi molto più di una volta e, quindi, vanno responsabilizzati”. È abbastanza evidente che ognuna di queste affermazioni si comprende e si qualifica meglio a seconda del contesto nel quale viene pronunciata e, soprattutto, in vista di quale scopo è stata formulata, piuttosto che per la sua “scientifica” o “oggettiva” attendibilità. Il *focus* più autentico, allora, per la formazione dei formatori non è tanto quello di addestrarsi a giungere a una visione (peraltro umanamente impossibile)

oggettiva delle realtà educative, quanto quello di perseguire la consapevolezza delle proprie modalità di percezione e di descrizione, per assumersene la responsabilità, soprattutto nei confronti delle conseguenze operative e pratiche che ne possono derivare. È importante riconoscere e dare un ruolo attivo alla riflessività<sup>4</sup> e alla soggettività dei formatori, perché da esse possano discendere modalità di responsabilizzazione sulle esperienze, sulle conoscenze e sui saperi coinvolti e connessi nell'agire formativo.

### *Lo specchio del formatore*

Indubbiamente, tutto ciò significa delineare i processi formativi con grande problematicità; ma affrontare questa complessità può rendere concreta la possibilità di cominciare a scegliere, sempre attraverso itinerari di reciprocità, come inquadrare se stessi e gli altri (formatori e formandi). E questo non è cosa da poco per costruire modalità di descrizione flessibili, pronte a cambiare e soprattutto pronte a essere discusse e ridiscusse, ovvero negoziate con i destinatari delle azioni formative, in modo da esplicitare la

---

<sup>4</sup> Cfr. SCHÖN D. A., *Il professionista riflessivo*. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, tr. it. Dedalo, Bari 1993; MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*. Il pensare riflessivo nella formazione, Carocci, Roma 2004.

co-costruzione delle fonti, mai univoche, dalle quali desumere e apprendere le reciproche identità. In questa prospettiva, le scienze dell'educazione, che pure utilizzano strumenti in comune con le cosiddette scienze umane e sociali, non sono tanto una fonte di svelamenti e di scoperte, quanto un insieme di azioni più o meno condivise, di ipotesi e di profezie di cui i formatori sono chiamati ad assumersi la responsabilità operativa, senza poter utilizzare come alibi un qualche riferimento teorico o ideologico.

Ogni pratica educativa è, effettivamente, esposta al rischio di essere "coloniale" se: a) non coltiva la capacità di analizzare i propri stessi presupposti teorici, b) non riconosce la presenza della storia personale di ogni formatore nelle sue attività. Per attuare questo riconoscimento, il formatore può scoprire e riscoprire che i vari saperi delle culture sono strettamente intrecciati con i vissuti personali che incarnano quei saperi. Il formatore, quindi, nel coltivare il "sapere" della propria storia di vita cura la propria identità narrante e narrata attraverso gli incontri e i rapporti interpersonali. Tutto ciò assume un valore precipuo negli ambiti formativi che sono caratterizzati dalle relazioni interumane. Troppo spesso, però, questa forma di sapere auto-riflessivo viene coperta – anzi, sopraffatta – dalla abitudine "professionale" di definire, di

“insegnare” e di indicare agli altri *come* percepire e addirittura vivere una vita. L’enfasi posta sulle metodologie, le tecniche e i gerghi settoriali delle professionalità educative rischiano costantemente di fungere da meri strumenti di auto-legittimazione e di presa di distanza dal coinvolgimento con le persone incontrate quotidianamente. Il risultato, purtroppo, è che si arriva perfino a “temere” anche le loro narrazioni, le loro gioie e i loro dolori o, meglio, la risonanza, il rispecchiamento e il riecheggiamento che le loro storie possono provocare nei formatori.

Per fuoriuscire dal riduzionismo del tecnicismo pedagogico e per sentirsi capaci di stare accanto a chi è “altro”, differente da noi, è opportuno imparare a valorizzare la possibilità che i nostri stessi presupposti non siano corretti. Per quanto questa possibilità possa sembrare ardua e difficile, potrà portare, come ricompensa, quella di dare profondità e spessore a ciò che si apprende. Sempre Bateson, a questo proposito, chiarisce che “coloro cui sfugge completamente l’idea che è possibile avere torto non possono imparare nulla, se non la tecnica”<sup>5</sup>. Ovviamente l’“avere torto” è spesso considerato una posizione di debolezza e, probabilmente, è necessario un po’ di coraggio personale e professionale per non fondare tutta la propria

---

<sup>5</sup> BATESON G., *Mente e natura*, cit., p.42.

azione sulla preparazione “tecnologica”, sulla riduttiva iperspecializzazione<sup>6</sup> e mettere al centro della propria formazione e auto-formazione la mancanza, la carenza, il “deficit” insiti nelle premesse che stanno alla base delle proprie teorie e del proprio agire formativi. Si tratta, in altri termini, di accettare, nella formazione dei formatori, l’idea che la dimensione tecnica del proprio lavoro e quella personale siano strettamente unite e inscindibili, tanto da poter fare dell’intera storia della propria vita, non soltanto di quella professionale, una risorsa potenzialmente sempre utile e disponibile.

Soprattutto per la concezione di formazione relazionale, che si sta proponendo, è possibile, se non necessario, che il formatore impari a fruire dei contributi delle scienze e delle tecniche insieme a una fondamentale assunzione di responsabilità della propria storia personale, dei propri percorsi passati, della propria condizione presente e delle proprie aspettative future. Per questi motivi, si ritiene importante costruire e attivare occasioni e processi di riflessione sulla figura del

---

<sup>6</sup> “L’apprendimento nell’era planetaria deve perciò far sua, secondo Morin, la policontestualità e la pluridisciplinarietà che caratterizzano la conoscenza più avanzata, quella che combatte la specializzazione semplificatrice, senza dimenticare il problema – tra quelli umani il più umano – della verità.”: SPADOLINI B., *Edgar Morin, o della nostalgia dell’errante*, introduzione a MORIN E., CIURANA E.-R., MOTTA R. D., *Educare per l’era planetaria*, cit., p.21.

formatore e sul significato del suo lavoro. È altresì inutile illudersi che con questa pratica si dissolvano tutti i problemi relativi all'educazione; ma gli esercizi di autoriflessività possono indurre nel formatore importanti interrogativi che prevengano la cristallizzazione delle mentalità, degli atteggiamenti e delle aspettative di ruolo. E questa stessa prevenzione (che si rivela un'auto-prevenzione) può rendere chiunque, e a qualunque titolo, sia chiamato a fare formazione, più forte di fronte agli inevitabili momenti di disagio<sup>7</sup>, di scoraggiamento e di demotivazione. Questi momenti si presentano nella vita di ciascun formatore anche perché va ricordato, sia pure per inciso, che i risultati del lavoro educativo non sono, come quelli di molte professioni, *esterni*, visibili, quasi oggettivabili. Poniamo il caso di un ingegnere che costruisce un palazzo: questo edificio, se risulta abitabile e resiste nel tempo, diventa una prova tangibile della positività della sua opera. In campo sociale e in campo formativo, i risultati (positivi o negativi che siano) non sono così facilmente identificabili, perché essi sono *intrinseci* alle persone e alle loro relazioni, nonché legati alle loro trasformazioni e

---

<sup>7</sup> D'altronde, Dewey sostiene che ogni forma di riflessività può provenire da un disagio conoscitivo e dal desiderio di oltrepassarlo: cfr. DEWEY J., *Come pensiamo*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1986, p.147.

all'estrema difficoltà di percepire, di valutare e di condividere queste ultime.

In senso lato, l'esito del lavoro educativo sfugge a una pretesa di conoscenza sicura. Soprattutto è impossibile sapere quale parte esclusiva abbia avuto l'educatore nel cambiamento dell'educando. Soltanto attraverso gli anni, a seconda della percezione soggettiva che alcuni studenti, utenti, etc. hanno avuto del loro processo di vita, si possono cogliere barlumi, molto imprecisi, sull'opera svolta in passato. Qualche studente, qualche "educando", terminato un periodo di formazione (divenuto "educato"), a volte, torna a mostrare gratitudine per il lavoro svolto. Anche queste tracce, però, più che costituire una prova, un risultato tangibile, danno informazioni sulla storia della relazione educativa e umana che si era creata e, deliberatamente o fortunosamente, si è mantenuta.

Insomma, un elemento strutturale del compito formativo è dato proprio dalla mancanza di riscontri e di prove "oggettive" e dalla inevitabile specificità di questi lavori che li rendono diversi, quasi incommensurabili rispetto a quelli, per esempio, di un ingegnere, di un chimico, etc. Di conseguenza, il riconoscimento sociale ed economico delle professionalità educative si presenta indirettamente proporzionale alle precauzioni, non riscontrabili immediatamente, che i formato-

ri dovrebbero esprimere nei confronti dei comportamenti e delle mentalità dei formandi. Infatti, mentre un ingegnere ha a che fare soprattutto con il prodotto del lavoro suo e dei suoi collaboratori e subalterni, un educatore si trova a contatto diretto con mentalità, sensibilità e comportamenti dei formandi. Queste persone non sono, ovviamente, "materiali" malleabili, ma rispecchiano la complessità dei rapporti che vivono e che, nel tempo, li cambiano. E d'altra parte, proprio da parte dei formatori, non va trascurato che ogni trasformazione dell'altro implica un mutare se stessi e un esserne comunque plasmati, in una circolarità di interdipendenze di cui, soltanto in parte, possiamo renderci conto.

Anche alle culture accade, in tempi e modi differenziati, quello che succede ai singoli: non soltanto si trasformano dall'interno, ma si costruiscono e ricostruiscono anche grazie all'azione degli eventi e degli "altri", di coloro che sembrano e sono spesso definiti "estranei" o esterni a una determinata visione del mondo e della realtà. Per questi motivi, per i processi di formazione relazionale, l'alterità non rappresenta soltanto un significato costitutivo dei rapporti interpersonali, ma assume anche una valenza irrinunciabile per ogni forma di esperienza educativa, ossia una dimensione che ha caratterizzato e caratterizza ogni forma di educazione.

Come si può concretizzare questa possibilità di formazione, che può sembrare astratta, in un percorso praticabile anche nella quotidianità educativa? Come si possono realizzare queste istanze di trasformazione, senza cadere nelle trappole dello scoramento, di fronte al fallimento delle aspettative formative messe in gioco o al "tradimento" operato e inflitto contro di esse? Per rispondere a questi quesiti imprescindibili, innanzitutto, è bene dichiarare che non si sta puntando l'attenzione su trasformazioni eclatanti, appariscenti, che facciano notizia. Si prenderanno in considerazione, invece, quei mutamenti che si riesce a cogliere attraverso una tensione costante, spesso misconosciuta nei risultati conseguiti, ma pronta a riflettere sul modo personale con cui si incorniciano le azioni, i comportamenti, gli eventi, le conoscenze e le emozioni. In quest'ottica, anche l'osservazione dei contesti educativi "non è solo un approcciarsi progressivo di tecniche; è in primo luogo una subordinazione a una presa di coscienza di sé, dei propri rapporti con la situazione e delle implicazioni personali; l'analisi delle situazioni e la riflessione su se stessi deve andare di pari passo con l'elaborazione e la valutazione dei propri modi d'azione"<sup>8</sup>. Solo così si può mantenere vivo un

---

<sup>8</sup> POSTIC M., DE KETELE J. M., *Osservare le situazioni educative*, tr. it. Sei, Torino 1993, p. 158.

confronto serrato, un commento, una controversia perpetua e una continua messa in discussione dei propri metodi, delle proprie scelte e delle proprie prospettive. Per scoprire in se stessi le connessioni con le conoscenze che si presentano agli altri (per esempio gli argomenti di una lezione proposta agli studenti) e che prospettano una parte della propria professionalità (per esempio la qualificazione di un insegnante attraverso la disciplina insegnata), infatti, è necessario un lungo tempo di riflessione o, per meglio dire, un prolungato periodo dedicato ai propri apprendimenti intesi come cambiamenti comportamentali e di mentalità. Anche da un punto di vista formativo, si tratta di perseguire “una conoscenza capace di superare l’isolamento e la separazione che caratterizza molti dei saperi della nostra epoca, colpiti da un eccesso di specializzazione. Si presenta la necessità di riscoprire le premesse implicite in ogni conoscenza, le idee generali che fanno da cornice”<sup>9</sup>. Probabilmente un movimento di recupero delle premesse delle conoscenze è già iniziato: infatti “assistiamo al nascere di scienze polidisciplinari; all’arretrare delle concezioni riduzionistiche; alla maggiore consapevolezza della complessità del reale. Torniamo così ai problemi fondamentali dell’u-

---

<sup>9</sup> MORIN E., *Educare gli educatori*. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva, tr. it. Edup, Roma 2002, p.61.

manità, che è come tornare alle domande dei bambini, ma con la consapevolezza degli adulti<sup>10</sup>. Anche i saperi delle culture, allora, si possono considerare pertinenti solo se si è in grado di collocarli all'interno di un contesto e le conoscenze, anche le più sofisticate, perdono la loro pregnanza, se tendono a isolarsi o, peggio, a procurare isolamento.

*“Capacità negativa” e ri-comprensione dei formatori*

Per conoscere, conoscersi e riconoscer(si), dunque, un lungo arco di tempo è indispensabile, come questi stessi processi sono indispensabili affinché apprendere e riflettere diventino occasioni critiche per soppesare e valutare, e non ridurre a un'interpretazione esclusiva e onnicomprensiva, fenomeni mutevoli e quindi irriducibili a una visione unica<sup>11</sup>. La visione unica implica non

---

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> A questo proposito, è interessante un frammento di preghiera contenuto in una lettera di W. Blake: “Possa Dio preservarci / dalla visione unica e dal sonno di Newton!”: BLAKE W., *Lettera a Thomas Butts*, 22 novembre 1802, vv. 87-88 cit. in BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, cit., p.301. Anche Bruner cita l'espressione di Blake per evidenziare i limiti della spiegazione causale: cfr. BRUNER J. S., *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997, p.127.

solo la perdita di altri punti di vista, ma anche la scomparsa della possibilità che possano esistere ulteriori proliferazioni di prospettive. Accantonare questa possibilità è una tentazione costante: se tutta la realtà appare incasellabile, l'ansia di fruire di un metodo unico e definitivo sembra placata. Eppure il non pretendere di circoscrivere e classificare, una volta per tutte, la realtà e il non soddisfare mai completamente gli affanni dei dubbi sono condizioni per la costruzione di esperienze di apprendimento e di vita. Queste ultime diventano tali proprio perché il vissuto eccede qualsiasi forma di definizione, che non si evolva e che non metta in discussione anche se stessa.

Indubbiamente, anche per i formatori non è facile non fuggire di fronte a ciò che non tranquillizza, di fronte a ciò che turba e appare oscuro. In tale modo, però, viene costruito un muro invece che un ponte. L'ignoto non è sempre accettabile come tale: il percepirlo può suscitare giustificazioni e razionalizzazioni impellenti, tendenti a disinnescare la sua stranezza ed estraneità. Per rimanere di fronte all'inspiegabile, sono necessarie varie forme di esercizio che educino a quella che è stata denominata "capacità negativa", ossia "quella capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad

una agitata ricerca di fatti e ragioni”<sup>12</sup>. Questa facoltà consente di sostare di fronte all’ignoto e alla perdita di sicurezze, senza precipitarsi ad adottare modalità di comprensione e di azione conformistiche. Essa si traduce in una possibilità di oscillazione tra i dubbi e le certezze. E nell’esercizio di questa oscillazione si collocano spunti di critica creativa, nonché la possibilità di restituire spessore a elementi e contenuti indeterminati dell’esperienza umana.

Sintetizzando all’estremo, per formare, gli stessi processi formativi si devono riconoscere e rendere continuamente relazionali, nel senso di ravvisare in sé una origine mobile e dinamica, tesa all’attraversamento di contesti vitali di relazionalità diverse<sup>13</sup>. Di questo “nomadismo”, inteso come

---

<sup>12</sup> KEATS J., *Lettera a George e Thomas Keats*, 21 dicembre 1817, cit. in BION W. R., *Attenzione e interpretazione*, tr. it. Armando, Roma 1973, p.169; cfr. anche GARDNER H., *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza, tr. it. Feltrinelli, Milano 1987, p.294 e LANZARA G. F. *Capacità negativa*. Competenza progettuale e modelli d’intervento nelle organizzazioni, Il Mulino, Bologna 1993.

<sup>13</sup> In un certo senso, questi attraversamenti s’identificano con quella forma di comprensione che si può delineare durante il corso di tutta la vita. “La comprensione presuppone continuità. La fugacità la impedisce. Per questo dobbiamo trovare lo spazio nel quale possa crescere la fiducia. Il processo del comprendere è come un pellegrinaggio. Occorre perseveranza, continuità, guardare al fine, calma interiore e un respiro lungo, comprendere, ascoltare e

condizione basilare della concezione della narrazione e della formazione a cui si allude, è bene dare conto subito, anche per enucleare meglio che cosa si richieda a chi, come genitore, insegnante, etc., voglia intraprendere questo cammino.

Il percorso di ricerca, compiuto dal formatore, non ha molto in comune con i viaggi del turista che prevede e si auspica, di solito, di ritornare là da dove è partito. Neppure il formatore si “muove” per stabilire una residenza stabile nel luogo che sta “visitando”. Il formatore “viaggia” per attraversare, per ascoltare e probabilmente riferire “racconti” che ha “incorporato”, che sono diventati parti della sua identità. Così, i suoi itinerari tendono a coincidere con invenzioni e scoperte inerenti la vita relazionale sua e degli altri, in una circolarità di incontri e di cambiamenti, in cui le attività di formazione e la sua contestuale auto-formazione possano sovrapporsi. Ovviamente, l’esplorazione non può non avere un punto di partenza, che è dato dal contesto relazionale e culturale del formatore e dalla narrazione di esso, di cui egli si fa, anche inconsapevolmente, portatore.

---

rinarrare la vita dello straniero come storia infinita.”:  
SUNDERMEIER T., *Comprendere lo straniero*.  
Un’ermeneutica interculturale, tr. it. Queriniana, Brescia  
1999, pp.171-172.

La ricerca riguardo a quello che sembra essere dato per scontato per qualsiasi viaggio, il luogo da cui ci si muove, si rivela, al di là dell'ovvietà, estremamente denso di significati e anche pieno di rischi e tentazioni per l'inizio del percorso. Il punto di partenza è, infatti, considerato, almeno all'apparenza, conosciuto, sicuro: un porto dove tutto ha una spiegazione cartesianamente "chiara e distinta". In esso, anche il ruolo che il formatore riveste sembra non dare adito ad alcun dubbio: si sa chi educa e chi è educato o da educare. Eppure, proprio queste certezze celano al proprio interno anche un malefico potere: quello di snaturare la finalità di ogni "porto", ossia renderlo un luogo stanziale, piuttosto che la tappa di un itinerario. La barca che non prende più il mare rischia di non sottoporsi a una adeguata manutenzione e di "dover aspettare" le altre imbarcazioni che entrano nel "suo" porto. Una tale barca, poi, si sente in diritto di "guardare" le altre non nell'ottica, nella prospettiva di prendere il largo e andare a navigare con esse in mare aperto, ma con l'unica pretesa di far conoscere o addirittura imporre le "sue" regole e i suoi ruoli ormai assolutizzati.

Proprio per prevenire ed evitare la cristallizzazione e l'assolutizzazione dei ruoli nei rapporti formativi, Buber ritiene che l'agire educativo sia

costituito anche da un "atto di ricomprensione"<sup>14</sup>. Esso si realizza, per il formatore, nel provare a vivere l'azione formativa dalla parte del formando. Per attualizzare questa esperienza, si può pensare a un vero e proprio scambio di ruoli, da viverli in un itinerario formativo insieme ad altri formatori, per esempio insegnanti. In un esercizio come questo, alcuni docenti continuerebbero a mantenere il loro ruolo tradizionale, con la variante di avere come "alunni" alcuni colleghi. Questi ultimi, dopo un certo tempo prestabilito, per dare un significato all'interazione (per esempio un'"interrogazione"), prenderebbero il posto dei primi. Solitamente dopo un certo imbarazzo iniziale, anche se la simulazione venisse percepita come un'esperienza non paragonabile al rapporto "reale" con gli studenti, ciò che si prova, durante l'assunzione del ruolo diverso dal proprio, dà la possibilità di discutere e far risuonare stati d'animo e riflessioni su questioni delicate, troppo spesso sopite, non ancora prese in considerazione o dimenticate.

Anche questo può essere un modo per intraprendere una strada che al formatore, troppo chiuso nelle proprie abitudini, può sembrare difficile e scomoda. In gioco, però, c'è proprio la

---

<sup>14</sup> Cfr. BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. Edizioni San Paolo, Torino 1993, p.179; MILAN G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2002.

concezione di formazione intesa come processo continuo. Questa visione della formazione, raramente in teoria, ma molto spesso operativamente, viene “disconfermata”, soprattutto quando non propina ricette di immediata esecuzione e di “certa” efficacia. La disconferma non è il rifiuto esplicito di un’idea, di un comportamento o di una concezione, in questo caso, di formazione; è qualcosa di ben più grave: corrisponde, nello specifico, a una dichiarazione di accettazione di un principio educativo, a cui fa seguito, invece, un completo ignorare lo stesso principio nella pratica<sup>15</sup>. Le conseguenze per chi si trova a subire questa trappola relazionale, ed è in una posizione più debole (di solito i formandi), possono essere devastanti, soprattutto quando viene preclusa anche la possibilità di riconoscere, da un altro piano<sup>16</sup>, ciò che si sta vivendo e di prenderne le di-

---

<sup>15</sup> Nell’analisi delle comunicazioni patologiche, la disconferma (collegabile con il “doppio legame” sul quale si tornerà), al contrario del rifiuto, comunica all’interlocutore una totale indifferenza, volta a minare la percezione che ognuno può avere della sua stessa esistenza: cfr. BATESON, G., *Verso un’ecologia della mente*, cit.; LAING R. D., *L’io e gli altri*, tr. it. Sansoni, Milano 1988; WATZLAWICK P., WEAKLAND J. H., FISH R., *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it. Astrolabio, Roma 1971, pp.78-82; C. E. SLUZKI, D.C. RANSOM (a cura di), *Il doppio legame*, cit.

<sup>16</sup> La disconferma diviene estremamente dolorosa quando è attuata togliendo la possibilità di metacomunicare sulle interazioni che si stanno vivendo. La metacomunicazione

stanze. Alla lunga, però, questo atteggiamento e questo modo di comunicare procura gravi disagi anche a chi li impone agli altri. Infatti, il modo con cui si concepisce il proprio sapere e la propria riflessione su di esso (la cosiddetta metacognizione) sono molto più legati al livello e alla qualità della vita di quanto possa sembrare o di quanto si sia disposti ad ammettere.

Che il modo di conoscere e di pensare sia legato al modo di essere e di stare al mondo è un'idea che Bateson sostiene tanto da considerare tutta l'epistemologia in questa accezione: «per epistemologia intendo i processi del conoscere e (...) è abbastanza chiaro che questi processi foggiano e limitano ciò che dall'“esterno”, attraverso i nostri organi di senso, può trasformarsi in immagine o in comprensione»<sup>17</sup>. In questa prospettiva, non si può staccare ciò che si pensa di essere da ciò che si diviene e viceversa. “Nella storia naturale dell'essere umano vivente, l'ontologia e l'epistemologia non possono essere separate. Le sue convinzioni (di solito inconsce) sul mondo che lo circonda determineranno il suo modo di vederlo e di agirvi, e questo suo modo di sentire e di agire determinerà le sue convinzioni sulla natura del mondo. L'uomo vivente è quindi im-

---

comprende già un confronto osmotico con un altro piano di relazione e di realtà.

<sup>17</sup> BATESON G., *Una sacra unità*, cit., p.353.

prigionato in una trama di premesse epistemologiche e ontologiche che, a prescindere dalla loro verità e falsità ultima, assumono per lui carattere di parziale autoconvalida.”<sup>18</sup> I saperi e la riflessione su di essi, allora, tendono a identificarsi con forme di vita tipicamente umane. In questa prospettiva, epistemologia, formazione e vita sono intrecciate in una relazione identificativa.

### *Rapporto fra metodo ed esperienza*

Ovviamente una formazione, così impegnata nel rapporto con la vita, non può permettersi di seguire unicamente linee già tracciate, ma può assumersi la responsabilità non solo di percorrere nuove strade, ma anche di tracciarle allo stesso tempo. E questa è anche una scelta metodologica. Infatti, “all’origine la parola metodo significa cammino”<sup>19</sup>, ma questo significato non implica che l’itinerario debba seguire strade già percorse, anzi, spesso, “bisogna accettare di camminare senza sentiero, di tracciare il sentiero del cammino”<sup>20</sup>. Nella concretezza della quotidianità educativa, dove, negli stessi spazi e negli stessi tempi, convivono ordine e disordine, casualità e determinismo, dove inevitabilmente emerge l’incertezza,

---

<sup>18</sup> BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, cit., p.345.

<sup>19</sup> MORIN, E., *Il metodo*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1983, p.29.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

il formatore si trova di fronte anche alla propria stessa confusione. Perciò un atteggiamento strategico, intendendo, con questo termine, una capacità di costruire un cammino e un metodo, diventa quasi indispensabile. Il metodo che si identifica con il cammino, infatti, non è un frutto preconfezionato da applicare, ma un'attività pensante che vive mentre si costruisce. Un formatore che si assume la responsabilità dei suoi *metodi* si può riscoprire in grado di apprendere, di inventare durante e in occasione dei suoi percorsi. Questa concezione non si identifica, però, con l'improvvisazione e l'arbitrarietà, ma si delinea come "la strategia di un procedimento aperto che non dissimula il proprio errare, senza per questo rinunciare a cogliere la fugace verità della sua esperienza"<sup>21</sup>. D'altra parte, esiste, trasversalmente alle culture di partenza di ogni persona, "un rapporto tra il metodo come cammino e l'esperienza di ricerca della conoscenza intesa come una traversata generatrice di conoscenza e di saggezza"<sup>22</sup>.

In questa prospettiva, si può ipotizzare la concezione di un "metodo-cammino" che si presti a veicolare sia l'esperienza dell'incertezza, sia quella della pluralità delle esistenze<sup>23</sup>. Esso si qualifi-

---

<sup>21</sup> MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.27.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Cfr. ZAMBRANO M., *Note di un metodo*, tr. it. Filema,

ca proprio per l'attenzione, insita nella sua stessa costituzione, che può prestare alla formazione e alla concezione relazionale dei processi di formazione. Questa attenzione si manifesta attraverso il capovolgimento del rapporto tradizionale tra metodo ed esperienza. Nella prospettiva proposta non è il primo a precedere la seconda, ma viceversa. L'esperienza, dunque, precede ogni metodo, ma "l'esperienza vera non può verificarsi senza che intervenga una sorta di metodo. Il metodo è dovuto consistere sin dall'inizio in una certa esperienza ben precisa che, grazie al metodo, prende forma e si incarna. Ma una certa parte d'avventura, persino una certa perdizione nell'esperienza sarà stata indispensabile; sarà stato necessario che il soggetto nel quale si formava l'esperienza si perdesse. Questo modo di perdersi diventerà in seguito libertà"<sup>24</sup>.

Soprattutto le dinamiche della formazione relazionale necessitano di metodi che non siano precostituiti prima delle esperienze di incontro con l'alterità, ma emergano nella storia dei rapporti e si manifestino apertamente *ex post*, quando si è iniziato un nuovo "viaggio". Questo nuovo cammino potrà anche tentare di tornare sui propri passi, ma "in ogni caso, il ritorno non po-

---

Napoli 2003.

<sup>24</sup> *Idem*, p.133. Cfr. MORTARI L., *Un metodo a-metodico*. La pratica della ricerca in Maria Zambrano, Liguori, Napoli 2006.

trà descrivere un cerchio completo, questo è più che impossibile, poiché qualsiasi metodo racchiude per l'uomo l'antichissima esperienza del viaggio"<sup>25</sup>. Il metodo, inteso come cammino, dunque, assume molteplici dimensioni che non sono assolutamente circoscrivibili solamente a un'attività di programmazione o a una mera tecnica per produrre, conseguentemente, conoscenza. "Il metodo comporta due livelli che si articolano e si retroalimentano: da una parte, favorisce lo sviluppo di strategie per la conoscenza e, dall'altra, favorisce lo sviluppo di strategie per l'azione"<sup>26</sup>. Per i processi formativi, il metodo - costituito dallo stesso cammino *in fieri* - è una strategia che si basa anche su elementi programmati, purché essi siano sempre rielaborabili durante il cammino stesso. L'importante è che il metodo sia considerato vivo, nel senso che possa modificare le parti programmate, ossia possa apprendere da se stesso e dall'esterno. Il metodo, allora, serve ad apprendere, mentre è esso stesso apprendimento<sup>27</sup>. Attraverso di esso, è possibile

---

<sup>25</sup> MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.29.

<sup>26</sup> *Idem*, p.39.

<sup>27</sup> "Il metodo è l'opera di un essere intelligente che sperimenta strategie per rispondere alle incertezze. In questo senso, ridurre il metodo a programma significa credere che esiste una forma *a priori* per eliminare l'incertezza." : *Idem*, p.37.

conoscere la conoscenza<sup>28</sup>, ossia elaborare e confrontare dinamiche relazionali basate sulle attività metacognitive. “Il metodo è ciò che ci insegna ad apprendere. È un viaggio che non si intraprende con un metodo, si intraprende cercando un metodo.”<sup>29</sup> È durante questa ricerca che vengono messi alla prova le matrici del metodo e le premesse del percorso, per inventare e costruire sempre nuovi principi generatori di metodo.

*Il formatore: meticcio e cibernetico*

I “viaggi” della formazione dei formatori partono, dunque, da se stessi, dalle proprie premesse relazionali e culturali. Questo punto di partenza è tanto inevitabile quanto, a volte, impietoso. D'altra parte, se si accetta di porsi di fronte a se stessi, si possono impreziosire gli itinerari che si percorrono. Partire da se stessi non è mai una scelta scontata e statica, di consolante “normalità” o di “imperturbabile” maturità, ma è prima di tutto un accettare di cominciare un processo tortuoso, non lineare, a volte faticoso e accidentato, ma affascinante e innovativo, che si coniuga con incontri dinamici, di una creatività costrutti-

---

<sup>28</sup> Cfr. MORIN E., *La conoscenza della conoscenza*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.

<sup>29</sup> MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.38.

va e autocostruttiva. In questo processo, anche la concezione del formatore, inteso come persona adulta e matura può, felicemente, "rischiare" di venire "metticiata" da idee meno rigide riguardo al ruolo di chi forma. Infatti, nel momento in cui numerose piste d'indagine scompaginano l'equivalenza tra l'essere adulti e il raggiungimento della "maturità", è opportuno ricordare che anche diverse tradizioni religiose fanno scaturire energie formative "nuove" dal "diventare bambini", come nel Vangelo Cristiano<sup>30</sup> o dall'inconsapevolezza di sé, della propria "maturità" cosciente, come accade in molta tradizione cosiddetta orientale<sup>31</sup>.

In una prospettiva di formazione relazionale, ogni scompaginamento, ogni crisi, invece di essere vissuti come perdite irrimediabili, possono essere tramutati in parametri di riferimento, in risorse anche indirette per continuare le esplorazioni. Non è detto che i dubbi, la mancanza di certezze, le ansie e le angosce siano compagni di viaggio così scomodi come potrebbero sembrare a prima vista. Essi, infatti, anche se spesso non

---

<sup>30</sup> Cfr. Mt. 18,3; Mc. 10,15; Lc. 18,17; ed anche Gv. 3,5 e Mt. 23,12.

<sup>31</sup> Cfr. FROMM E., SUZUKI D., DE MARTINO R., *Psicoanalisi e buddhismo Zen*, tr. it. Astrolabio, Roma 1968; KADOWAKI J. K., *Lo Zen e la Bibbia*, tr. it. Paoline, Milano 1985; SUZUKI D. T., *Introduzione al Buddhismo Zen*, tr. it. Astrolabio, Roma 1970.

accettati, sono parti di noi che ci contraddistinguono. Del resto, è vero anche che, sovente, non riconosciamo, come presenti anche in noi stessi, le caratteristiche altrui che deprechiamo e respingiamo con ostilità. Formare e formarsi alla relazionalità vuol dire, allora, imparare a viaggiare attraverso le nostre decisioni, anche inconsapevoli, che trovano attuazione nel nostro stesso modo di percepire le realtà. In un certo senso, noi siamo le nostre stesse percezioni della vita e della realtà che si sono formate con le nostre storie e le nostre relazioni che ci raccontano e che possiamo raccontare. Per arrivare a percepirsi e a concepirsi più integrati e congruenti, in senso rogersiano<sup>32</sup>, con se stessi e con la propria storia formativa, si tratta, ancora una volta, di predisporre e di predisporre a un percorso.

Da un punto di vista epistemologico (inteso nell'accezione batesoniana), la cibernetica di secondo ordine<sup>33</sup> dà un'indicazione preziosa per questo dinamismo, mettendo in evidenza come

---

<sup>32</sup> Cfr. ROGERS C., *Potere personale*, tr. it. Astrolabio, Roma 1978.

<sup>33</sup> Cfr. MATURANA H. R., VARELA F. J., *Autopoiesi e cognizione*, tr. it. Marsilio, Venezia 1985; MATURANA H., VARELA F. J., *L'albero della conoscenza*, tr. it. Garzanti, Milano 1992; MATURANA H., *Autocoscienza e realtà*, tr. it. Cortina, Milano 1993; VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astrolabio, Roma 1987; VON FOERSTER H., *Non sapere di non sapere*, in CERUTI M., PRETA L. (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari 1990.

tra l'osservatore e l'osservato ci sia una stretta unione circolare che si traduce in una partecipazione, di chi conosce e di ciò che è conosciuto, a uno stesso processo. L'osservatore, da "spettatore della natura" passa a essere considerato "spettatore naturale", ossia ricompreso nell'ambito di ciò che sta osservando. Ancora una volta è la riflessività a indicare la strada "ignota" non tanto del conoscere, ma del modo di conoscere. Infatti, «la riflessione è il procedimento per conoscere il modo in cui conosciamo, un atto per volgerci su noi stessi, l'unica opportunità che abbiamo per scoprire le nostre cecità e di riconoscere che le certezze e le conoscenze degli altri sono a loro volta poco chiare e tenui quanto le nostre. Questa particolare situazione in cui si giunge a conoscere il modo in cui si conosce è tradizionalmente considerata elusiva dalla nostra cultura occidentale imperniata sull'azione e non sulla riflessione; ne risulta che la nostra vita personale è, in generale, cieca nei confronti di se stessa. Sembra che da qualche parte ci sia un tabù: "Proibito conoscere la conoscenza"»<sup>34</sup>. Affrontare questo veto sulla autoriflessività della conoscenza ha conseguenze rilevanti anche per la pedagogia (soprattutto delle relazionalità), perché essa è chiamata a confrontarsi con le premes-

---

<sup>34</sup> MATURANA H., VARELA F. J., *L'albero della conoscenza*, cit., pp.43-44.

se e i presupposti del proprio teorizzare e del proprio operare. In particolare, la pedagogia si può riscoprire a condividere con il suo "oggetto" (educazione e/o formazione) una forte connotazione evolutiva e complessa che oltrepassa l'ipotetica somma dei suoi componenti: per esempio quelli che tradizionalmente vengono distinti come provenienti dalla "natura" e dalla "cultura". La pedagogia, in quest'ottica, è chiamata a riflettere su se stessa proprio perché sia le realtà a cui si rivolge, sia le esperienze che produce si qualificano, nel tempo, per le innumerevoli e sempre più imprevedibili connessioni che si instaurano.

Se la conoscenza umana è possibile, lo è proprio attraverso un impuro e paradossale intrecciarsi ed embricarsi di livelli logici e relazionali diversi, che coinvolgono anche il rapporto "cibernetico" tra l'osservatore e l'osservato. I percorsi dei formatori, allora, si possono ricomprendere quando essi stessi si considerano come persone da formare e ri-formare continuamente, di fronte alle costanti interazioni e sollecitazioni che le storie e le relazioni possono suscitare. Comincia ad essere più chiaro, ormai, che anche questa ricomprensione non può che essere, fecondamente, processuale e problematica. Anche la formazione del formatore, infatti, si è compiuta e si compie attraverso una circolarità di percezioni, azioni e narrazioni. Tale circolarità si può manifestare at-

traverso il racconto delle proprie esperienze in cui, spesso, si decide, per motivi legati alla struttura temporale della narrazione, di accostare, ai "prima" e ai "poi" dei racconti di vita, il nesso della "causa" e dell'"effetto". Questi racconti, però, non interessano prioritariamente per la causalità che esprimono, ma per l'essere intrinsecamente meticcianti, perché si basano sul bisogno, sul desiderio e sulla speranza di essere percepiti per essere compresi e ri-compresi e per poter cogliere, da questo processo di mutua e interdependente interpretazione, tracce e messaggi su se stessi.

*Fertilità del nomadismo fra i presupposti relazionali*

In particolare, diventano importantissime, in questa prospettiva, quelle tracce e quelle informazioni che risultano dissonanti rispetto a un quadro complessivo usuale. Vediamo perché. I presupposti di qualsiasi percorso formativo sono automaticamente e meccanicamente autoconvalidanti. Con questo termine si intende la predisposizione di qualsiasi cultura, di qualsiasi presupposto e di qualsiasi narrazione a "vedere" e "trovare" (ossia a "costruire") conferme, delle proprie certezze, nella "realtà" esterna. Per un formatore, ad esempio, può accadere che un'autoconvalida si manifesti nel trascurare

l'irripetibilità dell'incontro con il formando e nel non curarsi di conoscere chi egli sia, ma di preoccuparsi unicamente di *ciò* che l'altro *deve* essere in base alle convinzioni (autoconvalidantesi) dell'educatore. E non basta il dolore o il fallimento delle autoconvalide a far cambiare, a smuovere le "certezze" inconsapevoli che ci connettono alla realtà. Bateson ricorda che "l'apprendista stregone non rinuncia alla sua visione magica quando l'incantesimo non funziona"<sup>35</sup>.

I viaggi dei formatori, dunque, riguardano soprattutto questa capacità di indagare e di "interrogare" il proprio luogo di partenza per "sradicarsi" dalla prigione del "già detto". Si tratta di intraprendere un percorso per chiarire consapevolmente quanto il formatore tenda a leggere le realtà, fruendo di filtri taciti e trasparenti e come egli rischi costantemente di non vedere il proprio incapsulamento culturale, quando considera le differenze come una deviazione da una "normalità" etnocentrica. In questo cammino, riuscire a "spostarsi" mentalmente ed emotivamente significa porsi a un livello diverso da quello della discussione e della dialettica esclusivamente intellettuale (e a volte intellettualistica) tra posizioni contrapposte. Si affrontano "spostamenti" di livello relazionale, comunicativo ed esistenziale che comprendono una percezione iniziale di ri-

---

<sup>35</sup> BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, cit., p.329.

nuncia. Di rinuncia non facile a idee, a concezioni e a sentimenti che sono tanto profondamente radicati da far sentire la propria influenza anche quando si afferma che non la si sta subendo.

Si palesa l'occasione di mettere in discussione qualcosa che può essere metaforicamente paragonato all'idea che intimamente ognuno può avere del proprio indispensabile e primordiale rifugio: la "casa". Già l'idea di viaggio o di nomadismo implica una riflessione su cosa intendere per "casa". Continuando e allargando la metafora, si possono ri-comprendere, in questa idea, frontiere, orizzonti, confini personali, sociali e culturali che demarcano spazi e tempi che possono alternare agio e disagio, sicurezza e abuso. In ogni caso, viaggiare tra livelli di vita e di relazione differenti significa non solo "allontanarsi da casa", ma anche mettere in discussione la dimensione acritica con cui spesso le delimitazioni e i confini della "casa" sono costruiti. Secondo questa dimensione, la "casa" è sicura in virtù della sua possibilità di escludere, anche in maniera repressiva, chi non la abita. Questa sicurezza, però, può rivelare anche il prezzo da pagare per mantenere i privilegi di chi si sente assediato: ossia la sua condizione di effettiva "prigionia" nelle stesse strutture che si è costruito per proteggersi. Gli occhi dell'esule possono, in questi casi, diventare preziosi per guardare i confini che racchiu-

dono le usuali certezze<sup>36</sup>: egli può distinguere quando i presupposti del vivere quotidiano, oltre che essere una risposta ai bisogni umani di sopravvivenza, potrebbero diventare anche prigionie, dalle quali, troppo spesso, non viene neanche pensata la possibilità di liberarsi.

A questo proposito, l'esilio ha sicuramente qualcosa da insegnare alla formazione e ai formatori, proprio per la peculiarità del viaggio dell'esule che può divenire un "sapere" più condivisibile quando gli viene data e si concede la possibilità di ritornare: "di certi viaggi si comincia a sapere solo al ritorno"<sup>37</sup>. È appena il caso di

---

<sup>36</sup> Cfr. SAID E. W., *Reflections on Exile*, in FERGUSON R., GEVER M., T MINH-HA. T., WEST C. (a cura di), *Out There: marginalization and Contemporary Cultures*, New Museum of Contemporary Art and Mit Press, New York 1990, p.365.

<sup>37</sup> ZAMBRANO M., *Le parole del ritorno*, tr. it. Città Aperta, Troina (En) 2003, p.24. Così continua la sua riflessione l'autrice: "Per me, guardato dalla prospettiva del ritorno, l'esilio che mi è toccato vivere è essenziale. Io non concepisco la mia vita senza l'esilio che ho vissuto. L'esilio è stato la mia patria, o come la dimensione di una patria sconosciuta che, una volta conosciuta, diventa irrinunciabile. ...Credo che l'esilio sia una dimensione essenziale della vita umana, ma nel dirlo mi mordo le labbra, perché vorrei che non ci fossero mai più esiliati, che tutti fossimo a un tempo esseri umani e cosmici, che l'esilio fosse sconosciuto. È una contraddizione, cosa posso farci; amo il mio esilio, forse perché non l'ho cercato, perché non sono stata io a inseguirlo. No, l'ho accettato piuttosto; e quando si accetta qualcosa di cuore,

ricordare, però, che l'esilio e la diaspora non sono di per sé feconde occasioni di formazione e di auto-formazione, ma spessissimo sinonimi di lacerazioni e rimpianti. Caso mai è l'interpretazione che si dà dell'esilio a costruire, attraverso un cammino – questo sì – già di per sé formativo, una felice ristrutturazione e metafora della fragilità e della forza dell'umanità di fronte alla vita.

In questa prospettiva, i viaggi dei formatori consentono di pensare alla "casa" come dimensione assente, di cui sentire una sana mancanza che solleciti a poterla, sempre provvisoriamente, ricostruire dappertutto. Per la formazione relazionale, la "casa" è l'educazione della capacità umana di creare mondi e contesti, per continuare a vivere il tentativo di trasformazione di ciò che ci circonda in luoghi e tempi, spesso metaforici, in cui *sentirsi a casa*. Per acquisire questa capacità di portare dentro di sé una *casa*, che s'identifica anche con la mobilità delle trasformazioni e delle autotrasformazioni della propria identità, è importante incontrare e conoscere i propri meccanismi di autoconvalida dati per scontati. L'affrontare i propri presupposti, che si autoconvalidano, non avviene "naturalmente": se non ci si esercita, se non ci si allena e non ci si forma a questo cambiamento, si rischia di non sentire ne-

---

perché sì, costa molto rinunciarvi." : *Ibidem*.

anche il bisogno di farlo. In altri termini, sarebbe come dire che se si educa e se ci si educa all'esclusione timorosa dell'esterno, di conseguenza è molto difficile riuscire a "uscire di casa". Tra l'altro non bisogna cadere neanche nell'inganno di poter fare a meno e di espungere dall'agire umano i processi di autoconvalida: essi sono radicati nella profondità della condizione umana tanto da caratterizzarci e identificarci. Delle autoconvalide non si può fare a meno, ma un passo fondamentale della formazione relazionale è dato dalla comprensione che esse non devono necessariamente rimanere fisse. Si può passare da una all'altra, si può viaggiare tra di esse, cercando di limitare le inevitabili cristallizzazioni e qualificando questo viaggio non tanto per il punto di partenza o di arrivo, ma per il movimento stesso che diviene, in effetti, il punto centrale di questa concezione della formazione.

### *Critica delle premesse relazionali*

Quando un'autoconvalida non fa sentire il proprio effetto nella nostra vita, significa che è stata sostituita da un'altra che ha preso il suo posto. Nel passaggio da un'autoconvalida all'altra non esiste, come potrebbe sembrare possibile a prima vista, reversibilità. Ogni attraversamento implica un'acquisizione di modalità di percezio-

ne e di vita che non permettono di riguadagnare la stessa condizione precedente il movimento. Quando si è entrati in un "mondo", non lo si può vedere più come quando si aspettava o si desiderava di esservi ammessi. D'altronde, il passaggio da una premessa autoconvalidante di relazione ad un'altra s'iscrive in un processo che, per essere autenticamente evolutivo, non può non contemplare anche lo scacco. Tutto ciò che è vissuto non è cancellabile, non può rientrare in una parentesi da rivivere e da mandare avanti e indietro nel tempo come se fosse la proiezione di un film. Ogni attraversamento, anche positivo, lascia strascichi che possono, a loro volta, diventare fecondi solo se rielaborati. Come già detto, dalle premesse autoconvalidanti non ci si libera mai, piuttosto ci si struttura e ci si destruttura mediante la loro azione, cercando di allargare il campo delle proprie possibilità. I processi formativi assumono, allora, il compito di curare, di studiare, di riflettere per orientare questi spostamenti vitali.

Uno degli elementi che possono fare da cartina al tornasole per facilitare questi movimenti fecondi delle mentalità, coinvolti nel processo, è un'attenzione critica alle etichettature che sono strettamente connesse con le autoconvalide. Ciò che è considerato inusuale, inedito, stravagante o semplicemente nuovo, viene spesso - e a priori - etichettato come straniero o estraneo. Già riconoscere una novità presuppone, soprattutto per gli

adulti, un esercizio relazionale di cambiamento di se stessi. La novità, infatti, può essere percepita soltanto se si è disponibili a creare uno sfondo perché possa essere vissuta, possa suscitare curiosità e perché possa, infine, essere costruito uno spazio affinché sia anche categorizzata.

L'etichettatura, che è anch'essa comunque inevitabile, più che dare effettivamente informazione su ciò che viene categorizzato, in una prospettiva di relazionalità formativa, dice qualcosa sulle modalità di percezione, relazione e narrazione delle realtà, da parte del soggetto etichettante. Come già detto, delle autoconvalide e delle etichettature non si può fare a meno, ma da esse si può apprendere molto sul proprio modo di vivere e di percepire la vita. Per fare questo, però, bisogna imparare a spostare l'ottica utilizzata di solito, bisogna apprendere a cercare informazioni non soltanto fuori di noi, nelle cose e negli eventi, ma anche e soprattutto nel nostro modo di percepirli. Pure le classificazioni, le distinzioni, il concepire e il realizzare un "ordine" sono concetti che siamo troppo abituati a cercare unicamente nelle cose e non nel modo di incorniciarle, di inquadrarle e contestualizzare<sup>38</sup>. Gli schemi di riferimento, i valori e i limiti emotivi e cognitivi dei formatori possono diventare, invece, il primo terreno di ricognizione per relazioni educative

---

<sup>38</sup> Cfr. VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, cit., p.120.

“nuove”. E la novità consiste già nel considerare i limiti non solo nell’accezione negativa, ma anche come sinonimi di confini o, meglio, di frontiere non più chiuse per nascondere le proprie mancanze, ma aperte per sfruttare anche le proprie lacune come condizioni e occasioni di reciproci confronti e racconti.

Un modo per pensare proficuamente il limite è l’esercizio del dubbio: esso implica l’uscire dall’ovvietà, dal predefinito e dalla banalità, per esercitare le capacità critiche, ponendo domande che “legittimamente” riguardino questioni relative sia ai formatori, sia ai formandi. Esse non possono essere decise a priori e servono anche a delineare meglio i confini che si stanno attraversando. Von Foerster quando distingue, appunto, tra domande *legittime* ed *illegittime*<sup>39</sup>, sostiene che è illegittima quella domanda di cui già si conosca la risposta ed è legittima quella domanda di cui, invece, né l’insegnante o il formatore, né l’allievo o il formando conoscono il riscontro. Di conseguenza, lo stesso Von Foerster si domanda se «non sarebbe affascinante pensare a un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a “domande legittime”, cioè a domande le cui risposte siano ignote?»<sup>40</sup>. In questo modo, i

---

<sup>39</sup> Cfr. *Idem*, p.213.

<sup>40</sup> *Ibidem*. In altri termini, si tratta di passare da un rapporto completamente automatico, prevedibile e fisso, tra la domanda illegittima e la sua risposta, a un rapporto

percorsi dei formatori possono ritrovare un sano parallelismo con quelli dei formandi e possono sperimentare nuove energie per affrontare i limiti e i confini tra noto e ignoto. Ad esempio, molte difficoltà scolastiche dello studente “straniero” derivano dalla sua maggiore “incapacità” di porre – e di rispondere a – domande “illegittime”. Non conoscendo, né condividendo il senso comune scontato, quello che gli stanziali danno al mondo, egli mette in dubbio molte di quelle piccole “certezze” che si ritengono assolutamente ovvie fino a che qualcuno, con il proprio “spaesamento”, mostra che possono essere messe in gioco e integrate con altre “certezze”. Il disagio che alcuni alunni provano a contatto con l’ovvietà e la banalità di una quotidianità a cui non sono abituati potrebbe essere uno spunto di riflessione altamente formativo per i formatori (nel caso specifico, gli insegnanti).

### *Riferimenti bibliografici*

BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1976.

---

assolutamente imprevedibile che è generato dalla domanda legittima. Formare alle domande legittime s’interseca anche con la possibilità di vivere un’originalità di apprendimento. Cfr. MILELLA M., *Saperi della cultura e agire formativo*, Morlacchi, Perugia 2003.

- BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, tr. it. Adelphi, Milano 1989.
- BATESON G., *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano 1984.
- BATESON G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1997.
- BION W. R., *Attenzione e interpretazione*, tr. it. Armando, Roma 1973.
- BRUNER J. S., *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. Edizioni San Paolo, Torino 1993.
- DEWEY J., *Come pensiamo*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1986.
- FROMM E., SUZUKI D., DE MARTINO R., *Psicoanalisi e buddhismo Zen*, tr. it. Astrolabio, Roma 1968.
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1987.
- KADOWAKI J. K., *Lo Zen e la Bibbia*, tr. it. Paoline, Milano 1985.
- LAING R. D., *L'io e gli altri*, tr. it. Sansoni, Milano 1988.
- LANZARA G. F. *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli d'intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993.
- MATURANA H., *Autocoscienza e realtà*, tr. it. Cortina, Milano 1993.

- MATURANA H. R., VARELA F. J., *Autopoiesi e cognizione*, tr. it. Marsilio, Venezia 1985.
- MATURANA H., VARELA F. J., *L'albero della conoscenza*, tr. it. Garzanti, Milano 1992.
- MILAN G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2002 (quarta ed.).
- MILAN G., *La dimensione "tra" fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova 2002.
- MILELLA M., *Saperi della cultura e agire formativo*, Morlacchi, Perugia 2003.
- MORIN E., *Il metodo*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1983.
- MORIN E., *La conoscenza della conoscenza*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.
- MORIN E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, tr. it. Edup, Roma 2002.
- MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, tr. it. Armando, Roma 2004.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004.
- MORTARI L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambiano*, Liguori, Napoli 2006.
- POSTIC M., DE KETELE J. M., *Osservare le situazioni educative*, tr. it. Sei, Torino 1993.

- ROGERS C., *Potere personale*, tr. it. Astrolabio, Roma 1978.
- SAID E. W., *Reflections on Exile*, in FERGUSON R., GEVER M., T MINH-HA. T., WEST C. (a cura di), *Out There: marginalization and Contemporary Cultures*, New Museum of Contemporary Art and Mit Press, New York 1990.
- SCHÖN D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Dedalo, Bari 1993.
- SHIVA V., *Monoculture della mente*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- SLUZKI C. E., RANSOM D.C. (a cura di), *Il doppio legame*, tr. it. Astrolabio, Roma 1979.
- SPADOLINI B., *Edgar Morin, o della nostalgia dell'errante*, introduzione a MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, tr. it. Armando, Roma 2004.
- SUNDERMEIER T., *Comprendere lo straniero. Un'ermeneutica interculturale*, tr. it. Queriniana, Brescia 1999.
- SUZUKI D. T., *Introduzione al Buddhismo Zen*, tr. it. Astrolabio, Roma 1970.
- VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astrolabio, Roma 1987.
- VON FOERSTER H., *Non sapere di non sapere*, in CERUTI M., PRETA L. (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari 1990.

WALDENFELS B., *Fra le culture*, in *Aut-aut*, gennaio-aprile, 2003.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J. H., FISH R., *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it. Astrolabio, Roma 1971.

ZAMBRANO M., *Note di un metodo*, tr. it. Filema, Napoli 2003.

ZAMBRANO M., *Le parole del ritorno*, tr. it. Città Aperta, Troina (En) 2003.



## FORMARE A DECIDERE L'IDENTITÀ

di Marco Milella

Una concezione “purificata”, troppo chiara e distinta dell'identità, ha potuto e potrebbe ancora comportare rischi in termini di giustificazione ed “educazione” al razzismo<sup>1</sup>. Perciò è opportuno riflettere sui pericoli in cui incorre la formazione delle identità nel coltivare sistemi univoci di classificazione delle persone. Pretendere di classificare secondo un unico parametro, secondo un’“unica visione”, le caratteristiche dell'umanità prelude facilmente alla formazione di un retroterra culturale ed educativo, pronto per giustificare interazioni improntate alla conflittualità violenta. “La politica dello scontro globale è spesso vista come un corollario delle divisioni religiose o culturali esistenti nel mondo. Il mondo, anzi, è visto sempre di più, quanto meno implicitamente, come una federazione di religioni o di civiltà, ignorando così tutti gli altri modi in cui gli esseri umani considerano se stessi. All'origine di questa idea

---

<sup>1</sup> A proposito del rapporto tra le classificazioni univoche dell'umanità e il sorgere dell'idea di razzismo cfr. MOSSE G. L., *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'olocausto*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2005.

sta la curiosa supposizione che l'unico modo per suddividere in categorie gli abitanti del pianeta sia sulla base di qualche sistema di ripartizione unico e sovrastante. La suddivisione della popolazione mondiale secondo le civiltà o secondo le religioni produce un approccio che definirei 'solitarista' all'identità umana, approccio che considera gli esseri umani membri soltanto di un gruppo ben preciso (definito in questo caso dalla civiltà o dalla religione, in contrapposizione con la rilevanza un tempo attribuita alla nazionalità o alla classe sociale)<sup>2</sup>. Questo approccio "solitarista" non solo nega la possibilità dei percorsi di formazione e di "scelta", sia pure condizionata, delle proprie identità, ma alimenta il pericolo di confliggere per futuri fraintendimenti e auto-fraintendimenti. In altri termini, spesso può succedere di litigare perché si presume che l'altro, con la sua semplice esistenza, stia mettendo pesantemente in discussione il nostro modo di essere, la nostra identità, il nostro stesso "spazio vitale" che, a guardare meglio, sono sempre molteplici, plurivoci e non possono mai essere attaccati *in toto*, ma, caso mai, soltanto in una delle loro innumerevoli parti.

Può succedere, infatti, che alcune persone per sostenere e affermare ciò che la propria presunta

---

<sup>2</sup> SEN A., *Identità e violenza*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2006, p.VIII.

identità unica esigerebbe da loro, arrivino perfino a combattere altra gente, altre persone. La violenza è spesso alimentata dal formare e coltivare una percezione assoluta di se stessi: quella di avere, inevitabilmente, un'identità unica che si suppone di dover incarnare e di dover difendere, a ogni costo, da tutto ciò che, mostrandole le sue infinite commistioni, potrebbe minacciarla. Per fomentare i conflitti, l'imporre alle nuove generazioni un'identità unica si è rivelato e si rivela una risorsa, purtroppo, efficacissima. Per esempio, a un soggetto, istigato alla violenza negli stadi, viene chiesto di percepirsi unicamente come un "tifoso" "nemico" di un altro "tifoso" come lui, con il quale, in realtà, condivide lo stesso triste "scelta" di limitare le possibili molteplicità della sua identità, a un'unica dimensione.

Ciò che le umanità hanno in comune viene messo costantemente da parte quando le differenze vengono classificate, esclusivamente, in termini di religione, comunità, cultura, nazione o civiltà, piuttosto che interpretate come possibili forme relazionali<sup>3</sup>. Ed è proprio una suddivisione

---

<sup>3</sup> «Formare il "cittadino del mondo" è in netta contrapposizione con lo spirito che anima le politiche dell'identità, le quali affermano con forza che le fedeltà primarie devono venire riservate al gruppo di appartenenza, sia esso religioso, etnico oppure fondato su differenze di genere o di orientamento sessuale.»:  
NUSSBAUM M. C., *Coltivare l'umanità*, cit., p.119.

così univoca e rigida a creare e alimentare quelle conflittualità che, a volte, si dichiara di voler eliminare. Da questo “sacro furore” classificatorio deriva contemporaneamente la perdita sia della concezione e della percezione di uguaglianza valoriale delle persone, sia della visione arricchente della varietà e della imperdibile differenziazione degli uomini. Se, infatti, le classificazioni fossero impenetrabili, nella loro rigidità, le appartenenze culturali sarebbero orientate unicamente a ripetersi e non si potrebbe operare né per colmare trasversalmente le divisioni, che provocano dolore e violenza, né per tutelare le differenze, che portano opportunità e curiosità reciproche. Ovviamente ogni identità ha una storia unica: è formata e si forma all’interno di alcuni contesti sociali e culturali. In questi ambiti, comunque, intervengono una molteplicità di fattori che agiscono, mischiandosi. Ogni persona può essere identificata attraverso una miriade di elementi, per esempio: quelli di genere, quelli riguardanti le caratteristiche della corporatura, quelli inerenti la lingua e l’accento, quelli riferiti alle credenze e appartenenze religiose e politiche, etc.

Forse può apparire più chiaro come sia riduttivo scambiare un unico elemento della nostra identità per l’intera sua trama e intreccio di fattori, se si è chiamati a descrivere se stessi. Se, tramite efficaci processi formativi, si fosse messi in grado di apprezzare la varietà e la molteplicità

degli aspetti di ogni persona, nessuno si definirebbe, per esempio, soltanto per la sua italianità o esclusivamente per la sua professione o per le proprie passioni sportive. Ognuno, potendo, vorrebbe far affluire attorno al proprio sentirsi giustamente unico e irripetibile, diverse forme di vita e di identità possibili che s'intrecciano e si arricchiscono reciprocamente. Allora una meta importante della formazione relazionale diventa, probabilmente, anche un piacere della vita: il mantenere e il coniugare la nostra singolarità con la possibilità di scegliere quale *habitus* culturale "indossare".

Obiettivo e fine formativo diventa, in questa prospettiva, liberarsi da una concezione dell'identità che definirebbe la persona in maniera stabile, definitiva ed inappellabile. Ovviamente i processi formativi che si avviano su questa strada si trovano obbligati ad avere a che fare con le sperequazioni presenti nelle relazioni umane tra chi può esprimere, con maggiore facilità, il proprio potere di auto-definizione e chi, proprio per la rigidità dell'etichetta che lo contraddistingue, si trova ad avere margini di scelta veramente molto limitati. È, questo, il caso dei migranti e delle minoranze: in genere, si trovano in quest'ultima condizione, nella quale è facile essere identificati più per le qualità attribuite dalla rappresentazione e dalla classificazione sociale,

che per le relazioni che si riesce a intessere<sup>4</sup>. Chi si trova in condizioni di minorità e di emarginazione si vede, spesso, rifiutata la possibilità di costruire la propria identità personale e sociale se non come il prodotto di un mero etichettamento – da parte altrui – legato, per esempio, ad un'apparenza somatica o a una presunta appartenenza etnica. Proprio in queste circostanze, occuparsi di relazionalità, formando alla scelta di sempre nuove possibili identità, vuol dire anche mandare un messaggio di discrepanza rispetto a etichette e *cliché* che scoraggiano, piuttosto che promuovere, i contatti umani. Inoltre, per quanto ineguali siano le potenzialità di auto ed etero definizione tra diversi gruppi culturali, nondimeno la tensione a privilegiare la qualità delle relazioni impostate, a dispetto dei pur esistenti e inevitabili ostacoli e palesi ingiustizie, non poche volte dà luogo a metamorfosi e configurazioni relazionali, creative e, prima dell'incontro, impensabili e imprevedibili.

Ovviamente anche la tensione verso l'incontro implica certamente una qualche identificazione con un certa appartenenza culturale, ma la considera sempre passeggera, non permanente, provvisoria. E questa auto-descrizione, che può cambiare punto di riferimento, può essere utiliz-

---

<sup>4</sup> Cfr. BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1999, pp.78-79.

zata per creare e costruire una sana reciprocità nelle definizioni e identificazioni degli altri. Anche l'altro, ha bisogno che la sua identità non sia congelata attraverso un unico parametro. Le etichette uniche, infatti, si rivelano essere come prigioni per le capacità relazionali delle persone e il non abusarne nei confronti altrui può avere come felice conseguenza quella di aiutare anche noi stessi a liberarci dall'oppressione auto-etichettante. Ogni caratterizzazione rigida diviene, infatti, un avvillimento reciproco, nel quale ciascuna persona, coinvolta nelle interazioni, non risponde all'altro attraverso una molteplicità di modi, per percepirlo nella sua polivalenza, ma mediante un'unica modalità che, proprio perché fissa, diviene mortificante per entrambi.

### *Contro le banalizzazioni delle identità*

In questi casi, si prova quella condizione estraniante che è, nel contempo, auto-estraniante, ossia il sentirsi veramente banali e vanamente "stranieri a se stessi"<sup>5</sup>. «Stranamente lo straniero ci abita: è la faccia nascosta della nostra identità, lo spazio che rovina la nostra dimora, il tempo in cui sprofondano l'intesa e la simpatia. Ricono-

---

<sup>5</sup> Cfr. KRISTEVA J., *Stranieri a se stessi*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1990.

scendolo in noi, ci risparmiamo di detestarlo in lui. Sintomo che rende appunto il “noi” problematico, forse impossibile, lo straniero comincia quando sorge la coscienza della mia differenza e finisce quando ci riconosciamo tutti stranieri, tutti ribelli ai legami e alle comunità»<sup>6</sup>. La formazione relazionale deve, quindi, necessariamente guardarsi dalla banalità e dalla banalizzazione delle relazionalità umane. Infatti, proprio la personalizzazione e l’attenzione ai rapporti fa emergere che se si ha a che fare con lo straniero, si ha a che fare sempre anche con lo straniero che è in noi. Il mancato riconoscimento dell’altro ha sempre come contro altare il mettere potenzialmente a tacere una parte di noi, il “dimenticare” di considerare “qualcuno” come nostro interlocutore, ossia di “seppellirlo” sotto una sola etichetta che lo condanna e ci condanna a sentirci e sentirsi “nessuno”, sotto il peso di un’identità già confezionata.

Formare e formarsi alla percezione delle differenze, che si rivelano condizioni per le relazioni interumane, diventa l’antidoto migliore alla banalità. “La differenza di quel volto rivela in modo parossistico ciò che ogni volto dovrebbe rivelare a uno sguardo attento: l’inesistenza della banalità tra gli umani. Eppure è proprio il banale che costituisce una comunità per le nostre abitu-

---

<sup>6</sup> *Idem*, p.9.

dini quotidiane. ... il volto dello straniero ci costringe a manifestare il modo segreto che noi abbiamo di porci davanti al mondo, di guardarci tutti in faccia, persino nelle comunità più familiari, più chiuse”<sup>7</sup>. E la banalizzazione delle identità, che viene perpetrata attraverso la riduzione *ad unum* delle sue sfaccettature, costituisce, forse non a caso, anche una sorta di paralisi e di impossibilità per le attività narrative. L’estraneo che viene “raccontato” soltanto per la sua “stranezza” non trova facilmente altri modi per essere narrato e, quindi, ascoltato e, altrettanto raramente, è considerato capace di ascoltare e di raccontare. Lo straniero, spesso, o non è narrato al di fuori dei soliti stereotipi ripetitivi o è raccontato “male”, tanto per poter riconfermare questi ultimi.

La condizione del migrante, che si sente “propinata”, ma contraffatta, soltanto quella parte d’identità che gli autoctoni presumono di poter gli affibbiare, è una metafora viva della condizione comune a tutta l’umanità che, con diversità di opportunità, si dedica all’impegno e, a volte, alla lotta per riconoscere e farsi riconoscere, spinta dalla motivazione, comune, di sentirsi raccontati come si desidera. Il migrante quasi ripercorre le tappe di una nuova nascita nella quale, pur essendo adulto, si trova soprattutto a essere raccontato, piuttosto che a poter raccontare. Spesso

---

<sup>7</sup> *Ibidem.*

gli stranieri sono considerati, per la loro “incompetenza” soprattutto linguistica, come bambini; e, come dai bambini, ci si aspetta che non sappiano parlare bene o che qualcun altro lo debba fare in loro vece. Smascherare il rischio di considerare l’“altro” incapace di parlare (in latino: *infans*), di raccontare e di raccontarsi, come l’evitare di discutere e di imporre impunemente e meccanicamente una ragione dominante quasi fosse quella assoluta, sono compiti di notevole importanza per l’agire e il pensare formativo. D’altra parte, nei rapporti umani – caratterizzati da separazioni, da incomprensioni e da grandi sperequazioni di potere – si realizza quasi sempre una sorta di indifferenza, anche narrativa, nei confronti di coloro che sono percepiti come diversi o sottoposti. Basti pensare che il non interessarsi di qualcuno corrisponde non soltanto a non prestargli attenzione, ma a presupporre, a priori, che non abbia nulla da dire e da raccontare. Chi non parla (l’infante) e chi parla un’altra lingua (lo straniero) rischiano costantemente di essere sottoposti a comunicazioni disconfermanti. Purtroppo accade che le narrazioni dei migranti siano considerate meno “uguali” delle altre, perché strane e spiazzanti rispetto a ciò che è considerato ovvio. Ciò che comunica un bambino può essere sempre interpretato come l’espressione di un “non adulto”: entrambi – migrante e bambino – non possono far nulla per decostruire il fulcro relazionale del-

le interazioni che vivono e cioè il loro essere differenti e il loro chiedere di non essere valutati e percepiti secondo canoni che non possono aver contribuito a costruire.

Inoltre, pretendere di classificare l'umanità in un'unica maniera, oltre a non permettere le co-costruzioni di premesse relazionali comuni, porta a sovrapporre, ad imporre o ad eliminare tutte le altre possibili forme di interazione interpersonali. Un'identità che classifica univocamente deve necessariamente cancellare tutta una serie di affinità interumane, che comunque sussistono anche tra coloro che si percepiscono - reciprocamente - assolutamente diversi, divergenti e incompatibili. Senza contare che proprio il percepirsi ostili costituisce, tristemente, una forma di accordo mimetico che "unisce" tutti i nemici della storia dell'umanità. Il presupposto, da cui derivano conseguenze così violente e tragiche, consiste nel dare per scontato che "l'umanità possa essere classificata in via preferenziale in civiltà distinte e separate, e che le relazioni tra *esseri umani differenti* possano essere in qualche modo considerate, senza nuocere più di tanto alla comprensione, in termini di rapporti tra *civiltà differenti*"<sup>8</sup>. All'ossessione classificatoria può essere accostata anche l'illusione romantica che le culture possano essere o siano state, in qualche momento "mi-

---

<sup>8</sup> SEN A., *Identità e violenza*, cit., p.13.

tico", reciprocamente impermeabili e che ciascuna possa aspirare a una propria incontaminata purezza<sup>9</sup>. Al contrario, educare alla reciprocità con le altre culture vuol dire anche riconoscere che ogni scoperta e ogni invenzione umana ha avuto più di un focolaio di diffusione. L'originalità assoluta (staccata dai contesti relazionali) è un altro mito romantico che non riconosce il perenne stato di osmosi interdisciplinare e transdisciplinare che caratterizza anche le ricerche scientifiche.

---

<sup>9</sup> Tra l'altro, nell'epoca contemporanea, le rinate aspirazioni alla purezza delle culture e delle identità degli "appartenenti" ad esse, con i relativi desideri di esclusività ideologica e territoriale, non possono più riferirsi a un gruppo ben definito, collocato in un preciso luogo geografico, ma, paradossalmente, si sono diffuse, mercurialmente, in tutto il pianeta. Così, attraverso la crescente mobilità delle persone, attraverso le migrazioni e mediante l'affermarsi dei nuovi mezzi di comunicazione, si prospettano due movimenti opposti, ma coesistenti. «Da un lato siamo coinvolti in processi che potremmo definire "tensioni verso l'uniformizzazione degli stili di vita e delle aspirazioni identitarie": la planetarizzazione dei mercati tende a presentarci l'identità come una merce che si può vendere e comprare, il contatto alleggerisce e rarefa la consistenza ontologica dell'origine della "tradizione"; ... Dall'altro, tuttavia, un numero sempre crescente di individui, gruppi e nazioni rivendica l'irriducibilità della propria identità e il proprio diritto a viverla pienamente, ovvero separatamente". CALLARI GALLI M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p.12.

D'altra parte, il rispetto, che è una condizione di possibilità – quasi un *a priori* kantiano – delle interazioni formative, include anche la possibilità di “contaminarsi”, di mescolarsi, di reciprocamente attingere, di criticare e di farsi criticare. Soprattutto è la pratica del rispetto che aiuta a vedere i canali e i collegamenti, attraverso cui scoprire nuove forme di condivisione. L'etimologia del termine “rispetto” riprende il latino *respicio* che significa sia “guardare indietro”, sia “riguardare”, sia “aver riguardo” o “prendersi cura”: proprio quella cura e quell'attenzione necessaria a vedere connessioni tra le differenze e a vedersi parte di connessioni che consentono e si ripeterpetuano nell'agire formativo. In questo agire, il rispetto comprende e si coniuga con il *riconoscimento* che svolge un ruolo fondamentale sia nel costruire l'identità, sia nel renderla aperta all'interdipendenza. Infatti, “la nostra identità è plasmata, in parte, dal riconoscimento o dal mancato riconoscimento o, spesso, da un *misconoscimento* da parte di altre persone, per cui un individuo o un gruppo può subire un danno reale, una reale distorsione, se le persone o la società che lo circondano gli rimandano, come uno specchio, un'immagine di sé che lo limita o sminuisce o umilia. Il non riconoscimento o *misconoscimento* può danneggiare, può essere una forma di oppressione che imprigiona una persona in un modo di vivere falso, distorto

e impoverito"<sup>10</sup>. Agire per il riconoscimento significa, quindi, operare perché si consideri l'identità un processo *dialogico*, piuttosto che *monologico*. Anche "la genesi della mente umana non è monologica, non è qualcosa che ciascuno realizza per conto suo, ma è dialogica"<sup>11</sup>. Negoziare con gli altri la propria identità, formare e formarsi al riconoscimento non sono questioni da poco nelle relazioni formative. Infatti, i processi formativi che si orientano verso le differenze non soltanto possono scoprire la molteplicità delle identità, ma anche riconoscere, in ogni identità plurima, un'identità irripetibile, distinta da quella di chiunque altro, un insieme di eventi e connessioni unico che vive attraversando e trasformando i contesti che incontra e costruisce.

### *Identità in ricerca*

L'identità, che millanta di essere unica, si alimenta esercitando il misconoscimento o il non riconoscimento delle interdipendenze. Quasi fatalmente essa si schiera a difesa della separazione

---

<sup>10</sup> TAYLOR C., *Multiculturalismo*. La politica del riconoscimento, tr. it. Anabasi, Milano 1993, pp.41-42.

<sup>11</sup> *Idem*, p.51. A proposito delle caratteristiche relazionali e intersoggettive della mente umana, anche Bruner sostiene: "la mente è nella testa, ma anche con gli altri": BRUNER J. S., *La cultura dell'educazione*, cit., pp.99-100.

(basti pensare alle varie forme di “apartheid”), mentre, al contempo, la stessa divisione diventa un elemento imprescindibile (a volte, addirittura l’unico) della formazione di un’identità di questo tipo. A livello pedagogico e formativo, queste modalità interattive possono essere cambiate se si rinuncia a utilizzare e a credere ai sistemi univoci di suddivisione dell’umanità. Per il formatore, ciò significa abbandonare l’idea di perfezione e purezza della “propria” educazione che “produce” unicamente risultati attesi. Un agghiacciante e ipotetico educatore “perfetto” di tal fatta, dotato di fantascientifici poteri sovrumani, creerebbe replicanti e rinunciarebbe a dover programmare il proprio scacco, ossia a non poter garantire e prevedere i risultati della sua opera. L’umanità non è coercibile dentro i limiti delle definizioni delle ideologie, delle religioni, dell’appartenenza di genere, delle civiltà, delle lingue e, ovviamente, delle culture. L’umanità si situa in una relazione dialogica tra l’essere ridotta *ad unum* e il ritrovarsi nelle più sfaccettate diversità. Probabilmente comprendere l’umanità, per educarla, vuol proprio dire vedere la sua unità nella diversità e la sua diversità nell’unità. Unicità e irripetibilità della persona possono “convivere” con la costruzione sociale del Sé e soprattutto con l’orientamento e la responsabilità formativa di tale costruzione. Culture e società diverse tra loro (che si sentono anche in reciproca opposizione)

possiedono basi comuni, principi e organizzazioni similari. Viceversa l'apparente uniformità umana porta comunque in sé stessa i semi e i principi delle sue molteplici diversità. In quest'ottica, si colloca il tentativo di insegnare e di apprendere questa particolare condizione umana - unicità e molteplicità - che tiene aperta anche la questione dell'"identità" (chi e che cosa è l'uomo) della condizione umana. Attraverso un processo di mutuo e reciproco insegnamento/apprendimento è possibile "riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano riunendo e organizzando le conoscenze disperse nelle scienze della natura, nelle scienze umane, nella letteratura e nella filosofia e mostrare il legame indissolubile tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è umano"<sup>12</sup>.

A livello formativo, si può scoprire che tutte le visioni univoche dell'identità, proprio nell'essere potenzialmente foriere di violenza, esprimono la loro vacuità e pochezza. Qualora l'identità di una persona o di un gruppo sia descritta in relazione a una sola appartenenza, allorché venga delimitata in funzione di un unico parametro (religioso, etnico, razziale o altro), di conseguenza essa è facilmente definita in opposizione a qualcun altro, generalmente ad un vicino, un prossimo con il quale si siano avviate relazioni conflittuali e que-

---

<sup>12</sup> MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. Cortina, Milano 2001, p.13.

ste relazioni, spesso violente, appaiono una conseguenza naturale della definizione stessa della sua identità. Nella quotidianità, ogni essere umano fa parte, anche suo malgrado, di molti gruppi. Soltanto a titolo di esempio, si può ricordare che una persona può essere cittadina di uno stato, avere origini, tramite qualche avo, in un'altra area geografica rispetto al luogo dove vive, scegliere di impegnarsi in qualche organizzazione sociale e politica, acquisire ruoli parentali molteplici (padre, zio, nipote, cugino, etc.) nel corso dell'esistenza, frequentare amici con cui praticare un certo sport, etc.<sup>13</sup>. Di questo passo, si potrebbe continuare all'infinito, cercando di seguire le interminabili intersecazioni che i vissuti umani intraprendono e manifestano. Che lo si voglia o no, ognuno di noi si trova a vivere molteplici e diverse, ma contemporanee, appartenenze e apparentamenti: alcuni di questi sono consueti, dati per scontati e, quindi, troppo spesso banalizzati, come essere giovane o anziano; altri, invece, più particolari o eccentrici, come l'aderire e il coltivare un certo regime alimentare all'interno di una precisa pratica di vita, inconsueta in una parte del pianeta, ma usuale in un'altra. Ognuno di questi contesti, a cui il soggetto in questione, simultaneamente, appartiene, gli conferisce un'identità specifica che gli consente di

---

<sup>13</sup> Cfr. SEN A., *Identità e violenza*, cit.

conoscere e riconoscere determinati comportamenti, ruoli e funzioni e di vederli reciprocamente riconosciuti quando egli stesso li interpreta. Volendo, si può sostenere che l'identità, se proprio la si vuole declinare al singolare, è un insieme non quantificabile di tutte le possibili appartenenze di una persona. Il pericolo, soprattutto durante i processi formativi, è quello di privilegiare una di queste appartenenze, eletta a identità unica e suprema, quasi che potesse delimitare tutte le altre, anche future, possibilità del divenire dell'identità stessa.

I processi formativi non possono, quindi, difendere un'identità che rischi di essere qualificata soltanto in maniera *monologica*, *monoculturale*, ma possono promuovere una concezione dell'identità che sia essa stessa un insieme di interazioni. Ciò significa riconoscere che le identità non possono che guardare all'*altro* in un continuo gioco di specchi, cercando di fruire dei contestuali e speculari sguardi altrui. Anche l'identità relazionale impara a "viaggiare" dentro di sé: sa muoversi dal proprio centro dove si possono vedere soltanto i simili, gli identici, per arrivare ai bordi, al decentramento dei confini e attraversare tutte le identità che corrispondono alla novità degli incontri che si vivono. Entrare e uscire dalla centralità delle appartenenze, divenire capaci di "abitare" e "vestire" diversi "abiti" nel corso di una stessa giornata: questi sono alcuni dei fini e degli

obiettivi delle identità relazionali, che si scoprono in continua formazione. Ogni appartenenza viene così riconosciuta importante, anche indispensabile, se, e soltanto se, consente di essere vissuta come transitoria, in un dinamismo che non obbliga mai ad arrestarsi in essa. In altre parole, si potrebbe dire che le identità relazionali sono formate e ri-formate permanentemente dal nomadismo delle e fra le appartenenze.

Educare a riconoscere i molteplici apparentamenti e le necessarie affiliazioni, che viviamo, implica anche la possibilità di scoprire che, prima, dopo e, soprattutto, *oltre* la contrapposizione violenta esiste sempre una qualche forma di appartenenza comune da vivere o rivivere. Non bisogna tacere, inoltre, che non soltanto la paura della diversità, ma anche quella della somiglianza può farci temere l'altro. Spesso riconoscere in se stessi i difetti altrui può terrorizzare, proprio perché tale evenienza sembra minare e frantumare la pretesa di un'identità unica. In questa prospettiva, alla base, per esempio, del razzismo, non ci sarebbe tanto la paura della diversità, quanto il timore nei confronti dei nostri simili e di scoprirsi incapaci di star loro vicino.

Come diventa una conseguenza dei processi migratori una progressiva acquisizione di identità nuove, così si può proporre la costruzione di un'altra, parallela acquisizione di identità che sia contestuale al procedere dei processi formativi

lungo tutto l'arco di vita. In questo processo, probabilmente, proprio per i rischi e i pericoli, messi in luce, provenienti dal considerare un'unica appartenenza come sola possibilità di classificare le persone, è opportuno imparare a usare persino una certa cautela nei confronti del significato del termine "identità". Alcune accezioni di questa parola possono costituire armi tipiche del razzismo ed essere usate di conseguenza. Ciò succede soprattutto quando "identità" assume il significato, insieme al termine "cultura", di marchio caratteristico di un gruppo esclusivo<sup>14</sup>.

Se, invece, si riconosce la molteplicità delle identità contemporanee che viviamo, ci si accorge che la presunta identità unica copre, occulta e induce anche ad obliare la responsabilità di dover decidere a proposito della priorità di importanza

---

<sup>14</sup> «Nella "politica dell'identità", nei dibattiti sul multiculturalismo e in molti ambiti dei cosiddetti *cultural studies*, la cultura sta diventando principalmente una base su cui formare e mobilitare i gruppi attribuendo questa o quella appartenenza. O, d'altra parte, sta diventando uno strumento di esclusione sociale da parte delle maggioranze dominanti. Ci può essere una preoccupazione verso l'autonomia culturale e la difesa dell'eredità culturale in sé e per sé, ma spesso questa retorica della cultura è strettamente legata anche alle risorse materiali e del potere.": HANNERZ U., *Flussi, confini e ibridi. Parole chiave nell'antropologia transnazionale*, in *Aut-aut*, novembre-dicembre, 2002, p.56.

da dare alle molteplici associazioni e affiliazioni della nostra esistenza. Per esercitare questa importante responsabilità formativa e autoformativa, può essere d'aiuto apprendere quella capacità ermeneutica che Gadamer ha chiamato "fusione di orizzonti"<sup>15</sup>. Quest'ultima si può concretizzare, nei processi formativi, attraverso l'imparare a muoversi, a "navigare" attraverso orizzonti più ampi di quelli della contrapposizione tra le diversità. In questo attraversamento, ciò che prima era lo sfondo, dato per scontato, delle valutazioni, può essere rielaborato come una delle differenti possibilità che esistono e co-esistono accanto a un altro sfondo culturale e relazionale che, fino ad allora, era stato estraneo. In altre parole, la "fusione *formativa* degli orizzonti" comporta che l'interazione con l'alterità – fuori e dentro di noi – abbia dato luogo a percorsi di auto ed etero trasformazioni tanto che, nel diventare responsabili del valore da attribuire a una o all'altra appartenenza dell'esistenza, non si giudichi mai soltanto con criteri che non siano passati attraverso il crogiolo della "contaminazione" con l'altro.

Appare, allora, più chiaro che chi istiga e "forma" alla violenza non può far altro che coltivare e sfruttare l'illusione di unicità, che la classi-

---

<sup>15</sup> Cfr. GADAMER H. G., *Verità e metodo*, tr. it. Bompiani, Milano 1983.

ficazione, in base a un solo criterio d'identificazione, gli fornisce<sup>16</sup>. E ancora: il salto di qualità formativo, che può divenire il punto di snodo di questo discorso, si concretizza proprio nel tentativo di riconoscere che i rapporti interumani vanno collocati non sul piano dell'incontro/scontro tra le varie classificazioni ideologiche, religiose, politiche, etc., ma nell'ambito delle relazioni tra le persone. Sia lo scontro, sia l'incontro se non sono fra persone, ma fra (sempre presunte) appartenenze, difficilmente consentiranno processi di ristrutturazione, di rielaborazione, di cambiamento e di autocambiamento, per poter evolvere o, meglio, co-evolvere insieme.

### *Estraneità e identità*

Un'identità pensata e vista come unica "deve" - ineluttabilmente, ma senza esplicitarlo - incutere il timore che il soggetto esista soltanto in quanto il gruppo di appartenenza lo riconosca.

---

<sup>16</sup> A proposito dei rischi e dei pericoli derivanti dalla stessa concezione di identità assoluta e assolutizzante, non comprensiva di pluri-appartenenze, cfr. MAALOUF A., *L'identità*, tr. it. Bompiani, Milano 1999. Il titolo originale francese suona in maniera molto meno pacifica rispetto al titolo italiano: *Les identités meurtrières*, infatti, vuol dire, letteralmente, "le identità assassine".

Un processo di formazione relazionale, invece, si basa sulla costituzionale pluri-appartenenza del singolo a tanti gruppi e sulla sua responsabilità e capacità di scegliere e di spostarsi da un gruppo a un altro, da un'immagine di sé a un'altra e da una metafora della propria identità a un'altra. La precondizione di questo processo è il non considerare le persone condannate a riprodurre in maniera deterministica le caratteristiche culturali che sembrano caratterizzarle maggiormente. Se venisse meno questo presupposto, ogni persona non potrebbe fare altro che ripetere ciò che i suoi avi già hanno messo in atto. Niente di più e niente di meno potrebbe essere aggiunto alla sua formazione di quanto già gli provenga dalla famiglia, dalla classe sociale, dal genere sessuale, dalla lingua e dalla comunità. Ogni imprevedibilità, nata da un qualsiasi incontro, ogni decisione di cambiare prospettiva, di cambiare per diventare ciò che si sente di essere, sarebbero negati. Tutto ciò equivarrebbe a tacere che "condannare l'individuo a restare chiuso nella cultura dei suoi antenati presuppone che la cultura sia un codice immutabile, cosa empiricamente falsa"<sup>17</sup>. Viceversa, i processi di formazione (e in particolare quelli relazionali) presuppongono e alimentano la concezione che non esistano culture autarchi-

---

<sup>17</sup> TODOROV T., *L'uomo spaesato*. I percorsi di appartenenza, tr. it. Donzelli, Roma 2000, p.11.

che, che si auto-generino e che, anzi, ogni cultura sia in continua trasformazione mediante il contatto con le altre.

Ogni cultura è costruita dall'umanità e, come tale, dotata di aspetti creativi e, purtroppo, anche distruttivi. Ogni cultura mantiene e ripeterpetua alcune *invarianti umane*, che non si identificano con inesistenti *invarianti culturali*. In altre parole, "ci sono *invarianti umane*, ma non ci sono *invarianti culturali*. La loro relazione è trascendentale: l'invariante umana si percepisce solo in un determinato universo culturale. Tutti gli uomini mangiano e dormono, ma il senso del mangiare e del dormire non è lo stesso nelle diverse culture"<sup>18</sup>. La pretesa di una cultura di accedere direttamente a elementi invarianti e universali per tutta l'umanità è pericolosa e destinata al fallimento. Ciò che è possibile, ed è un compito improrogabile anche per gli studi formativi, è cercare di costruire e gettare ponti tra le culture in modo da permettere il sorgere di un "universale" culturale "provvisorio" – paradossale già per la sua contraddizione in termini – che si basi sul presupposto di sancire, come possibile invariante umana, quella della continua ricerca del dialogo, del confronto, della condivisione e della commissione tesi verso una comune crescita. Ecco per-

---

<sup>18</sup> PANIKKAR R., *Pace e interculturalità*, tr. it. Jaca Book, Milano 2002, p.13.

ché l'imposizione di invarianti culturali, ossia lo spacciare un solo modello culturale come se fosse quello universale e insostituibile, induce a degenerare nell'incapacità e atrofia dell'ascolto reciproco.

La stessa nozione di "straniero" non è altro che una dimensione relazionale, costruita e storicizzata all'interno di alcuni gruppi sociali. Tale idea, più che dare una definizione precisa riguardante l'altro, calibra la relazione di separazione o mancata prossimità tra un "noi" e un "loro", tra ciò che si conosce e riconosce e ciò che è imprevedibile, al di fuori della portata delle previsioni usuali. Se qualcuno di "loro" o qualcosa di inconsueto si avvicina, se tenta di entrare tra "noi", sorge la questione che concerne, in apparenza, unicamente la sua affidabilità; ma che, con una migliore osservazione, si nota che riguarda, invece, la capacità di reggere alla possibile (e spesso salutare) crisi di certezze che l'incontro può provocare. Il termine "straniero", attraverso la sua etimologia latina (in particolare il prefisso *extra*) è imparentato sia con "ciò che è esterno", estraneo, sia con ciò che è "straordinario". Ai processi formativi spetta di spostare l'ottica da un'abusata idea di estraneazione a quella più *procreativa* di una straordinarietà meravigliosa di aristotelica memoria. L'estraneità non rappresenta, propriamente parlando, un'identità in se stessa, ma deriva la propria definizione momentanea da un

processo di *inclusione* ed *esclusione*. Mediante questo processo qualcuno si trova là dove ad un altro è negata la liceità, la possibilità di stare. L'estraneità si percepisce come un "luogo" impossibile da vivere come familiare, ma, allo stesso tempo, riconoscibile soltanto per la sua etichettatura che, appunto, rimanda alla non inclusione, alla esclusione. È estraneità, è estranea la dimensione di inaccessibilità a un vissuto, a un'esperienza, come lo è la sensazione di non appartenenza a un gruppo. Nel primo caso si può pensare a un'esclusione che non è direttamente collegata ai rapporti interpersonali: si può percepire estranea una lingua, un manufatto, un monumento, un'opera letteraria, etc. Nel secondo caso, invece, sono proprio altre persone che, direttamente, appaiono escludenti o escluse, comunque estranee. Da un punto di vista formativo, entrambe queste forme s'intrecciano, perché ogni portato culturale e conoscitivo, simbolico e materiale, non può che esplicitarsi attraverso processi relazionali e sociali. Esiste, dunque, un'esperienza e una relazionalità con l'estraneità. Anche questa esperienza e questa relazionalità si colorano di aspetti paradossali: l'estraneità è incomprensibile, ma è "compresa", nella sua incomprensibilità, come estraneità. Tali dimensioni sono accessibili soltanto per indicare un'inaccessibilità, appartengono per segnalare un'esclusione, una non appartenenza, una non inclusione. Nella processualità relazionale e forma-

tiva, questo, come altri paradossi, può segnalare l'irrimovibilità, dalle relazioni interpersonali, dell'estraneità, intesa non soltanto come base discriminatoria, ma anche come parametro dell'incoercibilità dell'umano a qualsiasi appropriazione e definizione assoluta e violenta. La percezione dell'estraneità può educare a cercare proprio nell'ordinario quel *quid* inatteso che è sempre possibile trovare *fuori dall'ordinario*.

Negli ambiti interpersonali non si può mai parlare di estraneità assoluta o totale. Per esempio, una lingua, che potesse godere della proprietà di una presunta estraneità assoluta, non sarebbe, probabilmente, neanche percepita come lingua. Tutto ciò che è estraneo presenta, ancora paradossalmente, svariate forme di affinità. L'operatività formativa, però, non si può fermare a questo assunto, ma può fruire di un'altra proprietà relazionale legata alle differenze: la possibilità di mescolarsi. Si è già sostenuto che è proprio la caratteristica della mescolanza tra le culture che può formare a prevenire e smascherare ogni inquietante ipotesi di purezza culturale, "razziale", familiare, educativa, etc. Il rapporto con l'estraneità rimane, però, un punto di riferimento importante per le culture, le civiltà e le modalità formative messe in atto. Troppo spesso si dimentica che il modo con cui i formatori "gestiscono" l'estraneità, come l'accolgono o la respingono, come la lasciano entrare o la escludo-

no, come la curano con curiosità o la allontanano con sufficienza, puntella tutte le tappe continue e ricorsive della loro stessa formazione. I diversi stili formativi corrispondono ai diversi stili con i quali ci si rapporta all'estraneità.

In questa prospettiva, la relazione di estraneità si distingue nettamente da quella di alterità, di diversità. Quest'ultima si caratterizza per essere una relazione simmetrica: *a* non è *b*, come *b* non è *a*. Il rapporto di estraneità, invece, mostra una dimensione asimmetrica per cui non si può mai distinguere con sicurezza cosa e quanto qualcuno sia o non sia estraneo. Si può percepire l'estraneità senza essere percepiti tali, oppure ci si può percepire estranei senza che tale sensazione, ad esempio, sia condivisa dai nostri interlocutori. Per la diversità e l'alterità, in altri termini, i confini dell'identificazione sembrano essere spostati maggiormente fuori di noi rispetto alle frontiere dell'estraneità. Essa comincia a "identificarsi" – pur derivando sempre da un contesto relazionale – proprio dentro di noi. L'estraneità, come lo straniero da raccontare, "nasce", prima di tutto, dentro di noi e si caratterizza come dimensione *intrapersonale*. Ad essa può corrispondere, socialmente, una dimensione di estraneità che prima di essere tra le culture è, prioritariamente, *intraculturale*. «Questa estraneità *intrapersonale*, a cui Rimbaud accenna quando annuncia: "*Je est un autre*", assume tratti di estraneità *intraculturale*. A

nessuno è data la completa accessibilità ai propri sentimenti e impulsi, alle proprie forme d'espressione linguistica e alle proprie abitudini culturali, nessuno appartiene completamente alla propria cultura»<sup>19</sup>. Non si ha, dunque, estraneità interpersonale se non in stretta connessione con forme di perturbazione, di non riconoscimento familiare proprio in se stessi o in ciò che si considera la propria cultura di appartenenza. E questa evenienza, invece di essere considerata unicamente una carenza, può diventare, proprio a livello formativo, un'ulteriore sollecitazione a interrogare se stessi e gli altri su forme di estraneità e diversità (quelle interne e quelle esterne) che non sono da considerarsi separate e parallele, ma come facce di una stessa medaglia. Si può affermare che nello scorrere dei tempi dei percorsi formativi, soprattutto dei formatori, si sperimenta l'estraneità proprio in virtù e nella misura in cui ci si scopre estranei a se stessi e di fronte a tali scompaginamenti non si reagisce con paura e con violenza, ma si riesce almeno a praticare una sorta di *epokè*, di sospensione del giudizio e di concezioni considerate ovvie fino al limite dell'automatismo. È chiaro, però, che l'estraneità non si esaurisce in ciò che nasce in noi stessi e che non può essere provocata in modo prevedibile e metodico, altrimenti non sarebbe più riconoscibile come tale.

---

<sup>19</sup> WALDENFELS B., *Fra le culture*, cit., pp.69-70.

Essa è un'altra tra le tante frontiere che le persone, e i formatori in particolare, sono chiamati a vivere, trovandosi alternativamente da una parte o dall'altra del significato ambivalente che l'estraneità può assumere. Anche a queste oscillazioni e a questi attraversamenti si può dare un orientamento, sia pure indiretto e comunque attraverso il riconoscimento rispettoso, quasi contemplativo di fronte ad essi. Nulla c'è di estraneo nei rapporti umani che non possa cambiare mediante differenti modalità relazionali, come nulla c'è di familiare e consuetudinario che non possa, imprevedibilmente, mostrare un aspetto sconosciuto e inquietante. È responsabilità dei formatori muoversi tra queste polarità e scegliere le modalità relazionali per percorrere questi itinerari tra familiarità ed estraneità.

In virtù della riflessione sull'educazione e dei riferimenti pedagogici, i processi formativi possono ribadire che ogni conoscenza nasce in un ambito relazionale e si costruisce a partire dalla qualità delle relazioni. Partendo da tale base le esperienze di formazione possono rovesciare ogni assunto, dato per scontato, secondo cui esista qualche qualità umana (positiva o negativa) che preesista alle relazioni. Anche per questi motivi, ogni processo formativo, che si metta in discussione, può dirsi interculturale: in esso la centralità e l'attenzione ai livelli relazionali e interattivi diventa la preconditione per valorizzare e fonda-

re l'agire operativo sull'imprevisto e sull'imprevedibilità<sup>20</sup>.

### *Cosmopolitismo dell'identità*

In una situazione complessa, come è sempre quella umana, caratterizzata da continui flussi migratori che hanno costituito e beneficato il sorgere e il prosperare di tutte le civiltà, una forma di riduzionismo e di scadente retorica dell'identità non può che contribuire a ottundere le capacità di affrontare i problemi interculturali. Anche le problematiche che, inevitabilmente, accompagnano i flussi migratori, proprio a livello formativo, non possono essere affrontate con eccessive semplificazioni derivanti, ancora una volta, dalla tentazione di attribuire un'univoca importanza a un determinato punto di riferimento utilizzato per descrivere l'identità umana. Anche per giustificare alcune scelte in campo educativo, troppo spesso, si preferisce prendere in considerazione pochi parametri riduttivi, probabilmente a causa della paura di confrontarsi con la molteplicità degli elementi coinvolti nelle questioni formative e perché, a volte, si accosta l'idea di complessità a quella di confusione, se non di ca-

---

<sup>20</sup> Cfr. PERTICARI P., *Attesi imprevisi*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

os. Da un punto di vista formativo, è, forse, invece, opportuno considerare che la complessità umana obbliga ad agire concretamente, riconoscendo che la qualità e la quantità delle variabili in gioco è sempre superiore alla possibilità di prevederle e padroneggiarle tutte. Per questo motivo è bene considerare ogni teoria non tanto come un punto d'arrivo, ma come un possibile punto di partenza. Bisogna stare attenti a non educare ed educarsi a pensare le teorie e le classificazioni come soluzioni di problemi; nel migliore dei casi, esse sono possibilità di affrontare le questioni che s'incontrano nella vita. In quest'ottica, la inevitabile complessità quotidiana può significare anche arricchimento pratico per ogni teoria. Infatti, "ogni teoria dotata di una qualche complessità non può conservare la sua complessità se non al prezzo di una ricreazione intellettuale permanente"<sup>21</sup>. Si può ipotizzare che, nei processi formativi, la complessità aiuti a scoprire e riscoprire continuamente la connessione tra le teorie, i percorsi o i cammini che le soggettività coinvolte mettono in atto. Attraverso i movimenti, i "viaggi" e i metodi, le teorie si rivelano vive e vitali: incarnate in ogni soggetto che le elabori e le sperimenti<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.31.

<sup>22</sup> Addirittura si può arrivare a dare al termine "complessità" un significato che comprenda una creatività

Se, ad esempio, una parte importante della violenza agita in un certo periodo storico sorge sulla precisazione, quasi ossessiva, dell'identità *etnica* delle persone, diventa importante – anche per realizzare i precetti di pace di molte ideologie – formare gli adulti e le nuove generazioni a sostenere la rilevanza di altri strumenti di classificazione, diversi e più “complessi” della “semplice” etnia. Tutto ciò può contribuire a limitare almeno il *surplus* di brutalità artificiosa che sorge sempre in corrispondenza con le battaglie per l'identità. Acquisire ed esercitarsi nel sapere delle identità plurime<sup>23</sup>, metaforiche e relazionali vuol dire diventare capaci, soprattutto nelle interazioni formative, di sostituire l'attenzione ad un unico

---

e una rigenerazione di idee in modo da diventare un antidoto per l'appiattimento e la trita ripetizione di schemi precostituiti. Per attualizzare questa accezione del termine complessità è necessario un percorso formativo. Esso si caratterizza per l'attitudine a contestualizzare, a integrare e a cogliere collegamenti e nessi inediti e inusuali, con la consapevolezza che nessun “esperto” di qualsiasi settore potrà mai controllare in anticipo la proliferazione e la produzione dei saperi.

<sup>23</sup> Cfr. ELSTER J., *L'io multiplo*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1991. Per un'applicazione formativa della pluralità dell'io, cfr. DEMETRIO D., *Dal preambolo mitico alla scienza dell'adulità plurima* (cap.1); *Molteplicità egoiche e pluriappartenenze* (cap.2), in DEMETRIO D., FABBRI D., GHERARDI S., *Apprendere nelle organizzazioni*. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994.

punto di riferimento, ad un'unica appartenenza, con l'attenzione ad un'altra e poi ad un'altra ancora, anche in questo caso "viaggiando" tra le nostre stesse identità.

Ogni persona ha il diritto a non essere ridotta ad un'unica identità che la renda schiava, "cosa", piuttosto che sempre più persona vivente. Bisogna, quindi, formare a prevenire, a precludere l'uso di un unico sistema di classificazione dell'umanità perché questa catalogazione ci rende incapaci di cogliere l'umana complessità e di praticare l'esercizio di libertà, che ognuno può compiere, cambiando parametro nella descrizione e narrazione della propria identità. Per realizzare questa formazione e prevenzione bisogna ricordare che la persona compone la propria identità o, meglio, può scegliere, di volta in volta, quale appartenenza vivere, attraverso l'altro, differenziandosi dall'altro, riconoscendo l'altro e manifestando, allo stesso tempo, l'esigenza di essere riconosciuto dall'altro. Questa condizione di dipendenza reciproca, di costituzionale interdipendenza, non è facile da accettare. Accade che venga subita e anche rifiutata. In ciò, l'umanità è fragile. Non è un caso, forse, che soprattutto persone costrette a migrare, "riscoprono" e fomentino, a volte in maniera ossessiva, un attaccamento alla propria terra, alle proprie tradizioni che prima del viaggio migratorio non erano neanche prese in considerazione. Nei momenti di passaggio è

più frequente la sensazione di perdere le certezze e di doverle, a volte, pericolosamente riaffermare, senza poterle anche discutere criticamente. Esercitare, invece, il potere di scelta significa tentare, in maniera mai esaustiva, di distinguere tra le parti di se stessi che si decide di mantenere come linea di continuità, nell'attraversamento delle differenze, e ciò che si sceglie di mettere in gioco, nell'agire socialmente. E, soprattutto, significa vivere un itinerario continuo, permeato da un confronto e da una commistione permanente tra queste possibilità<sup>24</sup>. Il cammino per concepire e formare identità plurime non è né breve, né agevole, ma costituisce una possibilità concreta per prevenire modalità, purtroppo consuete e sempre incombenti, di emarginazione e di giustificazione di essa.

### *Pluralità delle origini*

Per attuare l'idea di viaggio formativo tra le molteplici identità possibili si può riflettere, innanzitutto, su quanto si tenda a considerare fisse e inamovibili le identità. Anche le metafore usate per alludere all'identità risentono di questa cri-

---

<sup>24</sup> Se tutto ciò non è facile da realizzare nella vita di un adulto, magari formatore, bisogna sempre cercare di comprendere quanto sia veramente impegnativo per un bambino straniero.

stallizzazione e possono essere un terreno sul quale proporre cambiamenti. Per esempio, spesso per parlare delle proprie origini si usa il termine “radici” a cui è collegata, con un’accezione che allude alla perdita, la parola “sradicamento”. Le radici evocano l’immagine di qualcosa che sia affondato (“radicato”) e sviluppato nel terreno, nel sottosuolo, nascosto alla vista. Tutti i rami, tutte le foglie della pianta hanno origine unicamente dalle radici. Senza di esse l’albero non sarebbe più legato al suolo, non sarebbe più suo “prigioniero”, ma senza di esse e senza essere costretto nel terreno, l’albero non potrebbe sopravvivere e morirebbe. Il legame che unisce la terra e le piante potrebbe essere anche la metafora di un ricatto: si viene nutriti fino a quando si accetta di rimanere prigionieri<sup>25</sup>, viene concessa la sopravvivenza soltanto a chi accetta di perdere la propria facoltà di “movimento”. In altri termini, l’immagine che sta alla base di questa metafora, tanto utilizzata, nasconde che gli alberi hanno assoluta necessità delle radici, mentre le persone non hanno gli stessi bisogni. Eppure in molte culture esistono metafore che danno all’immagine dell’albero o della piramide un significato genealogico (per l’appunto si parla di “albero genealogico”) dal quale dedurre importanti notizie sull’“identità” di un singolo o di una stirpe. Mol-

---

<sup>25</sup> Cfr. MAALOUF A., *Origini*, tr. it. Bompiani, Milano 2004.

te tragedie edipiche potrebbero essere interpretate come esperienze di formazione, dolorose, inutili o mal riuscite, di "liberarsi" dalle "radici". La metafora della radice è, quindi, necessariamente "verticalizzante" e non rende ragione di tutti quei dinamismi che si sviluppano "orizzontalmente", parallelamente e contemporaneamente nelle esistenze umane. Di queste dimensioni - orizzontali, parallele e contemporanee - le "radici" sono cattive testimoni e specchi infedeli. Soprattutto non riescono a rendere giustizia dei livelli di relazione e di realtà, delle relative connessioni, degli incontri, delle storie e delle conseguenti narrazioni che compongono e attraversano le vite umane.

Tra l'altro, se la capacità di concepire un pluralismo di contesti è un asse portante per proporre una formazione relazionale, tale abilità trova nelle pluri-appartenenze delle identità un "luogo" e un "tempo" nei quali sorgere, svilupparsi e progredire. Le molteplici identità si formano soprattutto nei piccoli gruppi che possono permettere di far convivere differenti appartenenze. La pluralità di tali gruppi diventa una garanzia perché nessuno di essi diventi assoluto e, quindi, nessuno possa proporsi come matrice unica per l'identità. Durante tutto l'arco della vita, diventa importante individuare una sorta di parallelismo tra l'attraversamento dei contesti, dei confini, delle frontiere, dei livelli di realtà nonché di relazione e i percorsi di formazione e auto-

formazione, attuabili tramite e dentro i piccoli gruppi. Il singolo gruppo rischia sempre di tendere a essere totalizzante e a essere idealizzato per l'identità. La molteplicità dei piccoli gruppi, oltre a permettere ad ogni componente la personalizzazione della propria presenza, può aiutare ad acquisire una meta-capacità relazionale: quella di saper "navigare" tra essi. Tale capacità sorge, a volte, in maniera paradossale perché la molteplicità delle appartenenze, invece di suscitare battaglie – da parte di una appartenenza che pretende di imporre il proprio primato assoluto sulle altre – può permettere una sorta di viatico, di "chiave", per entrare (ed eventualmente uscire) dall'uno e dall'altro piccolo gruppo. Per realizzare questa procedura formativa e auto-formativa, è importante, però, che il singolo si senta partecipe della costruzione e della creazione del gruppo, in modo da poter vivere questa "progettazione di attraversamenti" e proporla ad altri. Si può ipotizzare un'analogia tra il passare e il moltiplicare le appartenenze ai piccoli gruppi e il viaggiare tra le differenze culturali. In entrambi i casi, bisogna prevenire l'idealizzazione di una sola di queste appartenenze, sempre inevitabilmente foriera, poi, di isolamento e chiusura. Del resto è proprio il cercare di mantenere isolata un'appartenenza a renderla de-formativa<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> "È vero che non bisogna idealizzare le culture per il

“L’educazione deve rafforzare il rispetto delle culture e comprendere che sono imperfette in se stesse, a immagine dell’essere umano.”<sup>27</sup>

*Sorprendersi e sorprendere raccontando*

Anche per promuovere la scelta della propria identità, si può ricorrere – come si è già fatto – alle metafore e alle narrazioni. Le storie, infatti, con le loro sfaccettature, con la loro molteplicità di personaggi, si rivelano ottime opportunità per rendere conto, comunicare e rispecchiare la complessità e la pluralità delle appartenenze, delle associazioni possibili e vivibili. In questo modo, appare più chiaro che i ruoli e le identità sono frutto di narrazioni e si alimentano di racconti. Ecco perché la narrazione può riportare a quel livello in cui si “decide” “chi” si aspira a diventare, quale connessione dei rapporti, quale significato della vita dare, ognuno, a se stesso, insieme agli altri. Orientare una narrazione,

---

semplice motivo che sono differenti e/o singolari. Contrariamente, ogni cultura possiede qualcosa di disfunzionale (funzionalità deviata o snaturata), di malfunzionale (funzionamento in senso cattivo), di subfunzionale (il cui rendimento è al livello più basso) e di tossicofunzionale (che arreca danno attraverso il suo funzionamento).”: MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l’era planetaria*, cit., p.119.

<sup>27</sup> *Idem*, pp.119-120.

inventarla, infatti, permette di “giocare” con i ruoli, con le “voci” narranti e narrate. Ovviamente, molte modalità di narrazione sono già predisposte ed orientate da ciò che ogni cultura tramanda. La formazione relazionale non è automaticamente contro queste predisposizioni; pone, però, la questione di non scambiare le modalità di narrazione e di vita più comuni, con quelle naturali. Un orientamento delle narrazioni formativo, allora, è consapevole e tiene presente che l'apparente spontaneità, di alcuni ruoli e identità, può esprimere l'insieme dei condizionamenti percettivi e culturali dei narranti. Tale insieme non può apparire e non può mutare che nell'incontro con un “altro”, che “trasporta” altri insiemi di condizionamenti.

La strategia della narrazione formativa, applicata alla scelta delle identità, tende, quindi, alla de-ruolizzazione tanto da parte di chi racconta, quanto di chi ascolta. In questo modo, i soggetti coinvolti nella narrazione formativa possono cogliere le risonanze delle esperienze altrui e comunicarle l'uno all'altro come contributo prezioso alla crescita comune. L'auto-trasformazione necessita dell'“altro”, per proseguire un cammino attraverso l'incompletezza dei vari Sé. Questo percorso è un altro modo di descrivere il viaggio formativo e può diventare una modalità per percepire l'imprevedibilità non come paurosa, ma come apertura verso la possibilità.

“De-ruolizzare”, disinnescare il pericolo e la tentazione di un’identità unica pongono, inoltre, su di un piano diverso dal solito, il rapporto tra il possibile ed il reale. L’apertura alla possibilità, infatti, non rimane più un’astratta potenzialità del pensiero immaginativo, che costituisce un mero accessorio della realtà. Al contrario, qualsiasi ruolo o identità possibile acquistano la facoltà di rivelare la capacità di costruire il futuro. E il futuro può apparire come il viaggio nelle de-ruolizzazioni, nella salutare perdita di un’identità unica, nel guadagnare una molteplicità di identità che tentano di integrarsi, facendo interagire i frutti relazionali delle azioni, delle percezioni, dei desideri e delle cognizioni<sup>28</sup>.

D’altronde, la “ruolizzazione” rimane una tentazione latente in tutti i rapporti educativi nei quali il bisogno di formazione venga vissuto in maniera unilaterale, ossia come un flusso che procede unicamente dal formatore verso il formando. Gli stranieri o, meglio, quelli che sono considerati tali - e, per esempio, i bambini - sembrano “prestarsi”, quasi “naturalmente”, a ricevere un’unica, asettica e “necessaria” educazione

---

<sup>28</sup> “In altre parole, il futuro sarà come noi lo desideriamo e lo percepiamo. Questa affermazione potrà scuotere solo coloro che lasciano che il loro pensiero sia governato dal principio secondo cui solo le regole osservate in passato debbono valere anche per il futuro”: VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, cit., p.126.

che non coinvolga il formatore, che si "autoabilita" ad essere indifferente all'educazione che impartisce. Questa educazione, che ormai non può più dirsi tale, non presuppone di dover rompere queste etichette "ruolizzanti", non intende sancire e porre le relazioni formative in una fruizione "co-evolutiva". Vuole e può capire solo superficialmente, vuole e può reprimere o essere permissiva, ma non vuole, né può mettersi in gioco e neanche mettersi in viaggio per cambiare insieme all'"altro". È questa, invece, la direzione che i processi di formazione possono intraprendere, evocati, piuttosto che provocati, dalla presenza dell'alterità.

*Valorizzazioni paradossali*

Le narrazioni possono avere una valenza e un significato formativo e relazionale. Non tutti i racconti, però, sono elaborati con caratteristiche predisposte a questo scopo. Uno degli elementi più importanti per qualificare e utilizzare le narrazioni in una prospettiva di educazione relazionale è proprio la sensibilità ai punti di vista. I punti di vista possono essere considerati come matrici di percezione e di valutazione. Si può, inoltre, aggiungere che essi possono essere facilmente collegati anche con modalità di comportamento, di agire, di conoscere e di sentire emo-

zioni. La struttura di alcuni racconti può essere rappresentata da una o più intersezioni di *matrici* di percezione e di valutazione del mondo, di se stessi e degli altri, nonché come elemento di identificazione sia del contesto raccontato, sia di quello, meno esplicitato, del narratore. Tali intersezioni possono essere la base della creatività delle narrazioni anche perché, nascendo dall'incontro di due matrici percettive diverse, realizzano quel potenziale che Koestler chiama "bisociazione". Con questo termine egli intende descrivere una delle caratteristiche comuni sia alla creatività, sia all'umorismo e anche alle attività euristiche, ossia la combinazione di due forme, di due matrici cognitive (ma si può aggiungere anche emotive) fino ad allora mai correlate. Da questa combinazione può emergere un nuovo livello di relazione, di realtà e di classificazione di esse, il quale includa e comprenda, come propri membri, le diversità e le classificazioni precedentemente percepite<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Cfr. KOESTLER A., *L'atto di creazione*, tr. it. Astrolabio, Roma 1975, pp.40-87. Come emblema di integrazione di due matrici cognitive si può utilizzare uno dei tanti esempi proposti dallo stesso Koestler: "L'uomo conosce da tempo memorabile le maree e le fasi lunari, così come ha saputo sempre che i frutti maturi cadono al suolo. Ma combinando questi dati ed altri ugualmente familiari per formulare la teoria della gravitazione, Newton cambiò fundamentalmente la concezione che l'uomo aveva del mondo.": *Idem*, p.110.

Per i processi di formazione relazionale, un racconto acquista validità a patto che assuma il significato di un'esperienza nella quale avvenga un intersecarsi di almeno due di queste matrici, a cui si è appena fatto riferimento, e si tenda a realizzare una qualche consapevolezza di fruire e comunicare tra sfondi culturali differenti. Spesso in molti racconti scritti e in parecchi romanzi coesistono diverse matrici che vedono riconosciuta una loro legittimità attraverso i personaggi e le voci narranti che le incarnano<sup>30</sup>. Una tale sensibilità e disponibilità a dare spazio a più voci non è presente, ovviamente, in tutti i racconti. Se si pensa a un episodio che viene narrato, esso può essere riferito anche con ottiche e prospettive che propongono uno sguardo che si colloca "al di fuori" delle parti coinvolte nelle interazioni descritte<sup>31</sup>. Mentre nel caso dell'esperienza di percezione di almeno due punti di vista diversi, gli eventi e le azioni assumono significati diversi, se non opposti, a seconda del contesto di relazione che si usa per interpretarli, nel caso di un unico punto di vista "al di fuori" delle parti, il racconto si basa su un'unica matrice, considerata unica e

---

<sup>30</sup> A proposito delle intersezioni di matrici presenti nella narrativa, Bachtin parla delle opere di Dostoevskij come di romanzi polifonici: cfr. BACHTIN M., *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, tr. it. Einaudi, Torino 1968.

<sup>31</sup> Spesso, questo "al di fuori" viene spacciato come un essere "al di sopra delle parti".

“normale”, immutabile e non interessata a mettere in gioco un quadro di riferimento più ampio. Questo è quello che succede nei racconti più banali o banalizzanti: quelli che, paradossalmente, riferiscono che non è successo nulla di rilevante. Queste narrazioni, che pure sono presenti nella nostra quotidianità e svolgono comunque una funzione rassicurante, non trasportano tracce rilevanti di cambiamenti, di svolte esistenziali o di stupori. In poche parole, non sono finalizzate a comunicare novità o far provare meraviglia. In esse, l’inatteso, l’estraneo, lo “straniero” risultano trascurabili o, addirittura, pericolosi, perché rappresenterebbero un fallimento nel sistema di previsione che singoli e gruppi, attraverso questo tipo di racconti, cercano di esercitare sulla realtà. Vediamo perché.

Anche nei processi formativi, la prima strategia per dare significato e “capire” il comportamento altrui è quella di usufruire delle convenzioni offerte dalla cultura di provenienza o, meglio, fruire della ricostruzione e interpretazione personale e soggettiva di tali convenzioni che ognuno elabora, volontariamente e involontariamente, dentro di sé. Tutto ciò implica che nessuna convenzione, presa a sé stante, garantisca dall’incomprensione e dal fraintendimento anche all’interno della propria cultura di appartenenza. Indubbiamente, però, nell’incontro con persone di cultura differente la mancata condivisione dei codici e-

spressivi e delle convenzioni comunicative, che regolano le interazioni più comuni e quotidiane, può accrescere confusioni, imbarazzi e frustrazioni di chi vive l'interazione. Proprio questi sintomi di disagio, però, possono essere interpretati, dal punto di vista formativo, come un'occasione per decentrarsi dalle proprie convenzioni attraverso, per esempio, l'imbarazzo che si prova di fronte a uno straniero quando si ha il sentore che quelle stesse convenzioni non "funzionano", non producono i risultati prima dati per scontati, poi attesi e infine vanamente sperati. In altri termini, lo scacco di un'interazione quotidiana può essere vissuta come una spia, un richiamo ad un salutare dubbio circa la assoluta "correttezza" dei propri comportamenti comunicativi. Secondo questa prospettiva gli imbarazzi sarebbero porte d'ingresso privilegiate per accedere a quelli che Bateson chiama "errori epistemologici"<sup>32</sup>. Di tali errori è molto difficile liberarsi perché, come le auto-convalide, sono vissuti come premesse che "funzionano", interpretando attraverso un unico filtro tutto ciò che si percepisce e si vive.

Quando qualche interazione fa soffrire si può utilizzare questa occasione per scoprire gli errori e le lacune delle proprie premesse<sup>33</sup>. La prima

---

<sup>32</sup> Cfr. BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp.497-508.

<sup>33</sup> Bateson afferma, infatti, che "le premesse funzionano solo fino a un certo limite, e se uno si porta dietro gravi errori

tappa di questo processo è proprio quella di valorizzare ciò che spaventa di più: gli “incidenti”, i conflitti di prospettiva, le reazioni inattese e le classiche “brutte figure”<sup>34</sup>. Certamente anche di questo processo si può dire che ha qualcosa di paradossale: per disinnescare il pericolo si invita a educare ad accettarlo. Si tratta di formare e di formarsi continuamente a ristrutturare quelle sensazioni e quelle emozioni che precedono, accompagnano e seguono le interazioni umane. Per questo scopo, gli imbarazzi e tutti gli altri “incidenti di percorso” sono occasioni preziose, se ci si esercita a non tacerli, a non nasconderli, a non ignorarli e a non edulcorarli. Il ricorrere più o meno spesso all’“astuzia” di far finta di niente di fronte ad una presunta brutta figura, sembra le-

---

epistemologici, a qualche stadio o in certe circostanze si accorgerà che quelle premesse non funzionano più; e a questo punto scoprirà con orrore che è tremendamente difficile liberarsi dall'errore che ci sta appiccicato addosso. È come se avessimo toccato il miele. Come il miele, la falsificazione si propaga: ogni cosa con cui si cerca di sbrattarla diviene appiccicosa, e le mani restano sempre appiccicose”: *Idem*, p.498.

<sup>34</sup> Tutti questi fenomeni non sono soltanto corollari di questioni relazionali più importanti, ma sono quasi sempre presenti anche in situazioni di sofferenza grave e vanno presi in considerazione per educare proprio a prevenire il disagio. Sul rapporto tra la rappresentazione sociale e le emozioni ad essa connessa, cfr. CASTELFRANCHI C., *Che figura*. Emozioni e immagine sociale, Il Mulino, Bologna 2005.

nisca (ma è solo un'apparenza) la vergogna che si sperimenta e soffre. Ciò, però, rischia di diventare un comportamento così abituale, da dare per scontato che sia giusto metterlo in atto in maniera automatica. Spesso un comandamento educativo tacito incita a crescere e "diventare adulti" cercando di non trovarsi in situazioni di imbarazzo<sup>35</sup>, senza prendere in considerazione che questo costoso evitamento ha il nefasto potere di spingere verso il più trito conformismo<sup>36</sup> e di togliere preziose opportunità per prevenire disagi ben più gravi. Infatti, l'imitazione reciproca di molti comportamenti anche violenti, ha, tra l'altro, l'obiettivo di uniformare, di prevedere e di codificare al ribasso le modalità di azione e di reazione di ogni singola persona. Nei processi di formazione relazionale, privarsi delle possibilità, che gli inevitabili imbarazzi possono apportare, equivale a mettere a tacere qualcosa di sintomatico che rischia di scivolare da ostacolo ristrutturabile a sofferenza cronicizzata.

---

<sup>35</sup> Nelle culture cosiddette occidentali, forse non a caso, l'adolescenza è vissuta come una fase della vita nella quale è molto acuta la sensibilità all'imbarazzo: cfr. ERICKSON E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, tr. it. Armando, Roma 1974.

<sup>36</sup> Non bisogna dimenticare, infatti, che quando si "utilizza" l'imbarazzo, anche nelle situazioni educative, per imporre o regolare il conformismo, si può essere percepiti come ostili o, quanto meno, inaccessibili all'apertura di un sano dialogo.

Ovviamente anche l'arrivare a questa percezione creativa dei fraintendimenti e delle incomprensioni presuppone un percorso formativo. In questo processo, il primo ostacolo da superare è costituito dalla tendenza, che può sembrare quasi congenita per quanto è forte, a giudicare, a "sentire" la violazione della nostra convenzione come un'offesa o come una mancanza, una lacuna da sanare. Queste percezioni di disagio, di imbarazzo e di turbativa, a causa di qualcosa che non corrisponderebbe alle aspettative "dovute", sono accentuate dalla eventuale presunzione che le proprie convenzioni siano condivise universalmente. Tale presunzione anche qualora, per ciò che riguarda i formatori, venisse "esorcizzata" intellettualmente, tuttavia il dissolvimento di essa non sarebbe così facilmente accettabile a livello emotivo, soprattutto nel caso si sia chiamati a vivere le emozioni di timore, di inadeguatezza, etc., che le discrepanze e le incomprensioni comportano. Nei processi educativi, i formatori non si trovano soltanto a dover affrontare le ragioni "profonde" delle incomprensioni, ma soprattutto quei fraintendimenti che occupano le esperienze quotidiane e le modalità "spicciole" che portano, per esempio, due persone, non necessariamente di cultura e lingua diverse, a non comprendersi. È ormai abbastanza risaputo che ogni interazione, soprattutto se difficoltosa, richiede un lavoro di definizione e di ridefinizione del contesto, dei

ruoli e delle identità coinvolte. Tutti questi elementi sono veicolati attraverso una continua calibrazione delle relazioni tra i soggetti interagenti. Ecco perché si può ribadire l'importanza e a volte anche la coincidenza dei processi relazionali con quelli formativi.

Tra i fattori che, per i formatori, costituiscono, a volte, un ostacolo ulteriore alla comprensione interpersonale vi è l'uso, che serve a identificarsi professionalmente, di un gergo "tecnico" o, più precisamente, tecnicistico. Tale lessico, indubbiamente, contribuisce a confermare la rappresentazione sociale di una professione formativa, ma rende ancora più difficile il colloquio con un interlocutore che non potesse afferrare tutto ciò che non viene detto, ma che fa da sfondo alla convenzione, secondo la quale un "professionista" della formazione "parli" in un certo modo. Ad esempio, può capitare che un insegnante faccia riferimento a istituzioni giuridiche presenti in Italia – come è il Tribunale per i Minorenni – che in altri paesi non esistono. In questi casi, non si tratta ovviamente soltanto di problemi di traduzione, ma anche di tentativi di spiegare una concezione sottostante il termine usato. Per illustrare, infatti, un termine che non può essere meramente tradotto, bisogna usare altre parole che rischiano a loro volta di necessitare di nuovi e sempre più difficili chiarimenti. D'altra parte, anche un autoctono usa alcuni termini, a meno che

non sia un addetto del settore, in maniera generica, contando sulla favorevole circostanza che il significato più approfondito e "tecnico" del termine stesso venga dato per scontato da chi condivide la sua convenzione. Molti insegnanti italiani, pur sapendo benissimo dentro di sé cosa intendono, ad esempio, con il termine "Prefettura" potrebbero trovarsi in difficoltà a dare una spiegazione strettamente giuridica di tale istituzione.

Ciò che emerge, in estrema sintesi, da questi discorsi è che le frontiere tra comprensioni e incomprensioni non sono poi così nette. Spesso "comprendiamo" perché non abbiamo bisogno di chiarire ciò che crediamo di sapere. Lo straniero, invece, mette in discussione queste premesse senza che, però, gli venga esplicitamente riconosciuto il potere di farlo. Tutto ciò ha come conseguenza una riconferma della sua estraneità, intesa nell'accezione più negativa del termine, e una riduzione al silenzio. Un incontro autentico con l'estraneo, invece, ci sollecita sempre, direttamente e indirettamente, a rivedere in maniera nuova anche ciò che ci sembrava evidente, ma che non può mai esserlo totalmente. Ecco perché la comprensione dei contenuti, delle parole, dei termini gergali, dei gesti non può risultare slegata dal contesto relazionale, dal coinvolgimento emotivo che anche sul momento si crea, soprattutto quando l'interlocutore è anche un forman-

do. I motivi, per cui qualcosa non è stato compreso, sono anche essi relazioni, s'identificano con forme relazionali che producono effetti di incomprendimento contenutistica. Per il formatore è difficile diventare consapevole di – ed è un andare contro corrente ammettere – un proprio *deficit* relazionale e che tale *deficit* produca effetti di incomprendimento contenutistica. Il percepire tutto ciò, infatti, cozza contro la più semplicistica auto-percezione secondo la quale gli sarebbe lecito di meramente giustapporre, nel tempo, le proprie esperienze professionali. In queste sue esperienze è insito il rischio di spingere a tipizzare, ad omogeneizzare ciascuna situazione con quelle che l'hanno preceduta. Il susseguirsi negli anni di incontri - con alunni, studenti, comunque, soggetti in formazione - purtroppo, a volte, rende insensibili a una certa attività di riparazione che, invece, dovrebbe essere sempre effettuata nei confronti del pericolo di uniformare ogni incontro a una certa categoria precedentemente vissuta. In questo senso, nessun processo formativo, pur tentando di costruire anche implicitamente un linguaggio e un terreno comune di riferimento per ogni gruppo di apprendimento, può credere di annullare la possibilità di intraprendere sequenze di azioni basate su premesse erranee e su conseguenti imbarazzi. Al contrario, proprio questi ultimi possono essere considerati come imprevisti ineliminabili dalle interazioni formative, an-

che perché fanno parte delle componenti non esplicitate, non tematizzate della comunicazione e, proprio come tali, possono essere considerati come “porte” metacomunicative per interpretare ciò che avviene nelle relazioni. In qualche modo, l’instabilità, procurata dall’imbarazzo e da una sempre possibile incompetenza comunicativa, può entrare in contatto e, creativamente, può attivare modalità autocorrettive<sup>37</sup>.

In altri termini, proprio gli imbarazzi ricordano ai formatori che il significato di ciò che viene detto verbalmente non può essere colto prescindendo da ciò che si trascura di dire. Infatti, non è legittimo eludere di esplicitare ciò che si dà per scontato. Ed è proprio su quest’ultimo aspetto (il dare per scontato) che si gioca la possibilità di tener conto del punto di vista altrui ed, eventualmente, di sapersi calare nei suoi panni. È, infatti, evidente che se si eccede nel dare troppo per scontato si rischia di essere disattenti, poco rispettosi o addirittura prepotenti, nei confronti di chi usa codici e convenzioni diverse dalle nostre; viceversa se si è troppo ridondanti ed eccessivamente ripetitivi (come a volte avviene, utilizzando anche un linguaggio infantilizzato con i verbi all’infinito nei confronti

---

<sup>37</sup> Ancora Bateson ricorda che: “Ogni organizzazione umana mostra sia caratteristiche autocorrettive sia una potenziale instabilità.”: BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, cit., p.502.

degli stranieri), si veicola un messaggio di denigrazione, di squalifica dell'altrui livello di competenza. Nei processi di formazione e di apprendimento relazionale si verifica il fenomeno del "dare per scontato", che si sostituisce alla dimensione dell'esplicitazione. È un aspetto cruciale, dunque, poiché, nel rapporto - anche di forza - tra formatore e formando, fra stanziale e migrante, sacrifica il diritto del più debole alla prepotenza di chi è più forte.

I formatori si trovano sempre nell'occasione di incorrere in una linea interpretativa le cui premesse si riveleranno infondate. Perciò il loro percorso di formazione e di autoformazione permanente chiama ed è chiamato, ricorsivamente e autoriflessivamente, a presupporre che la richiesta e il bisogno di esplicitare possa avvenire sempre e unicamente attraverso procedimenti per tentativi ed errori. Questi procedimenti si possono tradurre, operativamente, in un coinvolgimento più completo, da parte del formatore, per realizzare un momentaneo capovolgimento di ruoli e riuscire a chiedere - proprio a chi per antonomasia non conosce la realtà autoctona - di "spiegarla" al formatore indigeno. In queste rotture dell'abitudinario, si potrebbero realizzare accrescimenti relazionali, non solo contenutistici, per entrambe le parti coinvolte: il formando sarebbe incentivato a tradurre in un linguaggio più elevato ciò che

ancora non “sa” con sicurezza; il formatore potrebbe vedere qualcosa di usuale con occhi “nuovi” e con uno sguardo carico di complicità non staccata da una dose di sana ironia e auto-ironia. Qualunque sia, comunque, l’operatività che si colleghi all’impostazione di apertura e di confronto, emerge una qualificazione delle incomprensioni e degli imbarazzi, che sorgono, nelle interazioni umane, come espedienti relazionali, piuttosto che come presunte e astratte diversità culturali, determinate a priori e insensibili alle novità dei contesti nei quali si calano.

*Riferimenti bibliografici*

- BACHTIN M., *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, tr. it. Einaudi, Torino 1968.
- BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1976.
- BAUMAN Z., *La società dell’incertezza*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1999.
- BRUNER J. S., *La cultura dell’educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- CALLARI GALLI M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- CASTELFRANCHI C., *Che figura. Emozioni e immagine sociale*, Il Mulino, Bologna 2005.

- DEMETRIO D., *Dal preambolo mitico alla scienza dell'adulità plurima. Molteplicità egoiche e pluriappartenenze*, in DEMETRIO D., FABBRI D., GHERARDI S., *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994, capp.1 e 2.
- DEWEY J., *Come pensiamo*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1986.
- ELSTER J., *L'io multiplo*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1991.
- ERICKSON E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, tr. it. Armando, Roma 1974.
- GADAMER H. G., *Verità e metodo*, tr. it. Bompiani, Milano 1983.
- HANNERZ U., *Flussi, confini e ibridi. Parole chiave nell'antropologia transnazionale*, in *Aut-aut*, novembre-dicembre, 2002.
- KOESTLER A., *L'atto di creazione*, tr. it. Astrolabio, Roma 1975.
- KRISTEVA J., *Stranieri a se stessi*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1990.
- MAALOUF A., *L'identità*, tr. it. Bompiani, Milano 1999.
- MAALOUF A., *Origini*, tr. it. Bompiani, Milano 2004.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione*, tr. it. Cortina, Milano 2001.
- MORIN E., CIURANA E.-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso*

- come metodo di apprendimento, tr. it. Armando, Roma 2004.
- MOSSE G. L., *Il razzismo in Europa*. Dalle origini all'olocausto, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2005.
- NUSSBAUM M. C., *Coltivare l'umanità*. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea, tr. it. Carocci, Roma 2006.
- PANIKKAR R., *Pace e interculturalità*, tr. it. Jaca Book, Milano 2002.
- PERTICARI P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- SEN A., *Identità e violenza*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2006.
- TAYLOR C., *Multiculturalismo*. La politica del riconoscimento, tr. it. Anabasi, Milano 1993.
- TODOROV T., *L'uomo spaesato*. I percorsi di appartenenza, tr. it. Donzelli, Roma 2000.
- VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astrolabio, Roma 1987.
- WALDENFELS B., *Fra le culture*, in *Aut-aut*, gennaio-aprile, 2003.

## SENTIERI FORMATIVI

di Marco Milella

Formare ad attraversare i confini pone continuamente di fronte al rispetto per il limite e insegna insieme a superarlo. D'altra parte, i confini, che diventano frontiere, costituiscono e disegnano mappe delle realtà, consentono di ordinarle e di dare forma dinamica e fluida alle identità di coloro che apprendono. I limiti esprimono il bisogno, da parte dei processi mentali, di una cornice per elaborare una o più mappe, che delimitino lo sfondo su cui percepire le figure contenute nelle mappe stesse<sup>1</sup>. I confini portano con sé ed esprimono una problematicità nel rapporto tra gli oggetti della conoscenza e le modalità conoscitive che si usano per definirli. Infatti, ritenere di poter contenere totalmente l'oggetto della conoscenza potrebbe comportare di credere di poterlo possedere e controllare, ma, allo stesso tempo, ciò potrebbe equivalere a depauperarlo di

---

<sup>1</sup> Bateson così chiarifica la funzione dei "contorni" per la percezione: «In un dipinto di Rouault o di Blake, delle figure umane e degli altri oggetti rappresentati sono tracciati i contorni: "I savi vedono i contorni e perciò li disegnano". Ma all'esterno di queste linee che delimitano la Gestalt percettiva o "figura", c'è uno sfondo o "fondo" che a sua volta è limitato dalla cornice del quadro»: BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, cit., p.229.

moltissime connessioni con altri oggetti e con il contesto sul quale si staglia. D'altra parte, la dissoluzione di ogni confine e di ogni contorno sommergerebbe qualsiasi oggetto conoscitivo e ci relegherebbe in una sorta di limbo superficiale e indifferente. Nell'oscillazione tra questi due rischi estremi e nel continuo passaggio dall'una all'altra prevalenza, si colloca l'esercizio dei "viaggi" e dei "passaggi" formativi, nonché la possibilità di non restare irretiti in tranquillizzanti, ma false, certezze. Si tratta di indagare uno dei tanti "passaggi" della condizione umana e di intravedere i collegamenti tra ciò che personalmente ci si aspetta dalla vita e dal mondo e i presupposti, anch'essi autoconvalidanti, dei saperi e delle culture.

### *Labirinti di differenze*

In tutte queste dimensioni, il collegare l'esercizio del dubbio con la formazione allo stare di fronte ai confini opera per scongiurare ogni chiusura preclusiva. Infatti, dirigersi verso i limiti e stare sul confine richiedono, entrambi, la disponibilità di apprendere al di là dell'abitudinario, del convenzionale e del preconetto<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Cfr. ZANINI P., *Significati del confine*, Mondadori, Milano 1997.

Non bisogna dimenticare, infatti, che il limite e l'essere consapevoli di esso possono essere generatori di *desiderio*, del desiderio di sapere cosa c'è al di là e, quindi, di sollecitazione a oltrepassare. Certamente questo significa anche passare e assaporare, non soltanto metaforicamente, le "terre di nessuno", quegli spazi che sono, allo stesso tempo, spazi di fraintendimenti e luoghi di incontro. In questo, il viaggiare può diventare anche un vagare, un vagabondare, un errare senza una meta precisa. Questi processi non sono, quindi, sempre lineari: in essi l'avanzare può non coincidere con il progredire linearmente e può aprirsi a digressioni improvvise e impreviste. Il muoversi digressivo è tipico del procedere per svolte, dell'affrontare rischi, del porsi di fronte all'incognito e all'ignoranza<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> "Il pensiero complesso sa che esistono due tipi di ignoranza: quella dell'uomo che non sa ma che vuole apprendere, e l'ignoranza (più pericolosa) di colui che crede che la conoscenza sia un processo lineare, cumulativo, che procede facendo luce laddove regnava l'oscurità, ignorando che l'effetto di qualsiasi luce è anche di produrre ombre. Ecco perché è necessario partire dall'eliminazione delle false chiarezze. È impossibile incamminarsi metodicamente verso la conoscenza animata dalla fiducia in ciò che è chiaro e distinto; occorre invece imparare a camminare nell'oscurità e nell'incertezza. Di fronte alla ricerca di una conoscenza sicura di sé, dovremmo formarci a un procedimento di critica di questa stessa certezza.": MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.66.

Diventare digressivi significa accettare di muoversi e attraversare gli spazi e i tempi delle differenze. Senza digressione, infatti, non è facile considerare la differenza una ricchezza, un'opportunità di rinnovamento e di riconoscimento reciproco. Nel significato etimologico del termine "differenza" (derivante dal verbo latino *differo*) sono comprese le idee e le azioni di *spargere*, di *disseminare* e di *scombussolare*. Nell'ottica dei processi formativi, che si pongono come forme di attraversamento di confini, tali attività rimandano a orizzonti di ampio pluralismo in cui gli elementi di scompaginamento siano posti al centro dell'idea stessa di confronto e di dialogo tra differenze. Ciò significa anche vivere i confini non passivamente, come elementi insormontabili, dati a priori e inamovibili; implica riconoscere che si può e, a volte, si deve partecipare alla continua decostruzione e ricostruzione di essi, per proseguire nei processi di rinnovamento del modo di percepirla. In questo senso, il termine "differenza" è più appropriato, pregnante e fruibile, dal punto di vista formativo, del sinonimo "diversità". In quest'ultimo, infatti, nel significato etimologico (dal verbo latino *diverto*, volgersi altrove, allontanarsi, separarsi da, opporsi a) è più presente l'accezione di contrapposizione.

Del resto, uno dei problemi cardine della formazione relazionale riguarda proprio la concezione della differenza e dell'accostamento ad essa.

I contatti tra le culture, infatti, come sostiene Bateson, vanno intesi in modo molto allargato: «Proporrei di includere nel capitolo “contatti tra culture” non solo i casi in cui il contatto avviene tra due comunità con diversa cultura e sfocia in una profonda perturbazione della cultura di uno o di ambedue i gruppi; ma anche i casi di contatto all’interno di una singola comunità. In questi casi il contatto avviene tra gruppi differenziati di individui, ad esempio tra i sessi, tra vecchi e giovani, tra aristocrazia e popolo, tra due clan, ecc., gruppi che vivono insieme in equilibrio approssimativo. Estenderei addirittura l’idea di “contatto” fino a includervi quei processi mediante i quali un bambino è plasmato ed educato a conformarsi alla cultura in cui è nato...»<sup>4</sup>. Schematizzando indebitamente, la questione si può ridurre a come vivere le proprie e le altrui differenze: se respingerle per cercare, invano, di “sconfiggerle”, di cancellarle anche dentro di sé o se impegnarsi a riconoscerle, accettarle, rispettarle e valorizzarle. Un primo passo in questa direzione può essere quello di saper vedere il valore della digressione degli eventi e delle relazioni rispetto alle previsioni e alle credenze. La realizzazione di queste ultime sono, sovente, tanto attese da essere vissute come vere e proprie pretese verso se stessi, gli altri e gli eventi. A tale riguar-

---

<sup>4</sup> BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, cit., pp.104-105.

do, la formazione dei formatori implica un ulteriore sapere dell'attraversamento: quello che metta di fronte alle proprie emozioni, ai propri punti di vista per essere capaci di assumersi la responsabilità di essi. E questa responsabilità si acquisisce esercitandola anche nella possibilità "spregiudicata" (ossia non pregiudicata e inibita precedentemente) di mutare e di non essere fedeli ai miti e alle credenze del proprio usuale modo di pensare.

Nella digressione, inoltre, risiede anche un'occasione di scontro/incontro tra le generazioni: quelle più giovani sono spesso percepite e considerate digressive rispetto a quelle precedenti: non sembrano restare fedeli alla linea previsionale e "progressiva" che i progenitori avevano preparato. Da sempre le relazioni tra le generazioni si sono espresse anche attraverso l'etichettatura derivante da appartenenze anagrafiche. Tale etichettatura, però, rischia di divenire una vera e propria modalità di comunicazione che filtra atteggiamenti e comportamenti come se fossero progressioni o regressioni dovute alle diverse età. Oltre che tendere a cristallizzarsi, questa modalità relazionale non permette alle generazioni di crescere e di arricchirsi reciprocamente. Se, invece, i rapporti tra le generazioni vengono interpretati al di fuori di presupposti unicamente anagrafici, possono sollecitare, congruamente, la rigenerazione ricorsiva dei significati, i

passaggi di consegne, di eredità culturali e di memorie storiche. Anche la differenza intergenerazionale si valorizza, così, attraverso i passaggi che si riescono a creare tra le diverse età della vita<sup>5</sup>, attraverso il rendere “abitabili” le “terre di mezzo” tra le varie epoche dell’esistenza.

In quest’ottica, la differenza è educativa e rivela la propria matrice pedagogica: insegna sempre ulteriori elementi che contribuiscono a costruire le identità che, a loro volta, emergono dagli incontri e dai confronti. Anche per questi motivi, una formazione alla differenza prevede e contempla la transizione, il mutamento, l’erranza. Quest’ultima rappresenta una metafora educativa che contempla da una parte l’errore, dall’altra la ricerca orientata sia verso l’alterità, sia verso l’interiorità. L’erranza diventa formativa perché implica discrepanze, meticciano, intrecci e mescolanze.

Errare nel senso di vagabondare, ma anche di sognare ad occhi aperti, è spesso considerato frutto e annuncio di sbagli, di fraintendimenti, di malintesi, di esclusioni. Errare, però, è anche una condizione umana che riguarda tutti. Tutti vaghiamo con le menti rispetto ai nostri vissuti, alla nostra formazione, ai nostri progetti e all’idea di

---

<sup>5</sup> Le età della vita prevedono il loro attraversamento e la compresenza di quelle precedenti in quelle susseguenti: cfr. GUARDINI R., *Le età della vita*. Loro significato educativo e morale, tr. it. Vita e Pensiero, Milano 1992.

noi stessi che abbiamo mutato e che cambiamo attraverso le attività che intraprendiamo. Soprattutto, vagare ci permette di rispecchiare e di fare eco a un messaggio bio-logico, a uno dei caratteri costitutivi di ciò che è vivente: il dinamismo. Forse esiste un'analogia primordiale tra il diffondersi evolutivo ed errante delle forme di vita e i movimenti migratori – letterali e metaforici – dell'umanità tra territori, appartenenze culturali, stagioni ed epoche esistenziali. Nel "vagabondare" dei formatori, allora, non va vista immediatamente un'assenza di progettualità o una mancata propensione alla crescita; in esso si può rispecchiare la ricerca e lo sforzo di rendere, attraverso la curiosità e il bisogno di conoscenza, "abitabili" spazi e tempi ancora alieni non a una parte, ma all'intera umanità. Per realizzare un tale dinamismo, si tratta di esprimere una progettualità formativa non più lineare e non rigida, bensì organizzata su più piste parallele e circolarmente ricorsive che si aprano a un numero potenzialmente infinito di alternative.

*Orientarsi nelle "terre di nessuno"*

Nell'errare si migra continuamente, si transita da previsioni e da premeditazioni a riflessioni, per esempio riguardo a ciò che si è attuato, per ripartire verso nuove idee. In queste migrazioni,

“le idee non sono riflessi del reale, ma traduzioni/costruzioni che hanno assunto la forma di mitologia, religioni, ideologie e teorie (tutte sono mezzi per gettare ponti sull’abisso dell’ignoranza) e, in quanto tali, sono suscettibili di errore. Le traduzioni mitologiche, religiose, ideologiche e teoriche producono incessantemente innumerevoli errori nelle attività umane”<sup>6</sup>. Gli errori sono, quindi, condizioni imprescindibili di scoperte, di stupori, di meraviglie, come di fatiche, di incomprensioni e di conflitti. Comunque, anche essi fanno parte dei percorsi. È la stessa concezione itinerante della vita e dei processi formativi a implicare che la ricerca dell’errore sia strettamente identificata con la ricerca della verità e viceversa. Tutto ciò prevede una costante e inesaurita riflessione sull’idea stessa di errore, condotta attraverso diversi livelli di realtà e di relazione. Esplorare e vagabondare, al di là di un’apparenza idilliaca, comportano anche disillusioni e abbandoni. Le “terre di nessuno” e le “terre di mezzo” possono sembrare anche ignobili, vuote, ignote, ostili, disertate e deserte da attraversare e da albergare. In esse potrebbe, in apparenza, regnare il disorientamento e la perdita di punti di riferimento affettivi e cognitivi.

---

<sup>6</sup> MORIN E., CIURANA E.-R., MOTTA R. D., *Educare per l’era planetaria*, cit., p.34.

D'altronde, proprio la percezione della sofferenza e del disagio costituisce, spesso, la molla che ha spinto a mettersi in movimento, a lasciare certezze oppressive e dirigersi, affrontando rischi, verso ipotesi ancora sconosciute. Quando la novità non realizza le aspettative, quando i confini e le frontiere sembrano più deserti dei punti di partenza, la confusione sembra aver chiuso il proprio circolo vizioso. In questi casi, si può dire che dal disagio è scaturita l'erranza, che troppo pedissequamente è stata connotata, secondo aspettative e anatemi predisposti per perpetuare l'immobilismo, come errore. Eppure proprio in questo apparente caos è possibile sempre scoprire e riscoprire nuovi orizzonti, nuove piste d'indagine, nuove emozioni e nuovi sentimenti. Le "terre del deserto" sono anche i luoghi dell'incontro e del racconto contestuale di queste imprevedute, trasversali, sensibilità comuni a tutte le umanità. Da questi incontri sorgono racconti che non spiegano tutto immediatamente, ma che aprono al bisogno primordiale di ricordare ciò che nel dialogo narrativo continua inaspettatamente a stupire e a chiedere di essere condiviso. Per arrivare a questo "ritrovarsi", però, c'è un ennesimo spazio da valicare: quello del superamento della ricerca unicamente puntata alle somiglianze tra le nostre categorie, le nostre aspettative, le nostre matrici culturali e di riferimento e quelle altrui. Quando incontriamo quelle somi-

glianze che, in fondo, sono più superficiali di quelle trasversali a tutte le umanità, ci sentiamo confermati e, perciò, rischiamo di sentirci più sicuri, quasi arroganti nelle nostre "ragioni". In qualche modo, ci induciamo a una sorta di passività e di immobilismo nell'inventare e costruire il mondo che viviamo; ci assoggettiamo a una pericolosa preclusione: quella di eliminare ogni apprendimento che provenga da relazioni imprevedute.

I migranti vivono letteralmente, e a volte tragicamente, l'uscita da un contesto originario e l'entrata in uno nuovo. Essi mettono alla prova i limiti, i confini e le frontiere della libertà di movimento: quella che, forse, è la più basilare fra le libertà dell'umanità. In tutte le culture, un uomo privato della possibilità di spostarsi è un soggetto che subisce una punizione, sconta una pena o è ridotto in schiavitù. Impedire a qualcuno di muoversi equivale a mettere a rischio la concezione stessa di libertà. Ed è proprio a questa eventuale limitazione del nomadismo che, paradossalmente, sono legati molti argomenti che riguardano i migranti. Ecco perché, almeno a livello teorico, i loro percorsi possono essere visti come modelli di pensiero che possono diventare formativi proprio in quanto possono insegnare, anche indirettamente, a mettere in discussione e a ricostruire i rapporti tra interiorità e spazi culturali esterni. La prima tappa di questo appren-

dimento risiede nella possibilità di riconoscere in tutti ciò che nei migranti appare in maniera eclatante: l'essere continuamente in bilico tra mondi che sono trasformati, mentre trasformano i loro creatori. È difficile attuare questo riconoscimento perché l'immediata empatia che si prova nei confronti di chi vive letteralmente queste situazioni è la sofferenza e il timore di essa. I profughi, i "senza terra", gli esiliati, i rifugiati costituiscono una sorta di popolo dei confini in senso tragico, nel senso di coloro che sono scacciati e nel loro vagabondare, nel loro fuggire, nel loro cercare salvezza possono travolgere i confini e le frontiere di chi non vive queste sofferenze. Ovviamente anche questi processi predispongono - in maniera macroscopica - ad un allargamento e, a volte, ad un abbattimento delle frontiere, temuto, osteggiato, concesso o ottenuto. Anche per il costante verificarsi di questi eventi, della ciclicità delle migrazioni nella storia dell'umanità, la questione delle frontiere e dei confini andrebbe posta, forse anche per prevenire ed evitare dolori ulteriori, proprio a livello culturale e formativo. In queste prospettive, abitare il confine, la frontiera, il bilico non vuol dire soltanto paura, violenza, dolore e lutto per ciò che si è perso o si potrebbe perdere, ma anche apprezzamento per la inestimabile risorsa di rielaborazione e di narrazione che la situazione di passaggio tra diversi mondi può offrire alle identità coinvolte, se queste ulti-

me accettano e riconoscono di essere in relazione di interdipendenza. In questa ristrutturazione della sofferenza, da parte di chi vive sulla propria pelle i passaggi dell'identità e delle narrazioni, anche la nostalgia può diventare una forza e un'energia per garantire la memoria da modalità invasive e colonizzatrici da parte delle culture dominanti. Proprio la nostalgia può assumere un ruolo narrativo e formativo nella ricerca di un punto mobile dove continuare a vivere, accettando i cambiamenti e inquadrandoli nell'ambito delle potenzialità e combattendo, prima di tutto dentro di sé, la presunzione di appartenere esclusivamente a un unico mondo, a un'unica concezione. Addirittura la formazione, attraverso la narrazione, può permettere di contenere e integrare anche la paura dell'assenza di vita, della morte, nella vita stessa. Basti pensare che la morte può far parte di ogni racconto, perché qualche personaggio di una storia può o deve scomparire. Nel raccontare, allora, può avvenire una forma di convivenza tra la morte e gli interrogativi agghiaccianti che i viventi si pongono su di essa<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Anche per i bambini esprimere, attraverso le storie, la paura della morte può servire a impedire che essa venga posta unicamente come evento impensabile e indicibile, estraneo alla vita e, come tale, ancora più terribile.

*Attraversamenti formativi*

Formare e formarsi alle relazioni implica, dunque, imparare e mettersi in condizione di apprendere dai rapporti e di considerarli, comunque, un avventurarsi *oltre* e un avventurarsi *altrove* rispetto a ciò che si dà per acquisito. Questo apprendimento, che deriva dal ricercare e dall'attraversare si costruisce nell'incontro con le differenze, con le discrepanze anche percepite come ostacoli, come messe in crisi di abitudini e concezioni. In quest'ottica, tutto ciò che scompiglia o scompagina piani e previsioni, smentisce facili certezze o sconfessa intere categorie di pensiero, può consentire di intraprendere percorsi nuovi per ricercare e veicolare significati. In questo modo, anche i processi formativi possono rispecchiare più fedelmente le dinamiche di attraversamento dei saperi e delle identità. Anche rispetto alle identità, infatti, si vive una condizione di erranza, oscillando tra spazi di vita che riguardano gli affetti, le professioni e altri ambiti. Tutti questi contesti diventano teatri esistenziali che vedono anche i formatori "interpretare" parti transitorie, cicliche, proteiformi, utilizzando linguaggi e modi di relazionarsi che oscillano tra la più trita imitazione del già detto e il tentare forme di erranza, di trasmigrazione, anche nella quotidianità. L'*altrove* diviene il motore e il polo d'attrazione di questo ricercare: esso venire tra-

sformato dall'essere un luogo di paura a crogiolo di nuove tematiche, di storie possibili e di linguaggi diversi da decodificare e tradurre.

Il vagabondaggio delle identità costituisce un apprendimento quando si riesca ad accettare di trovare e ritrovare dentro di sé l'estraneità o, meglio, i momenti e le situazioni nei quali ci si sente sconosciuti anche a se stessi. Esercitarsi a vivere questa dimensione di incompletezza, di "incompetenza" riguardo a se stessi può favorire la curiosità e la interdipendenza con l'altro. Quest'ultimo, infatti, è il depositario di un sapere sulla identità personale - di noi stessi e di altri ancora - al quale non è possibile accedere senza il suo aiuto. In un certo senso, scoprire questa interdipendenza vuol dire imparare a "vivere" nelle "terre di mezzo", nei "luoghi" che emergono tra due confini e che possano "decidere" se quelle frontiere possano e debbano aprirsi o chiudersi.

Così ogni formatore si può inventare una parte di mediatore, di costruttore di ponti relazionali, di esploratore di modalità di costruzione di mondi e di culture. In questo agire, che è anche un inventarsi, avvengono tutte quelle scoperte su se stessi che derivano dai tentativi di vedersi in panni diversi dagli usuali. In questi percorsi di formazione e di autoformazione, diviene importante saper convivere con le incertezze, con i dubbi, senza percepirsi menomati o sminuiti nel-

le proprie prerogative. Al contrario, si tratta di riconoscersi capaci di apprendere e di affrontare le possibilità di guardare e di guardarsi come se stessi e, contemporaneamente, di vedere e di vedersi come *altro*, per non rimanere statici all'interno dei propri confini, delle proprie convinzioni e delle proprie barriere comunicative. D'altra parte, sono proprio queste ultime che, paradossalmente, per la loro stessa "natura" continuano a esigere, indirettamente, di essere formate e ri-formate, ossia a chiedere il loro stesso superamento.

Il punto focale di questa formazione dei formatori non riguarda soltanto i contenuti delle discipline o delle culture o la loro (sempre giustamente sfuggente) catalogazione, ma anche e soprattutto i livelli dei contesti relazionali e delle costruzioni e delle narrazioni comuni che, nell'*hic et nunc*, si intrecciano anche mediante i saperi e le culture. Sono questi livelli, non immediatamente definibili, che veicolano i contenuti formativi (disciplinari e no) attraverso la co-costruzione di un clima, impercettibilmente, ma potentemente, comunicativo.

Tutti i viaggi sono legati ai climi; quelli costruiti dai formatori sono connessi strettamente con le ricognizioni intraprese dentro se stessi. La narrazione e la condivisione, fra i formatori, delle ricerche sulle proprie premesse relazionali, sulle proprie auto-convalide e sulle proprie etichetta-

ture possono servire non soltanto a conoscerle per attraversarle, muovendosi e riconoscendosi anche in quelle altrui, ma anche a creare un proficuo clima relazionale. Un clima che sia pronto a dare significato ai comportamenti "stranieri", confrontando e migliorando continuamente il livello della responsabilità personale e di gruppo nei confronti delle proprie percezioni.

*Circolarità fra percezione e modalità di formazione*

Che cosa significa imparare a diventare responsabili delle proprie percezioni e perché questo apprendimento è importante dal punto di vista formativo? Per rispondere a queste domande bisogna ricordare che tutte le umanità possono affermare e raccontare ciò che percepiscono. Nel contempo le stesse umanità hanno, in qualche modo, bisogno di credere in ciò che dichiarano. La validità di tali dichiarazioni o narrazioni si concretizza, spesso, in proporzione alla fiducia che si ripone in esse. La fiducia nelle percezioni è connessa con la fiducia nelle idee e si basa soprattutto sulla condivisione e sul sentire, sia le une che le altre, come patrimonio comune. Anche per questi motivi, la fiducia in ciò che si sente e si pensa diventa una predizione abbastanza attendibile della realizzazione di un progetto, di una concezione, di un'aspettativa.

Si può dire che le idee, le mentalità, le culture, da una parte tendono all'autoconvalida, dall'altra possono "viaggiare", possono trasportare significati ed essere trasportate utilizzando, come "mezzo di locomozione", la fiducia. Esercitarsi alla responsabilità, nei confronti delle proprie cornici interpretative, delle percezioni e delle idee, vuol dire anche apprendere a connettere responsabilità e fiducia per fruire e apprendere da quest'ultima. La fiducia in se stessi è strettamente connessa alla fiducia negli altri e comporta una responsabilità estesa anche agli effetti futuri di ciò che nel passato o nel presente è stato considerato degno di fiducia. Ecco perché l'attenzione e la sensibilità al futuro non solo sono formative, ma anche imprescindibili per i percorsi di formazione alla "mobilità" narrativa e relazionale. Se si diviene più responsabili di fronte alle proprie stesse percezioni, si può essere più disponibili ad accettare che già ogni percezione costituisca una (almeno implicita) aspettativa e che ogni previsione possa esprimere un potere relazionale nel realizzare ciò che annuncia.

In un certo senso, tutte le educazioni si basano sulla capacità – a volte più forte, a volte più blanda – di realizzare nel futuro qualcosa di annunciato precedentemente. Questo qualcosa, che può, ad esempio, identificarsi con un progetto di vita, è evidentemente soggetto a moltissime revisioni e, spesso, anche a vere e proprie abiure, ma

continua a mandare messaggi dal "futuro", che servono a incorniciare e interpretare i messaggi del passato e del presente.

Nelle relazioni interumane, le reciproche aspettative funzionano come "profezie autodeeterminantesi"<sup>8</sup>, ossia come apparenti profezie che contribuiscono a realizzare ciò che annunciano. Esse possono essere orientate in maniera, purtroppo, distruttiva e tragica, come le profezie edipiche; ma possono essere creativamente proiettate alla realizzazione e all'auto-realizzazione delle personalità che s'impegnano a condividere e a correlare il meticcio di fiducia e responsabilità a cui si è fatto cenno. Indubbiamente, proprio nei rapporti violenti e nei conflitti in genere, le umanità hanno sperimentato gli effetti più nefasti delle reciproche aspettative negative. Le autoconvalide, in questi casi, non hanno fatto sentire i loro effetti soltanto indirettamente, ma sono diventate esplicitamente oggetto di insegnamento. Basti pensare soltanto alla "sorte" di un aggettivo come "razzista" che, anche in Italia, durante il

---

<sup>8</sup> Cfr. WATZLAWICK P., WEAKLAND J. H., FISH R., *Pragmatica della comunicazione umana*, cit., p.91; WATZLAWICK P., *La realtà della realtà*, tr. it. Astrolabio, Roma 1976, p.202; WATZLAWICK P., *Le profezie che si autodeterminano*, in WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1988, pp.87-104; WATZLAWICK P., *Il codice del barone di Münchhausen*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1989, p.113.

regime fascista, è stato considerato un compimento e una qualità, da inculcare, e verso cui educare la gioventù<sup>9</sup>.

Cosa fare, allora, di fronte all'inevitabilità delle autoconvalide e al loro essere pervasive, anche nelle teorie e nelle pratiche educative? A questa domanda non si può dare una risposta secca e certa. Si può proporre però – ancora una volta – di percorrere “nuove” vie, ossia di inventare nuovi “metodi” che partano da un'autoriflessione degli stessi formatori<sup>10</sup>. Le autoconvalide, infatti, come le profezie autodeterminanti, con le quali spesso si fondono, si riferiscono anche a se stesse. Anzi, si può dire che ogni formatore ha anche bisogno di autoconvalidare la fiducia che ha in se stesso. Se questo processo non è efficacemente in atto, non potrebbe offrirsi come modello per proporre a se stesso e ai formandi quella feconda interazione fra responsabilità e fiducia, di cui si è detto. Ed è pro-

---

<sup>9</sup> Per educare al razzismo, durante il fascismo, fu creata un'apposita rivista, con velleità scientifiche, intitolata appunto *La difesa della razza*. Cfr. PISANTY V., *La difesa della razza*, Bompiani, Milano 2006.

<sup>10</sup> Morin descrive un tipo di cammino che può ben descrivere quello dei formatori: “Camminiamo costruendo un itinerario che si svolge tra vagabondaggio e risultato, molto spesso incerto e insperato, delle nostre strategie. L'incertezza ci accompagna e la speranza ci stimola.”: MORIN E., CIURANA E.-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.115.

prio la fiducia a poter fornire l'energia che serve a mettere in discussione quella parte del formatore che, sempre inevitabilmente, si identifica con le proprie premesse, con le proprie aspettative. L'autoconvalida, allora, può essere ristrutturata come snodo per il cambiamento, per l'auto-cambiamento e per una co-evoluzione di formatori e formandi.

Per raggiungere questo punto di arrivo e di partenza, nei viaggi della formazione, bisogna tenere presente, anche in un rapporto asimmetrico come quello educativo, la circolarità tra percezione, che cataloga, e modalità di azione. Nelle modalità di azione è possibile sperimentare alcune sane incoerenze, alcune "felici" dissonanze rispetto a ciò che si è pensato; e ciò, non soltanto per un facile opportunismo o per un'insopprimibile incoerenza. Nell'azione risiede, infatti, un *surplus* di conoscenze tacite e inesprese che sono in grado di andare al di là dei limiti specifici e inevitabili delle catalogazioni espresse consapevolmente e, di solito, verbalmente. In altri termini, nel passare all'azione è possibile sperimentare occasioni autocorrettive, rispetto a una certa rigidità e pericolosa deriva oppressiva della progettazione verbale.

Vediamo perché. Innanzitutto, se diventiamo responsabili di come incorniciamo la realtà, possiamo anche comprendere che i nostri inquadramenti, i nostri sforzi per incasellare, sono

sempre finalizzati. La finalizzazione è collegata con le aspettative future e caratterizza il nostro modo, anche a livello fisiologico<sup>11</sup>, di stare al mondo. Nella consapevolezza e nella ricerca della autoconsapevolezza delle aspettative, che si rivelano qualificanti dei processi formativi, perché sono rivolte al futuro, non c'è soltanto una spiegazione lineare proveniente dal passato, ossia una previsione, ma c'è anche la possibilità di comprendere, cambiandolo, lo scopo per cui si percepisce in un certo modo. Tale comprensione è possibile soltanto guardando la propria finalizzazione da un altro punto di vista. E già questo vederla diversamente costituisce un mutamento, un sommovimento della percezione stessa. In siffatta dinamica, l'agire svolge un ruolo prezioso, soprattutto se si tratta di un agire insieme, come si auspica che sia sempre l'agire formativo. L'intero processo sopra riferito consente anche di ricordare che una comprensione è significativa e autentica proprio se cambia, ermeneuticamente<sup>12</sup>, chi comprende davanti a chi è compreso e che questa trasformazione è valida, educativamente, anche nel rapporto con le discipline e le culture. Si può dire che, per una sorta di proprietà transi-

---

<sup>11</sup> In questa prospettiva, si potrebbe sostenere che ogni inspirazione rimane in attesa dell'espiazione e viceversa e che ogni sistole aspetta la corrispondente diastole.

<sup>12</sup> Cfr. GADAMER H. G., *Verità e metodo*, cit.

tiva, tutto l'apprendimento umano si caratterizza per essere relazionale.

Tornando alla finalizzazione: comprendere lo scopo per cui percepiamo in un certo modo non solo realizza il connubio tra responsabilità e fiducia, ma fa parte di quel movimento, di quel viaggio di cui si sta parlando. Infatti, ogni scopo si può sovrapporre a un'aspettativa che tenda ad autorealizzarsi e ad auto-convalidarsi. Se comprendiamo il fine per cui percepiamo secondo una certa modalità, possiamo riuscire anche ad evidenziare quali siano i legami che tengono la nostra identità legata a incorniciature anche dolorose e quali siano gli eventuali vantaggi secondari che, indirettamente e circolarmente, ricaviamo da una percezione che ci addolora nell'immediato e poi ci condiziona negativamente nell'agire. In altre parole, abbiamo la possibilità di sperimentare il valore di apertura del confine di una percezione e il suo divenire frontiera verso un'altra scelta. Per frontiera s'intende un "luogo" che non è possibile definire a priori; attraverso di essa si può entrare e uscire da uno spazio fisico, mentale e da un contesto. L'idea stessa di frontiera è in continua evoluzione e in continuo cambiamento: essa può assumere spessori diversi che emergono nelle interazioni con l'alterità. E, mentre i confini – che non ammettono attraversamenti – sono convenzioni istituite ed eventualmente destituite,

storicamente, socialmente e politicamente, le frontiere sono viste, in quest'ottica, come proprietà costitutive e costruttive di ogni attraversamento.

Così facendo si transita attraverso un livello relazionale e formativo importante, nel viaggio dei formatori: un livello che permette di usufruire della capacità di decidere se accettare il confine della finalizzazione utilizzata fino ad allora, oppure impegnarsi a costruire un'altra frontiera, da proporre a noi stessi e agli altri. La via e il metodo per cambiare come percepire non è diretta e lineare: comincia dall'agire in maniera discrepante, dissonante<sup>13</sup> rispetto alle aspettative, per poter poi scegliere se accettare i risultati inaspettati, oppure ripetere, replicare i vecchi modi di operare e relativi frutti. È importante sottolineare che la discrepanza e la dissonanza possono diventare condizioni per esprimere una scelta, per costruire un'alternativa, fino ad allora assolutamente inconcepibile.

Per esemplificare il significato di questa formazione di frontiera, che consenta la percezione di alternative, si può pensare a quelle escursioni montane, nelle quali, fino a quando non si sia

---

<sup>13</sup> Anche la teoria della dissonanza cognitiva ci conferma che un comportamento consonante con un'opinione è molto più irremovibile di uno dissonante e che è, comunque, l'azione il *prius* del cambiamento emotivo e cognitivo: cfr. FESTINGER L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, tr. it. Angeli, Milano 1973, pp.142-143.

raggiunta la cima del crinale spartiacque, non è possibile vedere e confrontare i versanti della montagna e le vallate che si offrono allo sguardo. Allo stesso modo, la scelta di come orientare le proprie percezioni è possibile soltanto se ci si mette in condizioni di accedere alla possibilità di raffrontarsi e di percorrere altre vie e altre decisioni. Agire in maniera formativa, allora, vuol dire operare per migliorare, qualitativamente e quantitativamente, le possibilità di percepire<sup>14</sup> e di decidere. Per questo, soprattutto i formatori, possono educare e autoeducarsi all'incertezza. D'altra parte, tutte le culture si sono originate e sviluppate anche come capacità di rispondere ed elaborare ciò che non dà sicurezza, ciò che, nel tempo, permane e continua a configurarsi come indeterminato, come ambiguo soprattutto nei rapporti umani.

Si tratta, allora, di attraversare le frontiere tra noi e gli altri e di riconoscere a questo passaggio la dignità di costituirsi come uno spazio "terzo". Un "luogo" nel quale si affronti, senza riserve,

---

<sup>14</sup> Per Von Foerster questo miglioramento è dettato proprio dall'imperativo estetico che afferma, appunto, "se desideri vedere impara ad agire": VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, cit., p.233. Sul confronto e sulla possibile identificazione di "vedere" e "agire" è pertinente il contributo di una tradizione e di una saggezza cosiddetta orientale. Cfr. KHRISHNAMURTI, *Libertà dal conosciuto*, tr. it. Ubaldini, Roma 1973, p.21 e p.52.

l'imprescindibile qualità formativa dello scoprirsi reciprocamente interdipendenti. Le frontiere diventano, allora, le opportunità per non nascondere che l'altro è e rimane la fonte di ogni possibile formazione ed emancipazione. Decidere, paradossalmente, di rimanere di fronte all'incertezza vuol dire assumersi la responsabilità che ogni scelta sia anche una scommessa, non un azzardo, ma una consapevolezza del rischio e della complessità della congiuntura storica che si sta vivendo<sup>15</sup>.

*Riferimenti bibliografici*

BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1976.

FESTINGER L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, tr. it. Angeli, Milano 1973.

GADAMER H. G., *Verità e metodo*, tr. it. Bompiani, Milano 1983.

GUARDINI R., *Le età della Vita. Loro significato educativo e morale*, tr. it. Vita e Pensiero, Milano 1992.

KHRISHNAMURTI, *Libertà dal conosciuto*, tr. it. Ubaldini, Roma 1973.

---

<sup>15</sup> Cfr. MORIN E., *La testa ben fatta*, cit.; MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione*, cit.

- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. Cortina, Milano 2000.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione*, tr. it. Cortina, Milano 2001.
- MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, tr. it. Armando, Roma 2004.
- PISANTY V., *La difesa della razza*, Bompiani, Milano 2006.
- VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astrolabio, Roma 1987.
- WATZLAWICK P., *La realtà della realtà*, tr. it. Astrolabio, Roma 1976.
- WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1988.
- WATZLAWICK P., *Il codice del barone di Münchhausen*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J. H., FISH R., *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it. Astrolabio, Roma 1971.
- ZANINI P., *Significati del confine*, Mondadori, Milano 1997

## ESTETICA DELLE RELAZIONALITÀ FORMATIVE

di Marco Milella

Agire per vedere le solite cose in maniera nuova ha un significato anche estetico: quello della bellezza relazionale. Il “viaggio” dei formatori può fecondare i percorsi formativi con l'estetica dei rapporti con se stessi, con gli altri e con i livelli di realtà che cambiano. Questa estetica del cambiamento e della formazione è ai margini estremi dell'ovvietà: è inattesa e spiazzante<sup>1</sup>. La bellezza, che è sottintesa ad essa, è in accordo con uno sguardo educativo orientato al futuro, si profila come un'avventura (*ad ventura*, verso le cose che stanno per arrivare) e coinvolge circolarmente aspetti intrapersonali e interpersonali delle esistenze. Educare relazionalmente vuol dire fare i conti anche con questioni estetiche. Esse non vanno considerate in contrapposizione, come spesso è successo, a quelle etiche. Indubbiamente gli appelli al “dover essere” hanno costituito uno dei parametri di riferimento di molte teorie sulle relazioni formative, tanto da far coinci-

---

<sup>1</sup> In questo senso, la bellezza ottiene lo stesso effetto dell'arte sull'intelletto, che è quello di spiazzarlo: cfr. VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, cit., p.110.

dere l'idea di "educazione" con quella di "dovere". Proprio l'attenzione alle questioni comunicative e relazionali, però, può avere come conseguenza che l'etica – della e nella formazione – possa sussistere se ha usufruito di un precedente passaggio estetico, che riguarda una forma di bellezza relazionale<sup>2</sup>. Inoltre, muoversi e viaggiare tra mentalità e contesti diversi sono attività che richiedono, ai processi formativi, salutari e basilari energie creative. Queste ultime – similmente all'apprendere e al conoscere – trovano "ristoro" e conforto nel piacere e nella *bellezza* delle interazioni e dei climi che si creano. Non a caso Bateson può sostenere che "l'autentica natura, nonché fine, dell'arte e della poesia è essere un esempio della facoltà creativa della mente, e che questo è il teorema fondamentale appropriato per una scienza dell'estetica"<sup>3</sup>.

D'altra parte, le relazioni interumane sono estetiche anche nel significato etimologico (il termine in greco antico *estetikòs* alludeva pure al "sentire"), perché sorgono sul piano del sentire e del sentirsi. Questa sensibilità è strettamente imparentata con la capacità di prendersi cura della

---

<sup>2</sup> In questo discorso può riecheggiare l'affermazione di Dostoevskij riguardo alla bellezza che salverà il mondo. Cfr. DOSTOEVSKIJ F. M., *L'idiota*, tr. it. Garzanti, Milano 1973.

<sup>3</sup> BATESON G., *La Creatura e la sua Creazione*, in *Aut-aut*, settembre-ottobre 1992, p.2.

propria epistemologia e di orientarla verso un'ecologia delle idee. E anche questa può essere considerata una forma di *sensibilità estetica*<sup>4</sup>. Il sentire delle relazioni è, allora, strettamente connesso con il piacere delle conoscenze e delle scoperte o almeno con la capacità di contenimento delle fatiche e dei dispiaceri ineliminabili dal conoscere e dal relazionarsi. Si tratta di una bellezza che si accorda pienamente con la responsabilità esercitata nei confronti della percezione, perché è orientata a guardare il mondo con un'altra ottica, con un'altra logica, con altri metodi (ossia, "vie") di conoscenza.

La bellezza dei percorsi formativi, in particolare dei formatori, si delinea come una ricerca, come un imparare a seguire le "tracce" dell'"altro" fuori e dentro di se stessi. Questa ricerca si esprime con una continua ricomprensione dell'"altro" dentro di sé, per enfatizzare il processo di crescita comune, ossia l'evoluzione dinamica di interazioni, che appare appunto come co-evoluzione. Ciò vale per tutta l'umanità; a maggior ragione, sarebbe auspicabile che i formatori e i formandi vivano una tale prospettiva co-evolutiva. È opportuno, perciò, dare importanza all'incontro tra questi due diversi gruppi di persone; è formativo considerarlo un'occasione di ricerca finalizzata a riconoscere che la sussi-

---

<sup>4</sup> Cfr. BATESON G., *Una sacra unità*, cit., p.390.

stenza di ambedue si perpetua nell'essere, reciprocamente, l'uno la condizione dell'altro. Ciò significa sostituire la percezione antitetica di contrapposizione anche generazionale – che, per esempio, accade ai formatori di provare nei confronti dei giovani, dei figli, degli studenti, degli stranieri, etc. – con la possibilità di procedere dinamicamente e di non cristallizzarsi, proprio per la presenza (a volte “scomoda”) dell'altra parte. Questo non implica che i rapporti formativi debbano perdere la propria specificità e tanto meno che l'azione del formatore sia deresponsabilizzata, ma al contrario comporta che si curino con particolare attenzione le qualità relazionali nelle quali tutti i ruoli coinvolti possano sperimentare, anche esteticamente, quel connubio tra fiducia e responsabilità a cui si è già fatto riferimento. In questa dimensione, i limiti personali non sono, in se stessi, pregiudizievoli per i processi formativi, ma lo sono le giustificazioni, le razionalizzazioni e le legittimazioni che ad essi vengono sovrapposte.

*Fragilità umane come risorse*

Questa concezione delle fragilità umane comporta un'immediata traduzione operativa nel divenire – i formatori – continuamente responsabili della protezione che i climi formativi dovrebbero

garantire ad esse. Non basta, infatti, che un'istituzione, un ambiente, un soggetto venga ufficialmente qualificato come formativo o si consideri tale perché nell'operatività quotidiana non emergano procedure, modalità o condotte che possano procurare disagio. Non bisogna, inoltre, confondere una concezione relazionale, evolutiva e co-evolutiva delle identità, coinvolte nei processi formativi, con un'ideologia di progresso lineare e assoluto. Quest'idea di progresso, emersa nella modernità, ha comportato anche conseguenze pericolose e agghiaccianti. La concezione, per esempio, secondo cui la storia presente e futura incameri e incamererà le "conquiste" delle epoche precedenti rischia di pretendere di realizzare tale illusione ingannevole con una altrettanto falsa integrazione. Non è vero, infatti, che ogni successo precedente venga tesaurizzato e preservato dalla perdita ed è mistificante pensare che l'assimilazione e il conformismo possano essere sovrapposti impunemente all'idea di integrazione. La conseguenza più eclatante di questa concezione del progresso, per quanto riguarda le relazioni umane, è che essa si sia coniugata e rischi di coniugarsi di nuovo con l'idea di *purificazione* e di *perfezione* dell'umanità<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Sulle conseguenze aberranti di queste concezioni cfr. LEVI P., *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.

Indubbiamente il concetto di “pulizia”, che si è diffuso nelle scienze dal settecento, ha consentito grandi miglioramenti, soprattutto nelle pratiche mediche, con percorsi altalenanti e anche tragici<sup>6</sup>. A questi progressi, però, vanno accostati anche ipotesi inquietanti inerenti la concezione del diverso come impurità da cancellare e come ostacolo per ogni ordine costituito. La differenza e la diversità sono state così forzosamente appa-  
rentate con la fragilità e sono state insieme relegate nel ghetto delle marginalità emarginate o da emarginare. La falsa integrazione si è così rivelata una compressione e un tentativo di eliminazione delle fragilità e delle diversità umane.

Soprattutto dal punto di vista formativo, le fragilità e le diversità non soltanto non devono essere cancellate o d'imperio falsamente assimilate, ma vanno identificate come elementi ed eventi discontinui che fanno parte di una più ampia dimensione generativa e costruttrice, per esempio, delle dinamiche evolutive<sup>7</sup> o dei processi

---

<sup>6</sup> Emblematica dell'epopea che ha caratterizzato l'introduzione di precauzioni igieniche in ambito medico è la storia tragica del medico Semmelweis che ha pagato con la vita la volontà di scoprire - e la scoperta - l'eziologia iatrogena della febbre puerperale: cfr. NULAND S., *Il morbo dei dottori*, tr. it. Codice, Torino 2004.

<sup>7</sup> L'idea di discontinuità è, per esempio, presa in considerazione da studi che si occupano dell'evoluzione biologica della vita: cfr. GOULD S., *La vita meravigliosa*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.

storici. Anche in ambito epistemologico i progressi della scienza sono stati descritti spesso in maniera riduttiva e incapace di rendere conto delle peculiarità dei processi conoscitivi. "Spesso si paragona l'evoluzione della scienza all'evoluzione delle specie nella sua più classica accezione: arborescenza di discipline sempre più diverse e specializzate, progresso irreversibile e unidirezionale. Noi, invece, vorremmo proporre di passare da questa immagine biologica ad un'immagine geologica, ... Questioni abbandonate o negate da una disciplina sono silenziosamente scivolte in un'altra, sono risorte in un nuovo contesto teorico. Il loro percorso sotterraneo e di superficie, ci sembra manifestare il sordo lavoro di questioni che determinarono la comunicazione profonda delle varie discipline al di là della loro proliferazione. E spesso è proprio nelle intersezioni tra discipline, quando convergono modi di approccio separati, che antiche questioni si sono riproposte in forma rinnovata, questioni anteriori alla chiusura specialistica"<sup>8</sup>.

Per quanto riguarda l'educazione, il parametro che può servire a concepire lo sviluppo è quello che riguardi tutta l'umanità, senza che una parte di essa sia costretta a pagare i miglioramenti di un'altra. "L'educazione deve collabo-

---

<sup>8</sup> PRIGOGINE I., STENGERS I., *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, tr. it. Einaudi, Torino 1981, p.262.

rare all'abbandono della concezione del progresso come una certezza storica per farne una possibilità incerta e deve comprendere che nessuno sviluppo si acquisisce per sempre poiché, come tutto ciò che è vivente e umano, è sottoposto al principio di degrado e deve rigenerarsi in continuazione"<sup>9</sup>. Esiste, infatti, identificabile proprio da un'ottica formativa, un cosiddetto "sottosviluppo" dei paesi sviluppati che sembra aumentare precisamente con il procedere, apparentemente lineare, dello sviluppo tecnologico ed economico. Persiste nei paesi più ricchi una miseria che non decresce con la diminuzione delle miserie materiali, anche perché tale affrancamento dai bisogni più impellenti avviene o è avvenuto a spese di altri paesi e di altre civiltà. In sintesi, si sta producendo uno sviluppo che si traduce in un sottosviluppo etico. E, d'altra parte, anche l'etichetta di sottosviluppo, imposta, per esempio, ai paesi da cui partono molti flussi migratori, merita di essere vagliata attentamente ed eventualmente messa in crisi. "Occorre anche che l'educazione collabori agli sforzi necessari per ripensare lo sviluppo e che questi portino a ripensare in modo critico l'idea, anch'essa sottosviluppata, del sottosviluppo. Perché l'idea di sottosviluppo ignora le eventuali virtù e le ricchezze

---

<sup>9</sup> MORIN E., CIURANA E.-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, cit., p.118.

delle culture millenarie di cui sono/erano portatori i popoli cosiddetti sottosviluppati”<sup>10</sup>.

*Reciprocità nelle costruzioni delle realtà*

L'ideologia di un progresso inarrestabile non rivela – anzi, occulta – che una linea di continuo accrescimento, per esempio economico, è impossibile. Infatti, accanto ai processi che possono essere interpretati nella lunga durata, coesistono cambiamenti derivanti da imprevedibili contingenze, che intervengono sia nella vita del singolo, sia nella costruzione sociale di un'intera comunità. È formativo, quindi, ammettere che una logica lineare, di falsa integrazione, ispirata alla “purificazione” e ad un'idea preconcepita di progresso indefinito, non possa alimentare fiducia e responsabilità verso il futuro. Ogni scenario sottoposto a una eccessiva rigidità, anche e soprattutto nelle progettazioni formative, è destinato a un tipo di fallimento ben più grave di quello rappresentato dalle fragilità e dalle imperfezioni tipiche della relazionalità della condizione umana. In questi casi non si tratta più di sbagli da superare, ma dell'eliminazione della possibilità

---

<sup>10</sup> *Idem*, p.119. A proposito della concezione errata del sottosviluppo, così continua Morin: “Questa concezione contribuisce fortemente a votare alla morte queste culture percepite come un ammasso di superstizioni.”: *ibidem*.

stessa di riconoscere gli errori e di accedere a quella fertile forma di vita tipicamente umana che è l'auto-correzione. Correggersi costituisce una delle capacità più importanti per chi si occupa e vive i processi formativi. Di fronte, ad esempio, alle auto-convalide è necessaria un'azione di continua e vigile auto-correzione, che disinnesci quella tendenza "naturale", ineliminabile una volta per tutte, di attribuire agli altri, di "proiettare"<sup>11</sup> sugli altri le proprie idiosincrasie e le proprie aspettative. L'auto-correzione si esprime soprattutto nell'orientare la fiducia e la responsabilità verso - e nell'investirle su - i limiti e i confini delle proprie concezioni, in modo da poterli ricontestualizzare continuamente in possibili aperture a variegate osmosi dialogiche.

I processi formativi si esprimono, quindi, soprattutto attraverso il potere di "correzione" e "auto-correzione", di trasformazione e di auto-trasformazione delle percezioni singole e di gruppo. Queste trasformazioni possono responsabilizzare di fronte agli ostacoli e ai vincoli, convertendoli in risorse e possibilità<sup>12</sup>. Mutare

---

<sup>11</sup> Cfr. FREUD A., *L'io e i meccanismi di difesa*, tr. it. Giunti-Barbera, Firenze 1967; CREMERIUS J. (a cura di), *Educazione e psicoanalisi*, tr. it. Boringhieri, Torino 1975.

<sup>12</sup> A questo proposito, è possibile considerare tutto l'apprendimento e la comprensione come trasformazione di vincoli in risorse: cfr. GARDNER H., *Educare al*

l'inquadramento e la percezione di un problema vuol dire "vederlo" da un altro punto di vista e questo è possibile se si è in grado di apprezzare i contatti interumani anche come serbatoio di confronto con ambiti di vita plurali e come aiuti indispensabili per l'autocorrezione delle proprie premesse personali e culturali.

L'indagine della qualità relazionale delle culture e delle premesse – che purtroppo tendiamo a dare per scontate allorché cerchiamo di conoscere e di costruire i rapporti interpersonali – si rivela essenzialmente un "viaggiare" per cambiare reciprocamente le costruzioni delle realtà che viviamo. Questi movimenti tengono conto che l'umanità costruisce le proprie ipotesi, le proprie certezze, paradossalmente, precisamente sopra i propri limiti. I confini delle percezioni umane sono i "luoghi" dove maggiormente si approfondono, per esempio, gli sforzi della ricerca, poiché sono i "punti" maggiormente carichi di informazioni sui mondi che s'incontrano e si scontrano. Nei confini vengono concentrati gli elementi che si ritengono più qualificanti le identità, le quali tendono a essere messe alla prova specialmente ai loro "margini".

Sopra i limiti cognitivi, anche nella quotidianità, costruiamo le nostre piccole credenze. Mediante le emozioni e i sentimenti, viviamo i nostri

bisogni affettivi e il nostro “sentire” e “sentirci” di fronte a ciò che crediamo. Spesso si crede di “sapere” (sia cognitivamente, sia emotivamente) quando non ci si rende più conto che al massimo, socraticamente, possiamo soltanto sapere di non sapere. Le credenze si basano, in alcuni casi, su limiti che sono occultati e vengono spacciati e vissuti come verità inattaccabili. Troppo spesso, il non sapere di non sapere fa correre il rischio di credere, senza qualche sano dubbio, di sapere<sup>13</sup>.

I limiti e i confini intersoggettivi diventano, in questa prospettiva, occasioni di autocorrezioni importanti per i processi formativi. Essi, infatti, costituiscono varchi preziosi per scambiarsi informazioni sui propri modi di fare e di vivere che, senza lo sguardo dell'altro, rimarrebbero per sempre inaccessibili alla nostra percezione. Come, infatti, ci sono parti del nostro corpo che non possiamo vedere, ma che gli altri possono vedere, così esistono presupposti del nostro modo di vivere che possiamo imparare a conoscere soltanto dagli altri. In questo consiste la particolarità più importante dell'incontro interumano: nel costituire un'opportunità unica, dal punto di vista formativo, non tanto per apprendere qualcosa prioritariamente sull'altro, quanto piuttosto per scoprire qualcosa su se stessi, che altrimenti rimarrebbe assolutamente irreperibile.

---

<sup>13</sup> Cfr. VON FOERSTER H., *Non sapere di non sapere*, cit.

*Per il "disarmo" relazionale*

Tutti i nostri comportamenti, anche quelli più usuali, come il parlare la nostra lingua madre, rispondono a regole implicite che rimangono per lo più inconsapevoli fino a quando non incontrano, con intenzioni formative e autoformative, le regole degli altri. Allo stesso tempo, però, quest'incontro tra regole implicite può anche portare allo scontro, al fraintendimento, all'incomprensione, all'insorgenza di conflitti. Quando tutto ciò, purtroppo frequentemente, accade è completamente assente una particolare forma di umorismo che genera un'auto-ironia scaturita dal guardarsi, con una sana curiosità, attraverso gli occhi degli altri. Proprio l'umorismo e la curiosità su se stessi, infatti, possono dilazionare, fino a disarmarlo, il conflitto incipiente. Se si riuscisse, infatti, a essere più curiosi sul modo che noi e gli altri utilizziamo per pensarci, per sentirci e per comunicare, forse perderemmo meno tempo nell'alimentare il fraintendimento e la collera. Scoprire qualcosa su se stessi, su una personale premessa, infatti, costituisce anche un apprendimento, purtroppo raro, a cui possono fare seguito anche ulteriori riflessioni.

Un esempio può servire, forse, a chiarire meglio questo punto nodale del discorso. Immaginiamo che una persona abbia studiato e sia appassionata a tematiche e ricerche inerenti la propria lingua madre, che ipotizziamo sia l'italiano. Nel corso delle proprie ricerche questa persona, ammesso che non abbia mai studiato alcuna altra lingua, si troverebbe per forza di cose (per esempio, per indagini etimologiche o filologiche) a dover confrontare le proprie indagini con quelle provenienti da studi analoghi applicati, però, ad altre lingue. Gli studi sulla lingua italiana, scritti in italiano, non sarebbero più in grado di soddisfare oltre un certo limite una giusta e sana ansia di ricerca. Lo studio di altre lingue, allora, s'imporrebbe nella vita di tale personaggio. Questo apprendimento, però, se perseguito in maniera seria e approfondita, porterebbe alcune conseguenze anche sul modo con cui lo studioso utilizzerebbe e parlerebbe non soltanto la nuova lingua, ma anche quella di origine, ossia l'italiano. Confrontando l'uso dei termini o lo stile scritto, egli stesso potrebbe accorgersi di un cambiamento derivante dall'aver acquisito, forse implicitamente e involontariamente, maggiore consapevolezza e padronanza sulla propria lingua madre, ossia su quel punto di partenza indispensabile per apprendere non soltanto un'altra lingua, ma per confrontarsi con altri modi di costruire e dare valore alle realtà. Questo processo

lo porterebbe a comprendere che è possibile ottenere alcune informazioni, sulla lingua italiana, soltanto attraverso un'altra lingua. Più in generale, quindi, si può sostenere che non esista la possibilità di comprendere e di formare, pretendendo di "abitare" un unico piano della realtà e adottando un'unica visione di essa.

Il formatore, che esplora, si trova, perciò, ad accettare le provocazioni fenomenologiche del "mondo della vita"<sup>14</sup>. Egli si può esercitare verso la plasticità, verso la capacità di moltiplicare le possibilità di azione<sup>15</sup> e di narrazione, al di là di una prospettiva assolutizzata ed assolutizzante. Ciò rende al formatore la dignità di non formare e di non formarsi bloccandosi all'interno di un contesto già dato, ma di "vedere" che può anche costruire nuovi contesti, mentre essi costruiscono la sua esistenza. Il formatore può formare e apprendere da se stesso, mentre apprende dagli altri. Questa dinamica suscita regole di comunicazione e di convivenza che ne producono, in un processo a cascata, altre, sempre nuove.

---

<sup>14</sup> Cfr. HUSSERL E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1975.

<sup>15</sup> Cfr. VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, cit., p.233; ed anche VON FOERSTER H., *Costruire una realtà*, in WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata*, op. cit., p.55.

L'adulto formatore che pretenda, invece, di non saggiare il cambiamento relazionale, ma di viaggiare verso una sola identità possibile appare candidarsi ad un disagio sia con se stesso, ogni qual volta le circostanze non lo assecondino, sia con i suoi pari, sia con i non adulti. Inoltre, non bisogna dimenticare che nei rapporti e nelle storie di queste relazioni tra formatore e formando, ognuno interiorizza l'altro, ma non può cambiarlo, non può plasmarlo, "aggiustarlo" o adattarlo secondo un'immagine precostituita. Soprattutto il formatore può "soltanto" cercare di trasformare se stesso e, nel rapporto, le parti interiorizzate dell'altro. Solo a questo punto, se il cambiamento è partito dalle premesse relazionali del rapporto, il singolo è transitato in un altro contesto relazionale e, non riconoscendo il precedente, può disinnescare il "gioco" tradizionale di dover trasformare l'altro: egli infatti è, in questo caso, partito da se stesso, dal proprio interno e non ha fatto dipendere il risultato della propria azione dall'esterno. Così il formatore si scopre e si riscopre "viaggiatore", disposto a proporre nuovi contesti di relazione e di vita prima di tutto a se stesso. Anche egli non ha trovato quello definitivo, ultimativo, ma è pronto a mettere in gioco l'esperienza che ha fatto per poter riconoscere che tutti i contesti sono limitati e limitanti e che, forse proprio per questo, non bisogna smettere di attraversarli, di formare e di proporli

all'attraversamento. La concezione stessa dei processi formativi può trasformarsi da *status quo* in *fluxus quo*, da dimensione statica a transito, a cammino sempre nuovo e mai perfetto. Per il formatore, infatti, lo *status quo*, il "tempo" e lo "spazio", nei quali sostare "comodamente", si rivelano un non ri-comprendersi e lo star fermi un vero e proprio regredire.

I "luoghi" e i tempi della formazione appaiono, allora, veramente interattivi qualora riconoscano e si riconoscano nel potere della variabilità dei livelli di relazione che caratterizzano i viaggi formativi. Questi ultimi tanto più sono autentici, quanto più identificano i saperi, attraversati e da attraversare, come strumenti e fini, allo stesso tempo. È opportuno, però, tenere presente che i saperi si rivelano propulsivi o intrappolanti e che – proprio per questo – su di essi bisogna almeno tentare di decidere come viverli. Un'esperienza formativa autenticamente relazionale non scambia il necessario esercizio con e sui saperi con una saccente supponenza sull'alterità. Al contrario, i "viaggi" dei formatori dovrebbero portarli, paradossalmente e creativamente, a non sapere mai come l'altro si comporterà, cosa affermerà, etc. o, meglio, a sapere che non lo si può sapere e che credere di saperlo può devitalizzare la relazionalità della formazione. I "viaggi" dei formatori, allora, non presuppongono di dover esportare un ideale o un modello univoco, ma si caratterizza-

no per il dinamismo che esprimono nell'individuare, attraversare e superare i propri limiti, i propri "rituali", anche d'apprendimento, ripetitivi. D'altra parte, presupporre e attraversare una pluralità di contesti culturali e di apprendimento offre l'opportunità di confrontare una molteplicità di stili di vita: cercare un dialogo e un'integrazione personale con ognuno di coloro con i quali si viene a contatto e permettere che essi s'incontrino tra di loro diviene, allo stesso tempo, un compito, un fine e uno strumento formativo.

### *Credenze tra emozioni e cognizioni*

Il modo con cui l'umanità conosce è inscindibile dal modo con cui si comporta. Per il formatore, in particolare, il modo con cui si mette in relazione non solo rispecchia il come si comporta, ma anche la modalità con cui ha appreso, fa apprendere e sollecita l'apprendimento altrui. Ecco perché la formazione si qualifica per la relazionalità e i suoi "saperi" che riguardano, soprattutto, le modalità, i sentimenti e le emozioni che si provano mentre si vive e si interagisce. Formare alla relazionalità significa prendersi cura del "sapere come" più che del "sapere cosa". Già Dewey aveva distinto tra la conoscenza del come sapere e quella del cosa sapere. Il primo si presenta più umile, più

abitudinario rispetto al secondo, ma è comunque di un genere diverso rispetto ad esso<sup>16</sup>. Il “sapere come” è composto di azioni e di relazioni che veicolano e contengono conoscenze tacite e incorporate nelle posture, negli atteggiamenti e nelle abitudini: tutti apporti imprescindibili per i processi formativi. Su di esso ci si basa per agire, rischiando continuamente tra l’aprire nuovi orizzonti o il rimanere prigionieri di quelli risaputi. Non bisogna poi dimenticare che il “sapere come”, inteso quale consapevolezza di come si agisce, è necessariamente e meravigliosamente limitato. Esiste, infatti, tutta una serie di azioni e di percezioni che riusciamo a mettere in atto proprio perché non ne siamo consapevoli, ossia che riusciamo a compiere finché rimaniamo consci soltanto dei prodotti delle nostre percezioni e non siamo coscienti delle dinamiche processuali sottese al loro svolgimento<sup>17</sup>. Questa peculiarità

---

<sup>16</sup> Cfr. DEWEY J., *Natura e condotta dell'uomo*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1958, pp.190-191.

<sup>17</sup> Cfr. BATESON G., *Mente e natura*, cit., pp.49-58 e p.121 nota. Lo stesso Bateson spiega il rapporto tra la formazione delle immagini mentali e l’agire: “... se fossimo consapevoli dei processi coi quali formiamo le immagini mentali, non potremmo più considerarle come una base fidata per le nostre azioni. C’è quella storia del millepiedi che camminava benissimo finché non gli chiesero quale piede muoveva per primo”: BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, cit., p.138. La saggezza orientale ha spesso stigmatizzato la pretesa

del cambiamento umano interessa ovviamente anche i processi di formazione.

L'incontro e il dialogo con l'alterità possono essere forieri di cambiamento, ma non diretto, non immediato: il viaggio dei formatori non riguarda soltanto i contesti a loro esterni, ma anche quelli interni, quelli dove sperimentare l'apertura e la chiusura di un'altra importante frontiera: quella tra i mondi delle interiorità e delle continue osmosi tra le differenti soggettività. Nelle culture cosiddette occidentali i cambiamenti e le trasformazioni educative sono state considerate spesso patrimonio e conseguenza di un contesto intellettualistico. Per esempio, una buona parte della razionalità greca classica, prima e dell'idealismo tedesco, poi, hanno proposto percorsi che partissero da categorie razionali per poter poi interessare la corporeità della persona. Questa separazione e questa gerarchia tra mente e corpo ha spesso vanificato gli sforzi e le aspettative di trasformazione, di cambiamento. Anche

---

paralizzante di una consapevolezza ipertrofica che si esemplifica nella storia a cui far riferimento anche Bateson:

*«Il millepiedi era felice, tranquillo;*

*Finché un rospo non disse per scherzo:*

*“In che ordine procedono le tue zampe?”*

*Questo arrovellò a tal punto la sua mente,*

*Che il millepiedi giacque perplesso in un fossato,*

*Riflettendo su come muoversi»:* WATTS A. W., *La via dello Zen*,  
tr. it. Feltrinelli, Milano 1960, p.43.

in questo caso, infatti, vanno privilegiate le relazioni tra questi e altri ambiti inscindibili per il riconoscimento di una dimensione che tenda alla completezza e, forse, alla complessità della condizione umana. D'altronde, il cambiamento che comprenda e implichi interazioni continue tra il cognitivo e l'emotivo<sup>18</sup> è intrinsecamente formativo, proprio perché dispone a dare spazio alle differenze che già si trovano all'interno della singola persona e, soprattutto, a inquadrare queste differenze non come barriere, ma come relazioni e frontiere da aprire. Trasformare e trasformarsi è, dunque, un cammino aperto nel quale sono necessarie tutte le energie, integrate e non opposte, dei sentimenti, delle ragioni, delle menti e dei corpi. E quando una cultura esagera, nelle proprie premesse, dando importanza a uno solo di questi elementi, può trovare un aiuto riequilibrante nei contributi provenienti da altre tradizioni, apparentemente "lontane"<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Già Piaget notava che "... non esiste quindi un'azione puramente intellettuale ... e neppure atti puramente affettivi ..., ma sempre e in ogni caso, sia nelle condotte relative agli oggetti sia in quelle relative alle persone, intervengono entrambi gli elementi, giacché uno suppone l'altro": PIAGET J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, tr. it. Einaudi, Torino 1967, p.41.

<sup>19</sup> Per esempio, di fronte a problemi particolarmente difficili e apparentemente insolubili, che fanno parte di un itinerario formativo del buddismo zen – chiamati *koan* –, i discenti sono invitati a pensare ad essi non con la mente –

Tutto ciò ribadisce che il metodo del formatore s'identifica con il suo percorso e che quest'ultimo si incarna nella sua persona. Ecco perché, soprattutto a scuola, l'interculturalità s'intreccia strettamente anche con l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà. I docenti, i formatori non pensino che gli studenti colgano nell'agire degli insegnanti soltanto i rapporti che questi ultimi hanno con loro e con la disciplina che insegnano. Questa "conoscenza" esaurisce soltanto apparentemente l'identità di un docente; a tale identità, infatti, si aggiungono, più o meno tacitamente, i rapporti con gli altri adulti formatori, con le altre discipline e con concezioni della vita differenti da quelle praticate o proposte direttamente nella quotidianità. Anche a scuola, formare alla relazionalità vuol dire, in primo luogo, partire dal superamento, da parte del docente stesso, dello iato tra la propria parte emotiva e la propria parte cognitiva. In tale prospettiva, il viaggio dei formatori/docenti contempla anche un ripercorrere permanente delle proprie relazioni con gli altri, pure al fine di riscoprire le relazioni con se stessi, sia per quanto riguarda la dimensione presente, attraverso le visioni e le concezioni della

---

come avverrebbe in occidente –, ma con l'addome. Questa parte del corpo indica, in quella tradizione, la totalità dell'essere umano, di cui la testa è solo una parte. Cfr. FROMM E., SUZUKY D., DE MARTINO R., *Psicoanalisi e buddhismo Zen*, cit., pp.60-64.

realtà messe in gioco, sia per quanto riguarda il dialogo, da tenere sempre aperto e aggiornato, tra parti di sé che appartengono a diverse età della vita. Anche al docente compete la capacità e il “dovere” di vivere sul confine per farne una frontiera, un’osmosi continua di tracce, messaggi e riprese di significati. Ovviamente, l’insegnante corre, tra i propri rischi professionali, quello di “non sapere di non sapere” e di credere, quindi di illudersi, di sapere. Di fronte a tale rischio, al docente spetta un compito paradossale e affascinante: per ampliare i propri e gli altrui orizzonti, deve prima riconoscerne i limiti e superare l’invisibilità – quasi congenita<sup>20</sup> – degli stessi.

### *Il vincolo come possibilità*

L’istituzione “scuola” include nella propria organizzazione e programmazione l’esperienza di procedure vincolanti che, per gli studenti, per i formandi vengono predisposte, per esempio, nel contesto del passaggio da una classe all’altra.

---

<sup>20</sup> Ricerche e indagini sulle percezioni visive, ad esempio, hanno dimostrato che alcune illusioni ottiche hanno un fondamento radicato nella fisiologia del corpo umano, irraggiungibile da parte della volontà consapevole. Cfr. GREGORY R. L., *Curiose percezioni*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1989; GREGORY R. L., *Occhio e cervello*, tr. it. Cortina, Milano 1991; PIATTELLI PALMARINI M., *L’illusione di sapere*, Mondadori, Milano 1993.

Anche la strada della formazione relazionale dei formatori è caratterizzata da tale esperienza; ciò può servire ad evitare che i formatori considerino la propria costruzione della realtà professionale esente da vincoli e da verifiche. Certamente ogni esperienza del limite prevede una scelta formativa di fondo, una scelta etica, su come viverla: infatti, il vincolo può essere vissuto come frustrante, come un ostacolo insormontabile, come uno scacco, oppure come un'opportunità, una potenzialità, quasi una chiamata al suo superamento. Se s'intraprende la strada in salita, ma vitale, del superamento dei propri vincoli, si sceglie il sentiero dell'interdipendenza, ossia di quella forma di riconoscimento delle reciproche e ineliminabili dipendenze che può avvicinare a una forma umana di autonomia, sempre interdipendente. Il formatore, attraverso questo percorso, comprende le proprie modalità di comunicazione e di costruzione della conoscenza e dei saperi, rischiando in prima persona, confrontandoli – saperi e conoscenze – con quelli altrui e assumendosi la responsabilità di farli interagire, piuttosto che di giudicarli a priori.

Anche l'insegnante può scoprire, così, che gli stili di vita e di relazione, che si vivono, possono arricchirsi soltanto quando, invece che essere immediatamente confermati, vengono messi in discussione. La via dell'interdipendenza, dell'autonomia intesa nell'accezione appena menzionata, è, eletti-

vamente, una via relazionale. Ciò che entra in gioco, anche sul piano della progettazione formativa, è la valenza del cambiamento e dell'auto-cambiamento, i quali nascono indirettamente, ossia attraverso le perturbazioni o, meglio, auto-perturbazioni di un sistema di relazioni e di culture. Le perturbazioni sono elementi che contribuiscono all'adattamento e alla coevoluzione e come tali, paradossalmente, contribuiscono anche al mantenimento di una continuità che può riguardare anche le identità personali. Per cogliere tali perturbazioni bisogna formare e formarsi, come si è detto, alle differenze. Queste ultime sono alla base delle possibilità relazionali dell'umanità e sono evolutivamente diventate intrinseche a quella forma di vita, tipicamente umana, che è la conoscenza. Collegare e differenziare sono due facce della stessa medaglia e rappresentano l'operazione conoscitiva basilare per ogni uomo. Discernendo, "specificiamo una unità come un'entità distinta da uno sfondo, caratterizziamo sia l'unità che lo sfondo con le proprietà di cui questa operazione le dota, e specificiamo la loro separabilità"<sup>21</sup>. Apprendere la sensibilità alle differenze implica l'accettazione di esse dentro e fuori di sé. Ciò significa aprire un nuovo spazio per le scelte e le decisioni riguardanti i contesti nei quali collocare i vissuti, soprattutto

---

<sup>21</sup> MATURANA H. R., VARELA F. J., *Autopoiesi e cognizione*, cit., p.32. Cfr. anche BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp.464-484.

quelli che intenzionalmente sono definiti “formativi”<sup>22</sup>. E queste decisioni cominciano dalle distinzioni e dalle descrizioni che non si possono non usare per apprendere, comprendere e comunicare le culture.

Distinguiamo le culture e le differenziamo mentre pure esse contribuiscono a identificare, mai esaustivamente, le nostre identità che compiono il lavoro di discernere e di intrecciare le distinzioni e le descrizioni culturali e relazionali. Questo processo continuo è collegato anche con la “natura” di ogni apprendimento, che si esprime sempre attraverso un qualche squilibrio tra ciò che si conosce e il linguaggio che si usa per esprimerlo. I processi formativi, infatti, hanno la necessità di realizzare apprendimenti, ma questi ultimi non sono conseguenze automatiche dei primi, ossia tra formazione e apprendimento non sussiste un rapporto di causalità lineare e unidirezionale. Per esempio, se – invece che l’ottica della causalità lineare e unidirezionale – si adotta una prospettiva costruttivista, di conseguenza i

---

<sup>22</sup> «Le strategie formative devono considerare la necessità di produrre *modi d'essere* altamente adattivi attraverso un'*educazione al cambiamento* che implica un contemporaneo *cambiamento dell'educazione*, che deve tener conto della crescente partecipazione educativa di tutta la società e non dei soli tradizionali “luoghi dell'educazione”.»: ORRÙ R., *Appendice pedagogica. Formazione senza istruzione*, in GATTICO E., STORARI, G. P., *Costruttivismo e scienze della formazione*, Unicopli, Milano 2005, p.282.

processi formativi e gli apprendimenti costituiscono un intreccio complesso di relazioni circolari che impegnano *tutti* i protagonisti in un processo coinvolgente di reciproco cambiamento sistemico. Così il formatore perde qualsiasi velleità di onnipotenza ed acquista, insieme al formando, una responsabilità condivisa degli apprendimenti e dei cambiamenti che procedono attraverso la co-costruzione di significati, di esperienze nate da decisioni comuni su come vivere e descrivere l'essere parte di ambienti e contesti.

### *Interdipendenza delle credenze*

Comunque, come ogni descrizione "non può mai *essere* la cosa descritta"<sup>23</sup>, così ogni cultura non può mai rappresentare totalmente la realtà e il mondo. E se ci fosse ancora bisogno di dimostrare che formazione ed apprendimento hanno un fondamento relazionale, si può ricordare che ciò che l'umanità impara deriva, spesso indirettamente, proprio dalle differenze di descrizione che si possono avere di fronte alle realtà esperite. Bateson afferma al riguardo che "pur non potendo sapere nulla di alcuna cosa singola in sé, *posso* però sapere qualcosa delle *relazioni fra le cose*"<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, cit., p.228.

<sup>24</sup> *Idem*, p.236.

Indubbiamente non è possibile discernere quanto di questo apprendimento riguardi le capacità di percezione e descrizione dell'osservatore e quanto la "realtà" osservata. Di quest'ultima, si può ipotizzare che si arrivi ad avere, da parte di un gruppo, una percezione condivisa, una mappa che proponga alcune regolarità nel presentare e nel presentarsi in rapporto a ciò che si vive e si è vissuto. In breve, si può dire che anche in questo modo può essere descritta la genesi di una cultura o, meglio, di una microcultura formata dalla negoziazione e dalla condivisione di significati che creano un modo comune di vedere.

Se si attribuisce alla realtà, direttamente inaccessibile, l'etichetta di "territorio", si può assegnare a una descrizione del "territorio", condivisa da una comunità, la definizione di "mappa"<sup>25</sup>. Soprattutto per la formazione relazionale, "la mappa non è mai il territorio, ma talvolta è utile discutere in che modo essa differisca dall'ipotetico territorio"<sup>26</sup>. Tale discussione è umanamente formativa perché anche se "il nostro

---

<sup>25</sup> La distinzione tra "mappa" e "territorio" deriva da Korzybski ed è stata, poi, ripresa da Bateson. Cfr. KORZYBSKI, *Science and Sanity*, Science Press Printing, Lancaster (Penn) 1958. «Per poter tracciare una qualsiasi mappa, dobbiamo aver chiara la differenza tra "mappa" e "territorio".»: BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, cit., p.228.

<sup>26</sup> *Idem*, p.241.

tessuto di descrizioni, di resoconti e di ingiunzioni si armonizza con un mondo concreto fatto di vita e di accadimenti<sup>27</sup> – e, se fosse un abito, rivestirebbe, secondo il parere di chi lo avesse confezionato, il territorio in maniera adeguata, comunque accettabile – tuttavia, a ben guardare, rivelerebbe di essere pieno di buchi. Anche quando si tenta di coprire esaurientemente la realtà con le proprie descrizioni, ciò che si ottiene è di scoprire quante lacune (quanti “buchi”) lasciamo scoperti. Infatti le comunicazioni, le culture, gli apprendimenti, le educazioni “funzionano” e si veicolano costruendo e basandosi su presupposti, su premesse per la maggior parte inconsapevoli<sup>28</sup> di formatori e di formandi.

Non si può imparare la relazionalità come se fosse un insieme di nozioni descritte e catalogate una volta per tutte. È la pratica dell’incontro che consente di ridare un posto nella vita a tutti i processi di formazione che, in quanto tali, si riconoscono relazionali. Le descrizioni e le prescrizioni formative non possono che delineare soltanto alcune caratteristiche del divenire delle realtà relazionali e non possono che tracciare mappe, sem-

---

<sup>27</sup> *Idem*, pp.242-243.

<sup>28</sup> Sempre Bateson ribadisce: “Lo stato di preconsocenza del destinatario di ogni messaggio è una condizione necessaria per qualsiasi comunicazione. Questo libro non può dirvi nulla se non ne conoscete già i nove decimi.”: *Idem*, p.244.

pre provvisorie, rispetto all'impellenza del viaggiare. "Insomma, ogni descrizione, ogni informazione, tocca solo pochi punti di ciò che deve essere descritto. Il resto è lasciato scoperto e, anche se magari, estrapolando da ciò che viene effettivamente comunicato, se ne ricavano indizi, in linea di principio è indeterminato e non è regolato dal sistema dei messaggi"<sup>29</sup>.

Il non detto, l'indefinito diventano indizi formativi preziosi per una pedagogia relazionale dell'incontro e del dialogo. Essa invita a non fare affidamento sul già acquisito, a non considerare mai i "saperi" (soprattutto relazionali) come punti d'arrivo, ma sempre come trampolini di lancio per l'esperienza futura. In essi, come nelle maglie delle nostre reti descrittive, culturali e formative, ci sono lacune e alcune di queste non sono e non saranno sanabili. Eppure le mappe sono necessarie, ci caratterizzano nel nostro essere "animali simbolici"<sup>30</sup>, anche se da esse si apprende soprattutto che sono una nostra immagine<sup>31</sup>.

Le mappe, le culture e le formazioni sono sempre inadeguate; il loro riscatto, la loro ripresa è possibile, però, se si cura creativamente

---

<sup>29</sup> *Idem*, pp.244-245.

<sup>30</sup> Cfr. CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, tr. it. Armando, Roma 1982.

<sup>31</sup> Cfr. DEMETRIO D., *Bateson e la formazione*, in MANGHI S., *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano 1994, p.236.

l'inesauribile capacità umana di creare connessioni e relazioni. I processi formativi si qualificano per la possibilità di generare novità, ossia di offrire nuove e originali descrizioni per filtrare e interpretare la realtà. In quest'ottica, la figura del formatore si arricchisce se, mentre compie i propri "viaggi", offre a se stesso e ai formandi la possibilità di stabilire nuovi nessi e nuovi punti di vista anche per "realtà" consuete. L'esplorazione relazionale da parte dei formatori ha come ideale regolativo, come parametro di riferimento la conquista dell'interdipendenza. Essa, però, come si è già affermato non può essere perseguita direttamente, non può essere raggiunta soltanto, ad esempio, con un curriculum esclusivamente intellettuale o esclusivamente operativo: percorsi di tal genere si rivelerebbero false scorciatoie che allontanerebbero il formatore da un'autocomprensione continua e ricorrente delle proprie dipendenze. Soltanto attraverso un contatto diretto con queste ultime, il formatore può evitare di giudicare l'esperienza altrui paragonandola, anche in maniera "irriflessa", a quella che sempre il formatore considera ideale e rischia di spacciare come tale. Ogni volta che i formatori indulgono in questa pratica di facile giudizio sprecano l'occasione di apprendere a viaggiare per nuovi contesti, a conoscere nuovi linguaggi, nuovi percorsi emotivi, cognitivi e metacognitivi che produrrebbero nuove mappe nella conoscenza e nel-

la ricerca di se stessi. Tali mappe potrebbero consentire di orientarsi nei percorsi dell'ascolto e della partecipazione alla costruzione di una realtà comune con quelle parti importanti di umanità che "chiedono", nei modi e nelle forme più disparate, di esprimere e di manifestare la propria esistenza, la propria potenzialità di dialogo. Ovviamente tutto ciò non elimina, né edulcora le tensioni, le disconferme e gli inevitabili fallimenti, ma non li considera ineluttabili e assoluti e invita a viverli come domande non ancora formulate. Tali domande *in nuce* sono tappe dei viaggi relazionali dei formatori e dei processi formativi, verso "nuove", a volte solo dimenticate, forme di saggezza umanizzanti. Avviene un po' come nel nomadismo, quando l'itinerario e l'incontro si sovrappongono nello stesso camminare.

*Riferimenti bibliografici*

- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1976.
- BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*, tr. it. Adelphi, Milano 1989.
- BATESON G., *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano 1984.
- BATESON G., *La Creatura e la sua Creazione*, in *Aut-aut*, settembre-ottobre 1992.

- BATESON G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1997.
- CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, tr. it. Armando, Roma 1982.
- CREMERIUS J. (a cura di), *Educazione e psicoanalisi*, tr. it. Boringhieri, Torino 1975.
- DEMETRIO D., *Bateson e la formazione*, in MANGHI S., *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano 1994.
- DEWEY J., *Natura e condotta dell'uomo*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1958.
- DOSTOEVSKIJ F. M., *L'idiota*, tr. it. Garzanti, Milano 1973.
- FREUD A., *L'io e i meccanismi di difesa*, tr. it. Giunti-Barbera, Firenze 1967.
- FROMM E., SUZUKI D., DE MARTINO R., *Psicoanalisi e buddhismo Zen*, tr. it. Astrolabio, Roma 1968.
- GARDNER H., *Educare al comprendere*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1993.
- GATTICO E., STORARI, G. P., *Costruttivismo e scienze della formazione*, Unicopli, Milano 2005.
- GOULD S., *La vita meravigliosa*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.
- GREGORY R. L., *Curiose percezioni*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1989.
- GREGORY R. L., *Occhio e cervello*, tr. it. Cortina, Milano 1991.

- HUSSERL E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1975.
- KORZYBSKI, *Science and Sanity*, Science Press Printing, Lancaster (Penn) 1958.
- LEVI P., *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.
- MANGHI S., *Attraverso Bateson*. Ecologia della mente e relazioni sociali, Anabasi, Milano 1994.
- MATURANA H. R., VARELA F. J., *Autopoiesi e cognizione*, tr. it. Marsilio, Venezia 1985.
- MORIN E., CIURANA E-R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento, tr. it. Armando, Roma 2004.
- NULAND S., *Il morbo dei dottori*, tr. it. Codice, Torino 2004.
- ORRÙ R., *Appendice pedagogica*. Formazione senza istruzione, in GATTICO E., STORARI, G. P., *Costruttivismo e scienze della formazione*, Unico-  
pli, Milano 2005.
- PIAGET J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, tr. it. Einaudi, Torino 1967.
- PIATTELLI PALMARINI M., *L'illusione di sapere*, Mondadori, Milano 1993.
- PRIGOGINE I., STENGERS I., *La nuova alleanza*. Metamorfosi della scienza, tr. it. Einaudi, Torino 1981.

VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astrolabio, Roma 1987.

VON FOERSTER H., *Non sapere di non sapere*, in CERUTI M., PRETA L. (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari 1990.

WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1988.

INTERACTIONS  
ESSAYS ON THE PEDAGOGY  
OF RELATIONALITY

*Interactions are at the centre of investigations and operations which try to see the educational experience as an infinite exploration of human relationships; a never-ending search which reflects and self-reflects at the same time that the formative interactions are realized. In order to investigate such interactions it becomes necessary to create metaphors; metaphors which are charged with emotive experiences and lend themselves as strategies to favour, orientate and form human interactions. Metaphors can also grant the formative processes a chance to weaken the conception of a unique and univocal personal identity.*

*Metaphors provide the educators with a "journey" through their own assumptions and their own decisions. In these crossings, the formative processes find the chance of narrating the human condition under the form of a metaphor.*

*A single connective weave runs transversally through this work, characterizes and permeates it, so that one could approach it from any point, from any of the essays that compose it and that are either autonomous or in interaction each one with all the others.*



ISBN 9788894269765

