

La differenza come leva di trasformazione emancipatrice del singolo e delle comunità: modelli teorici e dispositivi di intervento

Stefania Anna De Santis

Abstract La riflessione prende avvio dalla definizione di differenza proposta dal Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione di Bertolini per poi riflettere sul modo in cui essa è trattata nella letteratura pedagogica, individuando nella pedagogia speciale, in quella interculturale e in quella di genere i tre settori in cui la differenza è oggetto precipuo di riflessione.

Esaminato lo stato dell'arte, si assume la prospettiva di una Pedagogia della Differenza quale pedagogia emancipatrice, una 'nuova paideia' volta alla promozione di una cultura democratica, nella quale i margini e la differenza diventano luoghi di co-costruzione di senso, di una trasformazione che partendo dai bisogni culturali e materiali di ciascuno, favorisca una crescita della consapevolezza di poter essere 'altro da sé', seppur nella piena realizzazione di sé. La differenza diventa riconoscimento dell'alterità, principio fondamentale del dialogo.

Essa è funzionale al processo di costruzione dell'identità, che è in continuo divenire e si realizza nell'incontro con l'altro, che rappresenta uno spazio di esercizio della libertà, non come assenza di vincoli, bensì proprio come possibilità di essere altro da sé. Lo sguardo altro diviene elemento attivatore di una nuova consapevolezza di ciò che sono o vorrei essere proprio per "differenza". Differenza non dall'altro, ma da me stesso visto dall'altro, dunque da me come altro da me.

È questa una suggestione che, con un volo pindarico, troviamo nel romanzo *Uno Nessuno Centomila*. L'eroe pirandelliano, però, in prospettiva pedagogica presenta un limite: il suo viaggio introspettivo non si trasforma in un effettivo processo di emancipazione, che più che la negazione delle norme e convenzioni presupporrebbe oltre al riconoscimento di sé in opposizione all'altro, anche un riconoscimento da parte dell'altro/società. Non avviene cioè quella che Freire, qualche decennio dopo, in tutt'altro contesto e in ottica educativa, avrebbe definito *coscientizzazione*. In Freire il rapporto con l'altro si può individuare nella dialettica oppresso-oppressore: la liberazione avviene nel momento in cui l'oppresso scopre il suo oppressore, ma soprattutto l'oppressore che ha ospitato in sé. Gli

oppressi, infatti, più che intraprendere la lotta tendono a essere loro stessi oppressori, avendo assunto una posizione di aderenza all'oppressore non lo vedono in sé.

E allora come ridare voce ai meccanismi che hanno permesso a ciascun soggetto di interiorizzare il mondo? Attraverso la parola. Che si tratti delle *parole generatrici* di Freire o delle “parole mondo” di Ricoeur, esse rappresentano strumenti privilegiati per significare il nostro rapporto con il mondo e comprendere i modelli culturali interiorizzati.

Esplorate le prospettive teoriche, si propongono alcuni dispositivi di intervento efficaci nei processi educativi che trattano la differenza come leva trasformativa e di emancipazione del singolo con e nelle comunità.

Atra possibile declinazione del tema della differenza può essere rappresentata dalla riflessione sull'importanza dello sguardo altro nella costruzione di una identità professionale. Ciò presuppone ragionare di pratiche di orientamento al lavoro.

Il discorso è sviluppato ancora una volta partendo dai modelli teorici di riferimento per giungere poi a parlare di dispositivi operativi.

La differenza, dunque, costituisce un valore nel processo di co-costruzione dell'identità, sia essa identità personale, comunitaria, professionale.

1. La differenza in chiave pedagogica

Il *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione* di Bertolini (1996), definisce la differenza come “ciò che distingue, fa diversi, discrimina cose e soprattutto persone”: una definizione asettica, neutra, che non consente un'attribuzione di valore, negativo o positivo che sia.

L'esplorazione della letteratura pedagogica permette invece di sostenere che il modello di differenza come disvalore o minaccia all'identità è del tutto superato, a vantaggio di un'idea di differenza quale risorsa, possibilità, progettualità, “superamento dei condizionamenti che intrappolano noi stessi, i nostri progetti, le nostre possibilità” (Bertin & Contini, 2004, p.15 citato in Fiorucci, 2016, p. 54). È dunque annullata l'interpretazione negativa di distanza o divario da colmare e la differenza diviene ‘strumento’ attraverso cui cogliere i tratti peculiari e caratterizzanti la soggettività, nel riconoscimento di una comune umanità. Si tratta di un'evoluzione del pensiero di carattere squisitamente pedagogico, purtroppo non conforme con la prospettiva assunta dalla politica oggi, che sembra invece temere la differenza e rifuggirla. Tale dicotomia ha evidentemente delle ricadute a livello sociale, dove coesistono in modo quasi schizofrenico le due prospettive, ma ciò rende il compito educativo ancora più sfidante.

In linea generale, si può affermare che in Pedagogia il costrutto di differenza attiene al campo dell'educazione inclusiva, con riferimento all'insieme di pratiche finalizzate alla relazione con l'Altro in quanto diverso; nello specifico, si possono individuare degli ambiti nei quali la differenza è oggetto precipuo di riflessione e cioè la pedagogia speciale, quella interculturale e, più di recente, la pedagogia di genere.

La suddetta molteplicità e variabilità di percorsi di ricerca legati al costrutto di differenza, non ha facilitato la definizione di uno statuto ontologico ed epistemologico che connoti la Pedagogia della Differenza, tuttavia la riflessione attorno al tema si è sviluppata al punto da aprire una pista verso la progressiva costruzione di un settore disciplinare autonomo. Ciò è auspicabile, a parere di chi scrive, per garantire la costruzione di un'identità professionale forte, che in qualche modo possa contribuire a rendere il messaggio educativo più efficace e maggiormente capace di contrastare quello politico, o meglio, maggiormente capace di creare una massa critica tale da arrivare a infiltrarsi nelle maglie del pensiero politico. Auspicabile, non necessario. Non si intende infatti biasimare la prospettiva secondo la quale disegnare uno spazio ontologico e metodologico relativo alla Pedagogia della Differenza costituirebbe un'operazione tautologica, poichè la differenza rappresenta l'altro lato della medaglia dell'identità personale e sociale e dovrebbe dunque essere insita nell'intervento educativo. Si vuole piuttosto auspicare la costituzione di ambiti di intervento legittimati, conferendo dignità scientifica alla pedagogia, che essendo un po' ovunque, finisce per non essere riconosciuta in nulla. E questo determina una perdita di autorevolezza del messaggio pedagogico.

Nella prospettiva di una pedagogia democratica ed emancipatrice, prospettiva che si assume nel presente contributo, la differenza è frutto di un processo di costruzione all'interno del quale l'educazione occupa una funzione determinante, ma quest'ultima può prendere forma soltanto nel momento in cui il soggetto è colto come divenire, come possibilità di essere e svilupparsi (Salmeri, 2013).

Una prospettiva che valorizza la differenza ritenendola essenza della relazione educativa intesa come atto creativo. Essa è funzionale al processo di costruzione dell'identità, che è in continuo divenire e si esplica e realizza nell'incontro con l'altro. Come scrive Salmeri (2013, p.155), "l'identità impone il confronto con l'alterità, che rimanda un'immagine positiva, negativa o indifferente: l'identità sociale, naturaliter, non è fatto individuale, operazione autoreferenziale, narcisistico esercizio della propria psiche, ma è senso di appartenenza che fa sviluppare democraticamente, secondo un nuovo umanesimo, l'esperienza e il vissuto del

noi. Il senso di appartenenza è indispensabile per favorire (...) lo sviluppo nella consapevolezza e nella emancipazione del singolo e della società nella sua totalità”.

L'incontro con l'altro rappresenta lo spazio mentale e fisico entro il quale fare pratica di alterità, il luogo di esercizio della libertà, non come assenza di vincoli, bensì quale possibilità di essere anche altro da sé. È, in altri termini, il principio etico di Bertin (1973) 'Sii te stesso, essendo l'altro' che presuppone la valorizzazione della soggettività, dei bisogni e delle istanze del singolo, senza prescindere dall'accoglimento dell'istanza oggettiva, ovvero delle esigenze complesse prodotte dal contesto storico-sociale.

Per la Pedagogia della Differenza, infatti, l'unità presuppone e include la molteplicità, la differenza è garanzia per la diversità, che come differenza è accolta per essere valorizzata nella sua singolarità.

Mutuando la visione gestaltica in chiave pedagogica, i singoli soggetti possono pervenire a una pienezza di significato e alla migliore realizzazione di sé proprio nella relazione, nell'intersoggettività, nel co-implicarsi delle singolarità.

La Pedagogia della Differenza quale Pedagogia emancipatrice si connota come una 'nuova paideia' volta alla 'coscientizzazione' e alla promozione di una cultura democratica, nella quale i margini e la differenza diventano luoghi di co-costruzione di senso, di una trasformazione che partendo dai bisogni formativi e dalle esigenze culturali e materiali degli 'ultimi', ne favorisca il riscatto attraverso una crescita della consapevolezza di poter essere 'altro da sé', seppur nella piena realizzazione di sé. La differenza diventa riconoscimento dell'alterità, principio fondamentale di un dialogo e un incontro che sono frutto di un atto di cura e responsabilità. È l'obiettivo verso cui tendere, poiché presuppone la capacità di attivare un processo di superamento dei condizionamenti esistenti, "perché è scoprendo che siamo stranieri a noi stessi e al mondo, che possiamo ospitare lo sconosciuto che abita i margini della nostra cultura" (Gramigna & Righetti 2011, pp. 7-8). Come dire che, se impariamo a ri-conoscere noi stessi come altro da noi, impariamo in qualche modo ad apprezzare le sfumature che ci rendono l'uno differente dall'altro, quindi soggetti unici e, dunque, impariamo ad accogliere l'altro.

L'attore di tale processo può essere però solo un soggetto critico e consapevole di sé, scevro da conformismi, non intrappolato nelle routine e attento allo sviluppo della propria e altrui progettualità, impegnato a costruire e non subire l'esistenza mediante l'educazione (Caldin in Ulivieri, Binanti, Colazzo & Piccinno, 2018).

L'emancipazione, infatti, non può essere mai e in nessun caso una pratica imposta: è indispensabile un 'evento marcatore', un momento di cesura, lo sguardo altro che apra a prospettive differenti, sebbene esso non costituisca condizione sufficiente per l'emancipazione.

2. *Uno nessuno centomila*: lo sguardo altro nel processo di costruzione identitaria

A proposito di evento marcatore, con un volo pindarico, possiamo ritrovare una suggestione significativa nel romanzo di Pirandello 'Uno nessuno centomila', in cui il protagonista scopre casualmente, in seguito a una battuta della moglie dalla quale prende avvio un percorso di scoperta di sé, che gli altri hanno di lui un'immagine differente da quella che egli si è creato di se stesso e tale scoperta genera una profonda crisi identitaria:

-Che fai? – mia moglie mi domandò, vedendomi insolitamente indugiare davanti allo specchio.

- Niente, - le risposi, - mi guardo qua, dentro il naso, in questa narice. Premendo, avverto un certo dolorino.

Mia moglie sorrise e disse:

- Credevo ti guardassi da che parte ti pende.

Mi voltai come un cane a cui qualcuno avesse pestato la coda:

-Mi pende? A me? Il naso?

E mia moglie placidamente:

-Ma sì, caro. Guardatelo bene: ti pende verso destra.» (Pirandello,1993, p.3)

La battuta della moglie costituisce un pre-testo che avvia a una narrazione di sé che diviene anche ri-narrazione, nel senso di costruzione di sé:

Io non voglio riconoscermi, io voglio conoscere lui fuori di me. È possibile? Il mio sforzo supremo deve consistere in questo: di non vedermi in me, ma deve essere veduto da me, con gli occhi miei stessi ma come se fossi un altro: quell'altro che tutti vedono e io no. (Pirandello, p. 1993, 19)

Quella che è definita dalla critica letteraria "mancanza di identità", assumendo in 'Uno nessuno centomila' una connotazione positiva, gioiosa, di liberazione completa della vita da ogni limitazione mortificante a differenza del 'Fu Mattia Pascal' in cui era negativamente connotata (Baldi, Giusso, Razzetti & Zaccaria, 2003), può essere letta in chiave pedagogica quale processo continuo di costruzione identitaria.

La voce narrante si abbandona a un flusso di coscienza, a una costante e ossessiva riflessione sull'identità fittizia e sull'inconsistenza della persona, ma nel chiamare continuamente in causa l'interlocutore immaginario fino a introdurlo persino nella vicenda

in carne e ossa, Pirandello sta implicitamente sostenendo la necessità dell'altro, della relazione, al fine di cogliere ogni sfumatura del proprio essere e pervenire alla definizione di un'identità, che nel continuo divenire si trasforma, non è mai data una volta per tutte ma risponde alla migliore espressione di sé in un dato momento.

Così volevo io esser solo. Senza me. Voglio dire senza quel me che io già conoscevo, o che credevo di conoscere. Solo con un certo estraneo, che già sentivo oscuramente di non poter più levarmi di torno e ch'ero io stesso: l'estraneo inseparabile da me. [...] Se per gli altri non ero quel che finora avevo creduto d'essere per me, chi ero io? (Pirandello, 1993, pp. 12-13)

È lo sguardo altro che mi permette di percepirmi come “differente” da me, da ciò che sono, da un'identità che il più delle volte si costruisce attraverso un processo che ci vede spettatori anziché protagonisti attivi. Ed ecco che lo sguardo altro mette in luce, diviene elemento attivatore di una nuova consapevolezza di ciò che sono, ciò che voglio o non voglio essere proprio per “differenza”. Differenza, si badi, non dall'altro, ma da me stesso visto dall'altro, dunque da me come altro da me.

Come afferma Demetrio (1995, p.20), ciò presuppone una sorta di presa di distanza da sé, una descrizione e analisi della propria vita come fosse quella di un altro, un distanziamento definito “bilocazione cognitiva”, inteso come “un processo che porta a osservarsi con la stessa curiosità con cui si guarda un estraneo, scoprendo di sé aspetti fino ad allora inimmaginabili”.

E mi fissai da allora in poi in questo proposito disperato: d'andare inseguendo quell'estraneo che era in me e che mi sfuggiva, che non potevo fermare davanti a uno specchio perché subito diventava me quale io mi conoscevo; quell'uno che viveva per gli altri e che io non potevo conoscere; che gli altri vedevano vivere e io no. Lo volevo vedere e conoscere anche io così come gli altri lo vedevano e conoscevano (Pirandello, 1993, p. 14).

Il protagonista del romanzo, attraverso gesti bizzarri, cerca di distruggere tutte le immagini che gli altri hanno costruito di lui e cerca di ribellarsi al sistema ferreo delle convenzioni sociali, rimanendone però alla fine sconfitto. In questa sconfitta trova la via per il superamento dei suoi conflitti interiori: si abbandona con gioia al fluire della vita, alienandosi da se stesso e dalla società e identificandosi con la natura.

3. Lo sguardo altro come elemento attivatore nel processo di coscientizzazione

Da un punto di vista pedagogico, il limite dell'eroe pirandelliano è rappresentato dal fatto che il suo viaggio introspettivo non si trasforma in un effettivo processo di emancipazione,

che più che la negazione delle norme e convenzioni presupporrebbe non solo il riconoscimento di sé in opposizione all'altro, ma anche un riconoscimento da parte dell'altro/società. Non entra in dialogo con il contesto, cerca di superare solo se stesso.

Non avviene cioè quella che Freire qualche decennio dopo, in tutt'altro contesto e in ottica educativa, avrebbe definito *coscientizzazione* distinguendola, in un dibattito con Piaget, da *presa di coscienza*: mentre la seconda è un atto squisitamente intellettuale, la prima presuppone un coinvolgimento e un'immersione totale e non conosce distanze tra affettivo, cognitivo, sociale e politico. Ne consegue che i processi di coscientizzazione individuale andrebbero innestati entro processi di coscientizzazione sociale: non si coscientizza un individuo isolato, ma una comunità che è solidale rispetto a una situazione limite comune.

In Freire il rapporto con l'altro, con il differente, lo possiamo individuare nella dialettica oppresso-oppressore: la liberazione avviene nel momento in cui l'oppresso scopre il suo oppressore, ma anche e soprattutto l'oppressore che ha ospitato in sé. Gli oppressi, infatti, più che intraprendere la lotta tendono a essere loro stessi oppressori, avendo assunto una posizione di aderenza all'oppressore non lo "vedono in sé", non riescono a oggettivarlo. Ciò non significa che non sanno di essere oppressi, ma che vivono talmente immersi nella realtà degli oppressori da averne interiorizzato i funzionamenti. Si tratta allora di riconoscersi in opposizione all'altro, di cogliere la differenza.

E ciò richiama una responsabilità educativa: attivare momenti di riflessività attraverso cui mettere in valore la differenza, facilitando in questo modo la scoperta ed emersione delle potenziali risorse del soggetto, che spesso restano inespresse, e motivando all'azione.

Per dirla alla Sen (2010) un processo di capacitazione, che permette alle capacità di essere messe in atto grazie all'azione combinata della libertà personale e del contesto facilitante. Contesto inteso in questa sede come l'ambiente fisico e sociale entro il quale ha luogo un atto di enunciazione, l'immagine che ne hanno gli interlocutori, la loro identità, l'idea che ciascuno si fa dell'altro, compresa la rappresentazione che ognuno possiede di ciò che l'altro pensa di lui, gli avvenimenti che hanno preceduto il fatto di enunciazione (Ducrot & Todorov, 1972). Affinchè il contesto non sia semplicemente 'subìto', ma consapevolmente agito, diviene fondamentale il ruolo assunto dall'educatore, il quale deve essere in grado anzitutto di leggere e riconoscere i processi che sono alla base della formazione e strutturazione delle rappresentazioni, per poi intervenire sui meccanismi di decodifica, destrutturazione e rimodulazione dei singoli punti di vista.

4. La narrazione: uno strumento di accesso all'altro/differente

Al fine di leggere, destrutturare e ristrutturare le rappresentazioni soggettive è importante restituire valore e incisività alla parola, poiché consente di ridare voce ai meccanismi che hanno permesso a ciascun soggetto di interiorizzare il mondo. La parola diviene strumento privilegiato: il linguaggio conferisce all'esistenza natura discorsiva e narrativa, consente di parlare a se stessi e di argomentare su se stessi, di dialogare con l'altro e di parlare dell'altro. Proprio grazie alla parola cogliamo il nostro rapporto con il mondo, con noi stessi e con il tempo. E ancora attraverso la parola, reifichiamo i modelli culturali trasmessi di generazione in generazione e interiorizzati. Modelli di cui siamo portatori inconsapevoli, che orientano le nostre interpretazioni e letture del mondo.

La narrazione rappresenta uno strumento di accesso all'altro, al 'differente': "...attraverso i momenti narrativi entriamo nell'universo semantico dell'altro, ci misuriamo continuamente per creare narrazioni condivise e contrapposte, diventiamo più consapevoli di quali credenze, valori improntano la nostra vita e quindi noi stessi (Bruner, 1992, p 18)."

Come sottolinea Colazzo (2008) è necessaria però una precisazione: la narrazione non è tout court un dispositivo educativo, lo diviene nel momento in cui è utilizzata come strumento di ri-narrazione, favorendo in tal modo la riflessività e affinando la capacità di lettura e interpretazione dei modelli culturali, entro i quali siamo immersi e che evidentemente condizionano non solo la rappresentazione che abbiamo di noi e degli altri, ma anche la narrazione che ne consegue.

A questo proposito, risulta immediata l'associazione mentale a Ricoeur (1983), per il quale l'opera narrativa non è altro che un modello per la ri-descrizione del mondo o meglio un'espressione dei modelli presenti nella nostra mente. Per l'autore (Ricoeur, 1989) ogni testo apre infiniti mondi e l'identità si costruisce mediante i segni, ossia passando attraverso tali molteplici mondi. Diventa allora un atto ermeneutico, che educa il soggetto a cogliere la differenza dei numerosi mondi possibili. Nell'ermeneutica riflessiva proposta da Ricoeur infatti, è superato il solipsismo proprio della filosofia del cogito, la comprensione di sé richiede la comprensione dell'altro: l'io si forma attraverso la capacità di significare le cose, non è un dato, ma un compito, una costruzione che avviene mediante la presenza dell'altro. E, similmente al testo, anche "l'azione umana è un'opera aperta, il cui significato è "in sospeso". È perché essa "apre" delle nuove referenze e ne riceve una pertinenza nuova che anche gli atti umani sono in attesa di nuove interpretazioni che decidono del loro

significato. Tutti gli eventi e tutti gli atti significativi sono, in questo modo, aperti a questa sorta di interpretazione pratica grazie alla prassi presente” (Ricoeur, 1989, p.190).

Dunque, se ogni atto è testo, io comprendo me stesso anche attraverso l’agire degli altri.

E ancora una volta si può effettuare un richiamo a Paulo Freire, alle sue *parole generatrici* da cui derivano i *temi generatori*, inerenti alla vita quotidiana di chi apprende e del gruppo sociale cui appartiene. La selezione di queste parole generatrici, realizzata mediante riunioni informali con gli abitanti del luogo, avviene proprio in ragione del ‘senso’ che la comunità attribuisce ad esse, oltre che tenendo conto della loro lunghezza sillabica e del valore fonetico, questi ultimi utili ai fini della produzione di mappe che facilitino i processi di lettura e scrittura. Dalla successiva codifica e decodifica dei temi originari, emergono nuovi temi generatori connessi con i precedenti, utilizzati in fase di *problematizzazione* per identificare azioni concrete volte al confronto con le situazioni politiche, culturali, sociali ed economiche problematiche. Ecco come, riprendendo Ricoeur, le ‘parole generatrici’, diventando temi generatori e aprendosi a sempre nuovi temi possono essere assunte a *parole-mondo*, mentre le azioni concrete scaturite dalla problematizzazione possono costituire *atti significativi*.

In questa prospettiva, l’educazione è intesa come prassi trasformatrice, atto organizzato collettivamente. In quanto tale, si tratta di un processo che consente di diventare soggetti attivi nel cambiamento e nella costruzione identitaria, processo che non può chiamare in causa solo il soggetto riducendosi a mera introspezione, quella del Vitangelo Moscarda di Pirandello per intenderci. Come insegna Davereux (1971), l’identità è costituita da una parte comune agli esseri umani (quella relativa alle emozioni e ai meccanismi psicologici) e da una parte specifica che viene dall’educazione ricevuta e dal contesto culturale in cui si vive.

La ‘nuova paideia’ si propone di attivare le strategie che conducono alla presa di coscienza (o coscientizzazione come direbbe Freire) rispetto sia a se stessi sia all’alterità: “[...] la formazione di una coscienza libera rappresenta la via privilegiata per il dialogo e il riconoscimento dell’alterità” (Salmeri, 2013, p.72). Coscienza nell’accezione socratica di puntello e cardine da cui ha origine il dialogo, luogo per promuovere la ricerca, che ovviamente non si limita ad essere riflessione, o vero e proprio tormento come nel caso di Vitangelo Moscarda, bensì leva trasformativa.

Una Pedagogia della Differenza dunque che non si fondi su modelli precostituiti adattivi, ma che valorizzi la relazione io-altro promuovendo un costante cambiamento

individuale e sociale: una pedagogia democratica che promuova il confronto con la differenza, quest'ultima da cogliere a partire da un processo di inclusione attraverso cui valorizzare le diversità, al fine di emanciparle e farle crescere nell'autonomia.

5. Linee di intervento educativo per il riconoscimento e la promozione della differenza

Quanto detto fin ora si colloca su un piano esclusivamente speculativo, ma se fine precipuo dell'educativo è promuovere cambiamento, generando in tal modo apprendimento, nessuna riflessione pedagogica può essere sviluppata, a parere di chi scrive, senza chiedersi di volta in volta rispetto al tema/problema in questione, se esiste qualche dispositivo di intervento efficace per generare il cambiamento auspicato.

Similmente, non si può in questa sede ragionare di educazione alla differenza quale leva nel processo di costruzione dell'identità e di emancipazione del singolo, e del singolo con e nella comunità, senza promuovere delle linee di intervento in questa direzione.

Un'esperienza significativa in tal senso è quella garantita dalla Summer School di Arti Performative e Community Care¹, fondata sul modello di ricerca, formazione e intervento ACL - *Action Community Learning* (Manfreda in AAVV 2016).

Tutti gli attori sociali coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento concentrato in otto giorni di scuola, e cioè ricercatori-formatori, formandi, comunità-target dell'intervento e istituzioni, rappresentano gli uni per gli altri 'sguardo altro' che attiva auto-riflessività e genera cambiamento.

Ciascuno dei livelli appena citati persegue un differente obiettivo di apprendimento: le comunità provvisorie di ricercatori e formandi mirano rispettivamente all'elaborazione di una teoria e all'acquisizione di modelli e tecniche dell'intervento di comunità; le comunità target aspirano a una maggiore partecipazione e autonomia e, infine le istituzioni, sensibilizzate alle istanze comunitarie, possono ridurre il gap tra sé e i bisogni dei cittadini. Indipendentemente dai precipi obiettivi specifici però, una ricaduta che accomuna tutti è

¹ La Summer School di Arti Performative e Community Care è un'iniziativa della cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università del Salento tenuta dal Prof. Salvatore Colazzo, realizzata da Espéro, spin-off dell'Università. La scuola ha il fine di attivare auto-riflessività nelle comunità in cui l'intervento si svolge, per potenziarne le capacità di autoprogettazione. Dal momento che perché ciò avvenga è indispensabile un'attivazione delle energie creative, utilizza le arti performative (musica, danza, teatro) e le tecnologie della comunicazione mediale. Durante la settimana intensiva la comunità provvisoria di apprendimento che partecipa alla scuola, composta da esperti, formatori performer e allievi entra in contatto con la comunità locale ospitante e instaura un intenso scambio relazionale, che esita nell'evento performativo di restituzione finale di quanto emerso, raccolto e rinarrato dalla comunità provvisoria.

lo sviluppo di consapevolezza di essere e di poter essere altro da sé e il conseguente sviluppo della capacità di auto-progettazione, proprio grazie allo sguardo altro che mette a fuoco e valorizza competenze personali o potenzialità territoriali inesprese.

In altri termini, la sospensione del quotidiano, assicurata dal carattere immersivo dell'esperienza e facilitata dall'utilizzo delle arti performative e dall'intensa relazionalità, attiva sia nel singolo che nelle comunità, processi di consapevolezza delle risorse di cui si è portatori e del potenziale di sviluppo che esse stesse rappresentano.

La Summer School di Arti performative e Community Care costituisce dunque un dispositivo in cui la differenza, come spazio che consente di fare pratica di alterità, diventa elemento attivatore e di sviluppo dell'empowerment personale e comunitario.

6. Lo sguardo altro nel processo di costruzione dell'identità professionale

Un'altra possibile declinazione della riflessione sulla differenza, intesa come valore nel processo di costruzione dell'identità, può essere rappresentata dalla centralità dello sguardo altro nella costruzione di una identità professionale. Risulta evidente che assumere questa chiave di lettura presuppone ragionare di pratiche di orientamento al lavoro.

Anche in questo caso, sviluppiamo il discorso partendo dai modelli teorici di riferimento per giungere poi a parlare di dispositivi operativi.

Sul piano teorico, procedendo all'esplorazione del concetto di orientamento professionale nei contesti non formali di apprendimento, si può pervenire dapprima a una definizione di orientamento connessa con il modello delle competenze (Castoldi 2014; Pombeni, 2001) e successivamente a una definizione correlata con il modello delle capacità (Nussbaum, 2012; Sen, 2010).

Nella prima prospettiva, l'orientamento è inteso come processo attraverso cui il soggetto, concepito quale *competency trader* (De Masi, 1993), ristrutturata strategicamente le proprie competenze in funzione delle emergenze del territorio e prende consapevolmente in mano la propria vita. In quanto tale non è altro che un modello di educazione alla cittadinanza (Sicurello, 2016) che si esprime, tra l'altro, attraverso il diritto al lavoro (Art. 1, Cost.) e che per essere esercitata deve far leva sul senso di appartenenza al territorio.

Nella seconda prospettiva, l'orientamento diviene processo di capacitazione, ossia processo attraverso cui le capacità sono messe in valore grazie all'azione facilitante del contesto combinata con la libertà dei soggetti. Un processo di creazione del lavoro e sviluppo dell'*agency*, volto all'autoimprenditorialità, come capacità del soggetto di trasformare

le idee in azioni a partire dalle possibili relazioni generative in cui è coinvolto all'interno dei contesti lavorativi e sociali (Costa, 2016).

La differenza tra i due modelli di orientamento appena proposti è evidentemente sottile e legata al processo di sviluppo della consapevolezza di sé come possibilità progettuale e al ruolo assunto dal soggetto in orientamento in tale processo: mentre nel primo caso è egli stesso a ristrutturare le proprie competenze in funzione delle emergenze del territorio, che recepisce secondo i propri modelli interpretativi; nel secondo caso sono fondamentali le relazioni generative dei contesti lavorativi e sociali entro i quali il soggetto è iscritto: tali relazioni, consentendo uno sguardo altro e di conseguenza la percezione di sé come potenzialità ovvero possibilità di essere anche altro da sé, diventano capacitanti.

Spostandoci sul piano operativo e interrogandoci su tecniche e/o strumenti di intervento nel processo di ri-significazione e ri-progettazione di sé, il pensiero ricade ancora una volta sulla parola e sulla narrazione. Infatti, l'atto stesso di comporre frasi è un momento progettuale. I processi linguistici non sono altro che una continua ristrutturazione della memoria, del mondo che abbiamo esperito. Ogni processo linguistico è un progetto, poiché presuppone un'intelligenza decisionale da parte del soggetto, che deve riflettere sui significati delle parole: nel momento in cui articola un discorso, egli deve scegliere l'una o l'altra combinazione di parole, ciascuna delle quali dà luogo a un progetto differente, per cui ogni pronuncia, scrittura, ascolto o lettura rappresenta un possibile progetto futuro. Le parole e il significato che il soggetto attribuisce ad esse costituiscono la materia prima dell'orientamento (De Mauro, 2001).

Nelle parole si articola la relazione tra passato, presente e futuro, poiché attraverso esse si dà voce all'esperienza e alla memoria e prende corpo il progetto: non si tratta, però, di un'attività immediata, ma di un processo, che un percorso orientativo centrato sulla persona può promuovere, consentendo di riannodare le esperienze professionali e di vita, spesso frammentarie.

Fare orientamento narrativo, spiega Mantovani, significa articolare una particolare narrazione riguardo a uno sviluppo personale pensabile e traducibile in un progetto, guardare la realtà da un punto di vista differente, tramite il quale costruire significati (citato in Batini & Del Sarto, 2005, p. 33). Il dipanarsi di una narrazione avviene secondo modelli mentali, che costituiscono rappresentazioni della realtà, per cui essa svolge una funzione interpretativa della realtà esterna. Nello stesso tempo, però, essa consente anche di indagare il mondo interno, sia attraverso la riflessione che il soggetto attiva sul vissuto personale

narrandosi, sia mediante la riflessione, generata dalle narrazioni che gli altri compiono su di lui. Le narrazioni non fotografano la realtà, ma costituiscono una rappresentazione di senso sulla stessa (Batini & Del Sarto, 2005). Esse danno avvio a un processo metacognitivo, cioè un processo di riflessività, ponderazione, introspezione, retrospezione. Una riflessività legata alla dimensione progettuale si è detto. E condizione per poter progettare è la competenza memoriale: nel processo di costruzione dell'identità e dunque di progettazione di sé, processo sul quale si riflette in questo contributo a partire da un'idea di identità co-costruita grazie al riconoscimento della differenza, occorre coniugare anche i tempi del passato, cioè inserirsi in un contesto, in idee, in valori di cui si è portatori.

Competenza memoriale, dunque, quale capacità di lettura del contesto di appartenenza, chiave d'accesso al presente in funzione della progettazione futura. La metodologia orientativa di tipo narrativo presuppone un lavoro unico e irripetibile sull'identità, intesa quale sistema aperto, struttura pluridimensionale, realtà composita che viene formandosi lungo l'intero tragitto esistenziale, su cui incidono gli eventi della vita e le diverse relazioni sociali, le nuove vicissitudini e i differenti incontri interpersonali, che spingono la persona a ridiscutere e rivedere la propria identità, a ristrutturarsi senza incorrere in disgregazioni del sé, incoerenze e divisioni.

La narrazione, infatti, consente l'interpretazione della realtà, la produzione di senso, la costruzione dell'identità personale e sociale. D'altra parte, uno degli obiettivi dell'orientamento narrativo è proprio quello di sviluppare la capacità di attribuire un senso alle nostre azioni, tracciando delle linee lungo cui orientare l'agire. Congiuntamente si prefigge di facilitare nel soggetto lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare e fronteggiare le situazioni, incrementare l'autonomia decisionale, agevolare le dinamiche relazionali e per sviluppare la capacità di progettare il futuro.

In quanto tale, la narrazione è generatrice di empowerment: facilita i processi di apprendimento individuale e sociale e la costruzione di significati, rendendo consapevole anche della diversità rispetto all'altro, percepita come un valore.

Si è parlato di due modelli di orientamento, quello delle competenze e quello delle capacità combinate. La pratica narrativa può essere riferibile e applicabile a entrambi, ma arrivati a questo punto del ragionamento possiamo proporre un ulteriore passaggio logico e aprire un'altra pista di riflessione: se il contesto e il territorio entro cui i soggetti vivono costituiscono, come si è detto, luoghi generativi e capacitanti, quali caratteristiche deve

assumere e di quali strumenti si deve avvalere un'azione orientativa che riesca a mettere in valore, contemporaneamente, il soggetto con il suo sistema di relazioni e il territorio?

Nella prospettiva di chi si scrive, deve essere un'azione fortemente contestualizzata in un territorio specifico, volta a promuovere una ri-lettura e ri-significazione del patrimonio culturale immateriale dello stesso, per l'auto-progettazione e lo sviluppo di iniziative imprenditoriali. Il costrutto della differenza entra in gioco in questo ragionamento nella misura in cui lo sguardo altro diventa elemento attivatore di riflessività e consente di vedere un differente uso possibile delle risorse immateriali locali in chiave innovativa e in ottica progettuale.

Partendo da questi presupposti, e non solo, si è a lungo lavorato alla progettazione di un modello di intervento educativo/orientativo, volto non alla valorizzazione del patrimonio culturale tout court, bensì del patrimonio culturale immateriale che gli abitanti del territorio riconoscono come elemento caratterizzante la propria identità, come valore su cui soggetti, comunità, istituzioni e stakeholders possono investire per la promozione di uno sviluppo locale sostenibile.

Il dispositivo di intervento cui si fa riferimento, che attualmente è in fase di sperimentazione, è strutturato come segue:

a. *Momento emersivo*: esplorazione delle rappresentazioni che i soggetti individuati hanno in riferimento al patrimonio culturale immateriale del proprio territorio, cui segue il matching delle suddette rappresentazioni con i dati rilevati dalla ricognizione delle risorse immateriali mediante interviste narrative a testimoni della cultura locale;

b. *Momento trasformativo*: trasformazione delle rappresentazioni cercando di ipotizzare un possibile uso del patrimonio culturale immateriale ai fini dello sviluppo personale e comunitario. Ciò consente di maturare una coscienza individuale e sociale;

c. *Momento creativo* (imprenditivo): co-costruzione di un'ipotesi e un disegno di azione, singola o di gruppo.

Nel dettaglio, il dispositivo è articolato nelle seguenti attività e si avvale delle metodologie che qui proponiamo:

- *l'esplorazione delle rappresentazioni dei giovani del campione* (momento emersivo) avviene mediante focus-group, i cui obiettivi conoscitivi sono: a. ricognizione delle risorse immateriali del territorio; b. individuazione dei criteri di scelta e proposta di un gruppo target di testimoni della cultura immateriale; c. emersione e analisi dei bisogni formativi e professionali; d. esplorazione rappresentazioni sul proprio spirito imprenditivo. Dal

momento che la filosofia alla base delle interviste di gruppo è che le dinamiche interne al gruppo facilitino la produzione di idee e una maggiore disponibilità ad analizzare in profondità un problema (Lucisano & Salerni, 2002, p. 213), si ritiene possano essere uno strumento utile per favorire la peer education (metodologia efficace nell'educazione all'imprenditorialità);

- *la trasformazione delle rappresentazioni* (momento trasformativo), in realtà già avviata mediante il focus-group, giunge a piena maturazione mediante un OST, Open Space Technology, nel corso del quale vengono messe in campo le dimensioni rilevate durante il focus group, al fine di facilitare nei soggetti coinvolti la discussione e il processo di costruzione di scenari e di elaborazione di possibili evoluzioni future dei propri percorsi professionali e del contesto di cui fanno parte. La scelta dell'OST risponde all'esigenza di coinvolgere attivamente i giovani nelle azioni di promozione dell'imprenditorialità, sin dalla fase di progettazione delle stesse: si tratta infatti di una metodologia partecipativa fondata sull'informalità, messa a punto da Owen, esperto di scienza delle organizzazioni, il quale osservò che le persone che partecipavano alle sue conferenze apprezzavano più della conferenza stessa, il momento del break (Colazzo & Patera, 2008, pp. 107-112);

c. *il momento creativo* è frutto del processo di progettazione partecipata, per cui non si può stabilire apriori se esso esiterà nella realizzazione di un laboratorio che rivaluti in chiave innovativa un sapere del passato, piuttosto che nella trasformazione di un'idea in progetto, o in qualsiasi altra forma co-costruita dal gruppo campione. L'educatore è un facilitatore dell'apprendimento, di tanto in tanto fornisce stimoli su elementi della cultura immateriale locale, per sollecitare la ri-significazione da parte dei giovani. Ciò significa che la preliminare mappatura delle risorse immateriali del territorio è parte integrante del dispositivo pedagogico.

Un intervento di questo tipo educa il soggetto a percepire in modo 'differente', cioè 'altro', le potenzialità espresse da lui stesso e dal territorio entro il quale è iscritto, al fine di pervenire a quella ri-lettura e ri-significazione di cui si è abbondantemente detto.

Un intervento di questo tipo è emancipante per il singolo e per la comunità.

7. Riflessione conclusiva

In sintesi, l'idea di differenza, che ha costituito il file rouge di questo scritto, è quella secondo cui rappresenta un valore nel processo di co-costruzione dell'identità, sia essa identità personale, comunitaria, professionale.

E se così è nella società pluralistica in cui viviamo chi è il differente e cosa significa educare alla differenza?

Chiuderei coerentemente con quanto sostenuto, riconfermando che il differente è semplicemente 'altro da noi', colui con il quale si interagisce, si condivide e si coopera in ragione della partecipazione attiva e sottolineando che, in tale prospettiva, educare alla differenza potrebbe significare educare alla cittadinanza.

Scelgo invece di reificare, se così si può dire, quell'idea di differente che ho sostenuto, poichè in qualche modo l'ho incorporata: scelgo, perciò, una conclusione che non rappresenti un punto di arrivo del ragionamento, ma che apra altre nuove infinite riflessioni e altri nuovi infiniti mondi e universi di senso del lettore, dal quale mi congedo, dunque, riproponendo la questione di partenza: nella società pluralistica in cui viviamo chi è il differente e che cosa significa educare alla differenza?

Bibliografia

- AA.VV. (2016). *Intercultura. In Istituzioni di pedagogia e didattica. Manuale dell'attualità educativa e sociale*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Baldi G., Giusso S., Razzetti M., & Zaccaria G. (2003). *Dal testo alla storia dalla storia al testo. La Narrativa del Novecento. Generi autori e opere*. Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore.
- Batini F., & Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Bertin, G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1996). Differenza. In *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bimbi, L. (Ed.It.) (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2014). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci editore.
- Colacchioni, L. (2011). Dalla pedagogia delle emozioni alla pedagogia della differenza. Comunicazione e relazionalità nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, IX(2), 61-70.
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2014). La dimensione assiologica: significati e scopi. Alterità e Capacitazione, in Ellerani P. (a cura di). *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

- Colazzo, S., & Patera, S. (2008). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Melpignano: Amaltea Edizioni, pp. (107-112).
- Costa, M. (2015). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Davareux, G. (1971). *Saggi di etnopsicologia complementaristica*. Milano: Bompiani.
- De Masi, D. (cur.) (1993). *Verso la formazione post-industriale*. Milano: Franco Angeli.
- De Mauro, T. (2001). *Prima lezione sul linguaggio*. Roma- Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (A cura di) (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Trad.it. Democrazia e educazione. Firenze: La Nuova Italia.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dizionario enciclopedico delle scienze e del linguaggio*. Torino:Isedi.
- Fiorucci, A. (2016). *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, Anno IV, n.1. Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 2282-5061 (in press) ISSN 2282-6041 (on line).
- Gramigna, A., & Righetti, M. (2001). *Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*. Bologna: CLUEB.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Pirandello, L. (1993). *Uno nessuno centomila*. Torriana (Fo): Orsa Maggiore Editrice.
- Pombeni, M.L. (2001), *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*. In *Professionalità*, n. 65.
- Portera, A. (2013). *Manuale di Pedagogia Interculturale*. Bari: Laterza.
- Ricoeur, P. (1983). *Tempo e racconto*. Vol.I, tr. it. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (1998). *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*. Bologna: Il Mulino.
- Ricoeur, P. (I Ed 1989 II ristampa 2004). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Salmeri, S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Sen, A. (2010). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: il Mulino.

Sicurello, R. (2016). *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*. *Foro de Educación*, 14(20), 71-103.

Olivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S., & Piccinno, M. (2018). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce: Pensa Multimedia.