

Indicazioni per il Curricolo nella Scuola interculturale
Seminario nazionale
Senigallia, 27-28 marzo 2008

Marco Dallari

“Verso un curricolo delle differenze”

Secondo la teoria dello sviluppo intellettuale formulata da Jean Piaget il culmine dello sviluppo cognitivo è rappresentato dal pensiero formale, cioè dalla capacità di risolvere problemi logici tramite operazioni mentali basate sulla capacità di coordinare relazioni logiche come la negazione, la correlazione, l'incompatibilità, senza bisogno di supporti materiali, necessari invece nello stadio precedente, denominato da Piaget operatorio-concreto. Dopo Piaget molti studiosi hanno notato come, oltre la fase delle operazioni formali sia individuabile un “pensiero post-formale” meno astratto e assoluto del precedente, in grado di adattarsi meglio alle incongruenze e a tutti i casi e le situazioni in cui “non tornano i conti” nell'esistenza quotidiana. Labouvie-Vief ha parlato di un “pensiero adattivo” indicando con questo termine una forma di pensiero capace di accogliere ed elaborare la complessità (Labouvie-Vief 1980)ⁱ. Grazie a questo tipo di pensiero il soggetto riesce ad andare oltre le categorie della logica e dell'oggettività nella comprensione della realtà e nell'elaborazione delle sue rappresentazioni, facendo interagire pensiero astratto e oggettivo con forme espressive e soggettive, comprendenti anche la sfera dell'emozionalità, che gli consentono di adattarsi più efficacemente a contesti complessi.

Kramer ha individuato tre caratteristiche essenziali del pensiero post formale che, sia pure con qualche aggiustamento e distinguo, sono considerate tutt'oggi un riferimento fondamentale in ambito cognitivo. Esse sono: *relativismo*, *accettazione delle contraddizioni*, *integrazione*. (Kramer, 1983, 1989)ⁱⁱ.

Con il termine *relativismo* Kramer definisce la consapevolezza della caratteristica non assoluta e immutabile della conoscenza, e del fatto che i gli strumenti concettuali utilizzati contestualmente da ciascuno influenzano le modalità di rappresentazione del mondo. La propria visione viene dunque ritenuta non quella “vera e giusta” ma una delle tante possibili.

Ciò comporta l'*accettazione delle contraddizioni*, che non sono più considerate errori ma ingredienti strutturali alla realtà. Ciò permette di elaborare il concetto di ambivalenza e di accettare che emozioni e sentimenti apparentemente inconciliabili, come amore e odio, attrazione e repulsione, desiderio e paura, possono coesistere.

I soggetti dotati di questo tipo di pensiero acquistano allora la capacità di *integrazione*, sintetizzando idee e opinioni contrastanti in un quadro comprensivo e coerente, senza pensare di dover necessariamente scegliere fra elementi e stimoli contraddittori, ma piuttosto cercare di conciliare e rendere praticabili contraddizioni e ambivalenze. E' già evidente come questo tipo di pensiero, inviso all'interno di contesti in cui prevale, o cerca di prevalere, un modello culturale ‘forte’ e forme di pensiero egemone, sia invece particolarmente adatto ad assecondare cognitivamente situazioni di complessità, di pluralità. Di valorizzazione delle differenze, di *interculturalità*.

All'interno della comunità degli psicologi cognitivisti, pur essendo ormai accettata la riscontrabilità di questo tipo di pensiero definito *post-formale*, rimane aperta la questione se esso possa essere considerato una tappa evolutiva o, come suggerisce Stassen Berger (1996)ⁱⁱⁱ, esso vada visto come un insieme di stili diversi di pensiero basati su vissuti ed esperienze che possono caratterizzare una fase matura dell'esistenza. Secondo Mason, che pare propendere per quest'ultima ipotesi, “pensiero adattivo, pensiero dialettico, giudizio riflessivo, come forme del pensiero post-formale, sono da considerarsi in un quadro di sviluppo più ideale che normativo, in quanto implicano abilità di

ragionamento che alcuni possono usare abitualmente, altri mai, e molti irregolarmente e solo in aree determinate di competenza. In quel quadro di sviluppo, le credenze epistemologiche più sofisticate guidano gli individui ad affrontare conoscenza complessa, contraddittoria, continuamente mutevole, e a saper pensare in modo dialettico.”(Mason, 2001, p.88)^{IV}.

Dal punto di vista pedagogico il problema si pone soprattutto nei suoi termini pratici: avvertita la possibilità di favorire nei soggetti in formazione l’instaurazione di questo tipo di pensiero e di atteggiamento epistemologico, senz’altro più adatti ai tempi e alla situazione storico culturale contingente, occorre elaborare strategie di trasmissione della conoscenza e di stimolazione di elaborazione di strumenti metacognitivi orientati in questa direzione, ma occorrerà soprattutto che nei luoghi deputati alla formazione si eviti di praticare e rinforzare modelli epistemologici rudimentali e decomplessificati, come sono quelli che vedono nell’atteggiamento relativista un difetto e che individuano nella categoria nell’*errore* il facile discrimine fra vero e falso, fra giusto e sbagliato.

Nei momenti storici e nei contesti culturali in cui gli appartenenti ad una comunità condividevano (o magari erano obbligati a condividere) credenze e “verità”, i progetti e le pratiche di educazione avevano a disposizione un corpus di idee, conoscenze e competenze sulla base delle quali plasmare le identità dei soggetti in formazione. E non parlo solo di situazioni sociali culturali e politiche caratterizzate da regimi più o meno mascheratamente totalitari, ma anche, semplicemente, di contesti storici in cui le convinzioni e la progettualità sociale erano orientate in maniera uniforme e condivisa. L’Italia del dopoguerra, quella in cui sono cresciuto e sono andato a scuola, aveva assegnato all’educazione pubblica il compito di creare i cittadini adatti alla ricostruzione del paese, all’adeguamento dell’Italia al modello occidentale di sviluppo, e per questo servivano determinate conoscenze e competenze: su questo erano sostanzialmente d’accordo laici e cattolici, destra e sinistra. Nessuno concepiva l’idea che andassero rispettate e rinforzate identità e modelli culturali degli alunni inurbati dalla montagna e dalla campagna, che parlavano il loro dialetto e i cui genitori avevano convinzioni e abitudini diverse dal modello industrial-metropolitano. Gli insegnanti erano democraticamente convinti che quei bambini dovessero diventare “uguali agli altri”, a costo di perdere la loro cultura d’origine. D’altra parte il modello pedagogico greco (socratico) che pure, con il suo concetto di *maieutica*, ha ancora molto da insegnarci, era basato sull’idea che occorresse creare il cittadino ateniese con caratteristiche etiche e di conoscenza capace di differenziarlo dai barbari. L’attenzione socratica alla costruzione identitaria soggettiva e la sua maieutica rimanevano sempre iscritte nella fiducia in *un* modello di filosofo e di cittadino (maschio) generalizzabile. La proposta (fenomenologica) che faccio mia e propongo come percorso attendibile e necessario della pedagogia occidentale contemporanea, mette al centro del proprio progetto della propria attenzione l’identità e la soggettività degli educandi nella misura in cui non esiste più possibilità di generalizzare o anche solo gerarchizzare modelli epistemologici, credenze, conoscenze e competenze, ma occorre che ciascuno dei soggetti in formazione riceva opportunità e strumenti per costruire se stesso e il proprio sapere in nome del valore della complessità e della differenza.

L’idea di “identità personale” attraversa molti campi del sapere, dalla psicologia alla medicina, dall’antropologia culturale alla politica, dalla bio-genetica alle scienze dell’educazione, e nella cultura occidentale è diffusa l’impressione che i riferimenti usati di solito per costruire l’immagine della propria autorappresentazione vadano in qualche modo perdendosi, e di conseguenza sia più difficile rispondere alla domanda: “chi sono io?”

I modelli tradizionali dell’identità maschile e femminile, legati agli stereotipi che per molto tempo ne hanno caratterizzato il profilo, stanno subendo un’evoluzione rapida quanto irreversibile, i modelli dell’identità legata al luogo sono oramai più un limite provinciale che un vantaggio nelle relazioni interpersonali e nei processi di autorappresentazione. Ugualmente i parametri identitari legati alla professione, allo status sociale, all’appartenenza familiare sono sempre meno assoluti e sempre più “a termine”: gli osservatori storico-sociali ci indicano infatti sempre più inequivocabilmente che non si potrà più contare, come accadeva in passato, sull’opportunità di fare

“per tutta la vita” lo stesso mestiere, o di vivere “per sempre” la stabilità di un rapporto di coppia, poiché complessità, flessibilità, instabilità, possibilità-necessità di cambiamento, caratterizzano già la vita d’oggi e caratterizzeranno sempre più le vite lavorative e affettive, comportando nuove possibilità di scelta e di autodeterminazione, nuovi orizzonti di libertà, ma anche il peso di nuove pesanti responsabilità, di nuove ansie e insicurezze. Ma anche le appartenenze culturali, nazionali e religiose sono sottoposte a processi di indebolimento o di contaminazione e i conseguenti atteggiamenti caratterizzati da scetticismo, la scoperta di nuove dimensioni filosofiche e spirituali non legate alle tradizioni familiari e territoriali, fenomeni di sincretismo o rigurgiti di fondamentalismo, pur molto diversi come atteggiamenti individuali, si costituiscono come sintomi di una tendenza centrifuga di soggetti o di piccoli gruppi all’interno delle società, indicatori della difficoltà che si incontra, oggi, a vivere in maniera piana e non problematica un rapporto di identificazione soggettiva con un apparato ideale collettivo.

Ma non è certo detto che questo quadro storico-culturale caratterizzato da complessità e instabilità debba essere pensato come aprioristicamente negativo: apre, infatti, a nuove opportunità di vita individuale e nuovi scenari culturali, distrugge fastidiosi e ingombranti stereotipi, crea nuove possibilità, nuovi modelli, nuovi valori, nuovi orizzonti d’incontro, di scelta e di libertà. D’altra parte sappiamo tutti bene che ogni situazione di cambiamento, anche se desiderata e vissuta come migliorativa, come accade quando si cambia casa, lavoro, città, comporta sempre qualche elemento di crisi, un sentimento ambivalente di resistenza, di rimpianto.

Pensare come sostituire alle abitudini e alle certezze che in passato erano costituite dalla cultura e del luogo d’appartenenza, dall’insieme cioè di regole, abitudini, linguaggi, credenze, competenze che hanno costituito per secoli il profilo identitario dei soggetti e dei gruppi umani nuovi saperi e nuovi parametri della conoscenza e della rappresentazione, capaci non tanto e non solo di essere dotati di caratteristiche strumentali e funzionali (servire a svolgere i nuovi lavori e, come si dice oggi, a stare nel mercato) ma idonei a divenire efficaci strumenti per costruire soddisfacenti autorappresentazioni, a essere modelli e ingredienti di nuove identità personali è la sfida alla quale la pedagogia e la pratica educativa non si possono sottrarre, non soltanto per il dovere deontologico di aiutare i soggetti in formazione a gestire, e non a subire, l’evoluzione storica, ma anche per contrastare i molti falsi pedagoghi senza scrupoli che, dai format televisivi *easy listening*, diffondono il mito del successo e della notorietà mediatica come possibilità di riconquistare una centralità perduta che, in questo caso, è soltanto il centro effimero della scena.

Un ossimoro si aggira sulla scena occidentale: è la “natura umana”. Termine, questo, paradossale e proditorio proprio in ragione del fatto che l’umanità è riconoscibile come tale proprio perché è stata ed è capace di produrre cultura. Se gli umani fossero riconoscibili per qualche peculiare dimensione naturale non sarebbero più umani ma appartenerebbero, come qualsiasi altra specie, solamente al regno animale. Prova ne sia che il termine stesso “natura” è un’entità simbolico-concettuale del tutto astratta, un significante che non corrisponde a nessun significato preciso e viene usato indifferentemente per indicare l’origine, il panorama, l’incontaminato e, nella bassa modenese, l’organo sessuale femminile. Intendiamoci: donne e uomini sono certamente partecipi di una dimensione naturale di cui tutto ciò che è e che vive è partecipe. Ma la cultura e gli apparati simbolici che la nostra millenaria storia ha prodotto ci separano dalla nostra naturalità: la latenza ci rende sordi alla nostra istintualità originaria e i bisogni più elementari, per manifestarsi, hanno bisogno di complicate mediazioni simboliche, e perdono l’unità originale e naturale nei differenti usi e costumi. Michel de Montaigne, nel saggio *della consuetudine*, afferma che “l’usanza ci nasconde il vero volto delle cose”, e, mentre ci rivela la nostra distanza culturale dalla naturalità, rivela una sorprendente sensibilità antropologica. Natura, per noi umani, è ciò di cui siamo partecipi ma non possiamo comprendere e tantomeno conoscere: l’inconscio, la nascita, la morte... Per questo parlare di *identità personale* significa soprattutto lavorare sugli apparati simbolici che consentono alle dimensioni conscie e inconscie dei soggetti in formazione di costruire testi, scene e *forme* condivisibili. Persino la sessualità per gli appartenenti alla specie umana ha solamente

un'oriente naturale, ma vive soprattutto nella sua riduzione culturale, tanto che bambini e bambine ricevono informazioni sulla loro appartenenza sessuale, a partire dal nome, e poi attraverso gioco, abbigliamento, modelli di identificazione, molto prima di conoscere anche solamente la natura 'anatomica' della differenza.

Nella strutturazione dell'identità personale ciascuno si serve di due processi complementari: l'*identificazione*, grazie alla quale costruiamo la nostra identità assimilando caratteristiche appartenenti ad altri individui, e l'*individuazione*, che consiste nel perfezionare le caratteristiche della propria unicità e differenza.

Con il termine "identificazione" Sigmund Freud indicava il processo attraverso il quale ciascuno, per costruire la propria identità personale, assimila uno o più tratti di un altro individuo adattandolo a sé. Il processo è complesso, e può realizzarsi in più modi e molte direzioni. Si può "prendere a prestito" l'identità di qualcun altro per costruire la propria: in questo caso si porta su di sé le caratteristiche ritenute positive o interessanti di un'altra persona. Ma "identificazione" è anche un fenomeno inverso, consistente nel fatto che qualcuno riconosca se stesso nel comportamento di qualcun altro; il soggetto, cioè, si specchia in un altro che gli somiglia per carattere, per i valori morali e le tensioni ideali che orientano la sua vita, o per aspetti anche più superficiali di gusti, di abitudini, di atteggiamenti. In questo secondo caso non sono le caratteristiche dell'altro ad essere assimilate, ma le proprie, già presenti e visibili o ancora nascoste e "latenti", ad essere scoperte come positive grazie al rispecchiamento con qualcuno nei confronti del quale proviamo un moto di ammirazione proprio perché, in qualche modo, ci somiglia. C'è poi un modo di realizzare l'identificazione basato su una reciprocità "paritaria" e si realizza quando più soggetti costruiscono insieme le loro identità all'interno di un progetto volto non alla costruzione di un "io" ma di un "noi". È il caso di persone che decidono di diventare una compagnia teatrale, o una band musicale, o un gruppo sportivo. Il fenomeno può riguardare anche la vita di coppia, o il modello culturale della cosiddetta *famiglia*. Quando l'operazione riesce è il gruppo, e non il soggetto, a realizzarsi come modello di identificazione, per cui ciascuno si sente rinforzato dal punto di vista identitario perché si riconosce e si vede riconosciuto nell'immagine e nelle caratteristiche del gruppo. Identificazione è, infine, anche il fenomeno per cui le caratteristiche di qualcuno vengono scelte come sgradevoli, e la costruzione del proprio profilo identitario assume come modello negativo un genitore, un parente, una persona conosciuta ai quali non si vuole assolutamente assomigliare. Anche se la persona prescelta come modello è rifiutata, il processo è comunque identificatorio, poiché le proprie caratteristiche sono ricercate e costruite a partire, comunque, da un esempio identitario individuato fuori di sé.

Quando era diffusa in ambiente educativo e culturale la convinzione della legittimità di un modello meta-identitario da condividere in nome dell'ideale dell'uguaglianza, era inevitabile che il massimo dell'attenzione e della progettualità fosse incanalato in direzione identificatoria. Ora, che invece prevale una dimensione identitaria di complessità e le tensioni ideali assumono come orizzonte ideale la valorizzazione delle differenze, è tempo di assegnare la dovuta importanza ai processi di individuazione, e a tutte le pratiche e le strategie che possono aiutare i soggetti a servirsene per costruire se stessi.

Il termine *individuazione*, usato dapprima soprattutto all'interno del lessico junghiano, descrive il fenomeno di costruzione di una individualità a partire da una natura comune. Per Jung l'individuazione è un processo di differenziazione che ha per obiettivo lo sviluppo della personalità individuale. L'individuazione è una necessità naturale, e impedire l'individuazione attraverso il tentativo di stabilire delle norme ispirate prevalentemente o addirittura esclusivamente a criteri collettivi (pensiamo all'educazione espressa secondo norme morali e ideali molto rigide e "fondamentaliste"), significa pregiudicare l'identità e la vita stessa dell'individuo.

L'idea dell'individuazione è complementare rispetto a quella dell'identificazione. Identificarsi significa infatti assomigliare a qualcuno, o costruire comunque la propria personalità attraverso somiglianze e differenze; il processo di individuazione cerca l'identità attraverso un percorso che

confronta solamente l'io con un sé ideale ed è in continuo perfezionamento fino a raggiungere, il più delle volte, gli esiti più soddisfacenti in età matura. Per i bambini e i soggetti più giovani, infatti, prevale spesso il bisogno dell'identificazione, mentre raggiunta una certa sicurezza di sé è il processo di individuazione che può prendere il sopravvento sull'altro. Per tutta la vita, comunque, individuazione e identificazione sono compresenti. Il processo di individuazione agisce su due livelli: nel primo, ben evidente ed osservabile nei primi anni di vita dei bambini, l'io costruisce se stesso differenziando la parte inconscia della psiche da quella consapevole. Questo fenomeno (che riguarda la parte interiore e profonda della psiche) ha la funzione di mettere in ordine il più possibile le istanze conscie ed inconscie e creare l'equilibrio soggettivo fra gli impulsi più profondi (inconsci) e disordinati e le regole morali e le tensioni ideali che si strutturano nella personalità e divengono pian piano organiche all'identità interiore. Ciò risponde alla necessità di costruire l'io come persona, come soggetto presentabile e relazionabile. Quando questa fase si è conclusa non è solo l'istanza identificatoria a farsi sentire, ma anche quella legata all'individuazione, che però è meno ascoltata e valorizzata, soprattutto in ambiente scolastico.

Il processo di individuazione ha invece bisogno di aiuto e di supporto pedagogico, perché ha che fare con la dimensione storica, sociale e culturale dell'identità. Consiste, infatti, nel differenziarsi o nel trovare il proprio *stile* personale rispetto alle forme collettive d'esistenza e ai meta-modelli culturali del gruppo d'appartenenza. Ma la possibilità di accedere a meta-modelli e contenuti ideali più o meno degni di essere praticati dipenderà largamente dall'offerta formativa e dalle prospettive culturali, etiche ed estetiche che saprà offrire.

Quali sono, dunque, gli strumenti e le prove di una buona strutturazione identitaria? Possiamo parlare di identità ben strutturata quando scopriamo di possedere una coscienza autobiografica fatta di riferimenti, memorie e attese, che per costituirsi e per crescere ha avuto ed ha bisogno di atti e relazioni, segnali ricevuti, eventi condivisi, testimonianze, ma anche di tensioni, speranze, progetti, fobie, timori consolidati e resi coscienti all'interno del racconto identitario.

Possiamo riconoscerci e farci riconoscere in modo soddisfacente se possediamo una sorta di repertorio testuale interiore in grado di consentire a ciascuno di emanciparsi da una concezione della propria identità fondata esclusivamente sull'io, con le sue caratteristiche di contingenza, simultaneità e prestazione, per conseguire la costruzione di un sé più stabile e fondato anche sulla possibilità di essere accolti e giudicati senza essere protagonisti di una performance. Occorre aiutare i soggetti in formazione a diventare protagonisti consapevoli di una storia personale e collettiva capace di legare passato e futuro, conscio e inconscio, certezze e ambivalenze, che sia possibile richiamare alla mente e raccontare a coloro con i quali vogliamo condividerla e che nella sua essenza persistente diviene lo scrigno segreto degli ingredienti capaci di dare risposta alle domande: Chi sono io? Chi sei tu? Perché ciascuno, bambino o adulto che sia, ha bisogno di raccontarsi e, a volte ancora di più, sentirsi raccontare. Ma raccontarsi, e saper accogliere il racconto dell'altro, è possibile solamente se il nostro atteggiamento cognitivo e la nostra capacità di decodifica e di interpretazione dei segni e dei segnali che ci arrivano dall' 'altro' sono improntati alla cifra dell'*interpretazione*, capaci di aprirsi alla negoziazione del significato, del senso, del valore del messaggio dell'altro. Il processo di costruzione identitaria c'è e funziona, cioè, se il modello di conoscenza che adottiamo sa essere anche poetico ed estetico, e non più basato soltanto su schemi di classificazione, di organizzazione tassonomica e declinato secondo un modello di *vero* versus *falso*, condizionato dall'ingannevole e ideologico pragmatismo del mercato e della 'concretezza'. Voglio cioè dire che il problema della scoperta e del consolidamento del valore della differenza, la possibilità che la scuola sia un luogo dell'incontro, della curiosità, della tolleranza e della negoziazione, non dipende solamente da convinzioni etiche e da dichiarazioni politiche ma anche, e forse soprattutto, dalla capacità di insegnanti ed educatori di adottare praticare e diffondere *modelli di conoscenza e di rappresentazione del mondo* aperti alla possibilità di rifondare e riscoprire continuamente nuovi orizzonti di senso per le nostre visioni del mondo.

Fornire strumenti, modelli, conoscenze ed occasioni per costruire e rendere consapevole questo racconto interiore, favorire la costruzione dell'identità e della sua coscienza, aiutare a scoprire la soglia che, fra uguaglianza e differenza, ci distingue e ci caratterizza è, oggi, probabilmente, il compito più importante della pedagogia contemporanea e dei progetti educativi che è capace di ispirare e generare.

ⁱ Labouve-Vief G., (1980) *Beyond formal operations. Uses and limits of pure logic in life-span development* in: *Uman Development* 23 (3).

ⁱⁱ Kramer D.A. (1983), *Post-formal operations? A need for further conceptualisation*, in: "Human Development, 26 (2); Kramer D.A. (1989), *Development of an awareness of contradictions across the lifespan and the question of post-formal operations*, in: M.L. Commons, J.D. Sinnott, F.A. Richards, C.Armon *Adult development*, vol. 1: *Comparisons and applications of development models*, New York, Praeger.

ⁱⁱⁱ Stassen Berger K. (1996) *Lo sviluppo della persona*, Bologna, Zanichelli, 1998.

^{iv} Mason L. (2001), *Verità e certezze, natura e sviluppo delle epistemologie ingenue*, Roma, Carocci, p. 88.