



Progetto Formativo  
per gli insegnanti della scuola primaria

## UNA PRIORITA' FORMATIVA: LA CONVIVENZA PACIFICA NELLA DIVERSITA'

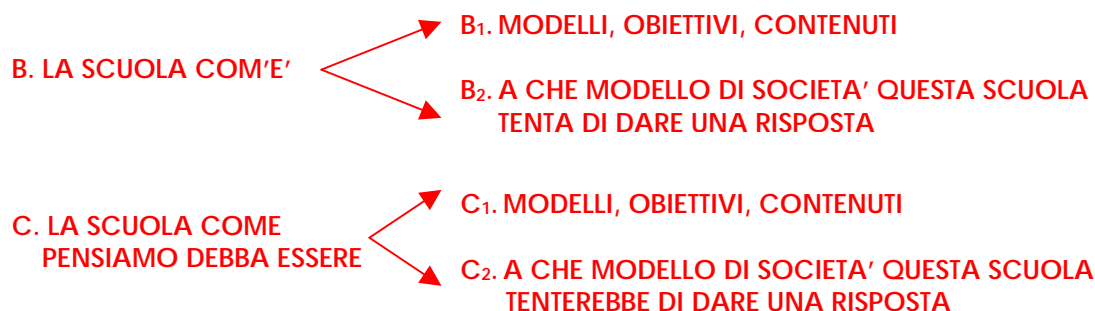
### PRIMO MODULO

#### UNITA' I UN PRIMO APPROCCIO PER L'ANALISI DEL PROBLEMA

- A. PREMESSA
- B. IL RUOLO DELLA SCUOLA NELLA PROMOZIONE DELLA PACE

#### UNITA' II LA SCUOLA: COM'E' E COME PENSIAMO DEBBA ESSERE

- A. QUALCHE DOMANDA



### SECONDO MODULO

#### UNITA' III L'IPOTESI METACULTURALE (IMC)

#### UNITA' IV IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO COME STRUMENTO DI COESISTENZA PACIFICA

- A. MODELLI DI INTERAZIONE NELLA DIDATTICA
- B. UN MODELLO DIDATTICO PER LA COSTRUZIONE DELLA PACE
  - B<sub>1</sub> L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO
  - B<sub>2</sub> L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': L'OPERATORE METACULTURALE

### TERZO MODULO

#### UNITA' V COME COMPORRE IL PRESENTE PROGETTO DI AGGIORNAMENTO

- A. LETTURA DELLE UNITA' I - IV
- B. COMPOSIZIONE DI UNA UNITA' DIDATTICA INTERDISCIPLINARE
- C. RIFLESSIONE SULLA COMPOSIZIONE DELL'UNITA' DIDATTICA

### PROVA DI VERIFICA

# PRIMO MODULO

## UNITA' I

### UN PRIMO APPROCCIO PER L'ANALISI DEL PROBLEMA

#### A. PREMESSA

Il titolo del nostro Progetto formativo può essere sintetizzato nella formula **educazione alla pace** o, con particolare riguardo alla scuola, **didattica della pace**.

Ma come, diranno in molti, **la pace si può insegnare**, può essere addirittura assimilata alle tradizionali discipline scolastiche: storia, geografia, matematica ecc.?

Vediamo meglio. Il termine "**pace**" è indubbiamente assai **astratto**, più ancora delle parole che designano quelle discipline ed è poco probabile che possa significare un contenuto o un insieme di contenuti analogo a quelli che riempiono le ore scolastiche dedicate alla matematica, all'italiano, alla storia.

Come anche altre parole di uso frequente (talora ai limiti dell'abuso) "**pace**" ha una **pluralità di significati** spesso addirittura contraddittori - come quando si vuole imporre la pace con la violenza -, e non è neppure il caso di rincorrerli tutti; di volta in volta il termine assumerà il significato che meglio conviene al contesto in cui si trova. Per questo al termine **ideologizzato** "**pace**" abbiamo preferito la circonlocuzione adottata nel titolo - "**convivenza pacifica nella diversità**" - più circostanziata nel contesto dell'attualità ad opera delle parole "**convivenza**" e "**diversità**".

Convivenza rimanda, infatti, da un lato a "**vita**" quindi anche a "**sopravvivenza**", - e di che problema si tratti lo sappiamo tutti benissimo - dall'altro al concetto di pluralità ("con..."), anzi della nostra pluralità umana.

"**Diversità**" è parola anche questa **inflazionata** nell'uso antropologico, psicologico, politico ... di cui tuttavia abbiamo quotidiana esperienza, quale che sia l'ambiente in cui viviamo. Racchiuso tra "convivenza" e "diversità" l'aggettivo "**pacifica**" perde in parte la sua genericità e sembra farsi più afferrabile, più chiaramente qualificante del rapporto che si intende instaurare tra i due termini suddetti.

La preposizione "**nella**" - al posto per esempio di "**con la**" - sembra affermare la diversità come un dato di fatto, ineludibile, con cui la convivenza deve comunque fare i conti, piaccia o non piaccia ai conviventi.

Infine, l'espressione che precede: "**priorità formativa**".

"**Formativa**" in quanto riguarda la formazione dell'individuo e, attraverso di lui della

società; <sup>(1)</sup> ma perché “**priorità**”?

A parte le tradizionali priorità della scuola primaria – leggere, scrivere, far di conto – non ve ne sono altre, prioritarie allo stesso titolo se non di più: priorità conoscitive, morali, religiose...?

Pensiamo che queste, come ogni altra che ci potremmo porre, abbiano tutte un presupposto: la **vita**, senza la quale ogni cosa perderebbe senso per il semplice fatto che non ci sarebbe nessuno a darglielo. Ma proprio la vita è oggi a rischio, la vita di tutti, uomini, animali, piante e proprio a causa della convivenza non pacifica nella diversità.

Di qui la priorità **assoluta** della sopravvivenza. E a questa è bene indirizzare **prioritariamente** l'attività formativa.

## **B. IL RUOLO DELLA SCUOLA NELLA PROMOZIONE DELLA PACE**

Sappiamo tutti benissimo che la funzione formativa viene esercitata nella nostra società <sup>(2)</sup> da numerose “agenzie” e istanze tra cui:

- la famiglia
- la scuola
- la società nel suo insieme
- la società nelle sue configurazioni locali
- i mass media
- la religione (le religioni)
- le ideologie
- .....

Per ovvie ragioni abbiamo scelto di limitare le nostre osservazioni al mondo della scuola, anzi della **scuola primaria**, come quella su cui poggia tutto l'edificio formativo di competenza pubblica. Dato il nostro progetto operativo, è una scelta, oltreché ovvia, anche **comoda** perché indirizzata ad un **target** istituzionalmente circoscritto e – relativamente – controllabile. Trattare il ruolo della famiglia, dei mass media o delle religioni offrirebbe difficoltà assai maggiori vuoi per l'irraggiungibilità dei casi singoli, vuoi per l'impenetrabile rigidità delle ideologie.

### **Che cosa quindi la scuola può fare per educare alla convivenza pacifica nella diversità?**

Per molti versi la scuola già opera in questo senso. Quando si parla – e in ambito scolastico se ne parla spesso – di **socializzazione**, ma soprattutto quando la scuola favorisce, nelle situazioni che crea e nel comportamento degli operatori scolastici, la **collaborazione**, le sinergie, il reciproco rispetto tra gli alunni, compie già un primo passo in questa direzione.

---

<sup>(1)</sup> Di quale società? Poiché si tratta di convivere, assumiamo il senso allargato di società planetaria, globale, umana

<sup>(2)</sup> Assumiamo qui società nel senso ristretto di “società occidentale” che però ci guardiamo bene dal definire

Passo peraltro **contraddetto** da altre azioni che la scuola promuove con altrettanto impegno: la **valutazione** meritocratica, la **selezione** implicita, perfino **l'emarginazione**.

Occorre quindi prioritariamente un'approfondita riflessione sulla **scuola** così com'è per poi passare a un ipotetico (utopico?) disegno di come dovrebbe essere. Questo "**dovrebbe essere**" va naturalmente relativizzato alla finalità di cui si è detto; se non si è d'accordo su questa, il "dovrebbe essere" potrebbe assumere forme anche assai diverse da quelle qui suggerite, come dimostrano a sufficienza certe scuole confessionali, certi itinerari formativi fortemente ideologizzati.

Proviamo a considerare la convivenza pacifica nella diversità come un **atteggiamento** anzitutto **mentale**, da cui dipende conseguentemente un sentire e un comportamento adeguato. Se la intendiamo come **atteggiamento mentale**, la convivenza pacifica non si configura inizialmente come un particolare contenuto disciplinare da apprendere così come si apprende che due più due fa quattro o che il Tevere passa per Roma. Anzi, presa alla lettera, la convivenza pacifica implicherebbe la sostenibilità che due più due faccia un numero qualsivoglia o che il Tevere neppure esista. Questo, peraltro, la scuola non può ammetterlo. Potrebbe però chiarire a quali condizioni due più due fa quattro e quali sono i presupposti che ci permettono di parlare di un **fiume**, nella fattispecie del Tevere. Se non altro potrebbe avviare nella mente dei ragazzi una **riflessione** sul fatto che qualunque nostro **concetto** (o "costrutto mentale") poggia su altri concetti e così via senza che si possa raggiungere un termine ultimo, fondante.

In altre parole, un avvio al **relativismo**, ad uno **stile di pensiero** che molti giudicano devastante, pericoloso per la nostra sopravvivenza più del più rigido dei dogmatismi?

Non è certo questa la strada che intravediamo per la scuola di domani, di un domani oltretutto assai prossimo. Al contrario è una via che evita il buco nero del "**relativismo assoluto**" (una trappola logica effettivamente devastante) almeno quanto evita il suo **opposto**, il muro del **dogma**. Ha un nome questa via? Possiamo dargliene uno: **via della consapevolezza metaculturale**. **Ma che cosa significa** quell'aggettivo: "**metaculturale**"?

Gli dedicheremo un'intera unità di questo nostro corso. Qui anticipiamo soltanto che il tipo di consapevolezza che esso qualifica è quanto mai lontano dallo scetticismo che spesso associamo all'idea di relatività (delle conoscenze, dei valori ...) così come dalle certezze fideisticamente, acriticamente assunte. Ma di ciò a suo tempo.

La **convivenza pacifica nella diversità** non è comunque soltanto uno slogan e neppure soltanto un irraggiungibile orizzonte utopico; possiede una **base teorica**, riassumibile in un'ipotesi che abbiamo chiamato **Ipotesi Metaculturale** (v. unità III), ma non si esaurisce in questa. Anzi, se non avesse un **corrispettivo pratico**, non varrebbe nemmeno conto parlarne. E alla scuola indichiamo soprattutto questo versante pratico, operativo, per il quale stiamo

costruendo il presente sito, <sup>(1)</sup> che ha appunto nei progetti didattici il suo punto focale. Nessuna delle aree progettuali da noi previste porta il nome di **convivenza pacifica** e neppure è imperniata sulla **diversità**. Ambedue questi concetti sono diffusi in tutte le aree, anzi sarebbe bene – per la sopravvivenza – che facessero da sfondo a ogni nostro pensiero o azione, informassero cioè lo **stile mentale** del futuro.

**Einstein** affermava che nessun problema può essere risolto con lo stesso modo di pensare che lo ha generato. Partendo da questa considerazione vanno diffondendosi a livello mondiale dei movimenti che auspicano appunto la nascita di un nuovo **stile di pensiero**, in grado di accrescere sensibilmente le nostre probabilità di sopravvivenza. **Ma qual è il tratto che meglio caratterizza il pensiero umano?** Per parte nostra riteniamo sia la sua **culturalità**, il fatto cioè di dovere buona parte di sé all'accordo sociale. Non sappiamo se tutto il nostro **pensiero** sia culturalizzato; quello che si concretizza nei **concetti**, nelle **parole** che li esprimono e negli altri **codici** comunicazionali di cui ci serviamo certamente lo è, proprio per la culturalità dei codici stessi e degli **"oggetti" mentali (concetti)** da essi selezionati. **"Cultura"** è tuttavia un concetto fortemente astratto (culturale esso stesso); più aderente alla variabilità del reale è il plurale **"culture"** e sappiamo benissimo quanto diversificate nel tempo e nello spazio sono le culture umane. Sappiamo anche di quanta violenza le diverse culture sanno caricarsi. Oggi la **violenza culturale** è forse il maggior pericolo per la nostra sopravvivenza, Un **"nuovo" stile di pensiero** che si limiti a barattare una cultura con un'altra o che s'illuda di cancellare le diversità imponendo un modello culturale unico non è sufficiente, anzi non è per nulla "nuovo". Occorre, secondo noi, un passo assai più decisivo, una mutazione antropologica **dalla condizione culturale** in cui l'uomo è vissuto per centinaia di migliaia di anni **a una condizione "metaculturale"**, la cui caratteristica precipua pensiamo debba essere la **riflessione** appunto sulla nostra condizione culturale. Da questa condizione non crediamo sia possibile uscire; possiamo però acquisirla alla nostra piena **consapevolezza** rendendocene responsabili in ogni nostra azione. Non nasciamo con questa consapevolezza, le culture anzi ci modellano il mondo come meglio conviene alla loro singola sopravvivenza. Non c'è cultura che possa garantire la sopravvivenza dell'intera specie umana – e oltre –: solo la **relativizzazione metaculturale** di tutte ci offre una speranza. Per tornare alla scuola, il suo ruolo nella situazione attuale potrebbe (secondo noi **dovrebbe**) essere soprattutto questo: **promuovere la transizione verso la consapevolezza metaculturale**, attuare cioè la mutazione antropologica di cui si è detto. Per fare questo non occorre una rivoluzione nei programmi degli ambiti disciplinari e neppure nelle tradizionali priorità del leggere, scrivere e far di conto.

---

<sup>(1)</sup> [www.didatticaperprogetti.it](http://www.didatticaperprogetti.it)

Tutti i **contenuti** rimarrebbero quali sono, o meglio, varierebbero col variare delle proposte e delle esigenze avanzate dalle diverse società. Cambierebbe solo il modo in cui i contenuti sono trasmessi e appresi: **alla trasmissione e all'apprendimento diretto verrebbe a poco a poco accompagnandosi la riflessione metaculturale** su ciò che viene trasmesso e appreso, al dato incontrovertibile si sostituirebbe il dato ipotetico, all'acquisizione la ricerca, all'immagazzinamento la sperimentazione. E la scuola, da ancella passiva di una società pericolante, tornerebbe ad essere, come in tempi lontani è stata, punta di diamante di un'evoluzione possibile.

---

**Nodi formativi di approfondimento:**

- Riflettere
- Contestualizzare
- Relativizzare
- Analizzare
- Pensare

## UNITA' II

### LA SCUOLA: COME E' COME PENSIAMO DEBBA ESSERE

#### A. QUALCHE DOMANDA

Sappiamo tutti cos'è la **scuola**, quali sono le sue **finalità**, quali i suoi modi di intervento. Ma come lo sappiamo?

- per tradizione
- per conoscenza delle disposizioni legislative
- per deduzione da ciò di cui la società ha bisogno
- per riflessione culturale
- .....

L'elenco potrebbe continuare e il lettore è invitato a farlo: così come è invitato ad analizzare ogni suo termine, per esempio:

- a. **Le tradizioni variano** nel tempo e nello spazio: di conseguenza non è detto che la scuola nella Grecia classica, la scuola nel Medioevo europeo, quella attuale in Cina, in Patagonia, in una repubblica centrafricana corrisponda alla nostra immagine di "scuola".
- b. Anche **le disposizioni legislative** che organizzano e indirizzano l'insegnamento scolastico non sono le stesse, per esempio nell'Italia dell'era gentiliana e in quella delle riforme Berlinguer e Moratti.
- c. Le richieste che **i vari tipi di società** rivolgono alla scuola non sono omologabili in alcun modo: si pensi per esempio a una società dominata da un'ideologia nazionalistica o religiosa e a una di orientamento laico o marxista o globalizzante: che cosa richiederanno o pretenderanno dalla scuola?
- d. Ma il **rapporto scuola - società**, anziché definito "dall'alto" potrebbe farsi oggetto di riflessione culturale, essere in altre parole ricavato dall'analisi "locale" di questo rapporto, addirittura da un'analisi assai più estesa e travalicante i limiti di una sola cultura.

Forse ci conviene riformulare la nostra frase iniziale in questo modo:

**"possiamo considerare la scuola, le sue finalità, i suoi modi d'intervento come variabili culturali di cui abbiamo un'approssimativa conoscenza nella misura in cui condividiamo la cultura che le informa".**

In altre parole, parlando di scuola, sappiamo di che si tratta a patto d'essere partecipi dell'**Universo Culturale Locale** (UCL) in cui quella è inserita.



Una scuola che ci preparasse ad una società che prevede il sacrificio umano ci sarebbe, a dir poco, estranea. Eppure società del genere sono esistite e forse ancora esistono: già **Orazio** e molti dopo di lui hanno considerato "dulce et decorum est pro patria mori". <sup>(1)</sup> Piuttosto quindi che chiuderci in un presunto sapere, conviene riproporre gli stessi termini in forme interrogativa:

"**Che cos'è la scuola qui e ora, quali le sue finalità, quali i suoi modi di intervento?**" e, una volta raggiunta una certa chiarezza su questi punti, confrontare la nostra frase con l'altra, quasi identica, in cui però abbiamo sostituito il "cos'è" con "come pensiamo debba essere"

## B. LA SCUOLA COM' E'

### B1. MODELLI, OBIETTIVI, CONTENUTI

Ci stiamo rivolgendo ad insegnanti di **scuola primaria** e allora le domande circa la "scuola così com'è" è quindi logico ricevano delle risposte direttamente collegate alla pratica. Ma identificare un oggetto senza ricorrere al confronto con altri dello stesso genere è oltremodo difficile e in ogni caso è probabile che l'insegnante risponda confrontando la sua pratica d'insegnamento con i modelli vigenti quando lui stesso era bambino. Ad esempio, la scuola d'oggi è molto più aperta alla diversità, meno impositiva, l'insegnante ha perso la sua centralità a favore della **centralità del bambino**. Il programma governativo di un tempo è oggi sostituito dalla programmazione locale, assai più marcato è il coinvolgimento della famiglia, del territorio con le sue istituzioni, e così via.

Alcune cose sono rimaste: il **modello trasmissivo** da chi sa – l'insegnante – a chi non sa – l'alunno, è tuttora alla base dell'insegnamento scolastico, anche se opportunamente corretto da un **feedback** informativo che dall'alunno passa all'insegnante, che così affina sempre più le sue tecniche di trasmissione.

Parimenti il **sapere** rimane l'oggetto principale del trasmettere anche se l'insegnante sa benissimo che i suoi modi comportamentali, il suo stile di interagire con gli allievi è parte non secondaria della trasmissione.

E poi la **verifica**, la **valutazione** non si discosta di molto dagli usi di un tempo: non sarà più legata all'impersonalità di un numero – il voto – ma fondamentale resta la **fase giudicante**, la cui freccia va sempre dall'alto verso il basso, dove ad essere comunque colpito è il bambino. Ma il giudizio stesso su cosa si fonda? Qui le cose non sono granché cambiate. Due soprattutto sono gli elementi che determinano il giudizio: il **sapere** e il **comportamento**, corrispondenti ai tradizionali voti in profitto e in condotta.

---

<sup>(1)</sup> "Dolce e onorevole è morire per la patria"



Certo, la molto decantata **libertà d'insegnamento** lascia oggi margini metodologici forse più ampi di ieri. Gli **obiettivi standard** di sapere e correttezza comportamentale possono essere raggiunti per vie diverse, purché lo siano. Questi obiettivi sono in linea di massima quelli di sempre; per la fascia che più ci interessa, leggere, scrivere, far di conto da un lato, socializzare e riconoscere i rapporti gerarchici dall'altro. Qualcuno osserverà che oggi si tende a leggere e a scrivere in più di una lingua e a far di conto per mezzo del **computer**, ma si tratta al più dell'ampliamento di uno stesso obiettivo. Tutta la scuola continua inoltre a funzionare per "**obiettivi**" da fissarsi a priori e al cui raggiungimento mirare investendovi un massimo di energie sia da parte degli alunni che da quella degli insegnanti.

Non sappiamo se la sommaria analisi qui proposta sarà condivisa dai lettori. E' assai probabile – e auspicabile – che essi trovino molto da aggiungervi e anche da correggere. L'esperienza di chi insegna è a tal punto variegata e legata alla variabilità dei contesti che sarebbe illusorio ridurla al caso particolare di un modello unificante.

## **B2. A CHE MODELLO DI SOCIETA' LA SCUOLA TENTA DI DARE UNA RISPOSTA?**

Non è questo il luogo per un'**analisi** dettagliata della nostra **società** o di qualunque altra. Il problema del raccordo tra il nostro lavoro (soprattutto se siamo insegnanti) e la società in cui e per cui lavoriamo non dovrebbe comunque esserci estraneo e neppure risolto una volta per tutte dai decreti del Ministero. Non solo, ma una certa **consapevolezza** del nostro modello – o dei nostri modelli – di riferimento sarebbe bene accompagnasse ogni nostro pensiero o azione. Di qui la necessità che quest'abitudine - (con le tecniche che essa richiede) - si radichi per quanto possibile già nelle menti infantili; perché ciò accada modi e tecniche devono essere presenti già nell'insegnante.

E' un'ovvietà che la scuola sia e debba essere funzionale al modello sociale localmente dominante. Questi modelli sono stati nel tempo e sono tuttora assai numerosi: localmente tuttavia si ha la più o meno pronunciata dominanza di uno o due modelli e di questi è bene rendersi conto.

Fino a qualche anno fa i **modelli dominanti** a livello planetario erano quello ad **economia pianificata** (e cultura controllata centralmente) e quello a economia di **libero mercato** (e cultura controllata indirettamente dal mercato dell'informazione). Tra i due, il modello jugoslavo dell'autogestione. Sia il modello pianificato che quello autogestionale sono stati (almeno provvisoriamente) eliminati dalla storia, cosicché non resta che quello del libero mercato, che va rapidamente diffondendosi a livello planetario a scapito di altri legati a culture in via di sparizione. Questo graduale appiattimento della diversità culturale su un unico modello comporta perdite, forse

irrimediabili e non sembra essere buona garanzia di sopravvivenza per il genere umano e per la biosfera tutta. Ritourneremo tra breve su questo punto.

Localmente quindi, nella nostra società occidentale, dominata per non dire ossessionata dalle idee di libero mercato, concorrenza, successo, ricchezza, la scuola ha da regolarsi di conseguenza.

### **Come fa la scuola a rispondere positivamente al modello e a rafforzarne il sostrato ideologico?**

Qui richiamiamo soltanto alcuni punti su cui ci soffermeremo brevemente, lasciando al lettore il compito di individuarne altri e di raccordarli alle proprie esperienze. Osserviamo per esempio il nodo ideologico **successo**. La scuola di un tempo, indirizzata soprattutto alla selezione dei futuri quadri dirigenti, aveva nella concorrenza scolastica il suo punto di forza. Basta scorrere **Cuore** di de Amicis o i capitoli finali dei **Buddenbrooks** di Thomas Mann per ritrovarvi, celebrate o ferocemente ironizzate, certe caratteristiche della scuola così come i più anziani tra noi ancora la ricordano. **Onnipotenza dell'insegnante** e dei suoi strumenti giudicanti: l'interrogazione, il voto, la pagella. Il tutto dominato dal numero, "obiettivo" misuratore del successo scolastico. Per esso si accendevano non di rado competizioni all'ultima virgola (9,50 anziché 9,25) oppure si precipitava nella più profonda depressione. <sup>(1)</sup> Questa selezione apparentemente meritocratica (ma non di rado il "merito" si esauriva nel giro di pochi anni) era in genere fortemente appoggiata dalle famiglie che educavano i figli alla competizione, al trionfo del migliore, alla conquista di una posizione socialmente rilevante....

Stiamo parlando al passato, come se le cose stessero oggi molto diversamente. Nei decenni appena trascorsi (penso soprattutto agli **anni '70** e ai **primi '80**) la scuola aveva tentato di adeguarsi al fatto di non essere più di élite, bensì - come si diceva - "**di massa**", deponendo alcune delle sue velleità selettive, rivolgendo la sua attenzione piuttosto alla **formazione del cittadino** medio che alla definizione di gerarchie di merito. Permangono così, nella scuola attuale, istanze egalarie, livellanti, estese - almeno formalmente - anche all'handicap e al ritardo culturale. Ma nuove istanze premono....

Così il sempre maggior bisogno di **specialismi**, tecnici soprattutto, e, di conseguenza, il tempo sottratto alla riflessione, alle considerazioni di ordine generale, al pensiero filosofico. Conta ancora, forse più di ieri, **la nozione**, conta l'ambito disciplinare specifico per cui anche settori del sapere vicini tra loro finiscono per costruire muri divisorii che li rendono impermeabili l'uno all'altro. La scuola odierna sta vivendo una fase di ritorno verso la specializzazione precoce. Abbiamo detto "ritorno", altri direbbero "regresso", altri "progresso". Anche l'avvio precoce alla tecnologia informatica fa parte di questo quadro. Certo la richiesta di competenza informatica è altissima nella nostra società, più ancora lo sarebbe la necessità di una approfondita **riflessione** su questa competenza,

---

(1) ancora ai tempi nostri, del resto, non sono rarissimi i suicidi da insuccesso scolastico

sui suoi rapporti con il **pensiero attivo** e sui suoi riflessi sociali. Ma alla scuola interessa soprattutto lo strumento informatico per l'uso che ne faranno le aziende.

Il **sapere** viene ancora e sempre considerato nella sua veste patrimonializzabile, la nozione è un investimento della mente anziché uno strumento del pensiero: "**Più sai, più sei**" ed è importante "essere di più". Di qui l'obbligo per la scuola di insegnare, per l'alunno di apprendere. E ancora, per la scuola la necessità di **verificare**, poi di **valutare** (magari inserendo le sue valutazioni nel **portfolio** dell'alunno così come si marca un prodotto) e per l'alunno il dovere di imparare, di corrispondere alle aspettative della famiglia, della scuola, della società. Nell'insieme, ben poco di diverso da ciò che si faceva e pretendeva un tempo. La società, si dice, è molto cambiata negli ultimi decenni e a cambiarla hanno provveduto le tecniche informatiche, dai computer, ai telefonini, a Internet. Se ne deduce che puntare su di esse è il modo migliore per aggiornare la scuola alla richiesta di una società che cambia. Ma proprio l'inerzia di fondo della scuola che, a ben guardare, tende più alla conservazione che al cambiamento, finisce per renderci dubbiosi anche sull'effettiva volontà (o capacità) della società di trasformarsi.

### C. LA SCUOLA COME PENSIAMO DEBBA ESSERE

Se già il discorso precedente era in larga parte arbitrario e dipendente da punti di vista non necessariamente condivisi, ancora di più ciò che si dirà di qui in poi è legato al pensiero dello scrivente e di coloro che si sono formati su esperienze analoghe alle sue. Certo, il numero di questi ultimi non è esiguo e possiamo ormai contare su convalide provenienti da ogni parte d'Italia e non solo. Resta tuttavia per noi il dovere di restringere il **noi** di quel "pensiamo" solo a coloro – pochi o molti che siano – che condividono lo **stile di pensiero** che abbiamo chiamato "**metaculturale**" o ne praticano uno affine.

E' quindi opportuno che, prima di affrontare il tema della scuola "come pensiamo che debba essere", dedichiamo qualche riga a quello **stile di pensiero** e in particolare all'aggettivo "metaculturale".

Per una trattazione meno fugace di IMC (**Ipotesi Metaculturale**) rimandiamo comunque ad altri scritti pubblicati dal nostro Centro, in particolare a **IMC, un'ipotesi per la sopravvivenza**<sup>(1)</sup>, di cui riportiamo in sintesi il primo capitolo come unita III (vedi oltre).

Una delle definizioni più frequentemente usate per IMC è la seguente:

**"Ogni nostro pensiero o atto, se non altro in quanto possibile oggetto di comunicazione, ha una componente culturale o meglio è culturalmente modulato e pertanto va relativizzato all'Universo Culturale Locale che l' ha prodotto".**

---

<sup>(1)</sup> Ottenibile tramite il sito [www.didatticaprogetti.it](http://www.didatticaprogetti.it)

In altre parole la **validità** di ogni nostra affermazione è, almeno inizialmente, da limitarsi a quell'universo (anziché di cultura preferiamo parlare di **Universo Culturale Locale** – UCL – proprio per sottolinearne la variabilità nel tempo e nello spazio). Può darsi benissimo che una nostra affermazione conservi la sua validità anche fuori dell'UCL d'origine; <sup>(1)</sup> la cosa va comunque verificata e non data per scontata. Esistono, o meglio ha senso parlare di UCL di estensione infinita, in grado cioè di produrre proposizioni di valore assoluto, valide per ogni altro UCL?

Certamente, basterebbe costruirne uno che, proprio per la sua estensione infinita, contenesse ogni altro UCL, reale o immaginario, possibile o impossibile.

A un simile UCL onnicomprensivo e assolutizzante abbiamo dato il nome di **UMC = Universo Metaculturale**. Questo ha una proprietà singolare che non ritroviamo in nessun altro UCL: poiché li contiene tutti, una qualsiasi proposizione espressa in esso viene immediatamente annichilita dal suo contrario, certamente presente in qualche altro UCL contenuto in UMC. E' come affermare che UMC è l'universo nullificante che, come un buco nero, inghiotte e vanifica qualsiasi cosa vi cada dentro. Il pensiero assoluto, non localizzabile culturalmente, è il grande pericolo per la nostra sopravvivenza e credo non sia necessario addurre esempi che lo dimostrino. Viceversa un pensiero che sappia riferirsi ad un certo UCL e lo dichiari apertamente, si dimostra disponibile al confronto con altro pensiero anche assai diverso. Sarebbe ovviamente auspicabile che anche il pensiero "altro" mostrasse altrettanta disponibilità. Se ciò non fosse e l'altro si accingesse a costruire un muro di incomunicabilità, dovremmo per lo meno non opporgliene uno nostro. Può darsi che l'apertura di una delle parti finisca per indurre l'altra a dotare il proprio muro di fessure, non di feritoie. IMC non è garanzia di sopravvivenza; può tutt'al più preparare il terreno a che il problema della sopravvivenza sia affrontato con convinzione e senza ipocrisie.

## **C1. MODELLI, OBIETTIVI, CONTENUTI**

Un problema strettamente legato a quello della sopravvivenza è, come la quotidianità ci dimostra, il nostro rapporto con la **diversità**. Si parla spesso di **tolleranza**, ma nessuno si contenta di essere tollerato. Si parla di **rispetto** per il diverso: io ti rispetto purché tu faccia lo stesso con me, poi ciascuno per sé a rispettosa distanza. Ma non basta. Ci vuole qualcosa di assai più radicale e IMC ci suggerisce la provvisoria, temporanea assunzione dell'UCL dell'altro per comprendere il suo modo di vedere, il suo **stile mentale**. Non si tratta di resa incondizionata né di perdita del proprio UCL; al contrario vediamo il nostro rinforzarsi nelle parti coincidenti dei due UCL e ampliarsi attraverso la momentanea, sperimentale appropriazione di ciò che nell'altro è diverso.

---

(1) Per esempio l'espressione  $2 + 2 = 4$  risulta vera anche per un balinese e sarebbe apparsa tale anche a un babilonese o a un antico egiziano

E' facile condannare l'azione terroristica di un kamikaze, molto meno immedesimarsi nelle sue ragioni, ancora meno dialogare con lui prima che metta in atto il suo proposito. Per lui, paradossalmente, è più facile farsi disintegrare dallo scoppio che proporre le sue ragioni democraticamente (il "modello" democratico è, infatti, disponibile per noi, non per lui).

Una diffusa pratica metaculturale ridurrebbe l'aggressività culturale della specie umana, che è comunque parte non trascurabile della sua aggressività totale (un'altra notevole parte potrebbe essere ulteriormente ridotta assicurando a tutti acqua, cibo, assistenza sanitaria).

Ma ritorniamo al nostro specifico formativo che poi tanto specifico non è, visto che riguarda tutta la società, anche se entro una fascia ristretta ma fondante: gli insegnanti di scuola primaria.

Sarebbe forse più prudente restringere ancora il campo alla sola società occidentale giacché non sappiamo se altre società avvertano i nostri stessi problemi. **Il modello occidentale** si va però diffondendo con tale rapidità da lasciare sempre meno spazio a modelli alternativi e, se anche alcuni dovessero sorgere e affermarsi (come sta accadendo per Cina, Corea, India) gli attuali meccanismi evolutivi (basati sulla concorrenza) finirebbero per omologarli in larga parte al modello occidentale.

IMC nasce invero nella nostra società (anche se non nasconde influssi di lontana provenienza), ma la sua progettualità è inter-trans-culturale e solo un'estesa sperimentazione di là dei nostri confini potrà convalidarla o meno.

IMC, tuttavia, non è interessante di per sé, o almeno non la riteniamo tale. Ciò che conta e per cui anche qui l'abbiamo riassunta, sono le sue conseguenze sul piano politico-formativo. In altre parole sulla scuola, l'istituzione nella quale convergono appunto politica e formazione. **Che aspetto avrebbe una scuola orientata da IMC, una scuola cioè a indirizzo metaculturale?**

Va detto subito che ci è estraneo ogni intento massimalistico e una scuola logicamente derivata da IMC non solo apparirebbe irrealistica ma neppure auspicabile in quanto non darebbe concrete risposte ai problemi che le varie culture concretamente pongono. IMC non si presenta come una cultura alternativa il cui fine è l'occupazione di spazi culturali non suoi. Meglio scorgervi una sorta di correttore di cultura, disponibile nel caso in cui la cultura manifesti il suo lato aggressivo (che assai spesso si ammanta di necessità difensiva).

E' questa **funzione correttiva di IMC** che vorremmo penetrasse gradualmente nei processi formativi, a cominciare dalle prime fasi della scuola primaria e dell'infanzia.

Una volta insediato, il correttore culturale proseguirà probabilmente nella sua azione anche per le fasi successive, quando la pressione culturale si farà più forte e il pericolo della fissazione ideologica più incombente.

Poiché è questo che l'orientamento metaculturale intende prevenire: **il processo di fissazione ideologica dei dati di cultura.**

Non la squalificazione del dato di cultura nello scetticismo assoluto (corrispondente nella metafora culturale a UMC, l'**Universo Metaculturale**), ma la sua unica qualificazione possibile: nell'UCL che gli compete. IMC non modifica le unità culturali con cui viene in contatto: ciò significa che non interviene sui contenuti che la scuola intende trasmettere. La sua funzione è di **rendere i destinatari consapevoli della culturalità del sapere**, ben altra cosa dalla sua **verità**. La sua azione quindi si esercita sulla **coscienza** del sapere, non sul sapere stesso.

Riprendiamo in prospettiva metaculturale alcuni concetti già emersi in precedenza, in primis il concetto di **nozione**. Tradizionalmente la nozione è un "quanto" di sapere che occorre avere a disposizione per procurarsi un accesso al reale, o alla sua conoscibilità. E' opportuno pertanto un suo immagazzinamento o, se pensiamo al rendimento, una sua **patrimonializzazione**. Il possesso di un gran numero di dati è l'equivalente di una ricchezza materiale. Una persona molto **colta** (che sa molte cose) è come un possidente terriero, pago di ciò che ha e di quanto i suoi terreni gli fruttano. Da questo punto di vista la scuola che abbiamo detto tradizionale (invero un'astrazione più che un dato di fatto) sarebbe rimasta indietro perfino alla prima rivoluzione industriale, quando alla nozione si chiedeva la flessibilità necessaria ad affrontare il nuovo, il progresso. Questa più o meno astratta scuola è funzionale alla conservazione, al mantenimento delle cose come stanno; il futuro, il possibile, l'intentato le sono estranei; nella società funge da fanalino di coda. Responsabile di quest'inerzia, già lo si è visto, è la nozione reificata a **dato di fatto**, ovvero il suo concetto congelato a **idea**. La scuola d'oggi, certo assai più avvertita su questo punto, si rende conto benissimo della culturalità della nozione, della sua dipendenza dall'UCL che l'ha istituita, ma ritiene che questa dipendenza vada tenuta nascosta all'individuo fino a quando egli stesso non ne faccia personale esperienza.

Perché?

Da un lato perché è ancora diffusa l'opinione che la formazione dell'individuo debba fondarsi su basi **certe**, mancando le quali sarebbe in pericolo la stabilità razionale ed emotiva sua personale e dell'intera società. Stranamente, non si vuol riflettere sul pericolo cui l'individuo e la società vanno incontro se – cosa tutt'altro che improbabile – qualcuna di quelle certezze dovesse crollare.



Dall'altro, mentre il pensiero flessibile e metaculturalmente riflesso è difficilmente gestibile dall'esterno, il pensiero fideisticamente ancorato a delle verità assolute è facilmente manovrabile da chi quelle verità dice di possedere – ed è creduto.

La domanda che quindi conviene porsi è:

**La scuola è al servizio di un potere, – non importa quale – o è finalizzata alla formazione di un individuo consapevole e capace di scelte autonome?**

La risposta appare scontata: improbabile un insegnante, un pedagogo, un legislatore che si dichiari in disaccordo. Ogni piano di riforma di questi ultimi anni abbonda di indicazioni in tal senso. Quasi mai tuttavia tali indicazioni giungono a criticare i concetti – ritenuti ancora basilari – di nozione, disciplina, sapere.

Nella nostra implicita proposta di riforma <sup>(1)</sup> sono proprio questi concetti ad essere metaculturalmente relativizzati e restituiti alle proprie valenze storiche e culturali.

Così la nozione, senza nulla perdere di queste sue valenze, ne assume anche un'altra, che invero non le era estranea fin dall'antichità, ma era solo relegata in secondo piano dal prevalere delle altre: la valenza di **motore del pensiero**. **“Dal sapere al pensare”** è lo slogan che ci siamo prefissi per la nostra attività. Un cervello privo di nozioni è come un computer senza programma, un hardware senza software. La nozione è proprio ciò che mette in azione il pensiero se ... se non lo lega a sé stessa, se non lo blocca sostituendosi ad esso. Non è sempre facile distinguere tra il momento conservatore, paralizzante della nozione e il suo momento incentivante. Forse la distinzione non è nell'oggetto, che ci si presenta unitario, bensì nel nostro modo di assumerlo, di utilizzarlo. Presa come un dato incontrovertibile – come spesso la scuola la presenta – la nozione induce alla passività; considerata nel suo rapporto con l'UCL che l'ha costituita, essa induce alla ricerca, alla contestualizzazione culturale; confrontata poi con eventuali nozioni che la contraddicono, porta alla relativizzazione culturale, probabilmente il massimo livello di attivazione del pensiero.

La consultazione del nostro sito – sia per i **“Nodi”** citati in fondo ad ogni singola unità, sia per i **Progetti** cui quei nodi rimandano – potrà servire alla chiarificazione pratica, operativa di quanto qui detto.

Di questo si riparerà nell'unità V.

Analoga alla critica al concetto di nozione è quella del concetto di **disciplina**, o meglio di **area disciplinare**, cui la scuola è tuttora debitrice nei suoi ordinamenti interni. Se una rigida articolazione disciplinare è ancora comprensibile per la scuola superiore – anche se sarebbe opportuna e fattibile una riformulazione dei programmi in senso inter e transdisciplinare – nella scuola primaria tale articolazione, oltre a non essere necessaria,

---

<sup>(1)</sup> esemplificata dal sito [www.didatticaperprogetti.it](http://www.didatticaperprogetti.it)



finisce per costruire nella mente del bambino, poi dell'adulto, un **sistema di frontiere** non certo auspicabile in un mondo che dovrebbe semmai abolirle. Inoltre l'immagine del mondo proposta dalla scuola, soprattutto nei suoi primi gradi, è in assoluto disaccordo con le ipotesi interpretative che la scienza ci va offrendo ormai da parecchi decenni. Per non parlare dei millenari modelli filosofici, ad esempio orientali, che solo di recente siamo in grado di comprendere e affiancare ai nostri. Già la relatività di **Einstein** e la teoria dei quanti avrebbero dovuto far piazza pulita dei concetti "ingenui" di **oggetto** e di **sapere oggettivo**, eppure il bambino ancora vi cresce dentro senza che gli sia proposto nemmeno un correttivo pedagogico quale per esempio IMC; così il bambino impara a distinguere storia da geografia, zoologia da antropologia, linguaggio verbale da linguaggio matematico, musicale o pittorico, distinguerà anche uomo da animale, buono da cattivo, malato da sano, bello da brutto, naturale da artificiale. Qui non si vuole affatto negare validità alla **distinzione** e all'attività del **distinguere** in generale, considerata in IMC fondamentale per la **sopravvivenza** (cioè per la coesistenza pacifica del diverso). Al contrario, **la distinzione acquista un massimo di significato nel momento in cui sappiamo riconoscerne la funzionalità sociale e il modello culturale di riferimento di cui spesso inconsapevolmente ci serviamo**. Un coltello è tale solo per chi ne possiede il modello mentale e ne conosce un certo numero di possibili usi. Per un bambino molto piccolo, un coltello è un oggetto tra i tanti (se pure lo è) di cui neppure gli è evidente la pericolosità.

Stiamo parlando di ovvietà, eppure la scuola sembra ignorarle, dato che non si cura di ancorare la diversità delle sue discipline ad altro che una passiva, acritica consuetudine. Non mancherebbero le trans-discipline – dalla semiotica alla teoria dei sistemi, dalla logica alla psicologia cognitivista – per **riorganizzare relativisticamente il sapere** scolastico. Sono stati fatti, è vero, e si continuano a sperimentare approcci anche precoci ad alcune di questa trans-discipline (p.e. la logica), ma stranamente tali approcci non si differenziano gran ché dai normali approcci disciplinari, quasi che le transdiscipline abbiano lo statuto di discipline autonome, da aggiungersi eventualmente a quelle previste dai regolamenti vigenti.

Veniamo ora al termine onnicomprensivo di **sapere** del quale i precedenti (nozione, disciplina) nominano i costituenti. Qualche anno fa un tale di nome **Socrate** aveva tentato un radicale ridimensionamento del **sapere** (che del resto gli stessi Sofisti avevano criticato); eppure si continua, a proposito di scuola, ad insistere su questo termine, inteso forse relativisticamente, ma sbandierato come assoluto. Che fare, allora? Bandire il **sapere** dal vocabolario o almeno dal suo uso nella scuola? Sostituirlo, come prima accennato, con **pensare**?

A titolo di slogan “**dal sapere al pensare**” è non solo ammissibile, ma stimolante del pensiero stesso.

La sua **assolutizzazione** a principio-guida di una pedagogia in accordo con i tempi contraddirebbe il proprio assunto, ma la distinzione sapere/pensare è di comodo e vale solo come primo punto di riflessione.

Il **sapere** va **pensato** e non semplicemente immagazzinato nel nostro computer biologico. Il nostro PC sa immagazzinare il sapere e usarlo compatibilmente con i programmi – (sa per esempio giocare a scacchi meglio di molti avversari umani), ma non sa **pensarlo**.

**Che cosa vuol dire?**

Anzitutto che non lo ha **generato** (il sapere è consegnato al computer in tutti i suoi particolari), poi che non è in grado di **rifletterlo** (non sa di sapere), infine che non è capace di **relativizzarlo**, cioè di ricondurlo all’UCL che lo convalida. **La mente umana è capace di tutte e tre le azioni** ed è su questa capacità che a nostro giudizio una scuola **effettivamente rinnovata** dovrebbe insistere.

Posto che ci si trovi d’accordo su questo punto, resta il problema principale: **come?**

## **C2. A CHE MODELLO DI SOCIETA’ LA SCUOLA “COME PENSIAMO DEBBA ESSERE” TENTEREBBE DI DARE UNA RISPOSTA?**

Come si vede, la formulazione del titolo di questo sottocapitolo è assai più circospetta del suo analogo in B2: lì l’indicativo “**tenta**”, qui il congiuntivo “**debba**” e il condizionale “**tenterebbe**”. Il perché è presto detto: lì la società in questione è sotto i nostri occhi: per difficile che ne sia l’analisi, si tratta comunque di un oggetto raggiungibile. Qui né la società né il suo modello esistono ancora e ogni loro prefigurazione apparirebbe a dir poco ideologica e dilettantesca.

La scuola “come pensiamo debba essere” non rispecchia quindi nessuna società plausibile? Effettivamente il primo ruolo che le auguriamo di perdere è quello di essere ancella della società in cui si trova inserita. Esiste un’interpretazione della parola “scuola”, ai più alti livelli della cultura, dove la scuola è vista come motore trainante della società, come punta di diamante nell’esplorazione del mondo e del suo rapporto con l’uomo. Così era presso i Greci, così è ancor oggi quando si parla di scuole filosofiche o correnti del pensiero scientifico. Perché la “**scuola di base**” quella che oggi si dice “**primaria**” non dovrebbe beneficiare dello stesso rango e ricoprire anch’essa un ruolo di **punta nei processi di trasformazione della società?**

Abbiamo visto nella sottounità precedente come la scuola si adegui alla società; pensiamo che la possa precedere, possa cioè sperimentare un futuro possibile, lavorare a modelli ancora intentati.

Gli stessi **bambini**, tradizionalmente oggetto di inculturazione, di addestramento cioè alla cultura locale, che nel caso dell'occidente ha pretese di universalità, possono farsi **propositivi**.

I loro diversi, imprevedibili modi di pensare, se opportunamente modulati col pensiero adulto, possono fornire indicazioni su cui costruire quel nuovo **stile mentale** del quale si parla così insistentemente.

Allora il titolo di questa sottounità perde di senso: la domanda non ammette risposte.

Ciò non vuol dire però che la scuola debba svincolarsi dalla società di cui è parte.

Abbiamo già visto come la scuola a indirizzo metaculturale che qui andiamo proponendo abbia in comune con l'attuale tutti i contenuti, e questi hanno certamente a che fare con la nostra società. Del pari i rapporti con il mondo del lavoro dipendono in larga misura proprio da quest'ultimo e, se delle trasformazioni vi avverranno, la scuola potrebbe averle presentite o addirittura preordinate.

Lavorando per la scuola, lavoriamo, di fatto, per la società tutt'intera.

---

#### Nodi di approfondimento:

- Confrontare
- Trasmettere
- Sapere
- Verificare,
- Valutare
- Giudicare
- Insegnare
- Leggere
- Scrivere
- Analizzare
- Riflettere
- Pensare
- Apprendere
- Relativizzare

Progetto Formativo  
per gli insegnanti della scuola primaria

## UNA PRIORITA' FORMATIVA: LA CONVIVENZA PACIFICA NELLA DIVERSITA'

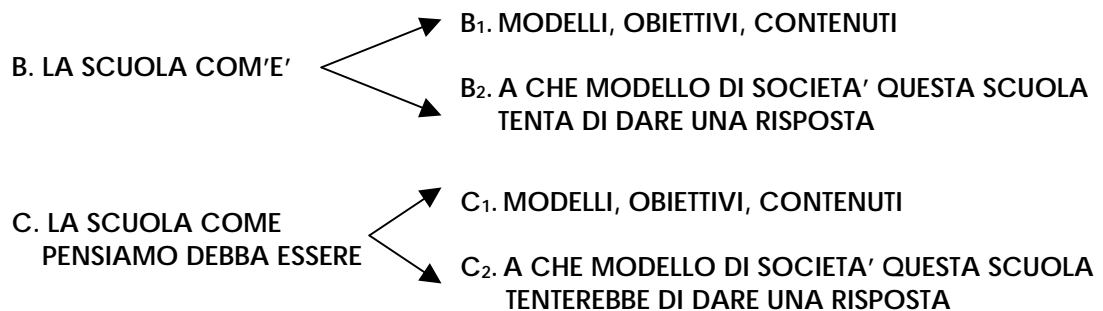
### PRIMO MODULO

#### UNITA' I UN PRIMO APPROCCIO PER L'ANALISI DEL PROBLEMA

- A. PREMESSA
- B. IL RUOLO DELLA SCUOLA NELLA PROMOZIONE DELLA PACE

#### UNITA' II LA SCUOLA: COM'E' E COME PENSIAMO DEBBA ESSERE

- A. QUALCHE DOMANDA



### SECONDO MODULO

#### UNITA' III L'IPOTESI METACULTURALE (IMC)

#### UNITA' IV IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO COME STRUMENTO DI COESISTENZA PACIFICA

- A. MODELLI D'INTERAZIONE NELLA DIDATTICA
- B. UN MODELLO DIDATTICO PER LA COSTRUZIONE DELLA PACE
  - B1 L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO
  - B2 L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': L'OPERATORE METACULTURALE

### TERZO MODULO

#### UNITA' V COME COMPORRE IL PRESENTE PROGETTO DI AGGIORNAMENTO

- A. LETTURA DELLE UNITA' I - IV
- B. COMPOSIZIONE DI UNA UNITA' DIDATTICA INTERDISCIPLINARE
- C. RIFLESSIONE SULLA COMPOSIZIONE DELL'UNITA' DIDATTICA

### PROVA DI VERIFICA

# SECONDO MODULO

## UNITA' III

### L'IPOTESI METACULTURALE: IMC

#### 1. Che cosa intendiamo per IMC?

IMC è una sigla che sta per **Ipotesi Metaculturale**. **Ipotesi**: cioè non dogma, non certezza, non qualcosa cui si deve credere o non credere, bensì qualcosa che si considera vera fin quando non sopravviene un altro qualcosa che gli toglie credibilità. **Metaculturale**: il prefisso "meta" non rimanda qui a un livello oltre, sopra, al di là della cultura, ma indica un **momento di riflessione della cultura su se stessa**.

La riflessione di per sé è un atto culturale, o comunque fortemente impregnato di cultura. Una riflessione della cultura su sé stessa significa quindi in qualche modo analizzare un oggetto complesso con mezzi inerenti a questo stesso oggetto – ecco perché usiamo l'aggettivo **metaculturale**.

Diciamo anche che IMC è stata costruita non per ambizione filosofica né per amor di teoria, ma solo per dare un fondamento – ipotetico, ripetiamo – alla pratica culturale di base così come è esemplificata in questo stesso sito.

IMC ammette molteplici definizioni. Una di quelle più comunemente usate è:

#### **Definizione 1**

*Ogni nostro atto o pensiero, se non altro in quanto possibile oggetto di comunicazione, ha in sé una componente culturale.*

L'affermazione appare talmente ovvia che neppure si capisce perché chiamarla "ipotesi". Nel momento infatti in cui vogliamo informare qualcuno di un nostro atto o pensiero non possiamo che farlo per mezzo di un qualche linguaggio e i linguaggi sono notoriamente un'invenzione umana. Non tutti concordano tuttavia su quest'ultimo punto: ci potrebbero essere delle forme di comunicazione geneticamente trasmesse come il riso o il pianto, oppure informazioni trasmesse per così dire in presa diretta, per esempio attraverso la vista. Più prudente quindi mantenere ad IMC così definita lo statuto d'ipotesi. La precedente definizione va comunque completata, per poter servire allo scopo per cui è stata fatta: essendo il frutto di un accordo sociale (come ogni dato di cultura) la componente culturale di IMC va relativizzata alla cultura che l'ha prodotta. Questo vuol dire che la garanzia di validità per quella componente va ricercata in quella precisa cultura e non in un'altra.

Così completata, la definizione precedente suona:

**Definizione 1a:**

*Ogni nostro atto o pensiero, se non altro in quanto possibile oggetto di comunicazione, ha in sé una componente culturale che va relativizzata alla cultura che l' ha prodotta.*

Ed ecco la prima difficoltà e non trascurabile: anche questa definizione è l'espressione di un pensiero, ha quindi – per l'ipotesi stessa – una componente culturale cui non possiamo annettere un valore assoluto, ma solo un valore "locale", relativo alla nostra cultura. Niente di male, si dirà, ma ci sarà bene un'altra parte della definizione che potrebbe aspirare alla verità incondizionata. Bene, supponiamo di averla trovata, questa parte comunque vera. Nel momento in cui volessimo comunicarla ricadremmo di nuovo entro i limiti della definizione stessa: il nostro enunciato acquisterebbe la sua parte culturale, che andrebbe relativizzata perché non fa parte della verità che vogliamo esprimere, e così via quale che sia il numero dei nostri tentativi di trovare la parte vera. L'apparente innocenza di Definizione 1° si tramuta in trappola mortale per ogni ricercatore di verità incondizionate o assolute. Come vedremo tra poco, di questa pericolosità di IMC è espressione logicamente stringata la

**Definizione 2:**

*IMC coincide con la sospensione del principio di non contraddizione.*

Secondo questo famoso principio, A non può essere contemporaneamente uguale e diverso da B; il sì non può coesistere con il no in uno stesso punto. "Essere o non essere" è una conseguenza, nel senso che o l'uno o l'altro soltanto può essere vero, non "essere e non essere". I logici ci dicono che, se esistesse un luogo dove il sì e il no coincidono, questo sarebbe una sorta di buco nero che toglierebbe valore di verità a qualsiasi cosa vi cadesse dentro: un luogo pericoloso per ogni sorta di pensiero, da cui gli uomini dovrebbero guardarsi se ci tengono a sopravvivere.

A questo luogo abbiamo dato il nome di **Universo Metaculturale** (in sigla UMC), intendendo con questo termine la somma di tutti gli **Universi Culturali Locali** (in sigla UCL), reali o immaginari che siano. Ogni cultura, quale che sia il suo raggio, ma anche la cultura di un singolo essere umano, può essere intesa come un universo culturale "locale", cioè come un insieme di giudizi, verità, oggetti, abitudini, comportamenti, opinioni, tabù, rappresentazioni mentali ecc. che sono propri ad uno o più uomini.

Mentre la vita di tutti gli uomini si svolge normalmente in UCL specifici, essa non è pensabile in UMC, in un universo cioè nel quale sarebbe impossibile distinguere tra enunciati veri ed enunciati falsi, dove regnerebbe insomma un relativismo assoluto. In UMC non avrebbe più

senso produrre "atti o pensieri", perché mancherebbe ogni criterio di scelta tra opposti e la conseguenza sarebbe la paralisi totale.

Ma allora, se IMC ci porta verso UMC, non andrebbe evitata prudentemente? Osserviamo più da vicino la Definizione 2: IMC coincide con la sospensione... non si dice abolizione, che ci farebbe effettivamente precipitare in UMC: sospensione lascia aperte delle scappatoie. Potremmo per esempio reintrodurre il principio di non contraddizione tutte le volte che vogliamo, o meglio, ogni volta che serve; non però in UMC (che lo vanificherebbe immediatamente), ma in un qualsiasi altro UCL, purché di estensione limitata. In altre parole: il principio di non contraddizione può valere per ogni cultura che ne avverta il bisogno (e tutte le culture esistenti lo avvertono, e giustamente). Entro una tale cultura - un tale UCL - le verità, anche assolute, i dogmi, le fedi sono senz'altro possibili proprio in forza dei suoi limiti; volerne estendere l'assolutezza fuori da quei confini significa muovere un passo verso UMC, verso il buco nero dell'Universo Metaculturale.

Da queste considerazioni il pensiero sembra uscirne indebolito: incapace di raggiungere un assoluto senza confini, dovrebbe contentarsi di un "assoluto" per così dire "relativo". La contraddizione è solo apparente: sarebbe reale - e letale - in UMC; diventa essa stessa relativa se ricondotta entro i confini di un UCL riconosciuto e dichiarato. Le verità umane hanno un luogo nel mondo, entro il quale vanno coltivate e difese. In altri luoghi culturali - in altri UCL - non si tratta più di coltivare e difendere, bensì di verificare le proprie verità e dialogare alla pari con quelle altrui.

## 2. Come nasce IMC

IMC, più che nascere, si viene formando poco a poco dalla ricerca - didattica prima, poi anche pedagogica, infine teorico-metodologica - condotta a partire dai primi anni '70 nel territorio della Bassa Sabina (provincia di Rieti), in particolare nelle scuole elementari e con gruppi di giovani adulti, molti dei quali (oggi definitivamente adulti) sono o sono stati collaboratori del nostro Centro. Questo, fondato alla fine del 1974 come **Centro di ricerca e sperimentazione "Musica in Sabina"**, si è poi nel 1980 trasformato nell'attuale **Centro di ricerca e sperimentazione metaculturale**, alla cui complessa attività si deve anche il presente sito.

All'origine del tutto c'è un compositore, poco più che quarantenne, che le vicende dell'avanguardia musicale, poi il fatidico '68 hanno messo in irreversibile crisi. La musica, quella cosiddetta alto-colta, era ormai giunta a teorizzare il silenzio o anche il totale abbandono al caso, mentre un altro suo ramo, variamente qualificato come pop, rock, musica di consumo, godeva di ottima salute, ma non soddisfaceva le esigenze dell'intellettualità musicale.



Dove cercare una via di uscita, non compromessa né con il mercato né con una asfittica pretesa elitaria?

La via era lì, davanti agli occhi di tutti, bastava osservare l'attività mentale dei bambini prima che la cultura dominante ne modellasse indelebilmente i meccanismi... Parlo di attività mentale e non specificamente musicale perché, come fu chiaro in un breve volger d'anni, il bambino che compone senza una specifica preparazione, utilizza, anche se in maniera diversa, uno stesso strumentario mentale, sia che si serva di segni sonori sia che di segni visivi o verbali. Questo strumentario possiamo qualificarlo come logico-gestaltico-comunicazionale: logico perché fa capo a criteri logici elementari come identità / opposizione, inclusione / esclusione, maggiore / minore ecc; gestaltico (dal tedesco **Gestalt** = forma, figura) perché ha a che fare con le leggi della percezione (continuità, discontinuità scomponibilità, globalità.....); comunicazionale perché fa i conti con emittenti, messaggi, canali e riceventi.

Certo, osservare questo strumentario in azione fuori dalle vie segnate dalle discipline scolastiche ha richiesto anni di paziente lavoro e soprattutto il concorso di centinaia, migliaia forse di bambini, insegnanti, operatori culturali non solo della Bassa Sabina ma di molte regioni italiane e oltre. I risultati di queste osservazioni, interpretati alla luce di IMC ed esposti in forma direttamente utilizzabile nelle scuole, fanno il contenuto della parte pratica del nostro lavoro.

Ma come fa un'esperienza, anche se approfondita, a produrre gli stessi presupposti (qui IMC) che ne permettono l'interpretazione? E' l'antico problema dell'uovo e della gallina, che non si risolve se si mantengono distinti l'uovo e la gallina (nient'altro che due stadi della stessa identità biologica). Per osservare il bambino con occhio il più possibile sgombro da pregiudizi culturali occorre mettere provvisoriamente tra parentesi le nostre competenze, bisogna assumere una posizione vicina alla neutralità culturale, la stessa che sarebbe bene assumessimo in presenza del culturalmente diverso. Così come qui non è più il caso – se mai lo è stato – di far ricorso alla repressione o alla conversione forzata, così nel rapporto con il bambino lo stesso concetto di "errore" e la conseguente "correzione", non solo ci impediscono di capire i suoi itinerari mentali, ma finiscono per costituire un equivalente della repressione o della conversione forzata. In altre parole: il modello di interazione suggerito da IMC, nato nella scuola, alla scuola deve fare ritorno se vuole dare il suo contributo alla sopravvivenza della nostra specie.

### 3. Perché IMC?

E' presto detto, anzi l'ultima frase della prima unità già lo dice: dialogare anziché difendere, accettare pregiudizialmente la parità del diverso. Tutti parlano oggi di tolleranza, ma la parola stessa è inadeguata.

Non basta il diverso che venga "tollerato" (chi di noi si contenterebbe di essere tollerato?), occorre che lo si cerchi come si cercherebbe una ricchezza, un vantaggio. Fino a ieri (ma siamo sicuri che oggi le cose vadano altrimenti?) il diverso, comunque inteso, era già quasi un nemico, qualcosa di cui diffidare, da tenere a bada per non farsene inquinare. Gli odi interetnici non hanno altra origine, altra motivazione, ed è singolare come una forma così arcaica di pensiero sia potuta sopravvivere fino ai nostri giorni, nel pieno dell'era tecnologica e informatica. E non solo è sopravvissuta questa mentalità, ma per più volte nel corso del Novecento ha messo seriamente a repentaglio la sopravvivenza stessa del genere umano e tuttora non c'è da star sicuri.

Ma non dovrebbero bastare i continui richiami alla pace, alla solidarietà tra i popoli, ai diritti dell'uomo, alla fratellanza universale, richiami di cui sono pieni l'etere informatico e la carta stampata di tutto il mondo?

No, non bastano. Un conto è l'ideologia della pace, della fratellanza, un conto i comportamenti che dovrebbero seguirne ma che il più delle volte la contraddicono, a cominciare dalle piccole cose, dal litigio in famiglia alla sopraffazione di un concorrente. Sappiamo tutti che la guerra non è più una soluzione proponibile per risolvere i conflitti (ce lo impedisce la bomba H), eppure le guerre continuano a farsi, così come ci si droga ben sapendo a che rischi si va incontro. Probabilmente occorrerà del tempo a che la pratica della pace consegua alle dichiarazioni ideologiche, ma intanto che cosa fare, come preparare il terreno a un futuro di dialogo e di reciproca "modulazione culturale"?

La risposta è, ancora una volta, ideologicamente semplice, ma di difficile attuazione. Il suo nome è **scuola**, intesa come progetto educativo in direzione di una **società planetaria**. Il solo termine di società planetaria genera sospetti e ben a ragione: l'immagine di una società livellata senza più diversità, uguale a Roma come a Tokyo, a New York, Mombasa, ci spaventa, eppure sembra che proprio in questa direzione ci stiamo muovendo. Il dilagante consumismo, il modello sociale unico offertoci dal mercato mondiale e dalle multinazionali sembrano ammettere il diverso solo in quanto oggetto di sfruttamento economico.....

E' questa la società planetaria cui la scuola dovrebbe prepararci, cui la stessa ipotesi qui discussa (IMC) vorrebbe indirizzarci?

Certamente no: se fino ad ieri lo spettro da temere è stato il comunismo reale (cioè nella veste datagli dall'Unione Sovietica), oggi lo è l'appiattimento sull'ideologia vincente: quella del modello concorrenziale. La quale, proprio per sopravvivere, ha bisogno anche lei di ideologie, di modelli, di UCL alternativi. Ce lo dicono i biologi, i genetisti, gli etologi, gli antropologi: la vita ha bisogno della diversità e dove questa viene meno, anche la vita è in pericolo. Ma se la diversità genera conflitto e il conflitto la guerra, il pericolo per la vita è ancora maggiore.

Come uscire da quest'antinomia, come sperare ancora nella sopravvivenza?

Innanzitutto non limitandosi a sperare ma agendo di conseguenza. La pace, oltre alla veste ideologica, ha bisogno di una tecnica che la realizzi.

Finora la tecnica si è alimentata soprattutto delle ricerche in campo militare, ha avuto nella guerra il suo principale motore evolutivo; oggi il progresso tecnologico deve mirare alla convivenza pacifica delle diversità, cioè alla loro salvaguardia e composizione. E questo fin dalla scuola dell'infanzia. IMC proprio questo si propone: contribuire a una tecnica didattico-pedagogica in direzione della sopravvivenza.

La sopravvivenza, intesa come controllo dell'aggressione, disponibilità al dialogo con UCL differenti dal nostro e la conseguente integrazione del diverso, è l'ultima finalità del nostro contributo pedagogico. Gli sforzi individuali e sociali finora compiuti in questa direzione non garantiscono per nulla la nostra sopravvivenza. Ne deduciamo che il problema sottostante è di natura complessa, in ogni caso non risolvibile con una "ricetta" (vale a dire una maniera d'intervento) ben specifica. Senz'altro ci vorrebbe tutta una classe d'interventi. Ora, una classe d'interventi si costruisce se c'è un comune orizzonte metodologico. In effetti IMC ci ha portato a ricercare un comportamento culturale di base, i cui elementi essenziali sono presentati nel nostro sito (vedi i nodi formativi ma anche i progetti didattici).

---

#### **Nodi correlati:**

- **Riflettere**
- **Analizzare**
- **Relativizzare**
- **Contestualizzare**
- **Errare**
- **Correggere**

## UNITA' IV

# IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO COME STRUMENTO DI COESISTENZA PACIFICA

### A. MODELLI DI INTERAZIONE NELLA DIDATTICA

Presentiamo qui un insieme di schemi, corredati ciascuno da un breve commento, che sintetizza le più comuni forme d'interazione tra docenti e discenti nella scuola primaria. Come tutti gli schemi anche questi semplificano di molto la realtà osservata; vanno quindi considerati con riserva, senza chiedere loro più di quanto possano dare.

Il loro scopo principale è mostrare la pluralità di questi modelli (altri se ne potrebbero aggiungere) dei quali tratteremo più diffusamente solo quello che abbiamo chiamato **circuito autogenerativo** e che ci sembra il più consono al nostro obiettivo: la coesistenza pacifica della diversità.

Del resto il concetto stesso di "modello" è già di per sé riduttivo e sintetizza una pluralità di casi concreti assai diversi. Di queste reiterate sintesi e semplificazioni sembra tuttavia che la specie umana abbia effettivo bisogno per costruire su di esse i suoi sistemi di comunicazione, i suoi linguaggi.

#### SCHEMA 1: MODELLI DI INTERAZIONE DIDATTICA

(vedi tavola 1)

#### COMMENTO

Per **didattica di trasmissione** intendiamo il **normale** (per la scuola) passaggio di competenze da chi le possiede a chi si pensa debba possederle.

La scuola "tradizionale", senza peraltro escludere del tutto altri modelli, proprio su questo basava essenzialmente la sua azione formativa. E oggi? Abbiamo distinto all'interno della didattica di trasmissione un tipo **istruttivo** e un tipo **induttivo** (vedi tavola 2 in fondo a questa unità) e una **didattica autoevolutiva** alternativa alla trasmissione.

Questa, anziché limitarsi a istruire e a mostrare, intende promuovere le autonome capacità evolutive dell'individuo secondo due modelli:

- l'**animazione culturale**
- il **circuito autogenerativo** (v. schema 5 e sez. B di questa unità)

Altri possibili modelli di interazione sono semplicemente significati dalle frecce in basso a sinistra. In tutto questo complesso è possibile esercitare la riflessione, distinguibile in



- **culturale**, interna cioè al sistema concettuale di una data cultura e
- **metaculturale** (v. nodo **riflettere**)

La riflessione metaculturale sull'insieme dei modelli di interazione didattica conduce al "supermodello" **didattica a orientamento metaculturale** (v. tavola 6 in fondo a questa unità).

## SCHEMA 2: DIDATTICA DI TRASMISSIONE

(vedi tavola 2)

### COMMENTO

La trasmissione, come qui l'intendiamo, può avvenire per comunicazione diretta dei dati o delle procedure da trasmettere cioè

**trasmissione istruttiva**

ovvero per induzione, mostrando cioè in atto il modello da trasmettere, vale a dire

**trasmissione induttiva**

Nella trasmissione **istruttiva** l'oggetto può essere

- un **contenuto** ("Parigi è la capitale della Francia")
- uno **strumento** (le "regole per la divisione")
- lo **strumento per costruire uno strumento**

e così via.

Contenuti e strumenti possono essere **inerti**, sempre uguali a sé stessi (Parigi è sempre la capitale della Francia;  $2+2$  è sempre uguale a 4) oppure **trasformabili** (la composizione di una squadra di calcio; la dieta per una buona crescita).

Nella trasmissione **induttiva** il proponente (qui l'insegnante) adotta dei modelli concettuali (logici, gerarchici, estetici, morali, religiosi, ecc.) che il ricevente finisce, quasi inconsapevolmente, per fare suoi; oppure esibisce un comportamento, un'intenzionalità affettiva, delle abitudini che l'altro, quasi inconsapevolmente, finisce per adottare. E' il caso assai frequente dei figli che "imitano" i genitori nel loro modo di essere o degli alunni che ripetono certi modi di fare dell'insegnante.

## SCHEMA 3: PRINCIPALI LIVELLI DELLA DIDATTICA DI TRASMISSIONE

(vedi tavola 3 in fondo a questa unità)

### COMMENTO

Il livello specialistico è oggi quello più richiesto dalla società in cui viviamo. Si fa largo uso anche della divulgazione (soprattutto scientifica), spesso a detrimento della **didattica dei**



**fondamenti** che, stando al nome, dovrebbe riguardare le basi della nostra (ma perché solo nostra?) cultura o i presupposti dell'attività cognitiva, interpretativa, costruttiva dell'esperienza. Quali sono questi fondamenti? Sono raggiungibili?

#### SCHEMA 4: DUE CONVERGENZE (FINALITÀ?) DELLA DIDATTICA DI TRASMISSIONE

(vedi tavola 4)

##### COMMENTO

Abbiamo aggiunto tra parentesi il termine "finalità" perché sia nel caso dell'"evoluzione" che in quello della "involuzione" ci può essere (come spesso accade) un occulto o dichiarato progetto formativo rispondente a esigenze addirittura opposte. Sarebbe bene rendersene conto.



#### SCHEMA 5: DIDATTICA AUTOEVOLUTIVA (IN PRESENZA DI OPERATORE CULTURALE)

(vedi tavola 5)

##### COMMENTO

Quello che nello schema abbiamo chiamato **operatore culturale** nel caso della scuola altri non è che l'insegnante. La sua presenza è quindi del tutto ovvia.

Abbiamo presentato una netta dicotomia: il gruppo discende si evolve condotto per mano dall'insegnante, trasformatosi per l'occasione in **animatore** (didattica dell'animazione, anni '60-'70); ad evolversi è l'intero sistema gruppo + insegnante (il cosiddetto **circuito autogenerativo**). Mentre nel primo modello l'insegnante (animatore) resta fuori del processo evolutivo (non è modificato dal **feedback**) nel secondo anche lui "evolve" con il gruppo e in uscita risulterà cambiato come gli altri membri. Di qui il passo successivo porta alla **didattica a orientamento metaculturale** (v. schema 6).

Nella didattica dell'animazione, l'animatore si limita in genere a proporre degli stimoli, cui i partecipanti rispondono o casualmente, come capita, o basandosi su modelli culturali inconsapevolmente adottati, o infine adottando modelli scelti consapevolmente, sempre però tra quelli che la cultura locale rende disponibili.

Una vera crescita dell'autonomia individuale si ha solo se stimoli e risposte vengono fatti oggetti di **riflessione metaculturale**, come evidenziato nella parte destra del grafico.

## SCHEMA 6: DIDATTICA A ORIENTAMENTO METACULTURALE

(vedi tavola 6)

### COMMENTO

TAVOLA 6



Nel presente progetto non tratteremo della **didattica a orientamento metaculturale** (tav. 7) in quanto intendiamo presentare agli insegnanti il modello **circuito autogenerativo**, non nuovo in sé ma d'infrequente applicazione nella scuola, soprattutto ai suoi gradi inferiori (v. sez. B di questa unità).

La trattazione di questo "supermodello" sarebbe o estremamente lunga e laboriosa (perché dovrebbe rendere conto di tutti i possibili modelli di interazione didattica), o estremamente breve (perché non farebbe altro che rimandare alle singole specifiche trattazioni).

Il limite della didattica ad orientamento metaculturale sta nella contraddizione – inavvertibile negli altri modelli: **l'apertura metodologica alle alternative resta virtuale; ogni scelta reale esce infatti dall'orientamento metaculturale per assumerne uno culturale.**

Allo stadio attuale dell'ipotesi metaculturale (IMC) non è infatti pensabile una scelta che non sia culturale, anche la scelta dell'orientamento metaculturale. Nel suo insieme quindi la didattica a orientamento metaculturale può farsi "contenuto" di una qualsiasi didattica. In altre parole la si può insegnare, indurre, suscitare; niente che esca dalla normalità formativa che si propone la scuola.

TAVOLA 7



#### Nodi correlati:

- Insegnare
- Trasmettere
- Imitare
- Formare
- Imparare.



## B. UN MODELLO DIDATTICO PER LA COSTRUZIONE DELLA PACE

### B1. L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITÀ: IL CIRCUITO AUOGENERATIVO

Che cosa intendiamo per circuito autogenerativo?

Intendiamo un sistema di attori culturali costituito intorno ad un particolare argomento o problema alle seguenti condizioni:

1. ogni attante è disposto ad assumere provvisoriamente il punto di vista di qualunque altro;
2. ogni attante è disposto a relativizzare il proprio punto di vista riconducendolo all'UCL o agli UCL di appartenenza;
3. eventuali dislivelli di competenza non comportano automaticamente una gerarchizzazione dei punti di vista;
4. non vige la ricerca di una verità "assoluta" ma il confronto di verità "relative" associate a punti di vista (a UCL) dichiarati;
5. vige un regime non competitivo ma sinergico;
6. si assume l'ipotesi che il rendimento di una "rete di cervelli" caratterizzata da autogeneratività sia superiore alla somma dei rendimenti individuali dei suoi componenti;
7. anche individualmente si assume l'ipotesi che la proiezione di un tale sistema a rete sul cervello singolo ne potenzi il rendimento.

Qualche commento ai punti ora esposti.

1. L'assunzione ipotetica e provvisoria di un punto di vista diverso dal nostro - (perché legato ad un UCL a noi estraneo) - non è facile e richiede esercizio. Ce lo impediscono le normali schermature ideologiche, quelle stesse di cui è intessuta la nostra identità. Non si tratta di rinunciare ad esse mettendo in pericolo la nostra stabilità interna: questa anzi, guadagnando altri punti di vista, non può che consolidarsi, arricchendo la nostra fisionomia culturale e il potere risolutivo dei nostri strumenti cognitivi e interpretativi. Aumenta però nello stesso tempo il numero delle scelte a nostra disposizione, aumenta in altre parole la complessità della nostra rappresentazione del mondo. Il dominio soggettivo di quest'accresciuta complessità può causare qualche difficoltà che tuttavia proprio il circuito autogenerativo può aiutarci a risolvere.

Era in uso nelle antiche scuole di retorica, a puro titolo di esercizio, la difesa o la confutazione di opposti punti di vista, indipendentemente dalle convinzioni personali di ciascuno. Nel nostro caso non si tratta di riconquistare un livello puramente formale né di praticare l'astratto servizio di una tecnica, bensì di assumere alcuni elementi di questa tecnica entro una progettualità tendente ad un'immagine pluralistica integrata del mondo.

2. Relativizzare il proprio punto di vista.

E' certamente più facile e usuale relativizzare quello degli altri. "Dal suo punto di vista ha ragione, però..." e qui subentra il punto di vista nostro, dato per vincente. La questione, relativisticamente parlando, non sta però in questi termini. E' inessenziale se e quanto una certa asserzione sia vera, vincente; questo sarà stabilito quando sia precisato l'UCL di riferimento (e siano state addotte le ragioni che hanno portato alla scelta dell'UCL). La relativizzazione, come qui viene intesa, è un'operazione per così dire mentale: vuol dire che i vari punti di vista non solo vanno dichiarati, ma indagati anche nei loro presupposti culturali di primo, secondo .... ennesimo livello. Possiamo tuttavia anticipare fin da ora un altro dei concetti base della metodologia metaculturale: il concetto di "arresto".

Il lettore avrebbe tutte le ragioni per dubitare "a priori" di una metodologia che ad ogni asserzione richieda un certificato di validità ottenibile soltanto attraverso un'indagine infinita.... Nella pratica le cose si ridimensionano notevolmente perché l'effettiva relativizzazione si dimostra necessaria soltanto nei casi di posizione dura, indisponibile, mentre ciò che viene richiesto non è appunto che la disponibilità a relativizzare.

3. Il concetto di circuito autogenerativo non implica alcuna condizione circa le competenze dei partecipanti. Ricordiamo che il circuito autogenerativo non è di regola un sistema stabile, non è un'equipe, un gruppo di ricerca, la cui permanenza dipende dai suoi componenti e solo in parte dalle concrete occasioni di funzionamento. Nella nostra immagine il circuito autogenerativo è strettamente collegato con il tema, il problema, l'oggetto per cui si è aggregato e il gradiente interno di competenza può variare anche molto. Sono pensabili circuiti al massimo livello di competenza, come quando si riuniscono attorno a un tavolo esperti appartenenti a correnti diverse all'interno di una stessa disciplina. O anche circuiti integranti, intorno all'oggetto osservato, discipline diverse, rappresentate tutte da esponenti "autorevoli".

O infine, caso che maggiormente c'interessa, l'integrazione avviene (o si cerca di farla avvenire) tra marcati dislivelli di competenza, sia generale sia specifica. Possiamo chiamare "di base" quei circuiti autogenerativi in cui tra le varie competenze in gioco, ve ne siano alcune di livello zero rispetto all'argomento in questione. E' in questo tipo di circuito che si manifestano le maggiori difficoltà, psicologiche soprattutto. Il "non esperto", l'ignorante in materia, ritiene normalmente di non avere "niente da dire", anche se per esempio l'argomento lo tocca da vicino, e si aspetta tutto o quasi tutto dall'esperto. L'esperto, dal canto suo, non si aspetta nulla da quello e giudicherebbe del tutto trascurabile una sua eventuale parola. Viene così a formarsi una gerarchia inespresa che blocca l'autogeneratività del gruppo scindendolo in due sottogruppi collegati da un canale comunicativo unidirezionale: l'informazione passa solo da chi ce l'ha (o ritiene di averla) a chi non ce l'ha (o pensa di non averla).

Condizione perché un circuito possa dirsi autogenerativo è che tutti i collegamenti comunicativi siano a doppio senso, sgombri da ostacoli gerarchici e valutazioni o svalutazioni preventive. Sempre nella nostra concezione, l'autogeneratività di un circuito è massima quando è del tutto paritario l'apporto di chi sa e di chi non sa (ma ovviamente sa pensare). Non è di immediata evidenza il vantaggio che una competenza alta può trarre da una competenza bassa e le difficoltà maggiori per un inserimento paritario sono senz'altro dalla parte di quella alta. A compensazione parziale di queste maggiori difficoltà, soprattutto psicologiche, sta il fatto che almeno in potenza, l'esperto ha a disposizione gli strumenti mentali per un efficace decentramento dei suoi punti di vista, ma il più delle volte è impedito nella loro utilizzazione dal muro gerarchico, laddove l'altro, il non esperto, ha meno strumenti ma proprio per questo è in generale più disposto a servirsi di quelli altrui.

4. Pochi sono ormai così ingenui da professare la fede in una verità "assoluta", almeno per ciò che riguarda le cose umane. Siamo tutti abbastanza inseriti nel pensiero relativistico dominante quale ce lo presentano e reclamizzano i politici, i mass-media e persino la versione ammorbidita di certe religioni, compresa quella cattolica. Non se ne professa la fede, ma l'idea che una verità vi sia, che ad esempio la democrazia sia assolutamente da preferire al totalitarismo, che quindi sia pensabile una gerarchia di valori al cui sommo ci dovranno essere, platonicamente, il *bello*, il *buono*, il *vero* assoluti. Quest'idea informa sotteraneamente le nostre azioni, i pensieri, i giudizi.

Come potrebbe essere diversamente! Scopo di IMC, come detto, non è quello di scalzare né questa né altre convinzioni legate all'assoluto, ma solo di ricondurle all'UCL che le ha fatte nascere e le alimenta. Questo lavoro di ricognizione è tutt'altro che facile, ma lo riteniamo, **entro limiti da definire**, indispensabile per una corretta circolazione dell'informazione entro un circuito autogenerativo. Una qualsiasi asserzione di cui non sia noto l'UCL di appartenenza non è valutabile (entro UMC nulla è valutabile). Al massimo possiamo inserirla sperimentalmente in un UCL e osservarne il comportamento: nella maggior parte dei casi gli UCL rappresentati in un circuito autogenerativo avranno amplissime zone di condominio che facilitano o addirittura rendono pleonastico il confronto.

5. Come tutti sappiamo, la nostra società, nelle forme attualmente vincenti, si regge sulla competitività. Il suo modello apparente è l'interpretazione darwiniana (anzi neodarwiniana) dell'evoluzione biologica. Fin dal suo primo apparire la teoria darwiniana della lotta per la vita ("struggle for life") e della "selezione del più adatto" sembrava venire incontro alle esigenze di sviluppo del sistema capitalistico, che infatti non si lasciò sfuggire l'occasione per proclamare la *correttezza biologica* del modello che andava realizzando. Quello stesso modello oggi rischia la distruzione totale dell'ambiente e l'annientamento di ogni specie biologica, uomo compreso. Qualcosa evidentemente non ha funzionato: o il modello darwiniano è sbagliato, oppure è sbagliata l'identificazione tra lo sviluppo economico nella società capitalistica e l'evoluzione dei viventi. Poiché allo stato attuale l'interpretazione neodarwiniana è un'ipotesi non ancora smentita da alcuna osservazione, è assai probabile che i concetti di *lotta per la vita* e *selezione del più adatto* non siano immediatamente trasferibili da un sistema all'altro o meglio che i due sistemi non siano affatto omologhi. Si leggano in proposito gli ultimi scritti di K. Lorenz, a cominciare da *Dietro lo specchio*. Per tornare alla competizione, questa si osserva certamente nel mondo animale ma in genere tra specie diverse e allora anche il termine "lotta" è per lo meno improprio: il cacciatore che di domenica imbraccia la sua doppietta, figura simpatica o no, difficilmente è assimilabile alla definizione di *lottatore* o *guerriero*. La competizione infraspecifica – per esempio per la dominanza territoriale o sessuale – è sottoposta a regole comportamentali assai rigorose: solo di rado è mortale per uno dei due contendenti e il caso di più di due contendenti è del tutto eccezionale. Nella specie umana la competizione è infraspecifica, mortale sia in senso figurato (il fallimento) che proprio (lo scontro

armato) e troppo spesso assume dimensioni nazionali o sopranazionali, nel qual caso l'esito mortale è accuratamente pianificato. Non è nostra intenzione demonizzare la competizione in tutti i suoi aspetti. Più interessante ci sembra la ricerca delle alternative, su una delle quali, la "cooperazione", converrà riflettere. Nel modello qui in causa, la competizione è esclusa per definizione; non per questo si rinuncia all'idea di *sviluppo*. Anzi, la qualifica di autogeneratività ne è un palese equivalente: evoluzione senza concorrenza, attraverso la *sinergia*, il concorso alla pari di tutte le *energie* localmente disponibili.

6. Il concetto di *sinergia* implica che l'energia complessiva di un sistema sia diversa dalla somma delle energie prodotte individualmente. Questo perché gli elementi di un sistema non sono soltanto i suoi componenti fisici (nel nostro caso i partecipanti ad un circuito autogenerativo), ma anche l'interazione tra essi e gli eventuali loro raggruppamenti. Se questi schemi sono improntati a dipendenza gerarchica, può darsi che il rendimento del "sistema" sia addirittura inferiore al rendimento (potenziale) della somma dei suoi elementi. Se viceversa il sistema ha carattere di autogeneratività, nel senso qui descritto, le interazioni si avvicinano ai loro valori ottimali e il rendimento cresce notevolmente.
7. L'energia (il termine è inteso metaforicamente) prodotta da un circuito autogenerativo ricade sui suoi singoli componenti e ne trasforma i quadri di riferimento, anche quelli culturalmente più consolidati. Perché ciò avvenga è tuttavia necessaria quella "disponibilità" di cui si è parlato a proposito del punto 2. L'eccedenza di rendimento dovuta alla sinergia potenzia anche i rendimenti individuali. L'appropriazione reciproca di punti di vista, di UCL non coincidenti, si riflette sul singolo, cui è concesso beneficiare di una "rete di cervelli", non solo perché partecipa di fatto a un circuito autogenerativo, ma anche perché quest'ultimo si proietta per così dire sul suo cervello personale, modificandone l'assetto interno e dischiudendo alternative là dove in precedenza il "sapere consolidato" ne bloccava l'accesso.

Il buon funzionamento di un circuito autogenerativo dipende in larga misura, come abbiamo detto, dalla disponibilità dei partecipanti, specie se localmente "autorevoli" per cultura, a mettere tra parentesi questa loro "autorità" non per lodevole spirito democratico, ma per ragioni puramente "tecniche": un eccesso di informazione strutturata impedisce la produzione di alternative imprevedibili, e sono

proprio queste che non di rado contribuiscono alla relativizzazione di quella. Ma anche un sovraccarico d'informazione casuale, non strutturata (o meglio: di cui non si conoscono ancora le strutture soggiacenti) può facilmente disturbare – quasi “rumore di fondo” – l'utilizzazione dell'informazione stessa. Occorre quindi che i partecipanti s'impegnino a controllare la frequenza e le dimensioni dei loro interventi e soprattutto a non subordinare all'interesse per il proprio punto di vista la disponibilità ad accogliere ed elaborare mentalmente gli interventi altrui. Nelle normali “discussioni” il dominante modello competitivo fa sì che l'intervento altrui neppure venga ascoltato, oppure venga ascoltato soltanto in funzione della replica che si sta elaborando; così una quantità notevole di informazione “utile” va ad alimentare il “rumore di fondo”. Più che di una replica brillante, il discorso in atto può giovare delle varianti prodotte per assunzione – provvisoria – di un UCL non coincidente con il proprio. L'assenso ipotetico può in molti casi accrescere la plasticità di UCL anche dogmatici ben più dell'opposizione ideologicamente “dura” (senza contare il concomitante ammorbidimento di quest'ultima).

Un efficiente circuito autogenerativo dovrebbe essere limitato nel numero dei partecipanti. Non è il caso di fare delle cifre, ma si è osservato che nei gruppi troppo numerosi, una parte tende ad autoescludersi, riducendo, di fatto, le dimensioni del circuito. Né vale l'invito a partecipare poiché già si sono istaurate – e sono difficilissime da abbattere – le barriere gerarchiche tra gli effettivi componenti del c. aut. e i semplici “astanti”. Se si pensa che gli interessati ad un certo argomento siano in eccesso, come capita di regola nelle situazioni scolari o nei convegni, converrà istituire un “sistema” di circuiti sul tipo delle “commissioni referenti”.

Le peculiarità del circuito autogenerativo non risiedono nella sua forma esteriore ma nel funzionamento interno e su questo poco o nulla è stato detto. In particolare chiediamoci: il circuito autogenerativo si costituisce da sé, per virtù propria o viene suscitato e controllato da qualcuno? Forse nella condizione per noi ottimale in cui lo “stile metaculturale” fosse dominante (ma può essere dominante lo stile metaculturale?), il circuito autogenerativo sarebbe la forma normale di confronto tra UCL diversi. Non dandosi ancora una tale condizione, se si vuole istituire un circuito autogenerativo efficiente è necessaria una particolare figura di operatore culturale, cui vorremmo ora rivolgere la nostra attenzione.

---

#### **Nodi di riferimento**

- **Relativizzare**
- **Interagire**

#### ■ **Comunicare**

#### ■ **Confrontare**

#### ■ **Trasformare**



## B2. L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITÀ: L'OPERATORE METACULTURALE

Qualsiasi operatore culturale, indipendentemente dal suo abituale livello di intervento, può o meno operare metaculturalmente, in particolare l'insegnante che nel seguito identificheremo proprio con l'operatore metaculturale. Molti, da quanto mi consta, già lo sono, di fatto, senza bisogno dell'appellativo in questione; le convergenze con alcuni modelli in uso nella musicoterapia mi sembrano particolarmente significative in considerazione del diversissimo ambito di origine. Se l'orientamento metodologico che abbiamo detto metaculturale è aperto a chiunque, non è detto che chiunque, per il solo fatto di essere un buon operatore culturale, lo sia anche metaculturalmente parlando.

Quali sono allora le caratteristiche che fanno un operatore metaculturale?

Più volte ci è capitato di parlare di stili di pensiero.

Il concetto non ha pretese di validità oggettiva, riscontrabile sperimentalmente; serve tuttavia come indicatore sintomatologico in molteplici circostanze pratiche (per esempio in sede pedagogica).

E' abbastanza intuitivo che cosa si debba intendere per stile "logico-matematico" o per stile "metaforico-divergente" o al contrario "osservativo-convergente" e simili. La singola persona non è ovviamente legata a un solo stile ma può secondo i casi adottare l'uno o l'altro di cui abbia padronanza; sarà compito di una pedagogia metaculturalmente orientata sviluppare nell'individuo non solo più stili diversi, ma anche la capacità di costruirsi uno *ad hoc*, commisurato alla situazione in atto.

Tra i vari stili possiamo riconoscere uno metaculturale e sarà questo che qualificherà soprattutto l'omonimo operatore. Abbiamo così spostato l'obiettivo dalla persona (non pensiamo che esistano persone specificamente dotate metaculturalmente) allo stile di pensiero cioè, più concretamente, a una metodologia di intervento che può essere appresa e a cui si può allenare la mente. Parlando di metodologia di intervento il campo si restringe alle attività che prevedono dei ruoli tra cui appunto quello di conduttore di un circuito autogenerativo. Ed è questo ruolo che qui ci interessa, fermo restando il fatto che lo stile metaculturale non è primariamente legato a quel ruolo, anzi, se dovesse divenire abituale per tutti noi, lo vanificherebbe, possiamo parlare quindi di una funzione mc come specifica del ruolo di conduttore di un circuito autogenerativo. Il termine è fortemente sintetico e converrà leggerlo come sostitutivo di un'espressione più particolareggiata, come funzione di orientamento metaculturale o anche funzione di relativizzazione mc visto che per lo più è proprio questa l'azione che l'operatore in questione è chiamato a indurre nei partecipanti.



L'esercizio della funzione metaculturale richiede, oltreché un consono stile di pensiero, anche una tecnica adatta, considerato il ruolo dell'operatore metaculturale all'interno del circuito autogenerativo e le caratteristiche comportamentali che lo distinguono.

Ne enumeriamo, al solito, alcune, senza pretesa di esaustività corredandole poi di un breve commento.

L'operatore metaculturale "deve" (il verbo esprime goffamente quanto peraltro attiene alla discrezionalità responsabile della persona):

1. Fare a meno del principio di autorità, anche se per avventura la possedesse o sul piano tecnico o per carisma personale;
2. Mantenere una posizione neutrale rispetto alle posizioni emergenti nel circuito autogenerativo anche se qualcuna di loro dovesse coincidere con le sue (in altre parole mettere tra parentesi le proprie convinzioni);
3. Esercitare le tecniche di relativizzazione metaculturale e stimolarne l'esercizio negli altri componenti;
4. Vegliare sull'equilibrio del circuito quanto a tempo e frequenza degli interventi;
5. Qualora il circuito convergesse marcatamente su un punto, stimolarne la relativizzazione;
6. Avere la disponibilità e le competenze psicologiche necessarie a facilitare la circolazione del discorso, anche in presenza di forti ostacoli ideologici;
7. Sapersi rendere conto dello stile di pensiero di ciascun partecipante e sapersi sintonizzare con esso.

Ecco qualche riga di commento:

1. La rinuncia al principio di autorità non ha nulla a che fare con la svalutazione del medesimo in nome di un ideologico egualitarismo, ma ha solamente carattere tecnico. Il ricorso a quel principio penalizzerebbe infatti l'autogeneratività del circuito dando delle risposte standard là dove si vorrebbero individuare delle alternative. Inoltre impedisce a chi detiene l'autorità e se ne serve di decentrare il punto di osservazione acquisito costringendolo alla posizione di partenza: mentre altri partecipanti possono eventualmente aver esteso il loro UCL a quello ufficialmente rappresentato dall'autorità, il detentore della medesima sarà passato indenne ma anche invano attraverso il circuito.  
La rinuncia a servirsi delle proprie competenze "forti" non è tuttavia facile a realizzarsi, meno ancora quando non di competenze si tratta, ma di convinzioni, a cui la maggior parte di noi è ideologicamente attaccato.

Va ricordato tuttavia che essendo per IMC le convinzioni ideologiche del tutto legittime entro un riconosciuto UCL, non si tratta qui di rinunciarvi, neppure temporaneamente, ma solo di non usarle come mezzo di pressione in forza della propria autorità. Anche l'eventuale assunzione ipotetica di un UCL diverso dal nostro non implica la sconfessione o l'indebolimento di quest'ultimo. In molti casi la comprensione dell'alterità rafforza l'identità estendendone il dominio. Ciononostante le remore psicologiche alla parificazione metodologica sono assai forti e occorre molto esercizio per averne ragione.

2. Considerazioni affini a quelle precedenti possono farsi per il punto 2. La neutralità è comunque ciò che più distingue chi al circuito autogenerativo partecipa come operatore metaculturale da chi vi partecipa senza un ruolo particolare. Mentre infatti a quest'ultimo non si richiede che resti neutrale nei confronti di posizioni divergenti o conflittuali, ma solo che sia disponibile ad assumerle ipoteticamente, dal conduttore si vuole che né si opponga, né parteggi quali che siano le sue convinzioni personali. Questo surplus di disponibilità limita certamente il suo raggio d'azione, se lo si considera in rapporto ai contenuti, agli argomenti trattati, non però se si tiene d'occhio il funzionamento del circuito autogenerativo nel suo complesso. Ciò che l'operatore perde come intervento diretto lo riguadagna nel bilancio finale, che probabilmente registrerà anche un aumento della sua autorità senza che questa abbia pesato in alcun modo sul circuito stesso.
3. Tutto ciò che fin qui si è detto è facilmente riconducibile agli aspetti tecnico-metodologici della gestione metaculturale di un circuito autogenerativo, in particolare alla tecnica della relativizzazione. Sappiamo già che per noi relativizzare un'asserzione  $p$  significa principalmente due cose:
  - riportare l'asserzione all'UCL di appartenenza
  - relativizzare quest'ultimo

Ambedue le fasi non sono di facile attuazione, al solito per i ben noti impedimenti psicologici. E' raro che ci si renda conto, nel caso di proposizioni che ci tocchino da vicino nei nostri più profondi intendimenti, dell'UCL di appartenenza, per forza di cose limitato e localmente caratterizzato, mentre il nostro desiderio sarebbe appunto l'universalità di UCL (l'universalità spetta come attributo solo all'UCM nullificante). Tecnicamente poi la delimitazione di un UMC presenta, come vedremo, ostacoli pressoché insormontabili, cosicché il riconoscimento di un UCL può essere solo assai approssimativo, più simbolico che reale. Relativizzare inoltre un UCL di per sé vago e inafferrabile costituisce un'operazione che somiglia più a una dichiarazione di disponibilità che a un atto verificabile. E ancora che vuol dire relativizzare un UCL? Riportarlo a chi, forse a UMC?

4. L'equilibratura di un circuito autogenerativo non presenta problemi di particolare rilevanza teorica o metodologica, Richiede da parte dell'operatore metaculturale molto "tatto" e rispetto per ogni posizione espressa. Le maggiori difficoltà risiedono anche qui nell'arginare eventuali invasioni di informazione sovrastrutturata rispetto al livello medio di competenza del circuito e, prima ancora, in un'adeguata valutazione appunto di questa competenza media. Se dell'informazione "sovrastrutturata" (eccedente in altre parole le locali possibilità di comprensione) dovesse rendersi necessaria, sarà cura dell'operatore metaculturale proporre (o far proporre) una sua riduzione al linguaggio "naturale", non specialistico, non tecnoletto. Reciprocamente la povertà lessicale produce sovente oscurità di senso anche quando nella mente del parlante il senso è chiaro. In questo caso l'intervento dell'operatore mc servirà di stimolo al parlante affinché ricerchi delle formulazioni alternative, eventualmente basate su esempi. Fondamentale resta l'assunzione metodologica che ogni intervento, per aberrante che appaia, è legato a un UCL della cui conoscenza il circuito autogenerativo non può che avvalersi.
5. Le convergenze possono essere considerate come sintomi, Non è però sempre evidente di che cosa. La cultura localmente dominante esercita ovviamente una pressione di cui certe convergenze sono la conseguenza. Altre volte può essere in gioco la più o meno occulta autorità di un partecipante o di uno stile di pensiero (per esempio logico-matematico) che per molti di noi tende ad esautorare tutti gli altri. Spesso attribuiamo alle convergenze un valore probatorio di forza pari se non addirittura superiore alla verifica sperimentale o logica. Una tale attribuzione è tanto più sensata quanto più la convergenza unifica in un punto UCL effettivamente diversi l'uno dall'altro. Così la convergenza sulla proposizione  $2+2=4$  è di per sé scarsamente probatoria e può valere tutt'al più come sintomo del fatto che tutti coloro per i quali la proposizione è vera hanno in comune una larga porzione dell'UCL "matematica", il che non costituisce per un circuito autogenerativo un risultato di particolare rilievo. Una relativizzazione del punto di convergenza può quindi servire a verificare quanto quella convergenza sia effettivamente tale o non dipenda da un UCL largamente condiviso e ideologizzato.
6. L'ostacolo ideologico è in effetti il più resistente alla penetrazione metaculturale, quando si tratti – ed è il caso più frequente – di ideologia "dura". A nulla serve opporre un'altra ideologia dura, quale potrebbe essere la presunta superiorità

dell'orientamento mc (che negherebbe se stesso nel momento che volesse affermarsi). IMC non nega (né potrebbe farlo) a nessuno il diritto all'ideologia dura, ne segnala tuttavia la pericolosità per la sopravvivenza della nostra specie e ne suggerisce la trasformazione in ideologia "morbida". La sua azione in questo senso richiede all'operatore metaculturale una notevole esperienza pratica, ma anche buone conoscenze in campo psicologico, sia per ciò che riguarda i rapporti uno-uno, uno-molti, sia per la psicologia di gruppo. Una figura abbastanza studiata da alcune correnti attuali è quella del facilitatore, che dispone oggi di un vero e proprio decalogo comportamentale che sarebbe bene l'operatore conoscesse per averlo sperimentato di persona.

7. Uno dei punti di questo decalogo è la disponibilità tecnica di più "stili di pensiero" così da corrispondere caso per caso allo stile proprio di ciascuno. Abbiamo già detto della scarsa definibilità di uno "stile di pensiero": anche teorizzando una determinata classificazione tipologica, ciascuno di noi costruisce di fatto il suo stile personale, modulando tra loro i vari tipi. Un primo passo potrebbe quindi consistere nella ricostruzione dello stile di ognuno su base sintomatologica; il secondo nell'assunzione in proprio di quello stile, nei limiti del possibile. Considerando poi la compresenza di molti stili diversi, un ulteriore problema, e non il più facile da risolvere, è la traduzione di un'espressione legata a un certo stile in un'altra, più consona allo stile di un altro partecipante. Tutto questo rende l'attività dell'operatore metaculturale estremamente specializzata. Specializzazione della non specializzazione, secondo lo slogan di alcuni anni fa. E non è casuale il fatto che secondo Konrad Lorenz sarebbe proprio questa la caratteristica che distingue l'*homo sapiens sapiens* dalle altre specie animali, ciascuna delle quali gli sarebbe superiore nella propria specialità (corsa, nuoto, volo, forza, orientamento,...) non però nella capacità di specializzarsi in tutte. L'operatore metaculturale ci appare così in prospettiva lorenziana come il rappresentate-tipo della specie umana in un periodo storico nel quale l'invasione della diversità è massima e massima è, per il singolo come per la specie nel suo insieme, la richiesta di apertura. Chiudiamo questa sottounità "comportamentale" domandandoci (e coinvolgendo il lettore nella domanda): posto che sia riconosciuta l'utilità sociale della figura che qui abbiamo chiamato operatore metaculturale, chi, dove e quando la formerà? La risposta oggi corrente a questo genere di interrogativi (riguardanti tra l'altro anche la scuola) è di tipo "autoritario".

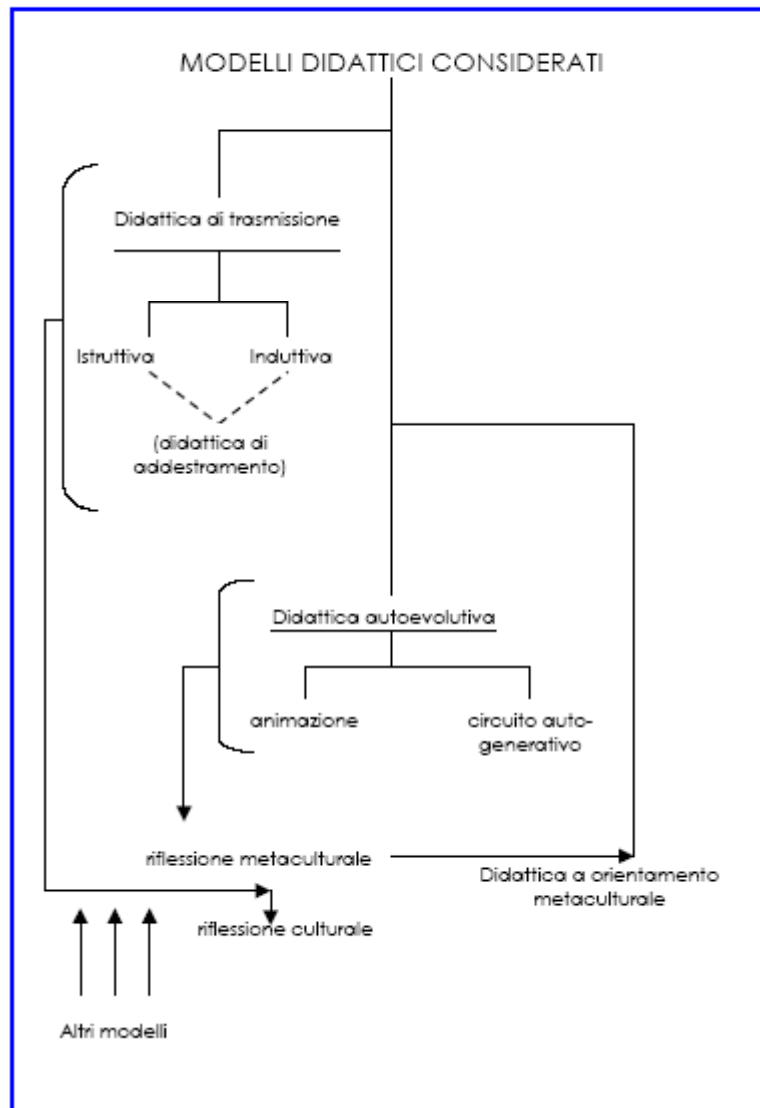
Non tanto nel senso che le decisioni in merito vengono prese d'autorità (anche se spesso è proprio così) quanto nell'altro, che a queste domande è tenuta a rispondere l'autorità scientifica, cioè l'università. Il punto non è tuttavia se l'università sia o non sia tenuta a rispondere, quanto se sappia farlo, se abbia in sé le competenze teorico-pratiche per rendere operativamente efficace la sua risposta. Per l'esperienza che ne abbiamo – esigua forse, ma non trascurabile – diremmo che l'autorità universitaria è insufficiente: certo adeguata dal punto di vista teorico, anche se poco disposta a relativizzarsi, del tutto manchevole sul terreno pratico, dove una capace insegnante elementare può offrire modelli comportamentali assai più efficaci che non un cattedratico di fama. Forse anche per affrontare questi complessi problemi di formazione occorre una convergenza: tra chi fonda le sue competenze sull'osservazione "dall'alto" e chi opera concretamente "dal basso".

---

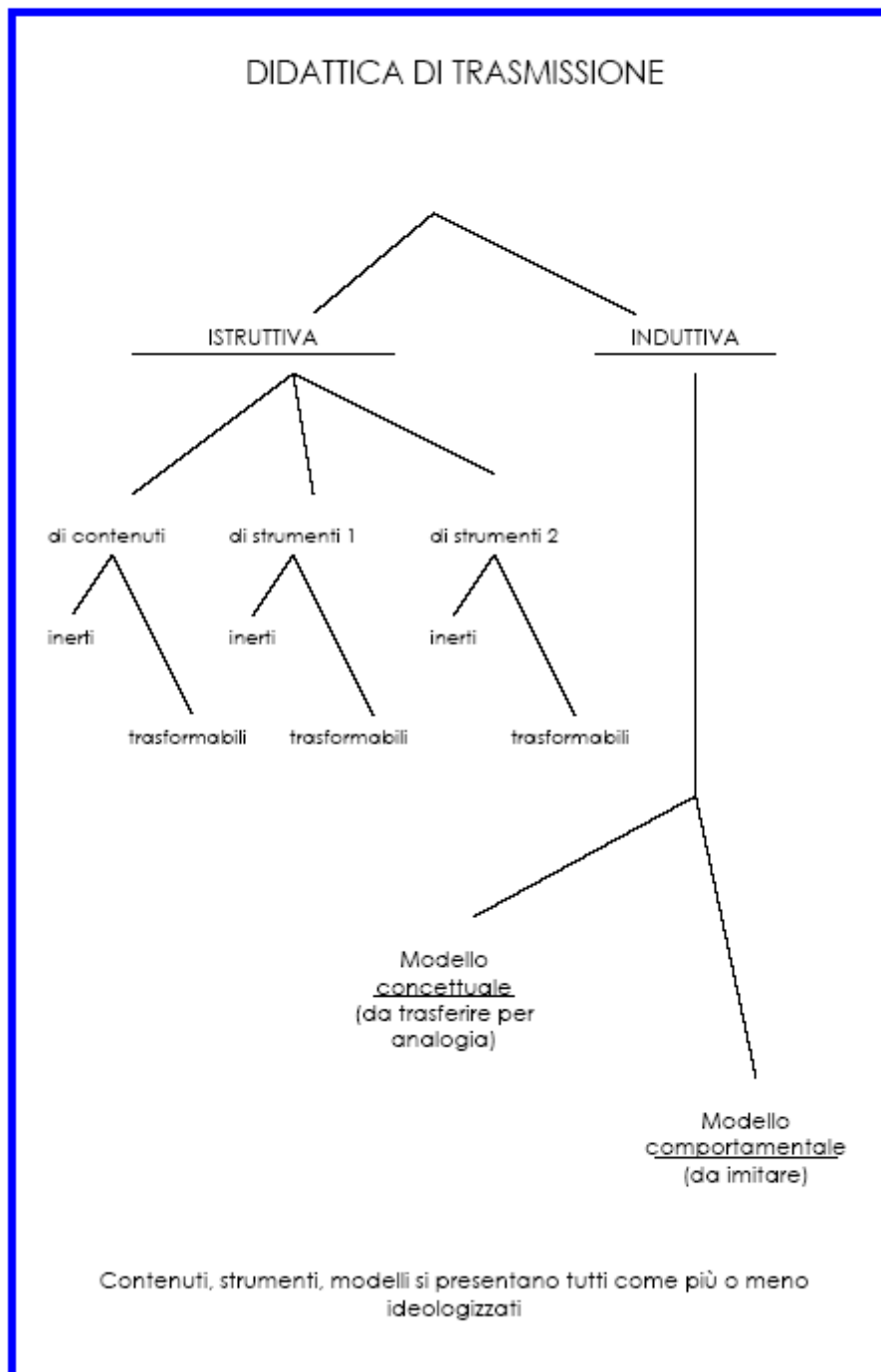
**Nodi di riferimento:**

- **Comprendere**
- **Relativizzare**
- **Tradurre**
- **Confrontare**
- **Contestualizzare**

## TAVOLA 1

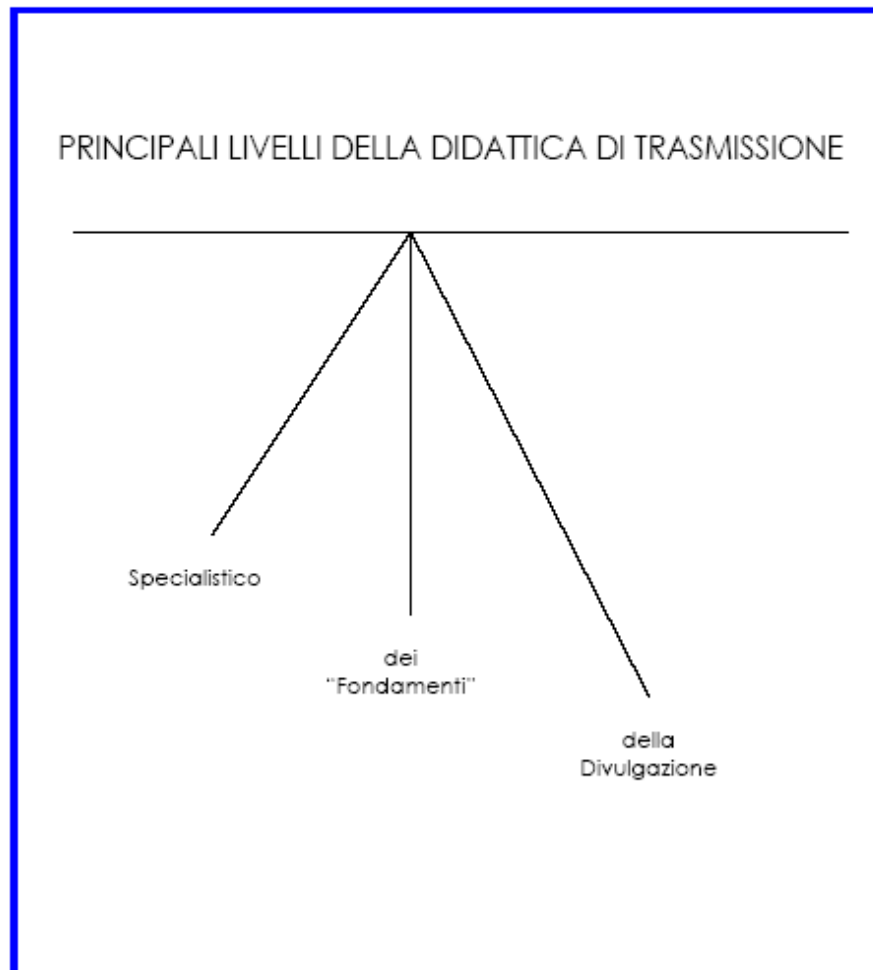


## TAVOLA 2

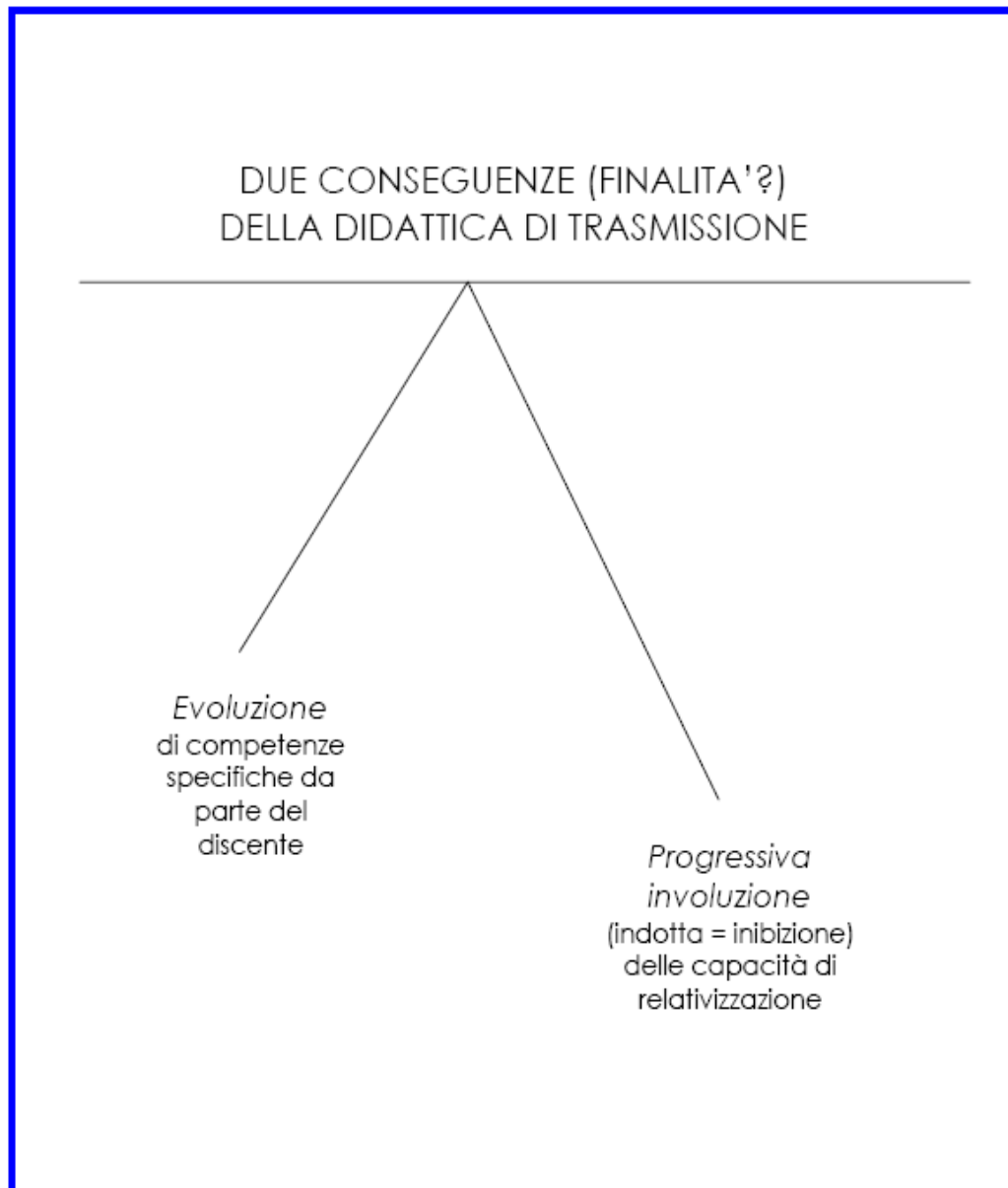




## TAVOLA 3

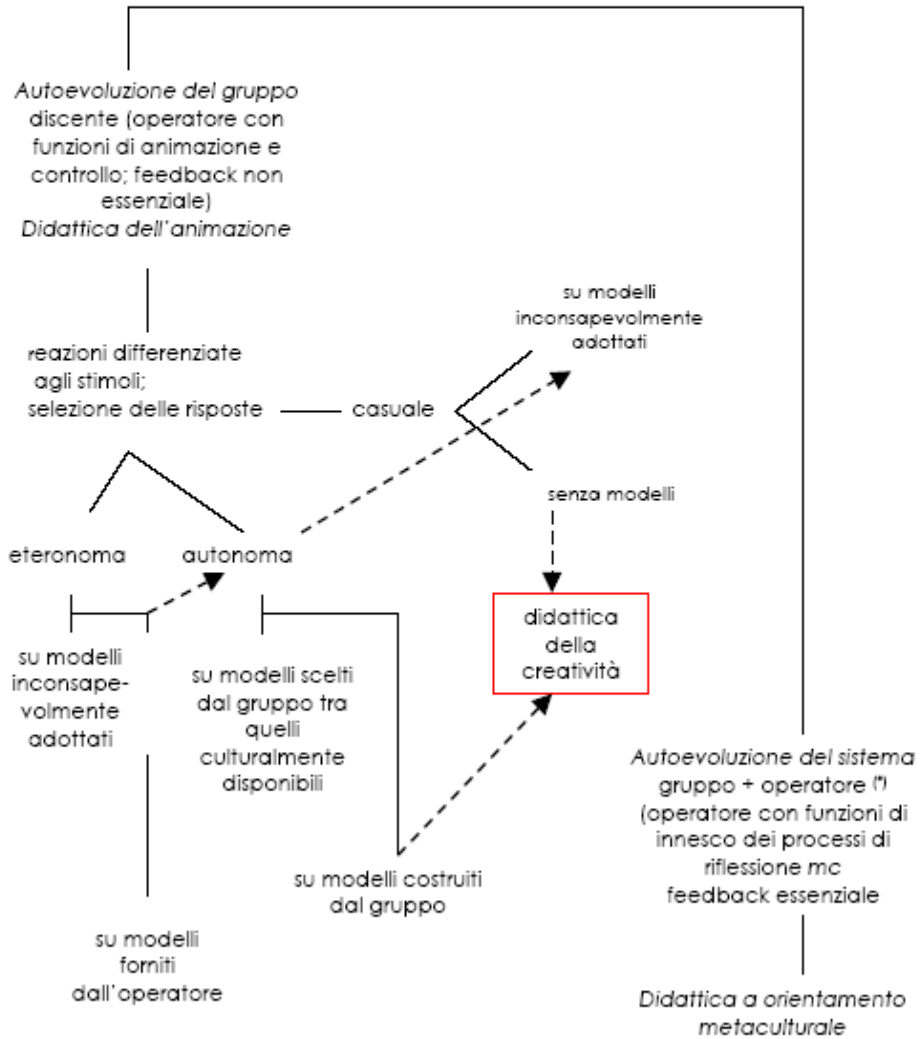


# TAVOLA 4



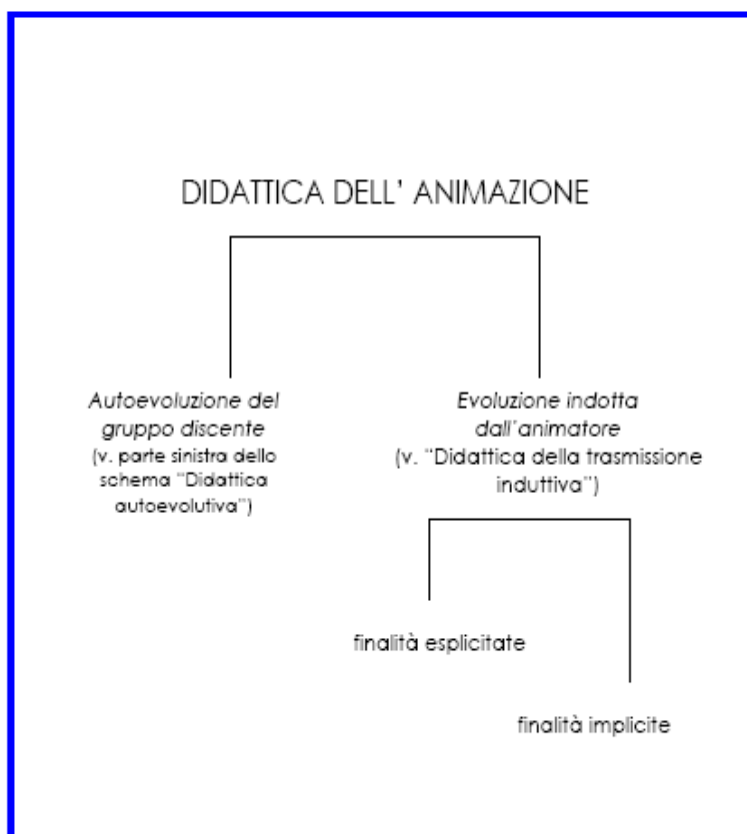
# TAVOLA 5

## DIDATTICA AUTOEVOLUTIVA (in presenza di operatore culturale)

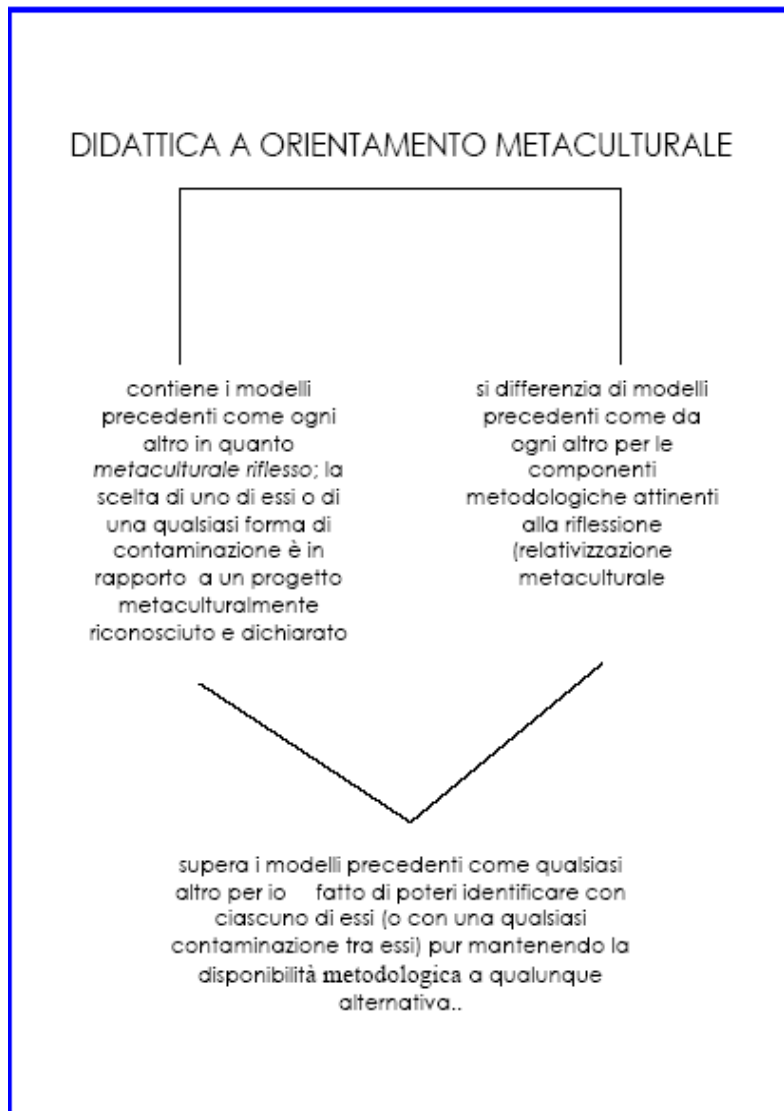


\* E' il sistema che abbiamo chiamato "circuitto autogenerativo"

## TAVOLA 6



## TAVOLA 7



Progetto Formativo  
per gli insegnanti della scuola primaria

## UNA PRIORITA' FORMATIVA: LA CONVIVENZA PACIFICA NELLA DIVERSITA'

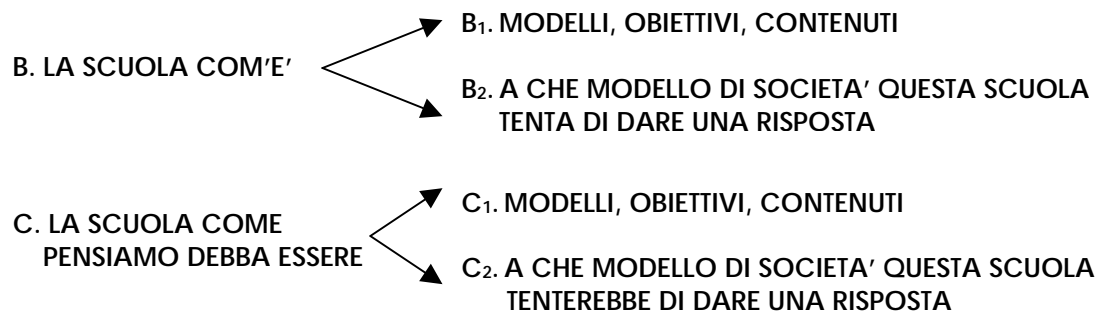
### PRIMO MODULO

#### UNITA' I UN PRIMO APPROCCIO PER L'ANALISI DEL PROBLEMA

- A. PREMESSA
- B. IL RUOLO DELLA SCUOLA NELLA PROMOZIONE DELLA PACE

#### UNITA' II LA SCUOLA: COM'E' E COME PENSIAMO DEBBA ESSERE

- A. QUALCHE DOMANDA



### SECONDO MODULO

#### UNITA' III L'IPOTESI METACULTURALE (IMC)

#### UNITA' IV IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO COME STRUMENTO DI COESISTENZA PACIFICA

- A. MODELLI DI INTERAZIONE NELLA DIDATTICA
- B. UN MODELLO DIDATTICO PER LA COSTRUZIONE DELLA PACE
  - B<sub>1</sub> L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO
  - B<sub>2</sub> L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': L'OPERATORE METACULTURALE

### TERZO MODULO

#### UNITA' V COME COMPORRE IL PRESENTE PROGETTO DI AGGIORNAMENTO

- A. LETTURA DELLE UNITA' I - IV
- B. COMPOSIZIONE DI UNA UNITA' DIDATTICA INTERDISCIPLINARE
- C. RIFLESSIONE SULLA COMPOSIZIONE DELL'UNITA' DIDATTICA

### PROVA DI VERIFICA

## TERZO MODULO

### UNITA' V

## COME COMPORRE IL PRESENTE PROGETTO DI AGGIORNAMENTO (fase sperimentale ed operativa)

#### A. PREMESSA

Il lettore, giunto a questa **quinta Unità**, resterà certo perplesso davanti al suo titolo: il progetto non è già stato "composto", strutturato da chi lo ha progettato e non coincide con ciò che abbiamo letto finora?

Sì e No. Certo, le precedenti quattro **Unità** sono la base del percorso, che però per essere realizzato nella sua interezza ha bisogno di essere **integrato** con altro materiale, disponibile anche questo nel nostro sito, ma **assemblabile** secondo le esigenze e gli interessi dei **singoli utenti**. In tale assemblaggio, variabile caso per caso, consiste il lavoro compositivo cui accenna il titolo in questione.

E' ovvio che a questo lavoro è chiamato solo chi intende servirsi del progetto ai fini di un aggiornamento ufficialmente riconosciuto tramite una verifica finale, sulle cui modalità ritorneremo tra breve. Chi non fosse interessato a tale riconoscimento potrà saltare del tutto questa ultima **Unità**. Il suo contenuto riguarderà, infatti, soprattutto ciò che viene richiesto per la verifica finale, il che peraltro non toglie che lo stesso procedimento possa servire per la costruzione di unità didattiche da sperimentare e utilizzare nella normale pratica scolastica.

Il "primo passo" da compere è ovviamente **la lettura delle precedenti quattro Unità**. I relativi testi sono di diversa natura e pongono ciascuno qualche difficoltà.

#### a1. Unità I – Primo approccio

L'unità avvia una riflessione sui concetti di "**pace**", "**diversità**", "**convivenza pacifica**" e qui la difficoltà sta nel non detto, in ciò che si potrebbe ancora dire sul tema con il quale giorno per giorno siamo costretti a confrontarci sia semplicemente ascoltando il TG, sia incontrando la "diversità" per strada, sul luogo di lavoro, a scuola.

In questa stessa **Unità** si comincia a considerare il ruolo della scuola in relazione al tema della pace, spesso sbandierato ideologicamente ma raramente indagato nelle sue conseguenze (o dovremmo dire "premesse") metodologiche. Quasi per assurdo l'**educazione alla pace** comincia dall'accettazione di una proposizione del tipo  $7 + 3 = 4$ , il che significa non certo disconoscere l'**errore** matematico, ma assumerlo come base per un'indagine sul **tipo di pensiero** che l'ha determinata. E' l'**atteggiamento mentale** di



chi possiede (o crede di possedere) una verità che va cambiato, sempreché ci stia a cuore il progetto "pace" e con esso il progetto "sopravvivenza". Qui la difficoltà maggiore sta nell'acquistare in proprio uno "stile di pensiero" che non ci è abituale perché non siamo stati educati in tal senso.

#### **a2. Unità II – La scuola com'è e come pensiamo debba essere**

Questa **Unità** intende riproporre all'attenzione dell'operatore didattico un insieme di osservazioni, analisi e riflessioni che certo non gli sono estranee, che anzi siamo certi lui potrà arricchire in maniera significativa. Non pensiamo quindi che l'**Unità II** ponga particolari difficoltà. Su una sua caratteristica, comune del resto anche alle altre **Unità**, vorremmo tuttavia soffermarci brevemente. In fondo al testo si trovano riportati dei verbi che rimandano ai cosiddetti **nodi formativi** di cui consigliamo la consultazione (v. oltre). Questi "nodi formativi" sono connessi a loro volta con altri nodi e soprattutto con i **progetti didattici**, che rappresentano la fase ultima, concreta e operativa del nostro sito. L'**Unità II** può servire da modello per l'utilizzazione didattica di tutto il sito. In questo senso può darsi che all'utente serva un certo tempo per familiarizzarsi con la rete che gli proponiamo: da un punto qualsiasi la ricerca si allarga a macchia d'olio e la difficoltà sta nel fermarsi.

Riprenderemo più in là questo problema.

#### **a3. Unità III – L'ipotesi Metaculturale (IMC)**

La trattazione di questa ipotesi offre qualche difficoltà anche per un certo rigore espositivo che abbiamo ritenuto indispensabile per non confonderla con il relativismo "selvaggio" oggi culturalmente di moda. Più pericoloso di questo stesso relativismo riteniamo sia comunque l'altrettanto frequente richiamo a valori "assoluti" che finiscono per opporci irrimediabilmente ai detentori di valori "assoluti" diversi dai nostri. Chiediamo quindi scusa al lettore, pur pregandolo di non trascurare questa **Unità** che, se non gli fornirà strumenti didattici di pronto uso, costituisce comunque il fondamento epistemologico (filosofico, se si vuole) di tutto l'edificio.

#### **a4. Unità IV – Il circuito autogenerativo come strumento di coesistenza pacifica**

In quest'**Unità** è trattata una prima, diretta conseguenza di IMC (v. **Unità III**). La trattazione è preceduta da una sommaria analisi di alcuni noti modelli di interazione didattica normalmente utilizzati dalle agenzie educative (scuola compresa). Quanto al modello che chiamiamo "circuito autogenerativo", non si tratta certo di una novità: le condizioni adottate per la sua realizzazione non si discostano granché da quelle di una discussione tra persone civili e ben disposte le une verso le altre. Queste condizioni sono

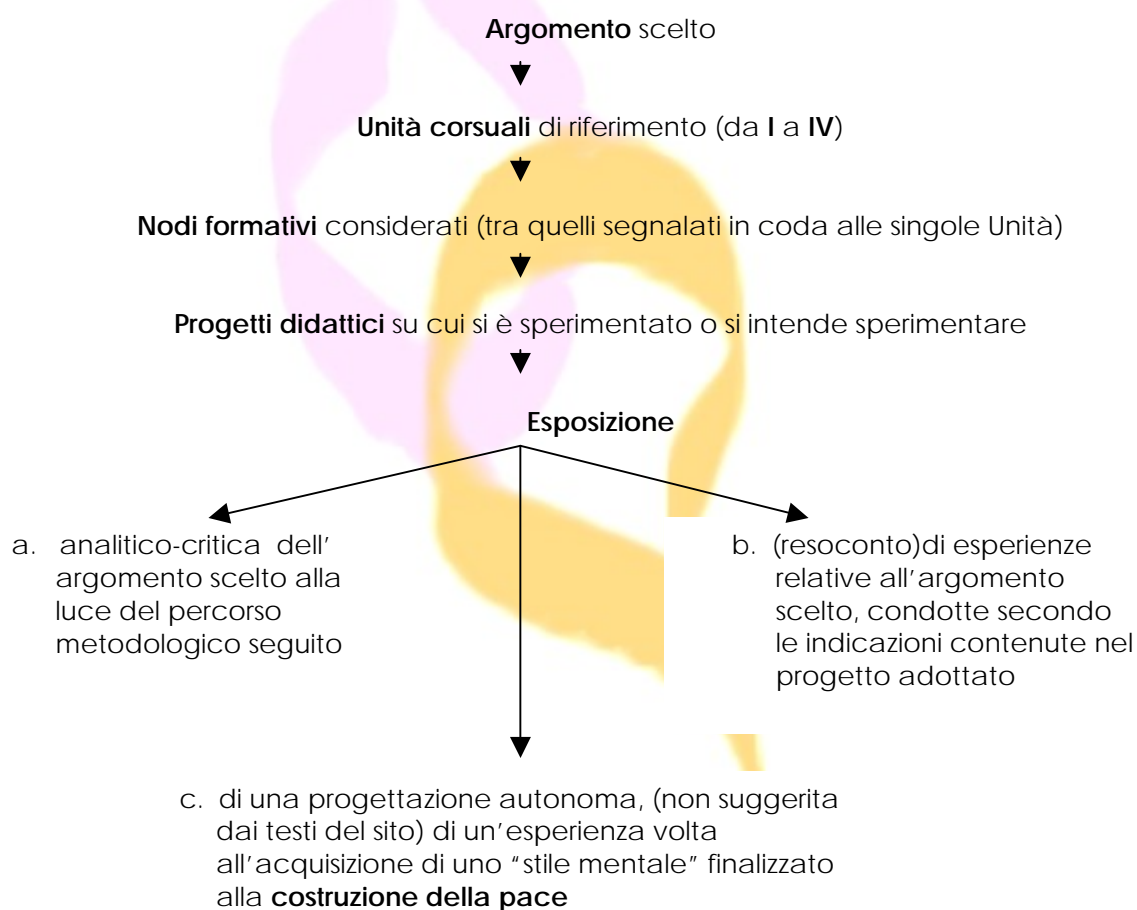
facili da intendersi, molto meno da riscontrarsi nella pratica. Nella scuola il problema è reso più acuto dall'asimmetria del rapporto in insegnante-alunni, ma anche dalla competitività già assai sviluppata nei bambini, come pure dai tempi lunghi richiesti dal circuito stesso. Proprio su questi punti pensiamo che l'insegnante debba riflettere.

B. Il "secondo passo" da compiere è la

### Composizione di un'unità didattica interdisciplinare

utilizzando:

1. il testo proposto (**Unità I - IV**)
2. i Nodi formativi citati (disponibili in [www.didatticaperprogetti.it](http://www.didatticaperprogetti.it))
3. i Progetti associati ai Nodi (disponibili in [www.didatticaperprogetti.it](http://www.didatticaperprogetti.it))
4. il modello seguente:



**ESEMPIO DI UNITA' DIDATTICA INTERDISCIPLINARE  
OTTENUTA IN BASE AL MODELLO INDICATO**

**Argomento** scelto: il **Tempo** (dibattito in una classe 4<sup>a</sup>)

**Unità corsuali** di riferimento: **IV, II, III**

**Nodi formativi** considerati: tra quelli segnalati in coda alle **Unità** (**presenti in [www.didatticaperprogetti.it](http://www.didatticaperprogetti.it)**)

**Progetti didattici** utilizzati: tra quelli segnalati in coda ai **Nodi** (**presenti in [www.didatticaperprogetti.it](http://www.didatticaperprogetti.it)**)

**a) Esposizione analitico-critica dell'argomento**

Il problema del tempo ha da sempre occupato la mente degli uomini e spesso fin da giovanissimi. Posto come argomento di discussione per esempio in una 4<sup>a</sup> classe del primo ciclo è assai probabile che si registrino delle osservazioni niente affatto ovvie, sempre che si sappiano cogliere e valorizzare, soprattutto se apparentemente stravaganti.

*Anzitutto, la parola "tempo" è univoca nel suo significato?*

*"Il tempo delle castagne.."*

*"Al tempo dei Romani.."*

*"Il batterista non andava a tempo.."*

*"Tempo di burrasca.."*

*Un primo lavoro da fare potrebbe essere quello di ricercare e chiarire un certo numero di significati della parola "tempo".*

*Ha senso parlare di un tempo **lungo** o **breve** senza che si assuma un qualche tempo di riferimento?*

*Un secolo è un tempo lungo o breve*

- *rispetto alla vita umana?*

- *rispetto alla vita dell'universo?*

*E' il tempo che dura o sono le cose, le esperienze?*

*Il tempo dura, tant'è vero che si può misurare. Come?*

La storia riportata nel Progetto 4.1.3. (e facilmente comprensibile anche a 9, 10 anni) sembra senza uscita. Lo è se pretendiamo una misura assoluta del tempo, non lo è più se ci accontentiamo di una misura **relativa**, riferita cioè a una durata che **assumiamo** come assoluta anche se non possiamo dimostrarlo. Del resto 5 minuti in compagnia di un bel gelato sono ben diversi da 5 minuti sotto i ferri di un dentista.

Il concetto di tempo ci è chiaro se non ci pensiamo, se ci limitiamo a usarlo. Diventa problematico fino all'inconoscibilità se ci riflettiamo su. Se lo assolutizziamo ci sfugge, se lo relativizziamo ci ritorna amico.

Abbiamo sperimentato più volte che un dibattito sul tempo, purché condotto in **circuito autogenerativo**, interessa i bambini, li sollecita a pensare ad ascoltarsi a vicenda, a superare posizioni preconette; e quale via migliore per far acquisire uno stile mentale aperto e disponibile, indispensabile per un'effettiva **costruzione della pace**?

## b) Resoconto di un'esperienza

*Alcuni giorni fa in una quarta classe di scuola primaria (specificare la scuola e il luogo se lo si ritiene opportuno) è stato proposto agli alunni il seguente argomento di discussione:*

### **II TEMPO**

*Sulle prime nessuno è intervenuto e alla domanda come mai non vi fossero pareri sull'argomento qualcuno ha risposto:*

*Ma che c'è da dire? Sappiamo tutti che cos'è il tempo; e poi che c'è da sapere?*

*Tempo... ma quale tempo? Ieri, oggi, domani?*

**Insegnante:**

*- Ecco, abbiamo già distinto un tempo presente, un tempo passato, un tempo futuro.*

*- Ma è sempre lo stesso tempo!*

*- No che non è lo stesso: il presente dura pochissimo, un momento ed è già passato...*

*- E il passato è lunghissimo, ci stanno anche i dinosauri..*

*- Pure il futuro è lunghissimo...*

*- Anche se non sappiamo cosa ci sarà.....*

*- Tu dici che il presente è solo un momento eppure per me il presente dura assieme a me.....*

*- Vuoi dire che dura tutta la vita.....*

*- Sì.....*

*- Però in parte l'hai già passata e in parte deve ancora venire.....*

*- Sì ma mentre lo vivo è sempre presente.....*

**Insegnante:**

*- Se ho capito bene, il tempo può essere presente, passato e futuro insieme....*

*- No! c'è solo il presente, passato e futuro non esistono*

*- Ma sono esistiti ed esisteranno*

*- Anche il passato esisterà?*

*- Certo domani il nostro oggi sarà passato*

*- E ieri il nostro oggi era futuro*

*- Che pasticcio!*

- Forse il tempo non è né passato, né presente, né futuro
- Siamo noi che lo spezzettiamo
- Noi chi?
- Noi uomini
- Ciascuno per conto suo, o tutti assieme?
- Forse all'inizio ciascuno per conto suo. Poi si è visto che era più comodo farlo tutti assieme e hanno inventato l'orologio.

(Questo dialogo fittizio è stato costruito unendo parti di dialogo effettivamente avvenuto).

Come si vede, il ruolo dell'insegnante appare del tutto marginale, anche se la sua presenza è servita probabilmente a mantenere la discussione sullo stesso binario. La stazione di arrivo è rappresentata dalla comparsa dell'orologio. A questo punto il dibattito potrebbe proseguire come indicato per esempio nei Progetti 4.1.2. – 4.1.3, che a loro volta si collegano con i Nodi relativi e così via.

### c) Esposizione di un progetto d'esperienza

*Progettare un'esperienza sul tempo è cosa facile e difficile: facile perché l'orologio (che tutti possediamo) ci ha ridotto l'esperienza del tempo a quella dei numeri naturali 1, 2, 3 ecc; difficile perché quando diciamo 5 minuti non sappiamo se sia un tempo lungo o corto (con un videogioco.... da un dentista)*

*Un ambito applicativo utile per indagare la natura del tempo è certamente la musica, in cui troviamo riuniti l'aspetto numerico del tempo – il ritmo – e quello emozionale, non quantificabile. Poiché però la classe nella quale ci si propone di condurre l'esperienza non ha competenze specificamente musicali (salvo l'ascolto passivo della musica di consumo), la soluzione più a portata di mano è la composizione informale, quella cioè che si serve di suoni e rumori non codificati (a fini musicali). Il sito offre materiali e progetti di questo tipo?*

*Il Progetto 5.2.3 farà emergere alcuni concetti connessi con l'argomento **tempo**: così quello di **durata**, attraverso la diversificazione di due o più suoni identici come qualità e intensità, ma distinguibili per il tempo che occupano (più lungo - più corto). Dividendo poi gli esecutori in due "cori" si potranno sperimentare la **contemporaneità**, la **successione**, la **continuità/discontinuità** ecc.*

*Un approfondimento dell'indagine sul "parametro durata" si otterrà poi sperimentando la grafizzazione dei progetti informali, come indicato in 5.2.5 – 5.2.6*

C. Il “terzo passo” nella costruzione autonoma del nostro progetto di aggiornamento è il **raccordo tra la fase B** (composizione di una unità didattica interdisciplinare), **la fase A** (lettura delle quattro Unità formative precedenti) e **il titolo del progetto: una priorità formativa: la convivenza pacifica nella diversità**.

Per raccordare B ad A non c'è che da esplicitare, per B, a quali **Unità formative** (o loro parti) si è fatto riferimento in rapporto all'argomento scelto e perché. Lo stesso vale per i **Nodi formativi** considerati, nonché per i **Progetti** sperimentati o da sperimentare.

Nell'esempio riportato, avente per argomento il **tempo**, le **Unità formative** cui si è fatto riferimento sono la **IV** e, secondariamente, la **II** e la **III**.

Abbiamo messo la **IV** al primo posto perché lo strumento operativo di cui abbiamo inteso servirci è appunto il **circuito autogenerativo**, di cui si occupa principalmente l'Unità **IV**.

La **II** è citata di rinforzo, perché **la scuola come pensiamo debba essere (II C)** è lo sfondo di tutto il nostro discorso.

Il raccordo con la finalità espressa dal progetto formativo (**la convivenza pacifica nella diversità**) traspare sia dalla scelta del **circuito autogenerativo** come modello di interazione docente-discenti sia dall'implicito riferimento allo “stile mentale” metaculturale e alla sua fonte in IMC (**Unità III**)

#### D. CONCLUSIONE

Questi tre “passi” appena descritti, se accuratamente compiuti, assicurano, di fatto, il completamento del nostro progetto di aggiornamento. Li raccomandiamo a quegli insegnanti che siano interessati a un'effettiva riforma della scuola che – lo ripetiamo – non riguarda tanto i contenuti quanto le interazioni formative.

Chi, oltre a questo personale interessamento, volesse servirsene per acquisire il certificato finale, dovrà sostenere alcune prove di verifica.

Queste consistono:

- I. Nel rispondere in forme brevi e motivate al **questionario** oltre riportato
- II. Nell'inviare la composizione di un'**unità didattica interdisciplinare** sul modello indicato in **V/B**
- III. Nell'inviare con detta unità un commento che ne specifichi il raccordo con A e con l'obiettivo della **convivenza pacifica nella diversità**



Progetto Formativo  
per gli insegnanti della scuola primaria

## UNA PRIORITA' FORMATIVA: LA CONVIVENZA PACIFICA NELLA DIVERSITA'

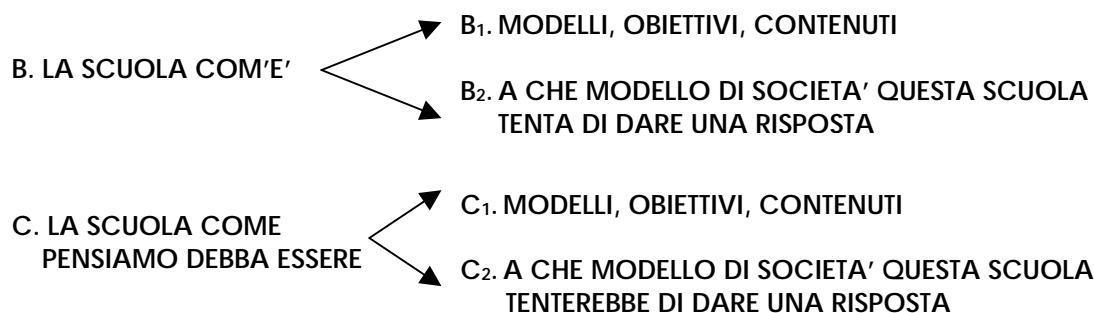
### PRIMO MODULO

#### UNITA' I UN PRIMO APPROCCIO PER L'ANALISI DEL PROBLEMA

- A. PREMESSA
- B. IL RUOLO DELLA SCUOLA NELLA PROMOZIONE DELLA PACE

#### UNITA' II LA SCUOLA: COM'E' E COME PENSIAMO DEBBA ESSERE

- A. QUALCHE DOMANDA



### SECONDO MODULO

#### UNITA' III L'IPOTESI METACULTURALE (IMC)

#### UNITA' IV IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO COME STRUMENTO DI COESISTENZA PACIFICA

- A. MODELLI DI INTERAZIONE NELLA DIDATTICA
- B. UN MODELLO DIDATTICO PER LA COSTRUZIONE DELLA PACE
  - B<sub>1</sub> L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': IL CIRCUITO AUTOGENERATIVO
  - B<sub>2</sub> L'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSITA': L'OPERATORE METACULTURALE

### TERZO MODULO

#### UNITA' V COME COMPORRE IL PRESENTE PROGETTO DI AGGIORNAMENTO


- A. LETTURA DELLE UNITA' I - IV
- B. COMPOSIZIONE DI UNA UNITA' DIDATTICA INTERDISCIPLINARE
- C. RIFLESSIONE SULLA COMPOSIZIONE DELL'UNITA' DIDATTICA

### PROVA DI VERIFICA

## 12 QUESTIONI ATTINENTI ALLA DIDATTICA DELLA CONVIVENZA PACIFICA ( prova di verifica)

Rispondere argomentando brevemente.

1. Si parla della pace forse da sempre, e molti la ritengono un bene inestimabile. Di fatto però la storia mondiale non la conosce se non per brevi periodi e in zone circoscritte. Addurre qualche possibile causa di questa mancata realizzazione.
2. La diversità (razziale, culturale, religiosa) è frequentemente d'ostacolo alla costruzione della pace. Può viceversa costituirsi a suo incentivo?
3. Si può **insegnare** la pace? La scuola può contribuire alla costruzione della pace? Se sì, come?
4. L'unità formativa II si apre con alcune domande. Rispondere secondo la personale esperienza. Riconsiderare anche la domanda: "Sappiamo quali siano le finalità della scuola in un mondo, come il nostro, dominato dalla competitività?"
5. La scuola d'oggi risponde – e se sì in quale misura – alle richieste della società in cui viviamo? Queste richieste sono le stesse che ci verrebbero da una società globale?
6. E' giusto che la scuola interpreti e segua la società che la circonda o potrebbe (dovrebbe) in qualche modo precederla?
7. Che cosa s'intende per **Ipotesi Metaculturale** (IMC)? Il testo è chiaro su questo punto? In caso negativo segnalare i passi che non lo sono.
8. In che misura la didattica di trasmissione è ancora presente nella scuola dell'obbligo? Dando per scontata la funzionalità di questa didattica ai livelli superiori di formazione disciplinare, si può dire altrettanto per la fascia scolare primaria, dove si tratta di allenare la mente al **pensiero** piuttosto che all'immagazzinamento di nozioni?

- 
9. Pensate che il comportamento dell'insegnante, il suo modo di porsi nei confronti degli alunni, sia parte essenziale o accessoria della "funzione docente"? Quale modello di interazione didattica vi è più abituale? In tutte le situazioni?
  10. Pensate che le condizioni indicate nella **IV Unità** per la realizzazione di un **circuito autogenerativo** siano di facile attuazione? Che vadano prese alla lettera o che costituiscano un **optimum** da raggiungere nel tempo?
  11. L'insegnante come "operatore metaculturale": qualifica indispensabile, auspicabile, inutile ai fini della **convivenza pacifica**? Anche una scuola fortemente ideologizzata potrebbe mirare alla pace interna tra i suoi frequentanti. Riflettete
  12. La "composizione di un'unità didattica interdisciplinare" (**Unità V**) vi sembra dimostrare l'effettiva assimilazione degli argomenti adottati nel nostro progetto? Questi argomenti vanno considerati come articoli di fede?