

Indice

Consigli di lettura <i>di Egle Becchi</i>	I
<i>Per una connessione tra i saggi</i> di Marco Milella.....	V
Nota editoriale	IX
1. Riflessione metaculturale e esperienza educativa:.....	1
un glossario	1
1.1. Comprensione tacita, competenze contestuali	10
1.2. Decidere	14
1.3. Formare	20
1.4. Abitudini	24
1.5. Agire.....	26
1.6. Cornici per le azioni.....	31
1.7. Emozioni per la formazione.....	37
2. Formazione e ricerca nei gruppi in contesti comunitari .	45
2.1. Le tracce.....	47
2.2. Ricerca, curiosità, debanalizzazione	52
2.3. Differenze e identità.....	63
2.4. Co-evoluzione formativa.....	66
2.5. Ancora su ricerca e invenzione	69
2.6. I gruppi, “luoghi” di invenzioni e scoperte	73
3. Prospettive di formazione per educatori di comunità a	
“doppia diagnosi”: appunti da un’esperienza.....	81
3.1. La comunità’ come contesto lavorativo e formativo	84
3.2. Processi formativi e identità relazionali.....	86
3.3. Integrazione tra manodopera e mente d’opera	91
3.4. Dalla gerarchia all’eterarchia.....	99

4. Prevenire e formare	109
4.1. Adulità, prevenzione e formazione	111
4.2. Disagio e potere della prevenzione	122
4.3. Prevenzione e desiderio	130
4.4. Prostituzioni e dipendenze	143
4.5. Prevenzione e tecnologia	150
5. Apprendimento e tecnologie.....	161
5.1. Tecnologie-apprendimento	165
5.2. Pluralità dei “media”	172
5.3. Uomo-computer e relazioni inter-umane	177
6. Formazione delle identità personali e interculturali.....	181
6.1. L’interdipendenza	183
6.2. Migrazione e cambiamento dell’identità culturale.....	185
6.3. La comune umanità	188
6.4. L’interculturalità della famiglia	195
6.5. Co-evoluzione e meticciato.....	201
6.6 La differenza come metodologia interculturale	211

Consigli di lettura

Ci sono, da sempre, ma oggi si stagliano con particolare risalto, delle zone “formative” accanto ai luoghi tradizionalmente deputati al formare, vale a dire la famiglia e la scuola: spazi del sociale che esigono interventi non solo di gestione, ma anche di crescita educativa, di arricchimento e di aggiornamento di competenza pedagogica di chi li guida, di presa di consapevolezza formativa di chi li frequenta, di assicurazione che il loro farsi e migliorarsi avvengono secondo progetti e loro realizzazioni e non sono lasciati al caso. Si tratta di realtà che offrono non solo sfide all’immaginazione e al coraggio pedagogico di chi se ne fa carico, ma pure interrogativi forti alla teoria educativa: perlopiù si tratta di contesti dove chi forma e chi è formato non sono separati da intervalli di generazioni, ma sono prossimi come età; ma nello stesso tempo si differenziano per vicende di vita, per cultura, per progetto esistenziale. Dove chi forma si deve attrezzare quasi affatto *ex novo* per affrontare il suo compito, perché mancano o sono scarsi e insoddisfacenti gli attrezzi pratici e teorici che trova a sua disposizione. Nei quali sia la novità dell’impresa che la sua difficoltà coinvolgono mente e emozioni, alla ricerca di soluzioni possibili, accettabili, non scontate. Marco Milella ha svolto parte della sua vicenda di acculturazione pedagogica anche in questi territori, o comunque ne ha avuto notizia, se n’è interessato, ha colto in essi bisogni di fondazione concettuale oltre che di impegno operativo, ha visto che si trattava di aree “scoperte” e quindi pericolose nella loro natura estranea fin qui alla presa formativa. Non è uno specialista di *drop out*, di soggetti al margine del sociale, di “altri” nei molti sensi che oggi questo termine comporta nel lessico della pedagogia: è stato docente di scuola superiore,

insegna all'università, ma soprattutto si interroga, con un inesausto desiderio di riflessione concettuale, su come si possano significare in termini non riduttivi, ma plausibilmente formativi, questi temi, così drammatici nella loro presenza nel nostro sociale. Da anni scrive di queste sue riflessioni, e per-lustra archivi poco sfruttati dal pedagogista: testi di antropologi, di biologi, di studiosi di cibernetica, di sociologi, di psicologi, di letterati, di filosofi, che accosta a pagine di più stretta osser-vanza pedagogica, cercando di vedere come su di vari saperi che sovente hanno delle ricadute fatali nell'azione, si sia fatta riflessione. È questo desiderio che lo porta a guardare con par-ticolare attenzione a quella produzione che chiamerei di meta-conoscenza culturale: il riflettere su uno specifico sapere, considerandone i possibili significati e vedendone i nessi con altri saperi, nell'ipotesi che in questo pensare su qualcosa che si è in qualche modo pensato in via peculiare, nell'alveo di una sua definizione accademica, ci siano spunti per una comprensione dell'uomo e del mondo, e, per Milella formatore, del fare con l'uomo per il mondo. Si tratta di una prospettiva pedagogica a mio avviso nuova, che non sutura il discorso sull'educazione a punti di vista specifici, serrati nelle loro scuole concettuali, nei loro doveri operativi, nella loro storia ideologica, ma cerca di vedere come i recinti delle tante mappe scientifiche si aprano a discorsi diversi, non interdisciplinari, né multidisciplinari, ma forse transdisciplinari, e come questo avvenga assumendo punti di vista più alti, non empiricamente fondati, né argomen-tativamente legati a stili particolari. Allora l'impresa diventa duplice e si complica: da un lato si tratta di scegliere i testi dove queste operazioni siano in atto – e lo siano in modo non velleitario, ma epistemologicamente fondato –, dall'altro si tenta di cogliere quanto di queste operazioni sia trasferibile al dire e al fare formativo, non sperando questa seconda operazione come adattamento di risultati acquisiti in altre sedi a una generica sede pedagogica, di speculazione per così dire dedotta da altri saperi

e adattata all'agire formativo, ma di cogliere in essa i nessi, i costrutti, i motivi che potrebbero servire all'impianto di una cultura pedagogica che accolga e spieghi non solo i passi di un'educazione nelle istituzioni codificate, ma anche nelle occasioni più aperte, indefinite, rischiose cui si è fatto cenno.

La manovra non è né facile, né ricca di precedenti, né promette di svolgersi entro tempi brevi e sicuri. In questo suo libro Marco Milella offre per così dire dei prolegomeni all'impresa: procede in modo "classico" definendo termini, che ha scelto in nome della loro potenziale ricchezza d'uso in sede pedagogica; successivamente offre esempi in cui tali termini e le suggestioni che questi suscitano mostrano di essere pertinenti all'esperienza educativa, con particolare riferimento – giova ribadirlo – a quelle situazioni limite, dove rischio sociale e urgenza di sostegno e di progetto risultano più drammatici e sguarniti di attrezzatura e quindi particolarmente provocatori; si sofferma infine su temi specifici di attualità educativa, che rilegge alla luce dell'attrezzatura concettuale che si è costruito. Non si tratta di un esercizio speculativo di chi ha ricchezza di idee abbinata a maturità di lettore; la consultazione dei testi ha dei precedenti nella produzione di Milella, che qui, proprio perché si è già cimentato con autori e critici di questi, può meglio cogliere senso e potenza di certe operazioni; nella sua esperienza formativa ci stanno anche iniziative concrete, dove il formatore di giovani è stato anche sovente il formatore di formatori di giovani, e quindi ha potuto guardare a quanto si fa e si è fatto da un'ottica di seconda potenza, e si è consentito di riflettere, moto di pensiero che non sempre viene fatto, specie nel nostro mondo di educatori, quando l'urgenza evoca interventi rapidi o, d'altro canto, ci fa sfuggire nel progetto speculativo, perché la prassi ci chiede energie e controllo superiori alle nostre forze.

In questo suo leggere e rileggere, Marco Milella non si muove nella zona neutra della rassegna e della segnalazione, ma

prospetta anche sue opzioni, abbozzando – e non poteva essere altrimenti in un lavoro impegnato com'è quello del testo – una sua pedagogia, o, perlomeno delle indicazioni per una pedagogia che fa i conti con prodotti culturali di alto livello e, insieme, con provocazioni drammatiche del nostro mondo: una pedagogia che non nega la dimensione emozionale, ma la sfrutta mentre la controlla; che guarda insieme a chi forma e a chi viene formato; che è guardinga nei confronti dello scontato, del definitivo, del troppo sicuro; che si avvale di metafore non solo discorsive, di immagini, di narrazioni; che offre brani di un progetto e non una costruzione completa e sistematica; che, soprattutto, non si pone come premessa e garanzia a delle pratiche di cui c'è un innegabile, inesausto bisogno nel mondo dell'agire formativo. Qui, in questo gusto di quello che chiamerei il “provvisorio culturalmente fondato” sta, a mio avviso, il merito di un testo che – lo auguro all'Autore – altri lettori vorranno leggere e chiosare con le loro riflessioni.

Egle Becchi

Per una connessione tra i saggi

L'azione implica sempre un portato conoscitivo che non è prevedibile prima che essa sia stata attuata. Tra conoscere e agire vige un rapporto continuo e ineludibile che porta ad una permanente propagazione di saperi e di operazioni. In questo reciproco richiamo, agire e conoscere sono in una posizione di mutua e scambievole reciprocità, quasi strutturale, nel costruire e ricostruire le culture che, intersoggettivamente, viviamo. Questa connessione s'identifica e comprende anche un accompagnamento di sottofondo di saperi impliciti ed espliciti, di conoscenze dirette e tacite. Quando l'agire vuole qualificarsi come formativo diviene, allo stesso tempo, riflessione su questi ambiti culturali sia ben delineati, sia impalpabili e celati. Questi ultimi fanno sentire la loro influenza tanto più fortemente quanto meno appaiono. Nell'essere quasi indicibili, nel costituire uno sfondo nascosto sotto ciò che pongono in primo piano, risiede la forza e il rischio delle culture intese come livelli di vita, di relazione, di formazione e di auto-formazione consapevole e inconsapevole. Riflettere su queste cornici e sul loro essere estremamente sfuggevoli può avvenire soltanto se il fare formazione non si ritrae di fronte a questioni che si sottraggono, quasi per antonomasia, al controllo diretto. Ciò vuol dire occuparsi anche del significato emotivo dei saperi e, soprattutto, delle azioni che vi si connettono. Calare nel vivo la formazione, infatti, implica l'impegno di incontrare altre forme di inquadramento, altre cornici emotive e cognitive per concezioni che vanno dall'esistenza quotidiana all'idea mai preconfezionata di formazione, ma da costruirsi, almeno per una parte, mentre la si vive.

Questa tensione percorre trasversalmente tutto il presente lavoro, permeandolo, quasi ci si potesse avvicinare ad esso da qualsiasi punto (da uno qualunque dei sei saggi che lo compongono) per ritrovarsi, comunque, in interazione con tutti gli

altri. Il collegamento non emerge soltanto in ciò che unisce le parti del testo, ma anche nelle connessioni proposte tra questioni e problematiche che si intrecciano al di là delle apparenti distanze di contenuto. Questi intrecci sono al centro di indagini e operazioni che mirano a intravedere l'esperienza educativa come un'esplorazione senza fine di universi vissuti e ancora da vivere.

Nel primo capitolo si pongono le basi per attrezzarsi ad affrontare le questioni contestuali e le condizioni di possibilità di una richiesta non sempre dichiarata e di un'offerta spesso automatica di formazione. In questa prospettiva, quanto più si riconosce la necessità di saper "improvvisare", tanto più bisogna prepararsi. La vita e la formazione inevitabile in essa, con essa e per essa conducono a stupirsi: un paradosso dell'educazione e dell'autoeducazione si realizza proprio nell'esercizio continuo che si esplica nella costanza, ma permette di vivere la sorpresa. Questa preparazione non consiste in un periodo astratto che precede l'impegno, ma fondendosi con – e fondendosi in – esso, entra nel crogiolo dell'educazione vissuta: quella che riguarda i gruppi di lavoro e i loro bisogni formativi. A questi laboratori viventi sono dedicati il secondo e il terzo saggio. Entrambi si rifanno a vissuti esperiti tentando di rendere conto delle pre-comprensioni del formatore stesso e della esigenza, spesso sconosciuta, di legare non solo la formazione e il lavoro, ma entrambe con la ricerca, intesa come stile e pratica per incuriosire e incuriosirsi anche delle più abitudinarie e consolidate procedure giornaliere con cui si incontrano le professionalità educative.

Proprio le riflessioni sulla vita dei gruppi e sui gruppi (soprattutto di adulti), che lavorano per educare, puntualizzano l'attenzione sulle responsabilità formative e sulle conseguenze di una mancata consapevolezza di esse. Attraverso una riflessione sulle identità coinvolte nelle dinamiche, per esempio, del desiderio, delle diverse forme di dipendenza, anche dalla tecnologia, si considerano unite e indivisibili le proposte educative etero-dirette e quelle auto-dirette. Di questo specifico punto si tratta nel quarto capitolo, a proposito del rapporto tra

prevenzione e formazione. Questo collegamento è inteso come esercizio auto-riflessivo, che tenta di “prevenire” la tautologia di definizioni etichettanti e scarsamente disposte a farsi carico di stati di disagio diffusi che trovano il loro retroterra in modalità di azione, di relazione e comportamento comunemente accettati, se non propagandati.

La maggior parte di queste modalità di azione, di relazione e comportamento sono condizionate o, addirittura, nascono attraverso la tecnologia. Di essa, quindi, ci si occupa sia in rapporto alla prevenzione formativa, sia come riflessione metaculturale sull'apprendimento. L'apprendimento e la tecnologia (argomenti del quinto saggio) non possono prescindere, nell'esperienza educativa, dalla dimensione relazionale che si pone come possibile filtro auto-correttivo per affrontare gli effetti di ritorno che l'uso degli strumenti produce, circolarmente e sistemicamente, sui contesti interumani. Questa concezione dell'apprendimento non può, quindi, prescindere da una dimensione previsionale e progettuale che riguarda l'attualità e il futuro delle modalità di apprendere e di apprendere ad apprendere.

Tutti i saggi, d'altra parte, sono attraversati da prospettive che cercano di farsi carico dei contesti delle idee, delle azioni e delle proposte delineate. Questa costante metaculturale, metaformativa e metaeducativa trova un campo di applicazione cogente nelle tematiche interculturali. Il sesto saggio punta, infatti, a trovare una metodologia relazionale e narrativa che esalti la sensibilità interumana nella possibilità di raccontare se stessi, i propri costumi, le proprie abitudini, etc., facendo interagire gli sfondi sui quali si stagliano questi contenuti. E, facendo nascere nuovi retroterra di contesti formativi, disponibili a riconoscere la differenza come metodologia di azione, di percezione e di pensiero, da queste narrazioni ed autonarrazioni.

Marco Milella