

Semestrale

Numero 2  
Aprile 2021

# TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

## Educatori e scuola: suggestioni dalla psicologia dell'educazione

*Luca Balugani*

Il cambiamento d'epoca che stiamo vivendo investe anche il mondo della scuola, specie per quanto riguarda la didattica e l'apprendimento. Una nuova modalità di presenza degli educatori all'interno delle istituzioni scolastiche può essere di grande utilità non solo rispetto ai disagi di singoli studenti, ma anche per il gruppo classe, il corpo docente e le istituzioni educative che si fanno presenti all'interno della scuola.

## Educare alla cittadinanza per prevenire la radicalizzazione violenta: il progetto europeo REM: Rights, duties, solidarity

*Elisa Pighi*

Si affronta il tema della radicalizzazione violenta da un punto di vista sociologico, collegando questo fenomeno al bisogno di appartenenza e di identità nel contesto dell'epoca contemporanea, nella quale queste due dimensioni sono caratterizzate da una continua riformulazione e dalla mancanza di certezza. Viene presentato un percorso sperimentale di educazione alla cittadinanza, realizzato nell'ambito di un progetto europeo, sottolineando il valore dell'educazione e del lavoro educativo sui significati culturali per la prevenzione primaria della radicalizzazione violenta.

## Eterotopie, una sfida per un nuovo abitare

*Alberto Paone*

Nel 1967 Michel Foucault ideava per la prima volta il concetto di eterotopia, nel medesimo periodo lo stesso termine venne ripreso da Henri Lefebvre per parlare dello spazio urbano. Da queste suggestioni si svilupperà un intenso studio riguardo la città moderna e le intricate relazioni che collegano lo spazio con il potere. Dai contro-spazi analizzati da Foucault e da una nuova concezione delle alterità spaziali che si oppone al mero consumo, la pedagogia potrà ispirarsi per pensare a un nuovo modello abitativo, ridonando linfa alla autonomia individuale, generando una educazione non formale che garantisca spazi in cui sperimentare e sperimentarsi.

## Libri segnalati

# Educatori e scuola: suggerzioni dalla psicologia dell'educazione

Educators and school:  
suggestions from educational psychology

*Luca Balugani*

Il cambiamento d'epoca che stiamo vivendo investe anche il mondo della scuola, specie per quanto riguarda la didattica e l'apprendimento. Una nuova modalità di presenza degli educatori all'interno delle istituzioni scolastiche può essere di grande utilità non solo rispetto ai disagi di singoli studenti, ma anche per il gruppo classe, il corpo docente e le istituzioni educative che si fanno presenti all'interno della scuola.

## Introduzione

Il ruolo dell'educatore all'interno del mondo della scuola è totalmente da ripensare alla luce di ciò che la psicologia dell'educazione in questi ultimi anni sta mettendo in evidenza. Accanto all'attenzione all'insegnamento da una parte e all'apprendimento dall'altra (Pontecorvo, 1999), si evidenzia sempre più il peso delle interazioni e delle relazioni tra molteplici elementi. Lo si potrebbe esemplificare con la figura geometrica del triangolo avente per vertici lo studente, l'insegnante e la valutazione (Kutuk & Yu, 2018) oppure, in maniera più ecologica e sistemica, considerare i contesti di studente, insegnante, dipartimento e istituzione come una serie di cerchi concentrici (Prise, 2019). Ovviamente, tanto più si allarga lo sguardo, tanto più si fa complessa la possibilità di cogliere tutte le interazioni in gioco.

Chi, se non l'educatore, può farsi carico di rappresentare le istanze della psicologia dell'educazione che cercano di smontare credenze, estremamente diffuse e invincibilmente radicate? In base al senso comune, ad esempio, si ritiene vera un'idea come quella che segue: «*Gli insegnanti sostengono di saper insegnare, ma di avere (alcuni) alunni che non imparano perché sono o poco intelligenti o poco motivati (non si impegnano): mentre (alcuni) genitori ritengono che i propri figli non imparino perché gli insegnanti non sanno insegnare*». (Carugati, 2011, p. 37)

Tuttavia, al netto dell'interesse scientifico o pratico, la questione più seria sta nella funzione stessa dell'istruzione in rapporto alle trasformazioni della società e del mondo del lavoro: ciò che le due citate realtà chiedono allo studente si va costantemente modificando. Infatti, l'accelerazione tecnologica congiuntamente al profondo cambiamento dei processi produttivi fanno sì che il mondo del lavoro richieda non persone preparate a svolgere funzioni predeterminate, ma uomini e donne che siano capaci di apprendere. Appare sempre più confermato dalle analisi economiche che le professioni oggi più richieste non erano nemmeno concepibili 4-5 anni fa. In altre parole, è possibile che un laureato venga posto di fronte ad un impiego che, nel momento in cui cominciava gli studi, era soltanto intuibile ma non ancora presente.

Questo orienta sempre più a quel concetto che Flavell negli anni '70 coniava e chiamava meta-cognizione, ossia un aspetto dell'introspezione relativo al modo in cui si apprende ("apprendere ad apprendere"), a suo giudizio elemento chiave nel successo scolastico. Per stare al passo con le esigenze della società, la scuola ha bisogno di essere aiutata in questo compito di innovazione e la figura chiave è rappresentata proprio dall'educatore. A cosa sia chiamata un'istituzione scolastica lo si può ricavare da alcune questioni generali che la psicologia dell'educazione pone.

### **Dove sta la conoscenza?**

Quando Bruner, dopo anni di studi che hanno travalicato il millennio, doveva descrivere la conoscenza, non poteva non tenere conto di ciò che intorno a lui stava accadendo. E ricordava che non esiste una forma di apprendimento solipsistica, che ha sede soltanto nella mente di uno studente, ma al contrario è una conoscenza diffusa: essa abita negli appunti, nelle sottolineature dei testi, nei file del computer e nella conoscenza che gli amici hanno (Bruner, 1992). Probabilmente oggi lo statunitense includerebbe anche smartphone e tablet, in vista di un concetto meno statico della conoscenza.

Se, tuttavia, è vero che noi viviamo in una "società della conoscenza", viene da domandarsi se il concetto di conoscenza sia compreso nel modo corretto.

### **Non tanto nelle informazioni**

La sovrabbondanza di informazioni oggi raggiungibili pone molto più il problema della selezione che non del reperimento. Infatti, se nel secolo scorso per scrivere una tesi di laurea o un libro poteva essere necessario viaggiare allo scopo di recuperare testi ed articoli, il terzo millennio inizia con il problema di verificare l'attendibilità delle fonti e dunque amplifica la necessità di saper discernere a cosa riferirsi e cosa, invece, lasciar perdere.

Secondo Morin, era stato Montaigne ad intuire che l'insegnamento andava radicalmente modificato da una prospettiva quantitativa ad una qualitativa: cioè da una testa "ben piena" a una testa "ben fatta". La prima non poteva che essere caratterizzata proprio da una montagna di informazioni accatastate senza la capacità di organizzarle; la seconda, invece, era capace anzitutto di problematizzare e (appunto) di non temere i problemi, per poi cercare di collegare in un modo sensato i diversi saperi. E Morin andava ad aggiungere un'ulteriore citazione, tratta questa volta da Eliot: «*Qual è la conoscenza che noi perdiamo nell'informazione e qual è la sapienza (wisdom) che perdiamo nella conoscenza?*». (Morin, 2000, p. 45)

Perché ormai è più facile perdersi e smarrirsi che non trovare: le troppe informazioni fanno perdere la vera conoscenza; e la sapienza se ne va ancora più dispersa in mezzo all'enorme quantità di informazioni. Oggi parte della riflessione filosofica si dedica al concetto di post-verità e il mondo della comunicazione ribadisce

---

l'importanza di verificare la certezza delle informazioni. A giudizio dello scrivente, tuttavia, anche la lotta contro le fake news può trasformarsi in un nuovo labirinto di informazioni e soprattutto in una implicita norma che sia vero solo ciò che è verificato. Una posizione del genere, una sorta di positivismo 2.0, educerebbe le nuove generazioni non al dubbio ma alla ricerca di certezze, alimentando l'illusione di una società in cui l'errore sia messo al bando.

## E nemmeno nelle certezze

In realtà l'errore è fonte di informazione preziosa e questa era stata già un'intuizione di Piaget: quando infatti lo svizzero criticava il test di intelligenza elaborato da Simon e Binet, metteva in luce come le risposte giuste o sbagliate dei bambini non rispecchiassero il loro reale livello di ragionamento. L'errore pertanto poteva essere una via maestra per comprendere quale fosse il loro livello cognitivo. Anche solo a partire da questo esempio illustre della psicologia dello sviluppo, deriva una conseguenza importante: l'errore è parte della conoscenza e non un suo parassita. La 'mania' di eliminare l'errore nasconde la pretesa dogmatica di una chiarezza assoluta e totale ed è proprio qui che si colloca lo spegnimento del motore della conoscenza. La conoscenza non si basa solamente sulle certezze e questo significa che la dimensione psicologica della persona gioca un ruolo chiave.

Il fatto di non conoscere, di non sapere è fonte di ansia e quindi possiamo dire che la tolleranza dell'ansia è parte imprescindibile della conoscenza. Quando viviamo incertezza, la nostra psiche va subito in cerca di appigli. L'ansia è quella sensazione di inquietudine di cui è difficile rintracciare l'origine ed è vero che una conoscenza che metta in discussione le certezze acquisite non può non generare ansia.

Abbiamo imparato fin da piccoli ad osservare gli altri per correggere gli errori motorii, al punto che si suppone sia una delle possibilità offerte dai neuroni a specchio. Ma rispetto al bambino, l'adulto apprende moltissimo dall'esperienza e sa riconoscere con molta più chiarezza gli errori, al fine di correggerli (Meyer, Braukmann, Stapel, Bekkering, & Hunnius, 2016). Si potrebbe dire che lo sviluppo cambia anche il rapporto con l'errore e rende l'adulto meno tollerante nei confronti dello stesso: il bambino lo riconosce ma non sa ancora come correggerlo. Potremmo allora immaginare che esista una sorta di 'intolleranza' nei confronti dell'errore che si fa via via più forte con il passare del tempo.

L'errore è comune in chi spinge al limite le proprie abilità o competenze: è dunque facile che vi incorra proprio chi desidera imparare. Ma il fatto di sbagliare comporta anche una certa demoralizzazione (Weinert, 1999), dal che si evince che le conseguenze affettive vanno ad incidere sulla motivazione più di quanto non faccia il quoziente intellettivo. Semmai, quello che aiuta è il contesto che circonda lo studente. Un insegnante, ad esempio (Grassingera, Scheunpflug, Zein, & Dresel, 2018), può generare un clima di valutazione positiva dell'errore se:

- li tollera;
- non li include nella valutazione successiva;
- sostiene gli studenti aiutandoli a capire tramite spiegazioni;
- non disapprova gli errori.

Ma l'insegnante non basta, perché anche la classe e i compagni sono chiamati ad avere un atteggiamento benevolo nei confronti di un errore e questo accade se:

- non si prende in giro chi sbaglia;
- si sente che ci si può prendere un rischio nel dare una risposta.

## Lo spazio relazionale

Se a lungo la scuola è stata ritenuta come il luogo deputato a trasmettere competenze, oggi è sempre più chiaro che non si dà apprendimento senza relazioni. La classe è lo spazio in cui si apprende ed è sempre meno vera la frase secondo cui compete al docente di insegnare esclusivamente una materia, potendosi disinteressare del contesto-classe. Ormai si susseguono studi che evidenziano come la qualità delle relazioni all'interno della classe sia in relazione con la salute fisica e mentale, con il successo scolastico; di contro, il disagio scolastico può determinare conseguenze negative anche a lungo termine. (McGrath & Noble, 2010, p. 79)

## Nuovi modelli di apprendimento

È sulla natura stessa dell'insegnamento che la situazione contemporanea pone questioni ineludibili. La nostra è una società della conoscenza, segnata da una grande quantità di informazioni che si alimentano grazie alla rivoluzione tecnologica in atto. Se si vuole evitare la sterile contrapposizione tra insegnamento tradizionale e apprendimento digitale, occorre cambiare lo schema di apprendimento e renderlo costantemente comunitario.

Non a caso alcune autrici (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1991) ritengono che, affinché possa darsi un nuovo modello di conoscenza, occorre che l'insegnante cambi alcuni presupposti ipotizzando di costruire all'interno del gruppo-classe un'esperienza condivisa: occorre che tutta la classe senta un problema (e non solo l'insegnante), che cambino le regole di partecipazione e che ci sia spazio di espressione per tutti. Delicatissima è allora la posizione del docente in questo processo: *«L'insegnante che usa le proprie conoscenze, più che la propria posizione sociale, può attivare curiosità e interessi negli alunni... Se imparare [...] significa appunto costruire del nuovo, il potere e l'obbedienza sono di ostacolo ad esso»*. (Carugati, 2011, p. 52)

È bene sottolineare che un insegnante non è semplicemente il canale attraverso cui si propaga la conoscenza, secondo l'immagine del vaso vuoto da riempire che già Plutarco utilizzava: una volta egli fu uno studente-contenitore vuoto e venne riempito dalla scienza del suo maestro; ora egli diverrebbe il nuovo canale attraverso il quale è possibile riempire nuovi vasi vuoti. Al contrario, il docente attiva processi ed è chiamato a svolgere una funzione di contenimento tanto di un potere proprio che può trasformarsi in autoritarismo, quanto dei vissuti dei suoi alunni che possono trovarsi smarriti e intimoriti di fronte alla novità di un problema che, per natura sua, non può avere un'unica soluzione.

La conoscenza si costruisce pertanto 'in mezzo' alla classe prima ancora che nella testa del singolo studente. Questa prospettiva porta all'interno del mondo dell'educazione quello che la psicologia degli ultimi decenni ha definito prospettiva intersoggettiva. Non è perciò soltanto un riflesso della democratizzazione della nostra società: è il riconoscimento che qualcosa che sta sostanzialmente cambiando all'interno dell'approccio psicologico. La visione freudiana ha risentito del mito della mente isolata rispetto al mondo fisico e alla vita sociale (Stolorow & Atwood, 1995), ma si è via via aperta al mondo delle relazioni (si vedano i vari Winnicott, Klein, Mahler, Fairbairn). E le ricerche più recenti ci consegnano un bambino meno egocentrico di quello pensato da Piaget, un bambino che intercetta pensieri ed emozioni altrui o che è capace di appropriarsi dei primi ruoli: figlio in casa, bambino all'asilo nido... (Carugati, 2011)

In fondo ritroviamo applicate al campo dell'educazione le stesse direttrici oggi predominanti nel mondo degli studi psicologici che hanno ricevuto una spinta consistente negli anni '70. E quando vennero scoperti i neuroni a specchio, vennero identificati come il supporto biologico atto a fornire quel rispecchiamento

intuitivo ed empatico che qualche autore iniziava a teorizzare.

Anche il costruire una conoscenza insieme ad altri non è in automatico garanzia di verità e di apprendimento. Come infatti evidenzia bene Bruner: *«Alcuni individuano un punto debole di questo approccio nel fatto di tollerare un grado inaccettabile di relatività in quella che viene considerata “conoscenza”. È indubbiamente vero che occorre qualcosa di più per giustificare delle credenze che non il semplice condividerle con altri. Questo “qualcosa di più” è il meccanismo di giustificazione delle credenze, secondo i canoni del ragionamento scientifico e filosofico. Dopo tutto la conoscenza è conoscenza giustificata. Nelle teorie sulla natura della conoscenza dobbiamo essere abbastanza pragmatici da riconoscere l'importanza di questa critica. È vacuo “postmodernismo” pensare che per giustificare qualsiasi conoscenza basti trovare o formare una “comunità interpretativa” che si trovi concorde».* (Bruner, 1997, p. 71-72)

Qui emerge una competenza dell'insegnante che non è soltanto chiamato a discernere il valore dei ragionamenti, ma addirittura ad accompagnare il processo perché gli studenti possano autovalutarne il valore. Se non basta la 'pubblicità' di un ragionamento per pesarne la coerenza, va altrettanto detto che i ragionamenti differiscono a seconda delle persone e si rende necessario aiutare i singoli a correggersi. Questo non significa soltanto costruire dialoghi personali (potrebbe anche essere necessario), ma far sì che possa essere la classe degli studenti a ricorreggere le prospettive a seconda della loro fondatezza. In altre parole, un metodo 'scientifico' (o coerente, nel caso di materie umanistiche) non appartiene spontaneamente agli studenti, ma richiede che sia appreso non meno della grammatica o delle tabelline. Secondo una sintetica definizione si potrebbe dire che l'insegnante è una guida all'apprendimento, un *leader of learning*. (Knapp, et al., 2003)

## Non accontentarsi

Il modello classico di apprendimento riduceva il percorso a un triplice passaggio: lettura, memorizzazione e restituzione. Il presupposto era quello di una mente vista come una realtà impressionabile, al modo di una pellicola fotosensibile o una tavoletta di cera (se torniamo all'empirismo di Locke).

*«L'ordine veniva creato dalla mente che rintracciava per associazione le cose che andavano insieme nel mondo che l'aveva impressionata. I razionalisti del continente integrarono questa visione solitaria e passiva dell'apprendimento con l'idea di “ragione giusta”: il riconoscimento da parte degli uomini delle ragioni logiche, e in particolare la sensibilità alla contraddizione logica».* (Bruner, 1997, p. 105)

Se però andiamo a considerare l'apprendimento secondo una prospettiva più ampia, ad esempio come opportunità di costruire la propria identità o anche solo passare da novizio ad esperto di una competenza, ecco che il percorso di apprendimento inizia a svolgere una funzione decisamente più importante, in quanto supera il semplice immagazzinamento di conoscenze, per iniziare ad intrecciarsi con aspetti più complessi della personalità. Già Gardner aveva intuito che l'intelligenza non poteva ridursi alla sola dimensione logico-matematica, quella dimensione che per Piaget era talmente importante da diventare trasversalmente in grado di descrivere lo sviluppo dell'intera persona. Dando retta a Gardner, dovremmo dire che le intelligenze si svilupperanno di più o di meno a seconda degli individui. La scuola si ritrova così ad avere a che fare con persone dotate di intelligenze differenti e predisposte ad uno sviluppo diversificato delle stesse. Al contempo si ritrova con grandi opportunità di lavoro, se desidera crescere. È il caso di lasciare spazio ad una lunga citazione dell'autore statunitense, perché rivela prospettive e aperture utili al mondo della scuola.

*«Innanzitutto sulla scena dell'istruzione contemporanea si è ridotta l'importanza relativa dell'intelligenza interpersonale. La propria sensibilità verso altri individui come individui, la capacità di formare uno stretto legame con un singolo maestro, l'abilità*

di intrattenere rapporti con altri, di leggere i loro segnali e di rispondere in modo appropriato ha oggi meno importanza di quanta ne avesse in secoli passati. Di contro rimangono pertinenti – o lo sono ancora di più – le abilità intrapersonali, poiché l'individuo deve controllare le proprie reazioni e progettare il suo futuro corso di studi e, in effetti, il resto della propria vita. Hanno perduto importanza certe abilità puramente linguistiche: con la facile disponibilità di libri, è importante essere in grado di leggere rapidamente e di prendere buoni appunti, mentre hanno poca importanza (e possono essere addirittura guardate con sospetto) abilità di mera memorizzazione e di apprendimento acritico “a pappagallo”. È invece emersa una combinazione di abilità linguistiche e logiche, poiché ci si attende che gli individui facciano estratti dai testi che leggono, che li riassumano e li critichino, ed escogitino nuovi argomenti e nuovi punti di vista per sostituire il sapere contemporaneo. E con l'avvento di computer e di altre tecnologie contemporanee, persino la parola stessa perde importanza: l'individuo può oggi compiere gran parte del suo lavoro attraverso la semplice manipolazione di simboli logici e numerici. Le scuole tradizionali avevano sostituito i “metodi diretti” delle intelligenze spaziali e corporee ponendo un maggiore accento sulla facilità linguistica, ma conservando al contempo gran parte dell'elemento interpersonale; la scuola moderna attribuisce un'importanza crescente all'abilità logico-matematica e a certi aspetti dell'intelligenza linguistica, oltre a recuperare una valutazione positiva dell'intelligenza intrapersonale. Le restanti capacità intellettuali sono consegnate per lo più ad attività postscolastiche o ricreative, quando non sono ignorate completamente. Non stupisce che individui vissuti in società che avevano solo un'istruzione tradizionale provino grandissime difficoltà quando si cerca di farli passare rapidamente a un sistema di istruzione fondato sui computer». (Gardner, 1987, p. 373-374)

## **Il ruolo degli educatori nella scuola**

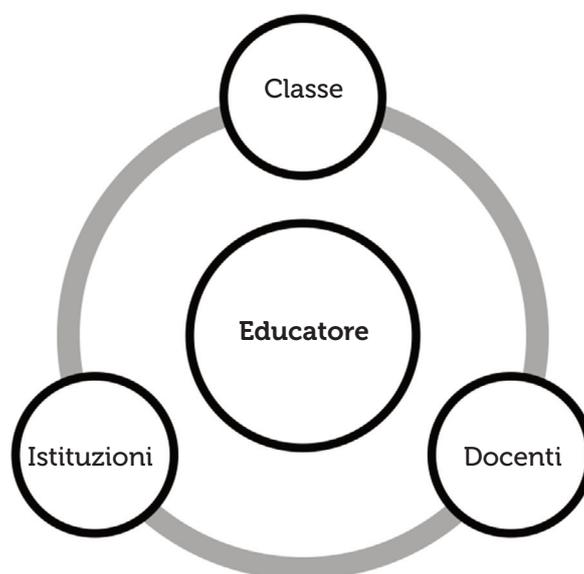
Il cambiamento delle teorie della conoscenza, le prospettive aperte dalla psicologia dell'educazione, il peso dello spazio relazionale interpellano il mondo della scuola non solo in quanto organizzazione complessa, ma più ancora per il profilo che essa è chiamata ad assumere. Al centro non stanno materie e compiti in classe, quanto invece gli attori in campo e i legami che si intrecciano. Questo non è nuovo per chi opera in ambito educativo: la vera questione è chi sia in grado di portare, all'interno del mondo scolastico, questo tipo di sguardo. A questo tenteremo di rispondere con qualche suggestione provvisoria.

*“Devi tirare fuori gli attributi, se vuoi farcela”, dice un'insegnante ad una adolescente; insegnante che qualche minuto dopo incontra un genitore al quale suggerisce i nomi dei compagni caratterialmente più adatti a studiare assieme al figlio. Forse un caso raro all'interno della scuola; o forse no: capita che gli insegnanti agiscano il loro ruolo secondo una visione pedagogica non solo non dichiarata ma nemmeno consapevole. Del resto, sono proprio i contesti educativi formali, tra cui la scuola, ad essere i più esposti a quella autoreferenzialità che non tiene in debita considerazione le diversità dei propri “utenti”, la presenza di altri attori sulla scena educativa e la continuità tra i luoghi del quotidiano e la propria istituzione. (Palmieri, 2016)*

Ciò che è curioso è che in quell'ambito gli educatori professionisti già operano, ma il loro ruolo è spesso ristretto all'affiancamento ad uno studente che abbia problematiche. La loro professionalità non è né richiesta né impiegata sull'intera classe o in rapporto con gli insegnanti. Al contrario vengono confinati in una relazione duale, che si allarga in determinate situazioni ai familiari dello studente interessato. Viene da domandarsi cosa accadrebbe se la figura dell'educatore potesse entrare in maniera più diretta nel contesto in cui opera e, trattandosi di un lavoro di fantasia dello scrivente, le conclusioni sono estremamente rudimentali e provvisorie.

**Figura 1**

L'educatore nel mondo della scuola



## La classe

La peer education, almeno come concetto, è entrata a pieno titolo nel mondo della scuola. Una sua definizione semplice può essere quella di Topping (2005): l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso aiuto e supporto di compagni, i quali non sono dei professionisti ed imparano a loro volta.

Il contributo di Vygotskij alla psicologia dell'educazione ha evidenziato come il rapporto tra gli alunni sia decisivo per la loro crescita personale. Le competenze del bambino evolvono quando è in grado di passare da ciò che riesce a fare da solo a ciò che gli è possibile con l'aiuto dell'adulto. Pure il compagno si rivela prezioso alleato (e non ostacolo) nel raggiungimento di alcuni obiettivi di crescita. È facile pensare a queste modalità di apprendimento nelle scuole dell'infanzia e primarie, ma appaiono evidenze scientifiche che mostrano come anche negli studi a più alto livello il lavoro tra pari si riveli fruttuoso, specialmente quando ci si trova con studenti di diverse nazionalità. (Dancer, Morrison, & Tarr, 2015)

E anche da questo punto di vista abbiamo un cambiamento dei tempi, trovandosi internazionalità anche nei primi cicli scolastici.

Perché accada questo tipo di apprendimento, occorre non solo la capacità di individuare quale sia la zona di sviluppo prossimale possibile, ma anche chi debba affiancare il bambino e quale ruolo debba avere. Se Gardner ha ragione nel 'descrivere' la diminuzione di attenzione all'intelligenza interpersonale nella scuola contemporanea, la peer education rischia di essere soltanto un auspicio o una forma di didattica che avviene di nome ma non di fatto.

L'educatore può giocare la propria presenza non soltanto rispetto al singolo studente, ma anche sulla classe intera. Il suo sguardo può cogliere le dinamiche che la caratterizzano (si pensi ai fenomeni di bullismo), le combinazioni più fruttuose nell'educazione tra pari, il rapporto che gli studenti attuano nei confronti dell'insegnante. La riduzione del suo ruolo al solo affiancamento dello studente con disabilità di qualche natura

fa sfumare tutte le potenzialità sul gruppo-classe, che pure svolge una funzione importantissima nella costruzione del sapere degli studenti.

A differenza del docente, che ha la necessità di controllare lo svolgimento della lezione e deve prestare attenzione anche alle spiegazioni della materia, l'educatore può stare concentrato su quanto avviene in classe. Non tanto come un arbitro alla moviola pronto a segnalare i falli non visti dal giudice di gara, ma come un osservatore dei 'movimenti' della classe nel corso delle diverse lezioni. All'educatore è anche possibile far caso ai cambiamenti che la classe vive con il variare dei docenti o con l'approssimarsi di alcuni momenti specifici nel corso dell'anno scolastico.

La classe vive momenti che possiamo definire offline, come quelli delle ricreazioni, dei cambi d'ora o di insegnante, dell'ingresso e dell'uscita da scuola, durante i quali le classi vanno a fondare le vere norme che (in modo sotterraneo) regoleranno i comportamenti di gruppo. Occorre non solo un occhio attento, ma anche una figura che sia meno 'formale' per poter riconoscere (ed eventualmente far emergere) le regole non esplicitate ma non di meno efficaci per le classi. Per non parlare (e qui infatti lo si accenna soltanto) di situazioni più problematiche quali, ad esempio, l'insorgere di fenomeni di bullismo. (Rigby, 2008)

## I docenti

Il cambiamento di orizzonte che sta compendosi nel corso del terzo millennio coinvolge anche i docenti: il loro lavoro non è ristretto al mero insegnamento previsto dai curricula (Osborne, 2006), ma richiede una revisione del ruolo che essi hanno. Sono chiamati ad una visione ampia di conoscenza, eppure l'alta competitività spinge ad un'alta specializzazione. Dovrebbero tenere in conto le differenze dei loro studenti, incluse le molteplici intelligenze cui si faceva riferimento sopra, e motivare i singoli alunni che provengono da contesti assai differenti. Essi stessi (e non solo i loro alunni) sono sottoposti a paure di ogni genere: un insegnante può temere le critiche, l'ostilità, la perdita del controllo sulla classe... Può sentirsi rivale delle famiglie dei propri studenti o colludere con esse. Il mondo emotivo del docente entra in aula tanto quanto quello degli alunni e questo influenza il suo ruolo, il modo in cui guarda gli studenti e le attese che riversa su di loro (Salzberg-Wittenberg, 1993). Detto con parole semplici: chi educa gli insegnanti?

Un altro ambito alquanto dibattuto attualmente è quello della valutazione: è ben noto che esistono molteplici metodologie (dalle rubriche ai compiti di realtà), ma quello che emerge è piuttosto il vissuto degli studenti, che spesso accusano di parzialità i loro docenti e vivono con ingiustizia alcune decisioni relative ai giudizi.

Il problema è che i docenti hanno un'immagine di se stessi che differisce da quella che potrebbe restituire un valutatore esterno: molti docenti, ad esempio, ritengono di rivolgersi imparzialmente all'intera classe, quando in prevalenza lo fanno con singoli. (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988)

Se si sommano tutte queste sfaccettature alle quali l'insegnante è tenuto a fare fronte, si può intuire quanto sarebbe preziosa la figura dell'educatore rispetto al corpo docente. Senza sostituirsi alla loro funzione, potrebbe aggiungere una prospettiva peculiare 'altra' rispetto a quella degli insegnanti, i quali comunque non cesserebbero di svolgere una funzione educativa (Osborne, 2006). Può persino rivelarsi di grande aiuto e sostegno nei momenti critici che non di rado i docenti incontrano nel corso della loro carriera, specie quando tra aspettative personali e risultati sembra sussistere uno scollamento eccessivo.

Il lavoro collegiale è un altro dei requisiti spesso sottovalutati nella formazione degli insegnanti, selezionati attraverso concorsi nei quali è verificata una competenza curriculare sulla materia, ma non la capacità di

fare squadra<sup>1</sup>. Il corpo docente, che sia quello ridotto delle scuole dell'infanzia o quello sfaccettato dell'università, rimane comunque un corpo, ossia un sistema che veicola caratteristiche dell'istituzione di appartenenza e che trasmette uno stile educativo attraverso l'azione collegiale. E nel lavoro di equipe l'educatore è ferrato per la sua stessa formazione.

## Istituzioni

### La famiglia

A inizio articolo, si faceva riferimento al senso comune, che comporta una ricca varietà di postulati raramente messi in discussione. È facile che le famiglie siano ingabbiate da credenze che si dimostrano false ad un'analisi più approfondita.

Un educatore scolastico può avere una funzione anche nel rapporto tra il mondo della scuola e quello delle famiglie: cosa ne sarebbe se potesse affiancare i docenti nei loro colloqui con i genitori? Ciò oggi accade quando una persona disabile viene seguita da un educatore: non di rado capita che egli si incontri anche con la famiglia d'origine o almeno con uno dei genitori e funga da intermediario tra famiglia e insegnanti. Il suo ruolo potrebbe ampliarsi alle famiglie di tutti gli studenti di una classe, in modo da restituire uno sguardo più realistico sulle concrete situazioni da cui essi provengono.

Esiste anche una situazione molto particolare nella quale la famiglia è coinvolta rispetto al comportamento dello studente: le sanzioni disciplinari. Sospensioni o addirittura espulsioni sono l'attuazione di una 'tolleranza zero' che alcune nazioni o scuole utilizzano. La letteratura abbonda circa gli effetti negativi a medio e lungo termine di questi provvedimenti (solo per fare qualche esempio: Bryan, et al., 2012; Fabelo, et al., 2011). Al contrario, relazioni positive favoriscono la prevenzione di problemi che possono rivelarsi anche di una certa gravità (Woolley, Kol, & Bowen, 2009; Yang & Anyon, 2016). Il lavoro di un educatore consiste principalmente nella costruzione di ampie relazioni, l'assenza delle quali è spesso alla base di atteggiamenti antisociali.

### L'istituto scolastico

*«Le scuole sono organizzazioni complesse ma anche comunità di gruppi di attori, ciascuno dei quali possiede responsabilità specifiche, che quando sono condivise e perseguite coerentemente possono produrre risultati positivi [...]. Le scuole fanno la differenza quando hanno organizzazione, cultura e strumenti simbolici che contribuiscono a costituire ciò che è stato chiamato l'ethos delle scuole [...] condivisione di regole generali e di comportamento e di obiettivi e valori che costituiscono punti di riferimento stabili nella vita quotidiana».* (Carugati, 2011, p. 86-87)

Evidentemente nessuno può essere deputato in maniera esclusiva ad individuare un costume che sia comune all'intera organizzazione. Si possono sinteticamente individuare tre tipologie di strutture organizzative, quelle cioè che definiscono scopi e attribuiscono ricompense (Carugati, 2011):

*competitiva*: obiettivo ultimo è quello di essere i migliori, con la convinzione che le abilità vengano acquisite stabilmente. Gli alunni cercano pertanto di aumentare il proprio status rispetto ai compagni che sono il 'metro' attraverso cui misurare le proprie acquisizioni (e non ad esempio la capacità di padroneggiarle);

*cooperativa*: gli alunni collaborano per scopi interdipendenti, definiti dal gruppo stesso. Queste strutture favoriscono i meno abili, ma solo a condizione che si lavori su gruppi omogenei;

*individuale*: al centro stanno il compito e le abilità; agli studenti si chiede di fare del loro meglio e non meglio degli altri.

<sup>1</sup> Non così, ad esempio, in Svizzera (Vogt, 2002).

Ora ci si potrebbe domandare chi sia in grado di rilevare quale sia la struttura dell'organizzazione, la suddivisione del potere connesso, i simboli identitari delle singole classi e dell'organizzazione stessa. Ancora una volta è facile rendersi conto che il dirigente scolastico, il personale di servizio, il corpo docente... saranno talmente impegnati nello svolgimento delle loro funzioni, nella gestione dei conflitti emotivi intra e inter-soggettivi, negli adempimenti amministrativi e burocratici da non potersi anche occupare di una visione di insieme dell'intera scuola.

Se l'organizzazione è complessa e dotata di una peculiarità che l'educatore non potrà comprendere appieno, è altrettanto vero che egli è abituato ad avere uno sguardo sistemico sulla realtà. Questo gli consentirà di portare in campo una lettura della situazione che potrà rivelarsi di grande utilità a chi deve governare i processi. Come già sottolineato altrove (Balugani, 2018), non si cambia per decreto, ma solo attraverso figure intermedie che conoscano tanto la vision al vertice quanto le consuetudini della base. Ovviamente, perché ciò possa avvenire, accanto alle competenze individuali occorre un incardinamento delle figure degli educatori che sia strutturale e non estemporaneo, come invece oggi accade.

## Conclusioni

Se cambia il modo di apprendere, se cambia la scuola e il suo ruolo all'interno della società, se cambia il modo di concepire l'intelligenza, se prendono maggior valore le aspettative e gli obiettivi in generale... non si può non pensare che possa cambiare anche l'apporto degli educatori al mondo della scuola.

Oggi un educatore professionale (tolto il caso degli asili nidi) non ha una funzione precipua se non quella di affiancarsi a bambini che abbiano determinate problematiche certificate. Ciò rappresenta in realtà un impoverimento di questa istituzione che rimane comunque una importante agenzia educativa all'interno della società. Poter immaginare la presenza all'interno della scuola di educatori professionali, che abbiano un impiego ben più ampio di quello attuale, potrebbe favorire non solo il migliore inserimento nelle classi degli alunni portatori di 'bisogni speciali', ma potrebbe anche meglio rispondere alle sfide contemporanee che si pongono alla scuola da più parti.

Può darsi che il problema principale sia quello delle risorse, ma pare necessario operare uno scardinamento di uno dei tanti preconcetti del senso comune, ossia che l'educatore sia necessario solo laddove si presentano delle problematiche individuali. In verità, la sua funzione può essere di grande aiuto dal punto di vista strutturale e non solo limitatamente all'affiancamento a singoli. Il lavoro non manca perché si operi un cambio di prospettiva.



The epochal change we are living through also affects the school system, especially teaching methods and learning. The opportunity for educators of being present in a new way within school institutions could bring great benefit not only to single students who experience discomfort, but also to the group class, the teaching staff and the educational institutions making up the education system.

## Bibliografia

- Balugani, L. (2018). Universitas semper reformanda. In H. J. Hofmeyer, & J. Stenhouse, *Internationalising Higher Education. From South Africa to England via New Zealand* (p. 240-267). Silverton: Mediakor.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling and Development*, 90, 467-480.
- Carugati, F. (2011). *Prima lezione di psicologia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Cencini, A., & Manenti, A. (2015). *Psicologia e teologia*. Bologna: EDB.
- Dancer, D., Morrison, K., & Tarr, G. (2015). Measuring the effects of peer learning on students' academic achievement in first-year business statistics. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1808-1828.
- Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., & Booth, E. A. (2011). *Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement*. New York: Council of State Governments Justice Center.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Grassingera, R., Scheunpflug, A., Zeinzc, H., & Dresel, M. (2018). Smart is who makes lots of errors? The relevance of adaptive reactions to errors and a positive error climate for academic achievement. *High Ability Studies*, 29(1), 37-49.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning Sourcebook: Concepts and Examples*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kutuk, G., & Yu, J. (2018). The triangle of education - learning, teaching and assessment: Insights from the Psychology of Education Section Annual Conference. *Psychology of Education Review*, 42(1), 50-51.
- McGrath, H., & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 79-90.
- Meyer, M., Braukmann, R., Stapel, J. C., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2016). Monitoring others' errors: The role of the motor system in early childhood and adulthood. *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 66-85.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). P. MORTIMORE – P. SAMMONS – L. STOLL – D. LEWIS – R. ECOB, *School Matters. The Junior Years, , London 1988*. London: Open Books Publishing.
- Osborne, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242-253.
- Palmieri, C. (2016). L'agire educativo: verso un nuovo paradigma. In L. Perla, & M. G. Riva, *L'agire educativo* (p. 17-29). Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo, C. (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Prise, L. (2019). The Psychology of Education Review: Open Dialogue. *The Psychology of Education Review*, 43(1), 28-33.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators can Reduce Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishing.

Salzberg-Wittenberg, I. (1993). Imparare a comprendere la natura dei rapporti. In I. Salzberg-Wittenberg, G.

Williams Polacco, & E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento* (p. 45-127). Napoli: Liguori Editore.

Stolorow, R., & Atwood, G. (1995). *I contesti dell'essere. Le basi intersoggettive della vita psicologica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Vogt, F. (2002, September 12–14). Teacher teamwork: supportive cultures and coercive policies? *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association*. Exeter.

Weinert, B. (1999). In W. Althof, *Feblernwelten: Vom Feblermachen und Lernen aus Feblern* (p. 101-109). Opladen: Leske + Budrich.

Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence*, 29, 43-70.

Yang, J., & Anyon, Y. (2016). Race and risk behaviors: The mediating role of school bonding. *Children and Youth Services Review*, 69, 39-48.

---

# Educare alla cittadinanza per prevenire la radicalizzazione violenta: il progetto europeo REM: Rights, duties, solidarity

Citizenship education to prevent violent radicalization: the European project REM: Rights, duties, solidarity

*Elisa Pighi*

Si affronta il tema della radicalizzazione violenta da un punto di vista sociologico, collegando questo fenomeno al bisogno di appartenenza e di identità nel contesto dell'epoca contemporanea, nella quale queste due dimensioni sono caratterizzate da una continua riformulazione e dalla mancanza di certezza. Viene presentato un percorso sperimentale di educazione alla cittadinanza, realizzato nell'ambito di un progetto europeo, sottolineando il valore dell'educazione e del lavoro educativo sui significati culturali per la prevenzione primaria della radicalizzazione violenta.

## **La radicalizzazione come risposta al bisogno di appartenenza e di identità nell'epoca contemporanea**

Negli ultimi anni il tema della radicalizzazione violenta è stato molto dibattuto a seguito degli attentati terroristici, molti dei quali di matrice islamica, altri legati all'estrema destra, che si sono verificati in Europa. In questo articolo ci si propone di definire il fenomeno della radicalizzazione e di comprenderne le caratteristiche e le motivazioni che lo collocano nello scenario globale contemporaneo. Si farà ricorso agli strumenti teorici della sociologia, con il suo approccio volto alla comprensione e spiegazione dei fenomeni, per poi presentare un'esperienza di educazione alla cittadinanza, finalizzata alla prevenzione della radicalizzazione violenta, unendo così, all'analisi teorica sociologica, la prassi di un'azione educativa sperimentale, realizzata nell'ambito di un progetto europeo, da una partnership composta da organizzazioni provenienti da Germania, Italia, Spagna e Romania.

### Definire la radicalizzazione

Il sociologo Farhad Khosrokhavar propone la seguente definizione di radicalizzazione violenta: *“Per radicalizzazione, intendiamo il processo attraverso il quale un individuo o un gruppo adotta una forma violenta d’azione, direttamente legata a un’ideologia estremista a contenuto politico, sociale o religioso che contesta l’ordine stabilito sul piano politico sociale o culturale”*. (trad. mia) (Khosrokhavar, 2014, p. 7-8)

Questa definizione, condivisa anche da altri autori, è presente anche sul sito ufficiale dell’Unione Europea: *“Radicalisation is a phased and complex process in which an individual or a group embraces a radical ideology or belief that accepts, uses or condones violence, including acts of terrorism, to reach a specific political or ideological purpose”*. (Commissione Europea, 2021)

In entrambe le definizioni si evidenzia il carattere processuale della radicalizzazione, processo che può coinvolgere un individuo o un gruppo.

Occorre poi sottolineare come diversi autori evidenzino la differenza che intercorre tra il concetto di radicalizzazione e quello di radicalizzazione violenta, in quanto il fatto di avere idee radicali da un punto di vista politico, sociale o religioso non comporta, di per sé, la conseguenza di giungere a compiere atti violenti.

*“Radicalismo, radicalizzazione, coinvolgimento nel terrorismo sembrano, dunque, rimandare a una serie di processi diversi. Avere idee radicali e abbracciare ideologicamente una causa non significa impegnarsi concretamente in atti terroristici”*. (Laurano & Anzera, 2017, p. 101)

Khosrokhavar sottolinea anche come la nozione di radicalizzazione, pur avendo delle affinità con quella di terrorismo, se ne distingue poiché si focalizza sugli attori e sulle loro modalità e motivazioni d’adesione all’azione violenta, sulla dimensione soggettiva. (Khosrokhavar, 2014, p. 10)

Quello che occorre intraprendere è dunque un’analisi di quali siano le condizioni che portano alcuni individui a compiere azioni violente in nome di un’ideologia politica, sociale e religiosa e come queste condizioni siano strettamente collegate al contesto storico, sociale e politico in cui le persone si trovano a vivere.

Dopo avere compreso le condizioni, si potranno definire azioni di prevenzione della radicalizzazione violenta che potranno agire a più livelli, sia interessando processi che riguardano le azioni di polizia e di sicurezza che vanno ad agire laddove ci siano persone già radicalizzate che si preparano a compiere atti violenti, sia a livello di base, quello della prevenzione cosiddetta primaria che si rivolge indistintamente a tutti i cittadini: *“la prevenzione primaria generale e collettiva agisce a monte e mobilita politiche pubbliche o dispositivi che non hanno come finalità principale la lotta contro la radicalizzazione ma che possono apportare un utile contributo”*. (EFUS, 2017, p. 28)

Questo è l’ambito che interessa questo articolo e l’esperienza educativa di seguito presentata, dove ci si rivolge a tutti, senza stigmatizzare un particolare gruppo, agendo sulla dimensione culturale ossia sull’insieme di quei significati a cui le persone attingono per dare un senso alla propria esistenza: *“studiare la cultura significa studiare le idee, le esperienze e i sentimenti, e insieme le forme esteriori che questi aspetti interiori assumono quando diventano pubblici, a portata dei sensi e dunque realmente sociali. Per cultura gli antropologi intendono dunque i significati che le persone creano, e che a loro volta creano le persone come membri della società”*. (Hannerz, 1998, p. 5)

## La cultura

*“in quanto insieme di valori, norme, regole, idee e immagini della realtà, rappresenta il riferimento indispensabile alla strutturazione della personalità”.* (Besozzi, 2014, p. 39)

È su questa dimensione che si giocano anche i concetti di appartenenza e di identità.

La radicalizzazione, come suggerisce Khosrokhavar: *“non deve essere compresa solamente su un registro securitario, deve divenire un problema di conoscenza della società”.* (trad. mia) (Khosrokhavar, 2014, p. 14)

Questo è il punto di vista sociologico che verrà utilizzato in questo articolo. Naturalmente la comprensione e spiegazione dei fatti a cui aspira la sociologia non vuole essere una giustificazione di qualsiasi azione, anche di tipo violento, ma vuole proporre una conoscenza approfondita che permetta di svelare i meccanismi che portano al sorgere di determinati fenomeni, talora apparentemente contraddittori rispetto al contesto sociale in cui avvengono ma in realtà collegati a quelle che sono le caratteristiche e le contraddizioni di una determinata società.

## Radicalizzazione, appartenenza e identità

Perché alcuni individui decidono di compiere atti violenti, collegandosi ad ideologie estremiste?

Perché in una società occidentale democratica, fondata sulla libertà, ci sono persone che decidono di arruolarsi in un esercito di combattenti, seguendo regole rigidissime, e di rinunciare così alla vita di liberi cittadini che avevano precedentemente e di sfidare la morte per l'ideologia alla quale hanno aderito?

Il contesto all'interno del quale oggi viviamo è quello della modernità liquida (Bauman, *Modernità liquida*, 2002) e della globalizzazione.

All'interno di questo scenario, il sociologo Bauman sottolinea come, a fronte dell'aumentare delle libertà di scelta, siano aumentate le responsabilità per ogni individuo contemporaneo delle conseguenze delle proprie scelte, poiché non esistono più appartenenze così solide che possano guidare l'individuo nelle proprie azioni: conseguenza è la perenne incertezza in cui si vive oggi.

*“Sono questi modelli, codici e regole cui ci si poteva conformare, che si potevano scegliere quali stabili punti di orientamento e dai quali ci si poteva in seguito fare tranquillamente guidare, che oggi sono sempre più rari. [...] Oggigiorno modelli e configurazioni non sono più ‘dati’ a tantomeno ‘assiomatici’ ce ne sono semplicemente troppi, in contrasto tra loro e in contraddizione dei rispettivi comandamenti [...] Di conseguenza, il nostro è un tipo di modernità individualizzato, privatizzato, in cui l'onere di tessere l'ordito e la responsabilità del fallimento ricadono principalmente sulle spalle dell'individuo”.* (Bauman, *Modernità liquida*, 2002, p. XII-XIII)

La globalizzazione inoltre vede crearsi una grande disparità tra chi è realmente globale, cioè può godere dei vantaggi del libero movimento nel mondo, solitamente le élite, e chi invece è condannato al locale: i gruppi subalterni.

*“Le tendenze al neotribalismo e al fondamentalismo, riflesso delle esperienze delle persone che si trovano sul versante per così dire passivo della globalizzazione, discendono anch'esse da questa: una derivazione legittima quanto lo è l'osannata ‘ibridazione’ della cultura dominante, cioè dei vertici globalizzati”.* (Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, 2005, p. 5)

È qui, nelle contraddizioni del nostro tempo, che possiamo inserire il processo di radicalizzazione come ri-

sposta alla necessità individuale di appartenere ad un gruppo e trarne una forte risposta identitaria (sapere chi si è e di che gruppo si fa parte). La necessità risulta tanto più forte quanto un individuo si percepisca in una condizione di debolezza e di incertezza all'interno del contesto in cui vive.

La sociologa Sciolla sottolinea come: *“Parallelamente alla sempre più marcata globalizzazione, e almeno in parte come sua diretta conseguenza, sono emerse in tutto il mondo forme di identità collettiva che [...] hanno enormemente complicato il quadro della cittadinanza, minato le grandi separazioni delle democrazie liberali (ad esempio tra sfera pubblica e privata) e inaugurato nuovi livelli di conflittualità tra valori e di contraddizioni tra diritti individuali e di gruppo”*. (Sciolla, 2010, p. 11)

Nel discorso pubblico emergono così contrapposizioni e rivendicazioni *“incentrate su identità religiose, nazionali ed etniche che hanno sostituito, nel cuore dello stesso mondo sviluppato, le vecchie identità di classe o identità politiche”*. (Sciolla, 2010, p. 11)

Il sociologo Guolo, spiegando le ragioni dell'adesione all'Islam radicale e il conseguente rifiuto della cultura occidentale, anche da parte di persone che in quella cultura sono vissute, sottolinea come: *“Nella sua concezione totalizzante, l'Islam radicale si propone come bussola che, nei meandri di una frammentata vita quotidiana, orienta magneticamente quanti vi si sottomettono. Esso offre certezze assolute su ciò che è Bene e Male, lecito e illecito, sulla figura del Nemico. Dopo avere aderito a tale concezione, la complessità sociale appare drasticamente ridotta”*. (Guolo, 2016, p. 82)

Ed ancora, trattando del rapporto tra radicalizzazione ed identità, Guolo sostiene come l'identità radicale sia legata al concetto di comunità ed alla *“necessità di arginare la frammentazione, il caos, la solitudine, anche interiore che caratterizza l'individuo nella modernità”*. (Guolo, 2016, p. 83)

Tra i radicalizzati islamici troviamo persone che spesso non hanno esperienze di militanza religiosa pregressa, ma si convertono o riconvertono perché hanno aderito ad una radicalizzazione che è innanzitutto politica e viene introiettata perché risponde ad una necessità di ricerca di senso. (Guolo, 2016)

Proprio perché la radicalizzazione risponde alla necessità di senso di appartenenza e di identità, i luoghi in cui attualmente le persone si radicalizzano sono soprattutto il carcere e la rete; il primo perché rappresenta un'esperienza di rottura con il mondo esterno e con la vita precedente e di conseguenza di messa in discussione delle due dimensioni citate; la seconda perché è il luogo virtuale dove chi ha perso il proprio senso di appartenenza alla società reale in cui vive, può percepire di essere membro di una comunità, seppur virtuale, che offre identità e appartenenza forti.

## **L'educazione alla cittadinanza come strumento di prevenzione della radicalizzazione violenta: il caso del progetto europeo REM: Rights, duties, solidarity**

### **Educazione alla cittadinanza e prevenzione della radicalizzazione**

Nel Congresso del Consiglio d'Europa del 20 ottobre 2015 è stata adottata la risoluzione 384 (Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa, 2016) nella quale viene evidenziato il ruolo fondamentale dell'educazione nella prevenzione della radicalizzazione violenta: *“il ruolo importante delle funzioni educative, soprattutto quelle svolte dalle famiglie e dalla scuola, con particolare attenzione ad argomenti quali il rispetto per la diversità culturale, i diritti umani e il danno arrecato dal discorso d'odio”*. (Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa, 2016, p. 8)

---

Anche il consiglio esecutivo dell'UNESCO, nel corso della sua 197<sup>o</sup> sessione, ha riconosciuto l'importanza dell'educazione per favorire la resilienza dei giovani, in particolare promuovendo l'educazione alla cittadinanza globale e un senso positivo di identità e appartenenza. (UNESCO, Centro per la cooperazione internazionale, 2019 a)

Il ruolo dell'educazione non è quello di intercettare possibili estremisti violenti o di individuare persone che potrebbero, in futuro, diventare tali, bensì quello di: *“creare le condizioni che permettano ai discenti di tutelarsi contro l'estremismo violento, rafforzando il loro impegno a favore della nonviolenza e della pace”*. (UNESCO, Centro per la cooperazione internazionale, 2019 a, p. 25)

Tramite l'educazione si possono favorire, in particolar modo nei giovani: lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali per potere dialogare e affrontare il dissenso e apprendere approcci pacifici al cambiamento; lo sviluppo del pensiero critico; la resilienza per contrastare le narrative estremiste a sviluppare competenze socio-emotive utili ad impegnarsi costruttivamente nella società senza ricorrere alla violenza. (UNESCO, Centro per la cooperazione internazionale, 2019 b, p. 17)

L'educazione alla cittadinanza, e in particolar modo quella alla cittadinanza globale proposta dall'UNESCO, facendo *“riferimento ad un senso di appartenenza alla comunità globale e ad una comune umanità, nella quale i suoi membri mostrano solidarietà reciproca e un'identità collettiva, oltre ad una responsabilità collettiva a livello globale”* (UNESCO, Centro per la cooperazione internazionale, 2019 b, p. 17)

può contribuire a promuovere la resilienza, soprattutto nei giovani: *“può incoraggiare e motivare i discenti a contribuire in modo costruttivo alla società, sostenendo il cambiamento sociale attraverso modalità non violente nelle loro comunità locali. [...] Attraverso l'educazione alla cittadinanza globale i discenti capiscono e comprendono l'interdipendenza e l'interconnessione del mondo e delle sue diverse popolazioni. Imparano a valorizzare e a rispettare la diversità e le differenze, sviluppano competenze, attitudini e comportamenti che consentono loro di crescere bene in società diversificate e dare il proprio contributo”*. (UNESCO, Centro per la cooperazione internazionale, 2019 a, p. 40)

L'educazione, vista dalla prospettiva sociologica è una parte *“esplicitata e formalizzata del processo più ampio di socializzazione”*. (Besozzi, 2014, p. 39)

Il processo di socializzazione è il meccanismo attraverso il quale qualunque membro di una società, a partire dall'infanzia, apprende norme, valori, stili di vita, in sintesi la cultura, della società nella quale entra a fare parte (Giddens, 2006, p. 33).

Tramite l'educazione, dunque, si può andare ad agire sulla cultura e di conseguenza sulla percezione di appartenenza e di identità, ad essa strettamente collegate, le quali entrano in gioco nelle forme di radicalizzazione violenta che si verificano proprio quando le dimensioni sopra citate vengono messe in crisi dal contesto contemporaneo di complessità e da avvenimenti personali che portino a percezione di scarsa inclusione o di effettiva esclusione sociale.

Il progetto europeo REM, descritto di seguito, è nato per valorizzare e sviluppare una buona prassi, realizzata in Italia, volta all'educazione alla cittadinanza.

**Il progetto europeo REM: Rights, duties, solidarity**

Il progetto REM – Rights, duties, solidarity<sup>1</sup>, è stato cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea e ha coinvolto sette organizzazioni provenienti da quattro paesi europei: Italia, Germania, Romania e Spagna. Il programma Erasmus+, molto conosciuto perché finanzia azioni di mobilità per studenti europei, stanziava fondi anche per progetti volti alla formazione/educazione e all'inclusione sociale di persone in situazione di fragilità e, nel caso dei progetti che fanno riferimento all'azione chiave 3, come quello qui presentato, richiede, oltre alla realizzazione concreta di attività educative/formative innovative, la creazione di proposte volte ad incidere sulle politiche locali, nazionali ed europee.

Il progetto, di durata triennale, è iniziato nel dicembre del 2016 e terminato alla fine del 2019. L'obiettivo principale era quello di prevenire forme di radicalizzazione violenta attraverso l'educazione alla cittadinanza, favorendo la riflessione e il dialogo sui diritti e i doveri presenti nelle costituzioni europee, messi a confronto con quelli condivisi nelle realtà da cui provenivano i migranti coinvolti nella sperimentazione.

La partnership ha progettato e realizzato moduli formativi, traendo ispirazione da due corsi realizzati all'interno del carcere della Dozza, a Bologna, negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16, e che sono stati ideati da fra' Ignazio de Francesco, un monaco della Piccola Famiglia dell'Annunziata, comunità religiosa che ha sede a Marzabotto (BO), che opera come volontario per le relazioni con i detenuti musulmani all'interno del carcere bolognese.

Gli obiettivi dei corsi realizzati in carcere erano quelli di leggere e di spiegare alcune parti della Costituzione Italiana e di stimolare la riflessione dei partecipanti, mostrare la stretta connessione tra diritti e doveri nella costruzione di una società civile, basarsi sul patrimonio linguistico, religioso e culturale dei partecipanti alla formazione, incoraggiare la conoscenza reciproca e il dialogo ed infine evitare di censurare possibili punti di differenza. (Regione Emilia Romagna Assemblea Legislativa, 2015), (Regione Emilia Romagna Assemblea legislativa, 2017)

Facendo riferimento a questi obiettivi, il partner CPIA di Bologna, che aveva partecipato alla realizzazione dei corsi della Dozza in quanto ente gestore della scuola in carcere, ha creato un primo adattamento del corso, rivolgendolo a studenti adulti, donne e uomini, frequentanti una delle proprie classi. CPIA Bologna ha poi condiviso i piani delle lezioni, gli strumenti e le metodologie usate con tutti gli altri partner che, a loro volta, hanno realizzato i propri percorsi formativi, adattandoli nuovamente alla realtà locale nazionale e al tipo di target a cui era destinata la formazione.

Hanno preso parte ai corsi che si sono svolti nei diversi paesi partner 206 persone provenienti da 42 differenti stati di Africa, Asia ed Europa, per la maggior parte migranti e, nel caso della formazione tenuta in Spagna, rivolta a studenti delle scuole superiori, anche di origini spagnole.

I target coinvolti erano costituiti da: studenti delle scuole superiori dai 14 ai 17 anni, stranieri che frequentano corsi per ottenere il permesso di soggiorno nel paese ospitante o un diploma scolastico, minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo ospitati in strutture residenziali o comunità educative, detenuti ed ex detenuti.

<sup>1</sup> Per maggiori informazioni sul progetto e per consultare documenti, foto, video e altri materiali prodotti visitare il sito [www.erasmusrem.eu](http://www.erasmusrem.eu)

## **La sperimentazione formativa con minori stranieri non accompagnati e giovani migranti realizzata presso CEIS Formazione**

CEIS Formazione<sup>2</sup>, capofila del progetto, ha realizzato la formazione tra ottobre e dicembre 2018 presso la sua sede di Modena, coinvolgendo minori stranieri non accompagnati e migranti di giovane età, ospitati nelle strutture del Gruppo CEIS: comunità educative per minori stranieri non accompagnati, comunità educative per minori allontanati dalla famiglia e una struttura di accoglienza per richiedenti asilo adulti.

### **Il target group coinvolto**

Hanno partecipato alla formazione 16 giovani migranti dai 17 ai 22 anni di età, più un adulto di 37 anni. I partecipanti, 13 maschi e 3 femmine, provenivano da 11 diversi stati: Albania, Benin, Costa d'Avorio, Gambia, Mali, Marocco, Nigeria, Pakistan, Romania, Senegal, Somalia.

### **Metodologie e temi della formazione**

La formazione, distribuita su otto incontri, ha avuto una durata di 28,5 ore: 20,5 in aula e 8 di visita di istruzione in un luogo significativo per la storia della Resistenza Italiana (Monte Sole a Marzabotto - Bologna).

Cinque incontri e la visita a Monte Sole sono stati dedicati alla discussione degli argomenti del corso, presentati nella tabella 1, con riferimento costante alla Costituzione Italiana: diritti, doveri, regole, progetto di vita, lavoro, relazioni tra donne e uomini, famiglia, fede e religione, Islam come cultura e come religione, possibilità di dialogo tra persone di differente fede e cultura.

Gli ultimi due momenti formativi sono stati realizzati in modalità laboratoriale, finalizzati alla rielaborazione dei temi affrontati precedentemente attraverso diverse arti (disegno, musica, canto, teatro e video) ed un'attività di narrazione.

Considerato il basso livello di conoscenza della lingua italiana e per facilitare la possibilità di comprensione, i docenti hanno usato principalmente il linguaggio parlato e testi semplici per la lettura e per le attività di scrittura. La lingua madre dei partecipanti è stata utilizzata, tradotta con l'aiuto di esperti, per permettere ai partecipanti di esprimere momenti significativi ed emotivamente importanti della loro vita attraverso una lettera.

Le metodologie didattiche (apprendimento cooperativo, metodologia partecipativa, narrazione orale autobiografica) hanno previsto momenti di lezione frontale, visione di brevi video, lavoro a coppie e in gruppo, giochi rompighiaccio, narrazioni, scrittura autobiografica, esercizi teatrali, canto, musica e disegno<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Lo staff di progetto, in questa fase, era costituito da: l'autrice come coordinatrice della partnership e project manager, Annalisa Pezzini come assistente project manager e gestione amministrativa, Daniela Fontanazzi come docente, progettista dei contenuti del corso e co-conduttrice dei focus group, Giorgia Gariboldi come osservatrice esterna degli incontri e co-conduttrice dei focus group, Francesca Bocca come islamologa e docente.

<sup>3</sup> La descrizione dei corsi realizzati da tutti i partner del progetto, con relativi piani di lezione dettagliati, si trova nell'e-booklet scaricabile gratuitamente dal sito [www.erasmusrem.eu](http://www.erasmusrem.eu)

**Tabella 1**

Argomenti, obiettivi formativi e metodi degli incontri

Incontro n°	Tema/Argomenti	Obiettivi formativi	Metodi
1	Cominciamo a conoscerci e a conoscere la Costituzione Italiana: Costituzione, patto d'aula, regole, gruppo, Paesi di origine	<p><b>Obiettivi Generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avviare la conoscenza tra i partecipanti e la formatrice</li> <li>- descrivere obiettivi e contenuti del percorso</li> <li>- introdurre la Costituzione Italiana</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- costruire e condividere il patto d'aula</li> <li>- introdurre e definire termini specifici: referendum, assemblea costituente, diritti e doveri, monarchia e repubblica</li> </ul>	Lavoro di gruppo e compiti
2	Non c'è gioco senza regole. I temi del lavoro e della formazione: regole, principi, leggi, Costituzione, lavoro, narrazione autobiografica	<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Illustrare le differenze fra regole, principi e leggi;</li> <li>- Consentire un contatto diretto con la Costituzione Italiana</li> <li>- Approfondire un tema cardine della Costituzione Italiana: il lavoro</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensione della differenza fra leggi e Costituzione</li> <li>- Comprensione e apprendimento dell'art. 1 Costituzione Italiana</li> </ul>	Attività rompighiaccio, lezione frontale, discussione, attività di narrazione

Incontro n°	Tema/Argomenti	Obiettivi formativi	Metodi
3	Scriviamo la costituzione del nostro Paese immaginario/ideale: dittatura, resistenza, liberazione, principi fondamentali, scrivere la Costituzione	<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Scoprire il contesto storico dal quale sono nate la Costituzione Italiana e più in generale le attuali costituzioni europee</li> <li>- Sperimentare la difficoltà che comporta formulare principi costituzionali che tengano conto dei diversi punti di vista presenti in un Paese</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprensione del significato di alcune parole chiave relative alla storia della seconda guerra mondiale (e al periodo immediatamente successivo) in Italia</li> <li>- comprensione di alcuni principi fondamentali della Costituzione Italiana: diversità e uguaglianza, libertà e tutele sociali</li> <li>- imparare ad interagire, discutere, dialogare, definire principi che siano rispettosi dei diversi punti di vista</li> </ul>	Lezione frontale, discussione, lavoro di gruppo con compiti
4	Visita di istruzione a Monte Sole (Marzabotto-BO), nei luoghi del massacro nazista; guerra, partigiani, dittatura, massacri, civili, testimonianze	<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere da vicino alcuni tragici eventi dai quali è nata la Costituzione italiana attualmente in vigore</li> <li>- riflettere sul rapporto fra dittatura e violenza.</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere ciò che è avvenuto nel 1944 durante la ritirata dei tedeschi dall'Italia</li> <li>- il rapporto dittatura – informazione e la distorsione dei fatti</li> </ul>	Visita di studio, racconto della storia di quanto accaduto
5	Vi racconto la mia storia. Racconti di vita al maschile e al femminile di giovani stranieri in Italia: progetto di vita, immigrato, testimone, scrittura collettiva, video, rap	<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ascoltare dai diretti interessati la loro esperienza di immigrazione</li> <li>- Scoprire come propri coetanei hanno potuto elaborare la propria esperienza di immigrazione e le difficoltà che questa ha comportato per loro</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Immigrare non basta: si tratta di costruirsi un progetto di vita;</li> <li>- Riconoscere e valorizzare tutte le proprie risorse e conoscenze: quelle acquisite formalmente e quella acquisite informalmente</li> </ul>	Testimonianze di due ospiti, una donna e un uomo migranti, discussione

Incontro n°	Tema/Argomenti	Obiettivi formativi	Metodi
6	Legge di Dio e legge degli uomini, Islam e Costituzione: Islam, religione, cultura, pregiudizi, dialogo, le donne nell'Islam	<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riflettere sull'effettiva praticabilità dei principi costituzionali italiani anche per i musulmani che vivono in Italia</li> <li>- approfondire alcuni "nodi critici" come: il rapporto fra l'Islam e le altre religioni e la condizione della donna nella religione islamica</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendere la differenza fra religione e cultura</li> <li>- comprendere alcuni meccanismi che fanno scattare il pregiudizio e creano ostacoli al dialogo fra culture diverse</li> </ul>	Lezione frontale e lavoro individuale con compiti
7	Laboratorio creativo 1 tra arte, musica, condivisione e storie di vita	<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rielaborare quanto è stato proposto nel corso degli incontri precedenti per arrivare ad esprimerlo nella forma di un testo scritto da loro stessi, eventualmente anche nella loro lingua madre</li> <li>- arrivare alla messa a punto di un "prodotto finale"</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificare che cosa mi porto a casa di questo percorso</li> <li>- scoprire che cosa si portano a casa i miei compagni di percorso.</li> </ul>	Metodologie attive, giochi di contatto/fiducia, lavoro individuale con compiti, attività di narrazione
8	Laboratorio creativo 2 tra arte, musica, condivisione e storie di vita	<p><b>Obiettivi generali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consentire ai partecipanti di rielaborare quanto è stato proposto nel corso degli incontri precedenti per arrivare ad esprimerlo nella forma di un testo scritto da loro stessi, eventualmente anche nella loro lingua madre</li> <li>- arrivare alla messa a punto di un "prodotto finale"</li> </ul> <p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificare che cosa mi porto a casa di questo percorso</li> <li>- scoprire che cosa si portano a casa i miei compagni di percorso</li> </ul>	Metodologie attive, giochi di contatto/fiducia, lavoro individuale con compiti, attività di narrazione

### La valutazione della formazione da parte dei giovani migranti coinvolti

La formazione prevedeva momenti di valutazione da parte dei docenti coinvolti, di un osservatore esterno che ha partecipato a tutti gli incontri e dei giovani migranti che hanno frequentato il corso.

Per raccogliere le valutazioni di questi ultimi si è pensato di utilizzare lo strumento del focus group, poiché i migranti coinvolti avevano maggiori competenze nell'italiano parlato rispetto alla lingua scritta e, di conseguenza, utilizzare un questionario sarebbe risultato inefficace per raccogliere spunti importanti. Sono stati realizzati due focus group:

- il primo, che si è tenuto precedentemente all'inizio del corso, era finalizzato a una prima conoscenza del gruppo e ad una raccolta delle preconoscenze sugli argomenti che sarebbero stati trattati, tramite l'utilizzo di parole chiave;

### La valutazione della formazione da parte dei giovani migranti coinvolti

La formazione prevedeva momenti di valutazione da parte dei docenti coinvolti, di un osservatore esterno che ha partecipato a tutti gli incontri e dei giovani migranti che hanno frequentato il corso.

Per raccogliere le valutazioni di questi ultimi si è pensato di utilizzare lo strumento del focus group, poiché i migranti coinvolti avevano maggiori competenze nell'italiano parlato rispetto alla lingua scritta e, di conseguenza, utilizzare un questionario sarebbe risultato inefficace per raccogliere spunti importanti. Sono stati realizzati due focus group:

- il primo, che si è tenuto precedentemente all'inizio del corso, era finalizzato a una prima conoscenza del gruppo e ad una raccolta delle preconoscenze sugli argomenti che sarebbero stati trattati, tramite l'utilizzo di parole chiave;
- il secondo, che si è tenuto immediatamente dopo il termine della formazione, aveva l'obiettivo di raccogliere valutazioni sul percorso svolto e di identificare se ci fossero stati cambiamenti nelle conoscenze, opinioni e percezioni, riguardo i temi affrontati durante gli incontri, anche confrontando quanto emerso nel primo focus group nella discussione sulle parole chiave.

Durante il primo focus group sono state presentate ai giovani migranti le seguenti parole, tradotte in inglese e francese, le due seconde lingue più conosciute dal gruppo, per facilitarne la comprensione:

Italiano	Inglese	Francese
LEGGE RELIGIONE DIRITTI DOVERI UGUAGLIANZA DIVERSITÀ SOLIDARIETÀ COSTITUZIONE NORME E VALORI	LAW RELIGION RIGHTS DUTIES EQUALITY DIVERSITY SOLIDARITY CONSTITUTION NORMS AND VALUES	LOI RELIGION DROITS DEVOIRS ÉGALITÉ DIVERSITÉ SOLIDARITÉ CONSTITUTION NORMES ET VALEURS

I partecipanti dovevano dire a quali altri concetti/parole li rimandassero quelle presentate e successivamente spiegare il perché di quel rimando.

Sono emersi i seguenti collegamenti:

- Costituzioni-leggi
- uguaglianza-diritti-doveri
- solidarietà: essere disponibile, aiutare, stringere le mani
- religione: è una questione/tema personale
- valori: in Africa gli abiti descrivono la persona e i più anziani sono considerati delle biblioteche umane
- lavoro: è la parola che ha ottenuto più collegamenti semantici: casa (luce, acqua...), pulizie, futuro, impegno, famiglia, valore, importanza, matrimonio, dovere, denaro, vita migliore, felicità, sforzo, crescita, dignità, autonomia, dare più valore a se stessi.

Durante il secondo focus group, sono state poste, come stimolo alla conversazione, domande sul gradimento del corso, delle metodologie utilizzate e dei temi trattati e si è voluto verificare se fossero avvenuti dei cambiamenti rispetto alle idee e alle convinzioni che avevano i partecipanti prima di iniziare la formazione.

Di seguito una sintesi per punti dei principali risultati:

- a) la formazione è stata apprezzata in generale, soprattutto perché ha offerto l'opportunità di apprendere nuove informazioni sull'Italia e su altri paesi, ha aiutato a conoscere e comprendere la Costituzione Italiana ed è stata emotivamente coinvolgente;
- b) le attività di gruppo sono state preferite rispetto a quelle individuali. In particolare sono stati apprezzati il dibattito sul tema della violenza in famiglia e la visita didattica ai luoghi del massacro nazista di Monte Sole;
- c) le tematiche considerate più importanti sono: religione, legge, rapporti tra donne e uomini, uguaglianza e diritti, solidarietà, Costituzione, regole e valori;
- d) per quanto riguarda i cambiamenti percepiti dai discenti, è emerso come la discussione di gruppo abbia prodotto nuove consapevolezze ed un pensiero più critico su argomenti sensibili e fortemente collegati al rischio di radicalizzazione.

I giovani migranti hanno fatto alcuni collegamenti tra diritti "teorici" e la loro implementazione in pratica ed esposto le proprie riflessioni su come affermare questi diritti senza ricorrere ad atteggiamenti e comportamenti violenti (anche verbali) in situazioni di vita quotidiana.

Il loro pensiero sul rapporto tra violenza, rispetto, amore, religione/fede si è dimostrato articolato ed è emersa una visione critica rispetto ad un'idea di religione (cristiana o musulmana) come giustificazione per l'uso della violenza, inclusa quella contro le donne (o la famiglia).

Le Costituzioni sono state percepite come testi che accolgono i valori di varie religioni e che, almeno in Europa, danno la possibilità a ciascuno di praticare la propria.

Confrontando ciò che è risultato dai due focus group, si nota che il tema del lavoro, centrale nel primo, non è stato ripreso durante il secondo.

Dal momento che il lavoro è il mandato forte delle migrazioni, anche per i minori stranieri non accompagnati, non aveva stupito che nel primo focus group fosse emerso con tanta forza. Risulta chiaro quindi che le altre tematiche affrontate durante il corso abbiano assunto un grande significato nella percezione dei giovani partecipanti. Così, dietro ai lati più concreti della vita, come il lavoro, aspetti che prima non erano presi

in considerazione, probabilmente perché percepiti come più intangibili e astratti (religione, legge, diritti, rapporti tra uomini e donne), grazie alla formazione, sono stati visti come le premesse da cui derivano gli aspetti concreti della vita di tutti.

Durante l'ultima parte del secondo focus group la riflessione dei partecipanti è stata stimolata partendo da un esempio concreto che può generare una situazione di conflitto: un bus affollato, una frenata brusca dell'autista e una persona straniera che involontariamente prende contro ad un italiano e quest'ultimo che si arrabbia con la persona vista come "estranea" "diversa" e "colpevole". Cosa succede a chi assiste o è protagonista di questa scena?

Ragionando su una situazione che può generare conflitto, la risposta dei giovani partecipanti ha dato conto di nuove consapevolezze:

- realizzare il senso di rabbia che viene generato dall'essere discriminati perché diversi, di un'altra origine;
- condividere questa esperienza e renderla un argomento di confronto e riflessione con chi vive esperienze simili a me e con altre figure di riferimento di cui mi fido;
- ragionare nuovamente su questa situazione e su tutti gli aspetti che la rendono una situazione di disagio per tutti, concentrandosi sugli aspetti che rimangono validi nonostante l'incidente (può capitare a tutti di perdere l'equilibrio) così da liberare la rielaborazione dei fatti dalla rabbia che emerge da tutti i partecipanti alla situazione;
- infine, in una situazione di potenziale conflitto, che può portare ad assumere atteggiamenti violenti, provare a ragionare su cosa significa reagire assertivamente senza aderire ad atteggiamenti violenti ma avendo comunque il coraggio di affermare i propri diritti.

Occorre poi sottolineare come il gruppo abbia suggerito di creare occasioni di formazione alle quali possano prendere parte italiani e stranieri insieme, mostrando un desiderio di dialogo interculturale.

## Conclusioni

Dalla partecipazione attiva e dalle valutazioni dei giovani migranti coinvolti nella sperimentazione realizzata da CEIS Formazione, è emerso come sia importante proporre un'educazione alla cittadinanza incentrata sui significati culturali di cui le persone sono portatrici, promuovendo un dialogo e un confronto su tematiche che, essendo sensibili, spesso provocano conflitti e arroccamenti su posizioni rigide. Questo era il metodo applicato anche nella buona pratica realizzata nel carcere della Dozza (Regione Emilia Romagna Assemblea Legislativa, 2015), (Regione Emilia Romagna Assemblea legislativa, 2017) la quale ha ispirato la creazione dei percorsi formativi realizzati nel contesto del progetto REM: Rights, duties, solidarity.

Il fatto di promuovere un contesto aperto ad ascoltare le posizioni e le idee di tutti, favorisce la libera espressione dei partecipanti senza timore di essere rifiutati da chi abbia diverse opinioni.

Come sostenuto nella prima parte dell'articolo, ragionare sui significati, quindi sulla cultura, vuole dire andare ad affrontare le tematiche dell'appartenenza e dell'identità che, se messe in crisi, possono portare ad aderire alla radicalizzazione violenta.

Prevenire la radicalizzazione, attraverso l'educazione alla cittadinanza, significa fornire quegli strumenti culturali che possono aiutare chi si trova in situazione di difficoltà e percepisce una sua scarsa inclusione nella società in cui vive, evitando di stigmatizzare un particolare gruppo ma rivolgendosi a tutti in quanto cittadini.



The article addresses the issue of violent radicalization from a sociological point of view, linking this phenomenon to the need of sense of belonging and of identity in the contemporary era, in which these two dimensions are characterized by the continuous reformulation and the lack of certainty. An experimental pilot course of citizenship education is presented, realized within the framework of a European project, underlining the value of education and education work about cultural meanings for the primary prevention of violent radicalization

---

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2005). *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Besozzi, E. (2014). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea. (2021, gennaio 07). Tratto da ec.europa.eu.
- Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa. (2016). *Prevenzione della radicalizzazione e delle manifestazioni di odio al livello locale*. Consiglio d'Europa.
- EFUS. (2017). *Prevenzione della radicalizzazione che conduce all'estremismo violento*. Parigi: European Forum Urban Security.
- Giddens, A. (2006). *Fondamenti di sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Guolo, R. (2016). *Sociologia dell'Islam*. Milano: Mondadori.
- Hannerz, U. (1998). *La complessità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation*. Paris: Edition de la Maison des sciences de l'homme.
- Laurano, P., & Anzera, G. (2017). L'analisi sociologica del nuovo terrorismo tra dinamiche di radicalizzazione e programmi di de-radicalizzazione. *Quaderni di sociologia* (75), 99-115.
- Regione Emilia Romagna Assemblea Legislativa. (2015). *Diritti Doveri Solidarietà. Un'esperienza di dialogo tra Costituzioni e culture al carcere "Dozza" di Bologna*. Bologna: Regione Emilia Romagna.
- Regione Emilia Romagna Assemblea legislativa. (2017). *Diritti Doveri Solidarietà. Un'esperienza di viaggio tra Costituzioni e culture al carcere "Dozza" di Bologna*. Bologna: Regione Emilia Romagna.
- Sciolla, L. (2010). *L'identità a più dimensioni: il soggetto e la trasformazione dei legami sociali*. Roma: Ediesse.
- UNESCO, Centro per la cooperazione internazionale. (2019 a). *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione. Guida per amministratori pubblici*. Parigi, Trento: UNESCO, CCI.
- UNESCO, Centro per la cooperazione internazionale. (2019 b). *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento*. Parigi, Trento: UNESCO, CCI.
-

---

# Eterotopie, una sfida per un nuovo abitare



## Heterotopia. A Challenge for a new living model

*Alberto Paone*

Nel 1967 Michel Foucault ideava per la prima volta il concetto di eterotopia, nel medesimo periodo lo stesso termine venne ripreso da Henri Lefebvre per parlare dello spazio urbano. Da queste suggestioni si svilupperà un intenso studio riguardo la città moderna e le intricate relazioni che collegano lo spazio con il potere. Dai contro-spazi analizzati da Foucault e da una nuova concezione delle alterità spaziali che si oppone al mero consumo, la pedagogia potrà ispirarsi per pensare a un nuovo modello abitativo, ridonando linfa alla autonomia individuale, generando una educazione non formale che garantisca spazi in cui sperimentare e sperimentarsi.

### Premessa

Il tema dello spazio non ha mai costituito un argomento dalla valenza esplicitamente pedagogica, al contrario del tempo, lungamente analizzato e studiato dalle scienze umane, le quali hanno dedicato maggiore interesse alla questione diacronica dell'esperienza umana, nella sua progressione temporale, esperienziale, educativa piuttosto che in relazione alla sincronia e al suo riflesso spaziale, lasciando all'indagine dell'architettura, della geopolitica e alla geografia la questione dello studio della dimensione esistenziale e quotidiana dello spazio.

Bisognerà aspettare le branche del sapere Strutturalista, per incentrare un'analisi sui rapporti di potere che hanno generato e hanno modellato lo spazio inteso nella sua modernità e nella sua valenza poliedrica e multiforme nella vita di chi lo abita e lo vive giorno per giorno. Lo studio del complicato intrico di relazioni che si sviluppa sullo spazio e che lo modella, squarciandolo e rivelandolo non più come semplice paesaggio, ma come reticolo sul quale si intrecciano poteri e interessi vede in Michel Foucault uno dei suoi maggiori esponenti.

L'interesse da parte del filosofo francese per gli spazi liminari, per i sentieri secondari, per gli avvallamenti

e le zone porose nascoste nelle incrinature del canonico spazio, falsamente pensato come omogeneo porterà una prospettiva nuova e inaspettata, che spinge a riconsiderare gli ambienti della quotidianità e dell'urbanesimo moderno, oltre la superficie, mostrando una fessura in quel muro liscio che sembrava descrivere lo spazio.

*«Viviamo nell'epoca del simultaneo, nell'epoca della giustapposizione, nell'epoca del vicino e del lontano, del fianco a fianco, del disperso. Viviamo in un momento in cui il mondo si sperimenta, credo, più che come un grande percorso che si sviluppa nel tempo, come un reticolo che incrocia dei punti e che intreccia la sua matassa».* (Foucault M., Spazi altri. I luoghi delle eterotopie, 2011, p. 19)

Riflettere su questo delicato intreccio, su questa “matassa” intricata può chiarire il rapporto tra spazio antropologico (usando un'espressione di Gilbert Durand) e ricadute educative su chi in questo spazio è immerso. Foucault dunque, a partire dal 1967, inizierà a dedicare grande interesse al tema, convinto del fatto che “l'inquietudine d'oggi riguarda fundamentalmente lo spazio, che appare indubbiamente ben più piegato di quando non lo sia il tempo”. (Foucault M., Spazi altri. I luoghi delle eterotopie, 2011, p. 21)

L'epistemologo di Poitiers, nel corso della celebre conferenza di Tunisi parlerà dello spazio moderno come di uno spazio della dislocazione (a differenza dello spazio localizzato tipico del Medioevo caratterizzato da un insieme gerarchizzato di luoghi sacri, profani, aperti, chiusi nel quale ogni spazio è localizzato geograficamente, e da quello successivo che lo sostituì in seguito all'opera di Galilei, denominato spazio dell'estensione caratterizzato dalla moltitudine, uno spazio infinito e infinitamente aperto).

Come ben descritto da Anna Mastrini: *«La nostra è un'epoca della dislocazione nella quale troviamo spostamenti, difetti, pieghe, rovesciamenti di uno spazio apparentemente perfetto e quadrettato. Quest'ultimo è quello che Foucault definisce come dispositivo o quadrillage, ossia una vera e propria arte della ripartizione che organizza, frammenta, ordina e incasella spazi trasformando la confusa e pericolosa moltitudine in un ordine modellato, funzionale e produttivo. Gli individui si trovano così in un regime di potere che gestisce meticolosamente lo spazio, che lo divide e lo modella in funzione del dispositivo nel quale gli uomini non sono altro che piccoli ingranaggi funzionali al movimento della grande macchina».* (Mastrini, 2020)

Foucault stesso avrà modo di descrivere nelle conferenze radiofoniche del 1967 questo nuovo concetto di spazio, in cui significati diversi si sovrappongono e che diventa assolutamente eterogeneo e sfaccettato: *«non si vive in uno spazio neutro e bianco; non si vive, non si muore, non si ama nel rettangolo di un foglio di carta. Si vive, si muore, si ama in uno spazio quadrettato, ritagliato, variegato, con zone luminose e zone buie, dislivelli, scalini, avvallamenti e gibbosità, con alcune regioni dure e altre friabili, penetrabili, porose».* (Foucault M., Utopie. Eterotopie, 2006, p. 12)

In questo rinnovato concetto Foucault tra il 1966 e il 1967 descrisse la nozione di Eterotopia e la sua differenza con l'Utopia.

## Utopie ed Eterotopie

Nel 1966 veniva introdotto per la prima volta da Michel Foucault il termine “Eterotopia”. Rubando l'espressione al campo dell'anatomia patologica, dove questa descrive la presenza di un organo o di tessuti in una parte del corpo in cui non dovrebbero trovarsi, il filosofo francese riadatta la funzione e il significato della parola per parlare di spazio, prima di tutto linguistico e in seguito urbano.

Il tema è un argomento che Foucault analizzò a più riprese, diventando primario in due conferenze radio-

foniche del 1966 mandate in onda su France Culture, durante la trasmissione “*Culture française*” di Robert Valette, in un palinsesto più ampio di trasmissioni dedicate a “*L’Utopie et la littérature*”. Al momento della loro diffusione, avevano per titolo “*Les utopies réelles ou lieux et autres lieux*” e “*Le corps utopique*” e vennero presentate come «*saggi letterari di Michel Foucault*».

I temi che vennero trattati divennero largamente conosciuti negli anni Settanta e Ottanta, facendo della nozione stessa di eterotopia uno strumento di analisi e di interpretazione dello spazio urbano contemporaneo. Il termine “Eterotopia” viene primariamente utilizzato da Foucault per parlare di linguaggio, iniziando a riflettere sulla coppia utopia-eterotopia e sulla relazione che hanno con lo spazio. Infatti, nell’introduzione de “*Le parole e le cose*” il filosofo parla di come il linguaggio possa “squarciare ed eludere lo spazio omogeneo e ordinato del discorso” (Sabot, 2012, p. 20), prendendo spunto dalla parodistica “*Enciclopedia Cinese*” di Borges, la quale servendosi del pretesto della classificazione zoologica (rispettandone i criteri classificatori di enumerazione alfabetica, esaustività e conto delle classi), ne sovvertiva implicitamente la stessa funzione ordinatrice, accoppiando elementi pressoché casuali, accomunati dal semplice fatto di essere presenti nella classificazione stessa. Si tratta di un rovesciamento paradossale della tassonomia su sé stessa che provoca la perdita di statuto dell’ordine che pretendeva di instaurare e che farà scaturire un prolifico pensiero su quegli spazi presenti fisicamente in ogni società sostanzialmente e qualitativamente differenti, “altri”, culminando nelle due conferenze radiofoniche del 1966.

Tali luoghi elidono la trama che tiene insieme, il senso stesso dietro la produzione di un ordine: «*ciò che è impossibile, non è la vicinanza delle cose, ma il sito medesimo in cui potrebbero convivere. [...] Borges non aggiunge nessuna figura all’atlante dell’impossibile; [...] si limita a eludere la più discreta ma la più insistente delle necessità; sottrae il luogo, il suolo muto in cui gli esseri possono giustapporsi*». (Foucault M., *Le parole e le cose. Un’archeologia delle scienze umane*, 1967, p. 6-7)

L’eterotopia designa così il rovescio del discorso, lo “spazio altro della finzione” (Sabot, 2012, p. 20), svuotando l’ordine delle cose di significato, parodiandolo e sparpagliandolo in “*frammenti di un gran numero di ordini possibili*” (Foucault M., *Le parole e le cose. Un’archeologia delle scienze umane*, 1967, p. 6-7), ordini inordinabili perché non iscrivibili in nessun luogo comune.

In questo senso Foucault opera la distinzione tra utopia e eterotopia, che prenderà corpo nelle conferenze: «*le utopie consolano: se infatti non hanno luogo reale si schiudono tuttavia in uno spazio meraviglioso e liscio; aprono città dai vasti viali, giardini ben piantati, paesi facili, anche se il loro accesso è chimerico. Le eterotopie inquietano, senz’altro perché minano segretamente il linguaggio, perché vietano di nominare questo e quello, perché spezzano e aggrovigliano i nomi comuni, perché devastano anzitempo la “sintassi”. [...] È per questo che le utopie consentono le favole e i discorsi: sono nella direzione giusta del linguaggio, nella dimensione fondamentale della fabula; le eterotopie (come quelle che troviamo tanto frequentemente in Borges) inaridiscono il discorso, bloccano le parole su se stesse, contestano, fin dalla sua radice, ogni possibilità di grammatica; dipanano i miti e rendono sterile il lirismo delle frasi*». (Foucault M., *Le parole e le cose. Un’archeologia delle scienze umane*, 1967, p. 7-8)

Le utopie sono irreali, ma sono iscritte nell’ordine del discorso, la fantasia in questo modo è rassicurata da questa realtà favolosa in cui sono situate che però non sovverte il senso d’insieme alla base. Le eterotopie al contrario rovesciano questa “*postura utopica*” (Sabot, 2012) nella misura in cui esistono realmente, ma con la loro esistenza minano il “luogo comune” (Sabot, 2012) che lega le cose in un ordine.

Come detto dunque, durante la prima delle due conferenze radiofoniche, il termine viene utilizzato per andare a designare uno spazio non più linguistico, bensì fisico, indicando luoghi qualitativamente diversi, “altri” (Foucault M., Eterotopia, 2010). In uno spazio non più neutrale, ma assolutamente eterogeneo, certi luoghi sono “assolutamente differenti” (Foucault M., Utopie. Eterotopie, 2006, p. 12) dagli altri, ma in relazione con essi, destinati a “cancellarli, compensarli, neutralizzarli o a purificarli”. (Foucault M., Utopie. Eterotopie, 2006, p. 12)

Le eterotopie formano così dei “contro-spazi” (Foucault M., Utopie. Eterotopie, 2006, p. 13): delle aree riotose all’omologazione che scavano lo spazio vissuto per scombinarlo, contestandone l’uso ordinario. L’eterotopia prende vita in un determinato uso di questo spazio quotidiano, per rivelarne la pluridimensionalità e l’eterogeneità di usi sovvertendo la rappresentazione ordinaria del mondo, come il letto che i bambini “eterotopizzano” (Sabot, 2012) con il gioco facendolo diventare oceano, cielo, bosco o notte.

*«I bambini attraverso i loro giochi non inventano nulla di nuovo, ma semplicemente riescono a scorgere l’intelaiatura dello spazio, il suo lato mutevole a tratti distorto, i suoi luoghi reali fuori da tutti i luoghi, in altre parole quegli spazi Altri».* (Mastrini, 2020)

Lo spazio utopico doppia nell’immaginario quello reale della società, ne crea una copia ideale, che è così legata alla realtà secondo un “rapporto di analogia, diretta o rovesciata” (Foucault M., Eterotopia, 2010), l’irreale non è più altro, ma un proseguimento fantastico e perfetto rispetto al reale. Lo spazio eterotopico, al contrario, pone le sue radici nella realtà, Foucault dirà che essi sono: «luoghi reali, dei luoghi effettivi che sono predisposti nell’istituzione stessa della società, e che costituiscono delle specie di contro-spazi, delle specie di utopie effettivamente realizzate in cui gli spazi reali, tutti gli altri spazi reali che possiamo trovare all’interno della cultura sono, al contempo, rappresentati, contestati e rovesciati». (Foucault M., Eterotopia, 2010)

Sono luoghi raggiungibili e “localizzabili” (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 15), al contrario delle utopie, ma svolgono comunque una funzione utopizzante sulla realtà in cui si situano, con un effetto perturbante sugli altri luoghi dello spazio vissuto.

Se lo spazio contemporaneo, e in particolare lo spazio urbano, si presenta multiforme e poliedrico, l’effetto di dislocazione di una figura metaforica qual è l’eterotopia, diventa funzionale a una lettura della realtà a più piani non sovrapponibili, proprio in nome di una lettura altra degli stessi.

Il discorso intrapreso nella conferenza del 1966 quindi riprende il tema e il funzionamento delle eterotopie travasandolo dal linguaggio (di “Le parole e le cose”) allo “spazio in cui viviamo” (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 14), dove si svolge la quotidianità.

Foucault enuncerà sei principi per identificare le eterotopie, che formano altrettanti criteri definitivi, corrispondendo per ognuno degli esempi e delimitandone il campo.

Ne definirà il carattere di universalità (primo principio), che le rendono comuni a tutte le società e a tutte le epoche, sottolineando come le eterotopie dette di crisi siano presenti fin dalle società primitive, relegando le persone che si trovano in crisi rispetto alla società a “luoghi privilegiati o sacri o interdetti” (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 18), traslando la medesima funzione nelle società odierne a luoghi deputati a gestire eventi che non possono avvenire da “nessuna parte” (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 19); esempio emblematico

il viaggio di nozze, luogo eterotipico volto a legittimare lo scabroso atto della deflorazione. A queste eterotopie di *crisi* si affiancheranno le eterotopie di *deviazione*: luoghi posti ai margini della società per relegare individui devianti (esempio prigioni, case di cura, manicomi, ospizi).

Con il secondo principio Foucault ci dice come le eterotopie possano variare a seconda dei periodi o dei luoghi in cui nascono, per cui si può avere *“la stessa eterotopia che può, in base alla propria sincronia che possiede con la propria cultura, sviluppare un funzionamento piuttosto che un altro”* (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 21). Un esempio è quello del cimitero, un luogo eterotipico che è sempre esistito in occidente, ma che ha subito notevoli trasformazioni.

Il terzo principio mette in risalto la possibilità intrinseca delle eterotopie di *“giustapporre, in un unico luogo reale, diversi spazi, diversi luoghi, tra loro incompatibili”* (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 23): l'esempio più antico ed emblematico è il giardino, dove si sovrappongono, a partire dalle più antiche culture orientali, significati profondi, al cui interno veniva simulato un microcosmo organizzato. *“Il giardino rappresenta fin dalla più remota antichità una sorta di eterotopia felice e universalizzante”*. (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 23)

Nel quarto principio Foucault ci dice che le eterotopie sono spesso connesse alle *eterocronie*: *“l'eterotopia si mette a funzionare a pieno quando gli uomini si trovano in una sorta di rottura assoluta con il loro tempo tradizionale”*. (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 24)

Al giorno d'oggi questa sovrapposizione la possiamo ritrovare per esempio nei musei o nelle biblioteche, dove *“il tempo non smette di accumularsi e di raccogliersi in sé stesso”* (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 25).

Accanto a queste eterotopie di accumulazione ci sono eterotopie dove il tempo diventa passeggero, futile, *“in relazione al costume della festa”* (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 26) come ad esempio le fiere (*“meravigliosi luoghi vuoti ai margini della città, che si popolano una o due volte all'anno di baracche, vetrine, di oggetti eteroclitici, lottatori, donne-serpenti, indovine, ecc.”*) (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 26) o i villaggi turistici.

Il quinto principio ci dice che le eterotopie presuppongono solitamente un *“sistema d'apertura e di chiusura che al contempo la isola e la rende penetrabile”* (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 27), Philippe Sabot ci dice che nell'eterotopia troviamo il paradosso di un luogo *“allo stesso tempo situato al cuore del mondo vissuto, dello spazio sociale, e in margine a questo mondo e a questo spazio. Può rappresentare così il fuori del dentro, quando rinvia a luoghi sottratti agli sguardi e con accesso limitato o obbligati (hammam, prigioni, asili, cimiteri); ma può anche rappresentare il dentro del fuori, come nel caso di quelle camere adiacenti a certe case del Sud America che sono aperte sull'esterno e quindi ad accesso libero per i visitatori di passaggio, ma che non comunicano con l'interno delle case stesse”*. (Sabot, 2012, p. 27)

Il sesto principio, infine, ci dice che la funzione che contraddistingue le eterotopie si dispiega tra due *“poli estremi”*: da una parte esse *“hanno il compito di creare uno spazio illusorio che indica come ancor più illusorio lo spazio reale”* (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 29), dall'altra invece esse possono creare *“un altro spazio, uno spazio reale, così perfetto, così meticoloso, così ben arredato al punto da far apparire il nostro come disordinato, maldisposto e caotico. Si tratterebbe di un'utopia non d'illusione, ma di compensazione”*. (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 29)

Questi luoghi che vanno a costituire lo spazio del *“fuori”* sono dunque molteplici e sono di natura spazi di sperimentazione di sé e del sociale, da questo punto di vista si può dire che le eterotopie foucaultiane sono

la diretta antitesi dei “non-luoghi” descritti da Marc Augè in *“Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité”*.

Mentre i non-luoghi di Augè designano spazi sociali intercambiabili dove l'individuo non fa esperienza di sé, ma al contrario è condotto a una condizione anonimante in cui ha un rapporto solo passivo e di consumo, all'opposto le eterotopie presentate da Foucault (e quelle che si possono incontrare personalmente) definiscono dei veri e propri *“luoghi di passaggio, degli spazi di transizione, di formazione o di educazione attraverso i quali il rapporto con il mondo sociale si costruisce e si arricchisce”*. (Sabot, 2012, p. 27)

## Come rapportarsi alle Eterotopie?

Nelle conferenze troviamo così diversi esempi a sostegno della tesi, tra questi, emblematico diventerà quello dello specchio, che rende l'idea di quel rapporto *“strettissimo ma conflittuale che lega utopie ed eterotopie”* (Pesare, 2013), contenitore allo stesso tempo della dimensione sia utopica che eterotopica.

Lo specchio infatti ci pone di fronte a una realtà virtuale, a un *“luogo senza luogo”* oltre il vetro. Uno spazio immateriale di cui non possiamo fare esperienza concreta, in cui non possiamo entrare fisicamente. Tuttavia lo specchio è pure sempre presente fisicamente e questo lo pone a metà tra utopia ed eterotopia, in quanto *“esiste realmente e ha una sorta di effetto di rimando sul posto che occupo; a partire dallo specchio scopro di essere assente dal posto in cui sono, poiché è là che mi vedo”*. (Foucault M., Eterotopia, 2010, p. 24)

Lo spazio estimo che circoscrive e restituisce allo sguardo, lo *straniamento* che lo specchio stimola, dislocando la nostra presenza fisica attraverso la superficie liscia e riflettente del vetro da un luogo fisico di partenza verso un luogo virtuale ci suggerisce l'effetto utopizzante insito nelle eterotopie, nei contro-luoghi effettivamente presenti nelle società, che come uno specchio creano un passaggio nelle maglie dello spazio omologato e suggeriscono una riflessione, con un effetto perturbante su quello che prima consideravamo normale.

Non è un caso che Foucault ne *“Il corpo utopico”* ci dirà come solo lo specchio, assieme al cadavere possa insegnarci ogni giorno che *“abbiamo un corpo, che questo corpo ha una forma, che questa forma ha un contorno, che in questo contorno ci sono uno spessore, un peso: insomma che il corpo occupa un luogo”*. (Foucault M., 1966)

Il paradosso della città contemporanea è quello di voler *“spazializzare il territorio con l'individuo in contumacia, ignorandolo, prescindendo da ogni forma di vita al suo interno”* (Giugliarelli, p. 328), un cortocircuito cognitivo originato da quella che per Foucault è forse *“l'utopia prima, quella più impossibile da sradicare dal cuore degli uomini[:] l'utopia di un corpo incorporeo”*. (Foucault M., 1966)

La conseguenza è la pianificazione organizzata di spazi *“dove l'esistenza corporea non è contemplata, un'architettura sostanzialmente monumentale e in-abitabile”* (Giugliarelli, p. 328), ma è lo specchio stesso, al pari dei contro-spazi, che ci ricorda ogni giorno come questo corpo (cheché ne pensi l'ideologia sottesa alla metropoli) è, usando le parole di Foucault: *«luogo assoluto[...] il contrario di un'utopia [...], il piccolo frammento di spazio col quale letteralmente faccio corpo. Il mio corpo, spietata topia»*. (Foucault M., 1966)

Nella città moderna che, citando Lefebvre, è educata e immersa nella *“Logica dell'Habitat”* (Lefebvre, 1967, p. 36), che innesca un *“processo di decentramento della città”* (Lefebvre, 1967, p. 30), spingendo parte della società verso i sobborghi, dando vita a *“nuovi complessi e città nuove”* (Lefebvre, 1967, p. 31), che sostituisce la concezione di Habitat appunto a quella di Abitare, impedendo *“la plasmabilità dello spazio, la modellazione di questo*

spazio, il controllo, da parte dei gruppi e individui, delle loro condizioni di esistenza” (Lefebvre, 1967, p. 32), guardare ai contro-spazi estimi, agli “spazi delle possibilità liminali” (Harvey, 2013, p. 17) significa rivendicare una spazialità differente.

L’idea di eterotopia di Henri Lefebvre, descritta per la prima volta negli stessi anni delle conferenze di Foucault nel volume “*Il diritto alla città*” del 1967, sembra essere un punto di vista alternativo, ma con alcune coincidenze fondamentali con la descrizione fatta da Foucault dei contro-spazi.

In Lefebvre, si intende per eterotopia uno spazio, all’interno dello contesto urbano e a ogni livello della vita della città che si trova in una dialettica costante, in un rapporto relazione-tensione con gli spazi istituzionalizzati e razionalizzati dell’isotopia: «*quel processo compiuto e coerente che deriva dal processo capitalistico di appropriazione del valore d’uso della città (la sua cultura, ovvero simboli, modi di vita) strategicamente – o, per meglio dire, ideologicamente – orientato alla sua trasformazione in valore di scambio*». (Giugliarelli, p. 324)

La città rappresenta “*l’isopia più estesa che [...] si sovrappone alle altre (ai sottoinsiemi spaziali contemporaneamente subordinati e costitutivi)*” (Lefebvre, 1967, p. 67) e le eterotopie saranno sempre in una relazione contraddittoria con tali spazi isotopici. Come dice Giugliarelli, Lefebvre descrive con il termine eterotopia «spazi diversi da quelli istituzionalizzati; spazi generati da una prassi urbana, “*da ciò che le persone fanno, sentono, percepiscono e riescono ad articolare quando sono alla ricerca di un senso nella loro vita quotidiana*”. Sorti dalle pratiche urbane di gruppi anomici, sono spazi che “*vengono riassorbiti dalla prassi dominante*” e nuovamente si ripropongono per contestarla». (Giugliarelli, p. 325)

Nella loro differente accezione i due termini vanno a centrare due diverse coppie dicotomiche e le loro relazioni nell’impianto urbano, per Lefebvre sarà la coppia eterotopia-isotopia, mentre per Foucault la coppia eterotopia-utopia, due visioni che come dice David Harvey sono “*radicalmente diverse*” (Harvey, 2013, p. 17), ma non necessariamente incompatibili, e accostare le due teorie è la condizione necessaria per dare nuova linfa al concetto di eterotopie nella società moderna.

Perché la metropoli non è solo un’isotopia, ma è anche generatrice di luoghi “*fantasmatici*”, utopici, non-luoghi realizzati sull’idea prima della rimozione del corpo dal luogo di cui parla Foucault e le eterotopie, liminali e marginali, hanno il compito oggi più che mai di contestarli e di sovvertirli.

Amato in “*La genealogia e lo spazio. Michel Foucault e il problema della città*” ci dice: «*Foucault giudica lo spazio contemporaneo un fenomeno amorfo, sincronico, disseminato. [Investito da] un processo di decentramento e dislocazione in cui affiora una miriade di luoghi evenemenziali. [...] L’attuale inquietudine spaziale si lega al progressivo sgretolamento del luogo, soffocato dall’aumento vertiginoso della popolazione mondiale*». (Amato, 2009, p. 76)

È nella necessità di sfuggire a questo processo dislocante e disgregante che si creeranno i contro-spazi di contestazione degli spazi istituzionalizzati e razionalizzati dell’isotopia, perché se “*non esiste alcuna società che non si faccia la sua eterotopia o le sue eterotopie*” (Foucault M., *Utopie. Eterotopie*, 2006, p. 14), è nelle pratiche quotidiane che questi spazi potranno contestare realmente gli spazi ufficiali.

La grande valenza educativa delle eterotopie è proprio questa spinta ad educare al pluralismo e alle differenze, alla “*microfisica del quotidiano*” da svelare tra le righe dell’*historia rerum gestarum*, la storia dei vincitori, da cercare in quelle che De Certeau chiamava “*pratiche quotidiane*”, nella sedimentazioni delle “*significazioni non*

*ufficiali, non istituzionali*” (Pesare, 2013), che rivestono tuttavia un ruolo fondamentale per l’analisi antropologica e pedagogica.

*«Le eterotopie, [...], costituiscono una cartina di tornasole per comprendere la sedimentazione di significazioni non ufficiali, non istituzionali, non mainstream, delle cosiddette “pratiche di sapere” e delle cosiddette “tecnologie del sé” [...], ossia di quei dispositivi epistemologici che hanno segnato non solo la storia della cultura tout court, ma soprattutto la progressione dei processi educativi occidentali».* (Pesare, 2013)

A dispetto delle forme paradigmatiche enunciate da Foucault, le eterotopie esistono dunque nel quotidiano e diventano un valido strumento per leggere l’alterità degli spazi abitati e dei rapporti che tali spazi instaurano con le relazioni educative. Partendo da una situazione “di crisi” o di “devianza” si strutturano così altre strade espressive, che non sono fuori dalla realtà, ma che sovvertono la normalità e il luogo comune dal suo interno.

Foucault auspicherà la nascita di una scienza da dedicare allo studio di questi luoghi assolutamente differenti, una etero-topologia, come ramo di quell’*“archeologia delle scienze umane”* che ne studi forme e rappresentazioni, tenendo conto di differenze e patologie dell’abitare umano passando dai luoghi di alterità radicale.

All’oggi diverrà fondamentale capire cosa succede se questi contro-luoghi, così riottosi all’omologazione sulla carta, non rischiano di essere in realtà gradualmente riassorbiti all’interno di logiche spaziali al fine di comprimerli nuovamente dentro rigidi confini di produttività e di efficienza. Foucault non farà mistero che un’eterotopia possa anche scomparire o essere riassorbita dalla società che l’ha creata (Foucault M., *Utopie. Eterotopie*, 2006, p. 16), che possa modificarsi a seconda della diversa sincronia con il contesto, o che possa evolversi. Tuttavia non bisognerà mai dimenticare la caratteristica peculiare e irriducibile di ogni eterotopia, ovvero la radicale e sostanziale alterità rispetto alle utopie. Se dimenticata, il concetto si ridurrà a un semplice *“significante vuoto”* (Giugliarelli, p. 331), accostato banalmente ai criteri classificatori presentati da Foucault, nel tentativo vano di analizzare i fenomeni spaziali contemporanei *“procedendo per similitudine [...], così da farli ricadere, più o meno, nell’alveo di questa o quella forma eterotipica”*. (Giugliarelli, p. 331)

Una volta che saranno più chiare le zone oscure e le aporie legate alle ambiguità dello studio delle eterotopie sarà imprescindibile riconoscere quella che Antonella Moscati nella postfazione di *“Utopie. Eterotopie”* chiama la *“funzione fondamentalmente anarchica”* (Moscati, 2006, p. 59) che si lega al concetto, monito e fonte di ispirazione per immaginare vie alternative, spazi dotati di una forza intrinseca capace di educare uno sguardo differente.

## **Un abitare differente**

*«L’eterotopia definisce l’idea di una concezione discontinua dello spazio che sospende l’omologazione del territorio e, insieme, scompone la gerarchia tra i luoghi[...]. Immagina punti di deviazione e contestazione; spalanca un vuoto nell’ordinamento usuale dello spazio urbano che stimola un movimento di ritrazione rispetto al centro del potere».* (Amato, 2009, p. 78)

Nella dislocazione, nel decentramento esplicito delle eterotopie, nei vuoti che spalancano si manifesta il “diritto alla città” di cui parlava Lefebvre, non semplicemente come diritto generico verso lo spazio urbano, ma come diritto alla produzione di contro-spazi, di spazi-altri dove immaginare un abitare alternativo.

Va specificato che il termine di eterotopia che viene usato da Foucault in alcuni degli esempi elencati potrebbe ricadere nel concetto isotopico di Lefebvre (pensiamo ad esempio alle prigioni, dove si istituziona-

lizza il potere politico), tuttavia è evidente che i due termini sono legati.

*«Lungi dal risolversi in un'ipotesi meramente contemplativa, le eterotopie foucaultiane possono essere sia gli spazi che ispirano quelle prassi urbane che Lefebvre chiama eterotopie, sia il risultato di quelle stesse pratiche».* (Giugliarelli, p. 336)

Sarà allora nel decentramento di cui parlavamo a inizio paragrafo che si instaurerà il nodo di connessione tra la visione di Lefebvre e quella di Foucault, considerando il concetto di eterotopia in maniera più ampia, considerando gli spazi e le modalità di produzione che li hanno creati, nonché gli abitanti, andando a indagare le *“prassi che preconizzano modalità differenti di ‘abitare’ la città”* (Giugliarelli, p. 337), ridando vitalità al concetto, scardinandolo dal rischio di essere analizzato in una maniera prettamente compilativa.

*«Abitare la città oggi – declinando l'ottica eterotopica con e oltre Foucault – vuol dire forse inventare/pensare il vuoto urbano dove scalfire la figura dello spazio consumato».* (Amato, 2009, p. 78)

In tal senso le due visioni si innestano l'una nell'altra, andando a ripensare quel *“diritto alla città”* che a partire dal vuoto di potere dei contro-spazi non fa altro che riappropriarsi del valore d'uso della città, ribellandosi a quell'ideologia che valuta lo spazio unicamente in termini di produttività e di valore di mercato, di efficienza e di produttività.

*«Ogni eterotopia, comunque la si consideri (spazio che ‘ispira’ la resistenza, prassi spazializzante di quella resistenza o prodotto di questa pratica), è la manifestazione di una possibilità, segnala il margine entro cui è possibile muoversi per imporre una discontinuità nello spazio e nel tempo quotidiano, evoca un ‘diritto’ – quello di produrre ‘novità’ – e denuncia il bisogno di «qualcosa di diverso».* (Giugliarelli, p. 338)

Concludo con le parole di Antonella Moscati, che nella postfazione di *“Utopie. Eterotopie”* testimoniano la natura di opposizione, la funzione di resistenza delle eterotopie:

*«Gli spazi altri restano luoghi di resistenza – non per quelli che vi stanno dentro, ma forse per alcuni di quelli che stanno fuori – anche quando diventano, come nel caso di molte delle eterotopie contemporanee, spazi di reclusione. Perché prigionieri, manicomi, ospizi per anziani, ma forse anche campi di vario genere [...] insinuano comunque un dubbio nei confronti del nostro incosciente e autarchico benessere».* (Moscati, 2006, p. 59)

Ritengo che la funzione educativa dei contro-spazi, che nel decentramento e nella dislocazione rivendicano un diritto a uno spazio diverso dove immaginare un valore d'uso rinnovato per la città, che come uno specchio interrogano implacabilmente la società da cui vengono prodotti stia in quel *“forse per alcuni che stanno fuori”*, che rimanda alla sottovalutata capacità pedagogica e ispiratrice di questi luoghi, allo straniamento che ispirano per coloro che vi si affacciano e per la società in cui si innestano.

La metropoli diventerà così un *“luogo privilegiato per l'osservazione di quei fenomeni di resistenza”* (Giugliarelli, p. 344), laboratorio per osservare la relazione tra spazio e potere rintracciabili anche su scala globale e per testimoniare pratiche che portano a sovvertire questo sistema, per le persone che stanno dentro questi spazi altri, ma soprattutto da parte di coloro che, fuori da essi, immaginino un abitare differente da ristrutturare e riconsiderare.



For the first time in 1967, Michel Foucault have conceived the concept of heterotopia. Meanwhile, Henri Lefebvre has taken the same term to describe the urban space. From these suggestions, an intense study has been developing about the modern city and the complicated relations between space and power.

From these other spaces analyzed by Foucault and from the new conception of the spaces of otherness that are opposed to mere consumption, the pedagogy can be inspired to imagine a new living model, bringing new life to the individual autonomy, giving birth to a non-formal education spaces where people can experiment the city and themselves.

---

## Bibliografia

- Amato, P. (2009). *La genealogia e lo spazio. Michel Foucault e il problema della città*. Roma: Carrocci.
- Foucault, M. (1966). *Il Corpo. Luogo di Utopia*.
- Foucault, M. (1967). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli Editore.
- Foucault, M. (2006). *Utopie. Eterotopie*. Napoli: Cronopio.
- Foucault, M. (2010). *Eterotopia*. Milano: Mimesis.
- Foucault, M. (2011). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis.
- Giugliarelli, M. (s.d.). *Eteropie-Altre. I confini dello spazio utopico*. B@bel, 324-344.
- Harvey, D. (2013). *Città ribelli. I movimenti urbani dalla COMune di Parigi a Occupy WallStreet*. Milano: Il Saggiatore.
- Lefebvre, H. (1967). *Il diritto alla città*. Verona: Ombre Corte.
- Mastrini, A. (2020). *Michel Foucault: una piega nello spazio*. Kasparhauser.
- Moscato, A. (2006). Spazi senza luogo. In M. Foucault, *Utopie. Eterotopie*. Napoli: Cronopio.
- Pesare, M. (2013). Le periferie come "spazi altri". Psicopedagogia delle eterotopie in Michel Foucault. *MeTis, Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*.
- Sabot, P. (2012). Linguaggio, società, corpo. Utopie ed eterotopie in Michel Foucault. *Materiali Foucaultiani*, 17-35.
-

## Biografie degli autori ◀

### Luca Balugani

Psicologo e psicoterapeuta, con consolidate esperienze di insegnamento in Istituzioni formative di ambito ecclesiale e non. Primo direttore dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo", dove tuttora insegna, è docente stabile dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose dell'Emilia. Si occupa di formazione anche in qualità di direttore del Collegio universitario della Fondazione San Carlo di Modena.

### Alberto Paone

Laureato in Economia, Mercati ed Istituzioni presso l'Università degli Studi di Bologna, successivamente ha conseguito la laurea in Educatore Sociale presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" con una tesi su "Malgrado tutto. Imparare dalle marginalità, sulle tracce delle eterotopie irregolari italiane" seguita dal professor Pierpaolo Ascari. Impegnato in interventi educativi domiciliari per aumentare le autonomie individuali di persone diversamente abili, è da sempre interessato al concetto dell'abitare come occasione di sviluppo personale e sociale, oltre che propellente dell'autonomia.

### Elisa Pighi

Laureata in Scienze Politiche, indirizzo Politico Sociale, presso l'Università di Bologna, ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Sociologia (Ph.D.) presso lo stesso Ateneo. È docente di Sociologia Generale e Sociologia dell'Educazione presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo", dove ha insegnato anche Sociologia della Devianza. Si occupa di progetti europei per la cooperativa sociale CEIS Formazione come project manager, formatrice e progettista.

**Libri segnalati** ◀



## TALVOLTA I FIUMI STRARIPANO

Autore: **Fabio Celi**

Casa editrice: **Erickson**

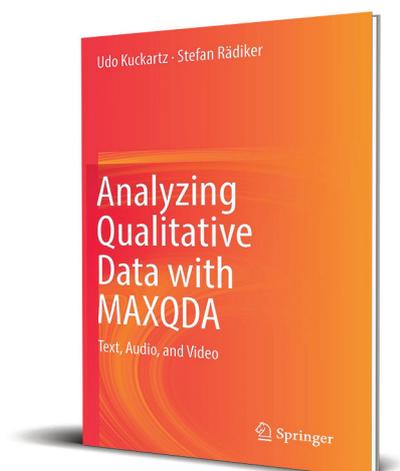
Anno di pubblicazione: **2017**

Il libro raccoglie esperienze e testimonianze di ragazzi con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) nel mondo della scuola. Fabio Celi condivide con il lettore la sua passione e la sua conoscenza descrivendo e spiegando con grande semplicità e chiarezza le difficoltà che alcuni bambini hanno leggendo, scrivendo e facendo dei calcoli. Partendo dalle storie di vita dei suoi pazienti, Celi riesce a cogliere l'essenza di questi ragazzi e delle difficoltà che hanno incontrato, talvolta riuscendole a superare e talvolta no, alternando spiegazioni e concetti che permettono al lettore di addentrarsi nell'argomento.

L'autore fornisce una panoramica sulla normativa vigente (L.170/2010) e differenzia i DSA dai BES (Bisogni Educativi Speciali) chiarendone le caratteristiche fondamentali. Tra le storie narrate sono approfondite nozioni essenziali per comprendere il vissuto emotivo dei ragazzi con DSA come l'autostima, l'autoefficacia, la riabilitazione emotiva, il disturbo d'ansia, l'accettazione, lo stile di attribuzione, i pensieri disfunzionali e le strategie di evitamento. La scuola e gli insegnanti sono i coprotagonisti di queste storie e grazie ai racconti dell'autore se ne possono cogliere i punti di forza e di debolezza, sottolineando l'importanza della sensibilità e della competenza di alcuni docenti che hanno saputo accogliere e accompagnare i propri studenti oltre le proprie difficoltà per superarle.

Il libro è consigliato a tutti quelli che hanno voglia di conoscere i DSA, o se li si conoscono già di comprenderne le emozioni, e di apprendere i metodi e gli approcci più efficaci per aiutarli.

*Daria Vellani*



## **ANALYZING QUALITATIVE DATA WITH MAXQDA**

Text, Audio and Video

Autori: **Udo Kuckartz** e **Stefan Rädiker**

Casa editrice: **Springer**

Anno di pubblicazione: **2019**

Gli autori del libro, Udo Kuckartz e Stefan Rädiker, per l'analisi dei dati di metodi qualitativi e misti con il software MAXQDA presentano diverse strategie. "MAX", la prima versione di quello che ora è il MAXQDA, fu lanciata ufficialmente nel 1989 in omaggio al famoso sociologo tedesco Max Weber. MAX è stato il primo programma software tedesco per l'analisi qualitativa dei dati (QDA) e uno dei primi al mondo.

Il termine generico "dati qualitativi" copre un'ampia varietà di tipi di dati. Nello sviluppo di metodi di ricerca, l'utilizzo di un software per analizzare questi tipi di dati è relativamente nuova. Infatti, l'analisi assistita dal computer di dati multimediali - come i video - è venuta alla ribalta solo di recente, grazie ai rapidi sviluppi tecnologici. Oggi (quasi) tutti possono raccogliere e analizzare questo tipo di dati (ad esempio, tramite le foto e le registrazioni audio o video sul proprio smartphone).

L'analisi qualitativa è un processo affascinante e gratificante che sfida i ricercatori a impegnarsi adeguatamente con il loro materiale e ad esplorarlo in modo dettagliato. Il software, come ad esempio il MAXQDA, non potrà mai sostituire il ricercatore nel suo lavoro esplorativo, ma può fornire una serie di strumenti di assistenza e di supporto in tutte le fasi della ricerca.

Il libro di Kuckartz e Rädiker presenta una serie di metodi qualitativi e misti, che possono essere utilizzati con il MAXQDA, e fornisce indicazioni sull'implementazione di una varietà di procedimenti e approcci di ricerca. Spiega, inoltre, argomenti specifici, come la trascrizione, la costruzione di una cornice di codifica, la visualizzazione, l'analisi dei video, le mappe concettuali, i confronti di gruppo e la creazione di revisioni della letteratura.

Il libro è destinato ai docenti, dottorandi, nonché a ricercatori e professionisti che si occupano di dati qualitativi in varie discipline, tra cui scienze dell'educazione e sociali, psicologia, sanità pubblica, consulenze aziendali o scienze politiche.

*Krzysztof Szadejko*



## EDUCARE PER L'ERA PLANETARIA

Il pensiero complesso  
come metodo di apprendimento

Autori: **Edgar Morin**, **Émilio-Roger Ciurana**  
e **Raúl Domingo Motta**

Casa editrice: **Armando Editore**

Anno di pubblicazione: **2018**

Gli autori, riprendendo alcuni concetti fondamentali del pensiero del sociologo e filosofo francese Edgar Morin, come quelli di metodo, pensiero complesso e necessità di riformare l'educazione, propongono una nuova modalità di pensiero che permetta di comprendere ed analizzare la realtà contemporanea, ovvero l'era planetaria, senza cadere nella semplificazione.

Il pensiero complesso si fonda su un metodo che non è una metodologia, cioè l'indicazione di una serie di passaggi per ottenere un risultato previsto. Il metodo è un cammino che riunisce in sé stesso programma e strategia: il programma costituisce l'organizzazione predeterminata dell'azione e la strategia permette di affrontare imprevisto e novità, dunque l'incertezza, e raggiungere così nuovi apprendimenti.

Educare al pensiero complesso significa accettare l'incertezza e la complessità come aspetti fondanti della nostra realtà e *"aiuta ad uscire da un pensiero sociale e politico i cui approcci semplificatori hanno prodotto l'effetto che si conosce fin troppo bene e del quale l'umanità soffre"*. (p. 47)

L'educazione ha, come preoccupazione essenziale, quella di trovare il modo migliore di coabitare nella polis. La missione dell'educazione per l'era planetaria è, per gli autori, quella di rafforzare le condizioni che possono permettere l'emergere di una società-mondo, cioè di una società composta da cittadini che si impegnano in modo consapevole e critico a costruire quella che è una civiltà planetaria, maturando il proprio senso di appartenenza ad essa.

*Elisa Pigghi*

**TEORIA E PRASSI**  
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 2  
Numero 2  
Aprile 2021

Direttore responsabile:  
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:  
Francesco Galli

Hanno collaborato:  
Luca Balugani  
Alberto Paone  
Elisa Pighi

Recensioni a cura di:  
Elisa Pighi  
Krzysztof Szadejko  
Daria Vellani

Segreteria di redazione:  
Lia Poggi

Publicazione semestrale edita  
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione  
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617  
e-mail: [segreteriarivaista@igtoniolo.it](mailto:segreteriarivaista@igtoniolo.it)  
sito: [www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi](http://www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi)

Aut. Tribunale di Modena  
3273/2020 del 03/06/2020  
RG. n. 1333/2020