

MENS CORPUS

PERCORSI DI PSICOPEDAGOGIA

8

Direttore

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Comitato scientifico

Rita CASADEI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Laura CAVANA

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Frédérique DUBARD DE GAILLARBOIS

Université Paris-Sorbonne

Angela GIALONGO

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Ainhoa GÓMEZ PINTADO

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Angelo MARAVITA

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Rosella PERSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Mario RIZZARDI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Serena ROSSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo



La collana intende approfondire tematiche relative all'età dell'infanzia e dell'adolescenza a partire da un'ottica psicopedagogica, incentrando i suoi lavori di studio sull'analisi delle problematiche educative inerenti alle potenzialità emancipative delle complesse e molteplici proprietà cognitive e corporee dell'individuo in fase evolutiva, e delle sue potenziali espressioni.

Molte sono le attuali discussioni scientifiche sulle possibili relazioni tra corpo e mente e molte sono quelle sui metodi educativi dell'una o dell'altra (o di entrambe insieme), intenzionate ad afferire ai modelli psicopedagogici che meglio possano impiegarsi in modo ottimale nel campo teorico-prattico dei processi formativi.

L'infanzia e l'adolescenza sono età decisive per lo sviluppo di un essere umano: fasi in cui si viene consolidando l'equilibrio tra facoltà cognitive e corporee che segna il passaggio all'età adulta. Il logo e l'immagine di collana rappresentano questo legame tra i due aspetti fondamentali dell'uomo: la mente — intesa come creatività, logica, insieme delle proprietà cognitive — è raffigurata da una tessera di *puzzle*, che si fonde senza soluzione di continuità con la *silhouette* del corpo di un adolescente.

Il referaggio è affidato a colleghi che esaminano i contributi inviati all'editore (i revisori). I revisori sono "consulenti" scelti in ragione della loro competenza in determinati settori scientifici e campi di studio. Essi sono chiamati a fornire un giudizio di merito sullo scritto proposto, suggerendo anche eventuali modifiche da apportare al testo. Tale giudizio costituisce materia di valutazione da parte della direzione scientifica per decidere della pubblicazione del testo sottoposto. Il Direttore della collana, sentito il parere del Comitato scientifico, decide, in ultima istanza, se pubblicare un volume o se rifiutarlo.

Il referaggio avviene secondo il metodo del "doppio cieco" (*double-blind*). Ciò significa che i revisori non conoscono il nome dell'autore dell'articolo che esaminano e che neanche l'autore conosce (né conoscerà mai) il nome dei revisori che hanno valutato il suo articolo. Solo la direzione conosce i nomi di entrambi.

Il comitato di referaggio è composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri. I nomi dei revisori di ogni annata sono resi pubblici *on line* nell'annata successiva a quella del loro incarico.

Roberto Travaglini

Per una pedagogia dell'*aikidō*





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVIII
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1997-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: novembre 2018

Indice

9 *Introduzione*

15 *Capitolo I*

Pedagogia e attività motoria: gravidanza formativa ed esigenze di chiarezza

Rosella Persi

1.1. Sul concetto di pedagogia, 15 – 1.2. Società multietnica e multiculturale, 18 – 1.3. Multicultura vs intercultura, 23 – 1.4. Per un pensiero migrante, 27 – 1.5. Promuovere l'intercultura, 29 – 1.6. *Aikidō* e finalità pedagogiche, 34.

41 *Capitolo II*

Educazione tra Oriente e Occidente

2.1. I potenziali educativi e formativi nel *dōjō*, 41 – 2.2. L'intelligenza plurale nel *dōjō*, 45 – 2.3. Lo sviluppo delle intelligenze secondo Gardner, 48 – 2.4. L'isolamento delle diverse intelligenze, 50 – 2.5. Plasticità e flessibilità umana: canalizzazione e determinazione, 54 – 2.6. Tra contesto e cultura, 58 – 2.7. La diversa prospettiva antropologica della creatività, 65 – 2.8. Imitare e trasgredire, 69 – 2.9. Apprendere secondo il modello educativo integrato, 74 – 2.10. La revisione culturale delle "arti marziali", 77.

83 *Capitolo III*

Per una pedagogia dell'aikidō: un'utopia?

3.1. La "pedagogia" di Morihei Ueshiba, 83 – 3.2. I movimenti circolari dell'aikidō, 89 – 3.2.1. *Unione circolare tra uomo e natura*, 90 – 3.2.2. *La centralità dell'elemento tecnico rotatorio*, 92 – 3.2.3. *Rapporto armonioso e ricorsivo tra le figure di tori e uke*, 96 – 3.2.4. *Sinergia tra forma e contenuto*, 99 – 3.2.5. *La funzione formativa e trasformativa*

dell'aikidō, 102 – 3.2.6. *L'innovazione ricorsiva della conoscenza*, 104 – 3.2.7. *Educare all'etichetta*, 106.

113 **Capitolo IV**
L'intelligenza del corpo

4.1. La divisione del sapere e del complesso umano, 114 – 4.2. L'intelligenza del corpo, 118 – 4.3. I paradossi sull'intelligenza del corpo, 125 – 4.3.1. *L'uso strumentale del corpo*, 125 – 4.3.2. Il “meccanicismo” del corpo, 126 – 4.3.3. *La mente è superiore al corpo*, 128 – 4.3.4. *I blocchi dello psicosoma*, 132 – 4.3.5. *La testa è sovraccarica*, 139 – 4.4. Il “piacere” promosso dalle espressioni del corpo, 144 – 4.5. L'energia polarizzata, 147 – 4.6. L'educazione individualizzata, 151.

157 **Capitolo V**
Apprendimento formale e pratico
 Catia Massacesi, Roberto Travaglini

5.1. I luoghi del comprendere, 157 – 5.2. Apprendistato e separazione mano/mente, 158 – 5.3. Apprendistato e comprensione, 160 – 5.4. Le risorse educative dell'apprendistato, 163 – 5.5. La relazione maestro-allievo, 166 – 5.6. Le neuroscienze e l'apprendimento “integrale”, 168 – 5.7. Una possibile (e auspicata) integrazione, 172.

179 *Bibliografia*

189 *Glossario giapponese-italiano*

Introduzione

Ci si interroga se l'*aikidō*, una disciplina “marziale” contemporanea nata in Giappone non molto tempo fa come evoluzione delle antiche arti di combattimento dei *samurai*, possa essere sostenuta da una sua specifica e soddisfacente cornice pedagogica e se a sua volta lo spirito filosofico–pratico che anima questa disciplina possa attivamente integrarsi ai paradigmi pedagogici più pregnanti di oggi, nell'intento di creare una *proficua circolarità tra le scienze educative e la pratica aikidoistica*, vista l'ormai decennale diffusione di questa disciplina nelle società occidentali e la sua potenziale trasversalità a qualsiasi struttura socio–antropologica.

Una certa pedagogia contemporanea potrebbe trarre non poca linfa vitale da un orizzonte esperienziale spesso poco conosciuto. L'*aikidō*, di converso, potrebbe trarre diversi benefici da alcune teorie educative più recenti, soprattutto nell'incrementare e meglio strutturare il suo impianto teorico. Benché sia forse utopico, è verosimile credere dunque nella possibilità di un *arricchente scambio tra la dimensione pedagogica e quella aikidoistica*, soprattutto considerando l'enorme potenziale educativo sotteso a questa pratica.

Il suo fondatore, Morihei Ueshiba, critico verso l'educazione moderna e incline a un reale rinnovamento dell'educazione, esortava a esprimere i potenziali interiori dell'individuo e ad aprire la mente alla “vera conoscenza” con un esercizio continuato e serio di discipline come l'*aikidō*: «L'intero universo è un enorme libro aperto, pieno di cose miracolose, ed è lì che la vera conoscenza deve essere cercata. Con questo spirito, assumetevi le vostre responsabilità, allenatevi duramente, sviluppate voi stessi, sbocciate e date frutti» (Ueshiba, 2004, p. 35).

L'esercizio aikidoistico cerca in particolare di sviluppare e orientare il *ki* che, come si vedrà meglio, è un termine giapponese pressoché in traducibile nelle lingue europee ma il cui contenuto filosofico e pratico è molto caro alle culture estremo-orientali (soprattutto a quella sino-nipponica), che in esso individuano l'energia interiore che anima e dà corpo all'individuo e alle sue specifiche manifestazioni, contraddistinguendolo in modo particolare negli atteggiamenti e nelle relazioni interpersonali. La canalizzazione espressivo-creativa di questa energia nella vita quotidiana non è sempre facile per i tanti nodi esistenziali che si creano nel corso dell'evoluzione ontogenetica a causa di vissuti educativi formali (come la scuola e la famiglia), non-formali (quando l'educazione è ricevuta al di fuori dei sistemi formalizzati) e informali (per esempio, i gruppi dei pari, il contesto extrafamiliare di frequentazione o i mass-media), che tendono per lo più a inibire il naturale flusso del *ki*. L'energia si coagula producendo particolari tensioni psicosomatiche che nella caratterizzazione trovano un loro specifico ostacolo comportamentale, fisico e dunque esistenziale.

In accordo con quanto sostiene Itsuo Tsuda, l'*aikidō* si presta non di rado a interpretazioni errate: si deve escludere che si possa limitare a uno sport in senso stretto come pure a un'arte "marziale" nell'accezione tradizionale del termine (come per lo più si crede), essendo soprattutto una "ricerca personale, interiore" (Tsuda, 2002, p. 49), il cui esercizio certamente non esclude molti aspetti presenti anche nelle attività motorie tipiche delle attività sportive e del *bujutsu* tradizionale (insieme di sistemi di combattimento praticati dai *samurai* in epoca feudale), ma non si limita certamente a questi. Gli aspetti motori ne costituiscono senz'altro la base esperienziale, sebbene non ne determinino la reale implicita complessità: l'*aikidō* focalizza il suo sistema educativo principalmente sulla promozione creativa e armonizzante del *ki*, sulla ricerca del Sé in seno a un contesto educativo e formativo in grado di facilitarla.

Il processo educativo-formativo qui investe più campi esistenziali, da quello cognitivo a quello affettivo-relazionale, da

quello motorio a quello etico-sociale. È un processo maturativo a più dimensioni, come confermano ancora una volta le parole del fondatore di questa disciplina: «La vera saggezza deriva dall'educazione intellettuale, dall'educazione fisica, dall'educazione etica e dall'educazione del *ki*» (Ueshiba, 2004, p. 65). In effetti, educare con l'*aikidō* comporta un autentico *processo formativo integrale* che unisce invece di dividere, che tiene insieme invece di separare, che armonizza se stessi con l'ambiente, come vuole l'ideogramma *ai* posto all'inizio della parola *ai-kidō*, corrispondente all'idea di unione e armonia.

In questa pratica il corpo e la mente sono pensate e vissute come due entità unite e armonizzate, così come in genere sono intese dalle culture non-occidentali, tanto da poter sostenere che nel motto latino *mens sana in corpore sano* si rifletta compiutamente l'impronta filosofica che in gran parte anima la *forma mentis* in particolare delle culture estremo-orientali (la stessa che in un lontano passato animava in gran parte anche la nostra), principalmente quelle incentrate sulla meditazione quale strumento naturale per vivere uno stato esistenziale di unità mente-corpo: certi contesti socioculturali ne hanno fatto un sistema di vita, come nel caso della cultura giapponese, interamente permeata dalla filosofia *zen*. In queste culture non si pone il problema di un possibile scollamento tra la teoria e la pratica, tra la mente e il corpo, tra il pensiero e l'azione, come invece avviene nelle culture occidentali che affondano le loro radici filosofiche nel pensiero platonico-cartesiano: in queste l'anima è prigioniera del corpo e il cogitare è tenuto distinto e considerato superiore all'elemento senziente legato alle funzioni corporee. Nei secoli si è venuta creando una fondamentale divisione tra le parti del sistema uomo e delle sue possibili manifestazioni vitali.

Nella nota immagine cinese del *tao* (che trova un corrispettivo nel concetto giapponese di *dō*, ideogramma finale della parola *aiki-dō*), «la via dell'acqua che scorre» — così metaforicamente descritta dall'orientalista Alan Watts (1977) —, l'idea di opposizione, conflitto e divisione è sostituita da quella di

reciprocità, unione e complementarità. Di fatto, nelle immagini delle altre culture, come di quelle occidentali, «la luce è in guerra con l'oscurità, la vita con la morte, il bene con il male, e il positivo con il negativo» (Watts, 1977, p. 39). In queste culture la principale tendenza è di esaltare il primo elemento per reprimere, sconfiggere o rimuovere del tutto il secondo, anche se, come annota criticamente Watts, così facendo, un sistema senza entrambe le polarità non può esistere né continuare a vivere: «lo scomparire di uno dei due significherebbe lo scomparire dello stesso sistema» (Watts, 1977, p. 40).

Sarebbe auspicabile che le diverse parti di un qualsiasi sistema si facciano interagenti e sinergiche, e — come si esprime Edgar Morin — siano tenute insieme dal “complesso”: nell'idea del complesso vi è al contempo l'unità nel molteplice e il molteplice nell'unità; vi è un tessuto unitario nonostante l'intima pluralità delle parti che compongono il sistema. Lo stesso si può dire delle dinamiche insite nella pratica aikidoistica, in cui si incontrano molteplici elementi tra loro in apparente opposizione ma di fatto tesi alla costituzione di una unità, come lo sono *tori* e *uke* (i praticanti in coppia nell'esecuzione della tecnica), la lotta e la pace, il bianco e il nero (i colori del tipico abito del praticante esperto), la forza e la cedevolezza, il piano materiale e quello immateriale, il visibile e il non-visibile, il fisico e il mentale.

Si potrebbe anche dire, oggi, che nell'innovativo concetto di “semplesso” e di “semplessità” (Berthoz, 2011), usato inizialmente dalle neuroscienze e poi insinuatosi altresì nel mondo pedagogico (cfr., per esempio, Frauenfelder *et al.*, 2013), si sintetizza bene questa idea che coniuga, con una sorta di crasi terminologica e concettuale, il complesso con il semplice. Si tratta di una “semplicità complicata” o meglio di «una complessità decifrabile, perché fondata su una ricca combinazione di regole semplici» (Berthoz, 2011, p. XI). Ed è proprio nel gesto semplice ed esteriormente facile del praticante di *aikidō*, in effetti, che si può osservare una *semplessità operativa*, derivante da una sintesi di molteplici aspetti, il cui apprendimento è in

realtà lungo e complesso e le cui variabili in gioco sono tante, spesso non così facilmente individuabili. È allora nel semplice aikidoistico che si può osservare l'unione dei contrari e la sintesi unitaria delle diversità.

Il diffuso cerebralismo della nostra cultura, in cui la mente e i suoi valori sono spesso oltremodo mitizzati, non facilita questo processo di sintesi, inneggiando piuttosto alle reali potenzialità dell'intelletto a scapito dei valori e delle funzioni del corpo, che in gran parte è deattivato o schiavizzato dall'imperare delle funzioni cogitanti. È con queste premesse sottrico-culturali esaltanti l'intellettualizzazione dell'individuo che si crea la divisione e la rottura tra le parti del sistema uomo.

Poiché molti aspetti formali dell'*aikidō* derivano da certe pratiche interne alla tradizione culturale giapponese, non sono pochi i nodi culturali che devono essere compresi e sciolti quando ci si avvicina a questa particolare disciplina insieme del corpo e della mente. L'intento non è solo quello di evincere dai due modelli pedagogici (occidentale e aikidoistico-giapponese) elementi possibilmente integrabili e reciprocamente contestualizzabili, ma è anche quello di sondare all'interno dei rudimenti teoretici dell'*aikidō* per verificare l'eventuale esistenza di elementi per così dire "universali", presenti nell'uomo (di qualsiasi cultura) e pregnanti per qualsiasi praticante di *aikidō*, da cui trarre importanti e generali spunti teorico-educativi. Durante la pratica si crea un processo d'interazione naturale tra le persone e, anche, tra le culture in genere, in particolare tra la cultura giapponese e quella caratterizzante il luogo di svolgimento dell'arte aikidoistica: le persone che praticano, pure se di culture diverse, parlano tutte comunque lo stesso linguaggio; come desiderava Ueshiba, l'*aikidō* vuole unire le diverse dimensioni culturali dei popoli e delle genti:

Tutte le cose, materiali e spirituali, hanno origine da un'unica fonte e sono in relazione come se fossero una famiglia. Il passato, il presente e il futuro sono tutti contenuti nell'energia vitale. L'universo è apparso e si è sviluppato da un'unica fonte, e noi ci siamo evoluti

attraverso il processo ottimale di unificazione e armonizzazione (Ueshiba, 2018).

Il fecondo rapporto interculturale (e non semplicemente multiculturale) che ne dovrebbe scaturire pone l'*aikidō* nella condizione ideale di essere un potenziale *medium* unificatore tra le *formae mentis* culturali più diverse, giacché si attiva un processo educativo trasversale al possibile sentimento culturale delle singole culture di appartenenza, volto all'interazione e armonizzazione delle forze umane e vitali in gioco. In effetti, l'esprimersi aikidoistico poggia le basi su elementi non-culturali e metacomunicativi tali da porre il praticante in una dimensione antropologica particolare, che si potrebbe definire una dimensione "sovradimensionale", adattabile a qualsiasi substrato culturale.

Se è vero che la via intrapresa con l'*aikidō* è un percorso volto a risvegliare e rendere flessibili le menti e i corpi, e a preparare l'individuo per un autentico processo integrativo e armonizzante sia interiormente (tra le diverse parti di sé) sia nella relazione con gli altri, allora è anche vero che si tratta di un cammino educativo e autoeducativo teso a mostrare e unificare l'universo dentro e fuori di sé. È un modo per interagire con il diverso da sé, l'Altro, anche l'altro che abita una cultura diversa, soprattutto per il sotteso *medium* metacomunicativo implicito nell'agire aikidoistico e il suo costitutivo elemento unificante che nel concetto di *ai-ki* trova il fondamento teorico-pratico per l'integrazione e il buon uso dell'energia vitale.

Pedagogia e attività motoria

Pregnanza formativa ed esigenze di chiarezza

ROSELLA PERSI*

1.1. Sul concetto di pedagogia

Alla domanda cos'è la pedagogia si può rispondere, con poche ed esaurienti battute, facendo ricorso alle risposte già date da insigni pedagogisti, ritenendo così di rendere facilmente intellegibile questo campo di studi, composito e pregnante, anche a quanti, con motivazioni e prospettive diverse, vi si accostano per la prima volta.

In modo lineare ed accessibile, nell'introduzione al suo *Avviamento alla pedagogia*, Raffaele Laporta esordisce: «La pedagogia è una disciplina che riguarda lo studio dell'educazione». E aggiunge: «il pedagogo era colui che accompagnava i bambini e le bambine alla scuola pubblica e serviva loro di guida [...] La parola "pedagogia" era talvolta usata dai Greci nel senso di "educazione", in luogo del termine classico che era *paideia*» (Laporta, 2001, p. II).

A chi si interroga sulla pedagogia, dunque, si risponde proprio con questi termini, in quanto è la scienza che si occupa sostanzialmente dell'educazione e della formazione. Ma forse l'essenzialità della definizione non riesce a far percepire tutta

* Rosella Persi è docente di Pedagogia generale presso la Scuola di Scienze Motorie Sportive e della Salute dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, e responsabile scientifico del CIRTA (Centro Interdipartimentale per la Ricerca Transculturale Applicata) della medesima università.

la ricchezza e la complessità della risposta, carica di implicite e implicazioni, a partire dalla differenza, sottile ma importante, tra i termini educazione e formazione, che spesso vengono utilizzati come sinonimi. D'altra parte il processo formativo investe il complesso delle operazioni dirette a promuovere lo sviluppo dell'individuo. Pertanto, accanto ai due termini spesso se ne aggiunge un terzo, istruzione, anch'esso in passato utilizzato come sinonimo di formazione o educazione.

Questi tre ambiti sono aspetti fondanti della pedagogia e hanno una loro precisa specificità. Non vanno però visti come «momenti distinti (e con esiti separati), ma come aspetti di uno stesso problema a cui ciascuna parte offre qualcosa di significativo» (Chiosso, 2018, p. 12).

La *formazione*, infatti, rappresenta il risultato del processo di educazione che porta all'acquisizione di competenze e abilità. L'*educazione* è l'atto pratico, è l'azione che l'educatore compie nei confronti dell'educando e che avviene anche in contesti extrascolastici (Persi, 2011). L'*istruzione* è lo strumento e il modo

(dal latino *instruere* = rendere abile, costruire, insegnare, che deriva, a sua volta, da *struere* = ordinare a strati) impiegato in genere per designare l'attività mediante la quale si impartiscono e si apprendono nozioni, conoscenze, abilità (istruzione scolastica, elementare, secondaria, professionale, programmata, ecc.) (Chiosso, 2018, p. 13).

Ben si comprende che l'educazione è decisamente un'attività intenzionale, orientata al perseguimento di un determinato traguardo, quindi non semplicemente una modalità di trasmissione di conoscenze o tanto meno la somma di tecniche e di procedure atte a garantire l'efficacia di questa opera di trasmissione di informazioni e atteggiamenti che appartengono al patrimonio dell'umanità.

La formazione dell'uomo avviene nel suo contesto di vita: scolastico ed extrascolastico. Frabboni, nelle sue molteplici pubblicazioni, ha più volte insistito sulla necessità che questi ambiti dialogassero tra loro, condizione necessaria per non perdere il contatto con i giovani e poter così costruire un buon "sistema

formativo integrato”. La nostra società è infatti costituita da diversi sottosistemi. Il primo è quello *formale*: la scuola, sede istituzionalizzata all’istruzione e all’acquisizione di conoscenze scientifiche e culturali, con finalità intenzionalmente educative; il *non formale*: è rappresentato da tutte le sedi extrascolastiche che promuovono formazione con intenzionalità educativa e con finalità valoriali, etiche, morali; infine il sottosistema *informale* è costituito da tutte le sedi frequentate dai giovani, dove si viene a contatto con il gruppo dei pari, come bar, cinema o altri luoghi di incontro, e dai mezzi di comunicazione o strumenti mass-mediali che inevitabilmente sollecitano i nostri processi cognitivi, dove il trovarsi insieme produce effetti di contaminazione senza una precisa intenzionalità educativa (Frabboni; Pinto Minerva, 2001; Baldacci e Corsi, 2010).

Per F. Cambi

la pedagogia è il sapere dell’educazione, è la teorizzazione di quei processi sociali, culturali individuali che producono inculturazione, apprendimento e formazione personale, presenti in tutte le culture e le società e che — dal momento in cui tali culture e società si complicano, si articolano, si specializzano nelle loro “pratiche” — passano da un piano di organizzazione pratica a uno — appunto — di riflessione teorica. In questo passaggio accanto all’educazione—come—pratica viene a disporsi la pedagogia—come—sapere, e sapere che si autoregola, si costruisce intono ai propri principi e fini, si elabora a contatto con i modelli alti della teorizzazione [...] Non solo: sempre più nettamente la riflessione pedagogica viene ad assumere una funzione di guida rispetto alle stesse pratiche educative, ora criticandole nei loro processi e obiettivi, ora riorientandole a un piano di maggiore consapevolezza teorica e di riorganizzazione razionale (Cambi, 2001, p. 5).

Nella nostra società, sempre più multiculturale, pensare alla sola teorizzazione dell’educazione e della formazione sarebbe riduttivo, ma la pedagogia ha anche un carattere pragmatico, non si ferma all’interpretazione dei possibili problemi educativi, ma li indaga con l’obiettivo di trovare spiegazioni e soluzioni applicative. È quindi una disciplina che si pone come strumento

di ricerca per individuare i problemi dell'educazione e al tempo stesso come strumento per risolverli.

In conclusione, *la pedagogia è la scienza della formazione e dell'educazione dell'essere umano.*

Essa è scienza in quanto costituita da un organico sistema di saperi. Essa è una scienza generale poiché affronta ogni aspetto relativo ai suoi due oggetti centrali: a) la formazione, che comprende la complessità e l'irripetibilità del "prendere forma" e del "trans-formarsi", propri di ciascun soggetto; b) l'educazione, che riassume la problematicità di ogni relazione educativa nella quale il soggetto è posto dalla vita stessa, dal suo crescere e svilupparsi, dal suo incontrarsi con l'altro-da-sé. Al centro della riflessione pedagogica si pone, quindi, l'uomo. Egli è il destinatario di questa scienza, e pertanto, il fine di tutta la ricerca pedagogica. Lo studio della pedagogia implica un'attenzione rivolta tanto ai soggetti nel loro formarsi e educarsi, quanto agli oggetti precipui di questa scienza che come si è detto vengono rappresentandosi nell'educazione e nella formazione intrecciate con la storia, la vita, la natura, la materialità e la spiritualità di ogni essere umano (Gennari, 2006, p. 23).

1.2. Società multietnica e multiculturale

La società odierna è sempre più complessa e composita anche sotto il profilo etnico. Le ragioni sono molteplici e si inquadrano tra i processi della globalizzazione, che è anche globalizzazione dei mercati e dei nuovi modelli di produzione e commercializzazione da cui è nata una sorta di competizione mondiale tra lavoratori/consumatori nel mondo, che ha favorito e accelerato in modo esponenziale la mobilità migratoria (Beck, 1999; Stiglitz, 2006; Portera 2006).

Ormai ci si sposta da un luogo all'altro con grande facilità: le nuove tecnologie disponibili e la frequenza delle comunicazioni mettono in contatto tra loro persone e paesi anche lontanissimi. Una vera rivoluzione, che obbliga a ripensare il rapporto tra l'uomo e l'ambiente di vita e costringe a rivedere anche il concetto di appartenenza e d'identità, perché le distanze ma-

teriali hanno perso il loro originario peso e ogni porzione del mondo risulta estremamente connessa con il resto. Così le trasformazioni tecnologiche hanno fornito un notevole impulso al campo della produzione e degli scambi sociali al punto che spesso la comunicazione virtuale si sostituisce a quella reale, si annullano completamente le distanze e, se da un lato il mondo risulta più piccolo, dall'altro, paradossalmente, le distanze tra le persone si fanno più grandi; sicché la tecnologia che sembra unirci, di fatto, spesso ci toglie, senza che ce ne si renda pienamente conto, il bene prezioso della relazione interpersonale. Questi aspetti dovrebbero farci subito riflettere sulla contraddizione tra il dilatarsi e contemporaneo restringersi delle opportunità di incontro e comunicazione tra gli individui. La terra, casa comune del genere umano, dove ognuno è diverso eppure così simile all'altro, diventa il luogo dove tutti si fanno estranei gli uni agli altri. E così, mentre il mondo appare sempre più angusto e ogni sua parte diventa facilmente accessibile, gli uomini appaiono sempre più sgomenti o disorientati dall'incontro, mostrando atteggiamenti di intolleranza e di rifiuto verso tutto ciò che non si conosce o è diverso, o semplicemente invade la propria *privacy* (Persi, 2012; 2015).

Di fronte a questo scenario la conoscenza diviene allora il primo fattore importante per ristabilire la relazione con l'altro, per evitare discriminazioni o esclusioni, per far cadere i muri culturali o anche i confini con cui riteniamo di garantire la nostra tranquilla esistenza.

Proviamo a pensare alle squadre sportive. Squadre, come quelle della Juventus, Inter, Milan (solo per citarne alcune), che sono composte da giocatori spesso provenienti da altre nazioni o stati. Nessuno obietta in merito a tale multietnicità e forse non si pone mai neanche il pensiero/problema sulle sue implicazioni. È come se li ritenessimo persone "di famiglia": fanno parte della nostra squadra, lavorano a un nostro progetto e perciò si riconoscono come non diversi, ma uguali a noi. Differente è invece quando nel quartiere giocano dei ragazzi e alcuni estranei si avvicinano per partecipare: in questo caso si

diviene diffidenti, sospettosi e non si ha la stessa apertura che si avrebbe se li si conoscesse.

La paura dell'altro, portatore di differenze, innesca meccanismi di chiusura e di xenofobia e fa esprimere giudizi negativi e svalutativi nei confronti del prossimo, arrivando spesso a situazioni di vera intolleranza e di esclusione, e/o talora di palese prevaricazione sull'altro.

L'educazione, con i suoi strumenti, diviene allora il mezzo privilegiato per disinnescare la violenza potenziale implicita in ogni essere umano che riconosce l'altro diverso e, invece di assumere atteggiamenti di accoglienza/conoscenza, sviluppa la diffidenza e talora l'aggressività. È importante non cadere nell'insidia di chiudere l'identità altrui nel cerchio degli stereotipi, caratterizzati da elementi rigidi e comunque negativi, perché così facendo perdiamo una grande opportunità: quella di metterci in discussione e di crescere dal confronto/incontro con l'altro. D'altra parte stereotipi e pregiudizi, come vedremo, sono spesso parte integrante del pensiero umano, non si possono forse eliminare del tutto, ma si possono conoscere, individuare e su di essi effettuare un lavoro importante per costruire relazioni proficue e formative. Diversamente questi resteranno i principali ostacoli alla relazione e comunicazione sociale e interculturale, a maggior ragione in contesti multietnici dove si utilizzano gli stessi spazi e i medesimi servizi, dove quindi l'incontro fisico è inevitabile e dove lo scontro culturale è più probabile.

L'utilizzo del termine *multietnico* nasce comunque dall'esigenza di farne comprendere il pieno significato, differenziandolo dal termine multiculturale che possiede altre accezioni e implicazioni.

Infatti ancora oggi, nonostante in Italia siano ormai quarant'anni che si parla di immigrazione, i termini multietnico, multicultural e intercultura vengono spesso confusi e utilizzati indistintamente.

Multietnico è costituito dal prefisso multi che indica una pluralità e dalla parola etnico che fa riferimento al gruppo di