



QUELLE ÉCOLE POUR LES ANNÉES À VENIR ? LA SOLITUDE GLOBALE DU CITOYEN POSTMODERNE

Actes du séminaire 2011
Lugano, 24-25 novembre

Organisateur et éditeur : Giancarlo Bernasconi





Association des inspecteurs et directeurs
d'Écoles primaires de la Suisse romande et
du Tessin

QUELLE ÉCOLE POUR LES ANNÉES À VENIR ? LA SOLITUDE GLOBALE DU CITOYEN POSTMODERNE

Actes du séminaire 2011
Lugano, 24-25 novembre

Organisateur et éditeur : Giancarlo Bernasconi

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique:

Bernasconi, Giancarlo (éd.). - Quelle école pour les années à venir?: la solitude globale du citoyen postmoderne: actes du séminaire, AIDEP, Lugano, 24-25 novembre 2011 = Quale scuola per gli anni a venire?: la solitudine globale del cittadino postmoderno: atti dello seminario, AIDEP, Lugano, 24-25 novembre 2011 / org. et éd. Giancarlo Bernasconi. - Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2013. - 52, 44 p.; 30 cm. - (13.2) - Éd. tête-bêche français-italien

CHF 13.--

Mots-clés: École, Futurologie, Changement social, Changement culturel, Changement technologique, Nouvelles technologies, Apprentissage, Comportement, Compétence, Éducation civique, Éducation préscolaire, Tessin

Remerciements

Nos remerciements vont à l'ensemble du personnel administratif de l'IRDP pour l'aide apportée. Plus particulièrement, nous remercions Corinne Martin et Françoise Landry pour leur travail de relecture du texte ainsi que Nathalie Nazzari pour son travail de mise en page. La traduction en français a été réalisée par Isabella Kelemen.

Cette publication est également disponible sur le site de l'IRDP

<http://publications.irdp.relation.ch/publications>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Photo de couverture: Maurice Bettex - IRDP

Table des matières

Intervention du Conseiller d'État Manuele Bertoli	3
Introduction: Quelle école pour les années à venir ? <i>Giancarlo Bernasconi</i>	5
Puissance vs fragilité: réussissons-nous à faire face aux défis du temps ? <i>Mauro Magatti</i>	9
Un livre: Pris dans la toile. L'esprit au temps du Web de <i>Raffaele Simone</i>	19
Apprendre au temps des médias digitaux: comportements, apprentissages et compétences des jeunes générations <i>Pier Cesare Rivoltella</i>	21
Facteurs, conditions sociales et culturelles de l'éducation à la citoyenneté <i>Elena Besozzi</i>	31
Quelle vocation pour les écoles enfantines au Tessin et ailleurs ? <i>Simone Forster</i> (version française uniquement).....	43

Intervention du Conseiller d'État Manuele Bertoli

Bonjour à toutes et à tous,

Je suis particulièrement heureux d'avoir été invité à ce séminaire, car le thème que vous abordez est vraiment au centre de mes préoccupations. Il est important pour moi, en tant que politicien et chef du Département de l'éducation et de la formation, mais aussi en tant que citoyen et père de famille.

« Quelle école pour les années à venir ? ». Quelle école face aux changements énormes qui ont bouleversé l'organisation et le fonctionnement de nos sociétés ? Mais, permettez-moi de poser également cette question provocatrice : « Quelle école dans les années passées ? ». Car il faut se rendre compte que le désarroi actuel de nombreuses personnes provient en fait aussi d'une évidente insuffisance des ressources et des instruments cognitifs mis à la disposition de chacun.

Ceci pour vous dire que je ressens profondément le sens et la responsabilité que porte l'école, et doit porter, sur ses épaules.

Donc, de profonds changements structurels, mais aussi des orientations nouvelles du comportement et de la pensée ont été à l'origine, ces dernières années, d'un bouleversement absolu de la façon dont les êtres humains se mettent en relation les uns avec les autres. L'individu, dans ce réseau nouveau et parfois hostile de relations, se trouve sans aucun point de repère pour lui assurer sécurité et structure. Dans la société de l'hyper-communication, du tout, tout de suite. En dernière analyse, l'être humain est toujours plus seul. Les rapports interpersonnels sont toujours plus éphémères, le passé est brûlé par le présent et le présent, qui, à son tour, devient tout de suite passé, est pulvérisé par l'instant suivant, sans qu'il soit possible d'établir un lien ou de créer de la mémoire, et donc du savoir (Fabio Merlini appelle cela « pointillisme »).

Comment entrer alors dans ce tableau de précarité en apportant un message qui soit en même temps ancien et actuel ? Un message qui sache unir entre eux le sens profond, immuable, de la transmission de la connaissance et les moyens technologiques en constante évolution, par lesquels elle est diffusée. C'est peut-être l'un des terrains les plus insidieux et fascinants, qui demande de la part des enseignants et des pédagogues courage et détermination. Votre séminaire affronte justement ces territoires, avec – outre l'intelligence – la mise en jeu de savoirs et d'ambitions qui rassurent le politicien, le père et le citoyen que je suis.

L'école ne peut pas se permettre la faiblesse de se perdre dans le désarroi actuel. Elle doit savoir réunir ses forces et redéfinir non pas tant ses objectifs, mais les voies et les moyens par lesquels on peut les atteindre. C'est son éthique propre qui le lui demande, et le fonctionnement de la démocratie qui l'exige.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite deux journées d'excellent et intense travail.

24 novembre 2011

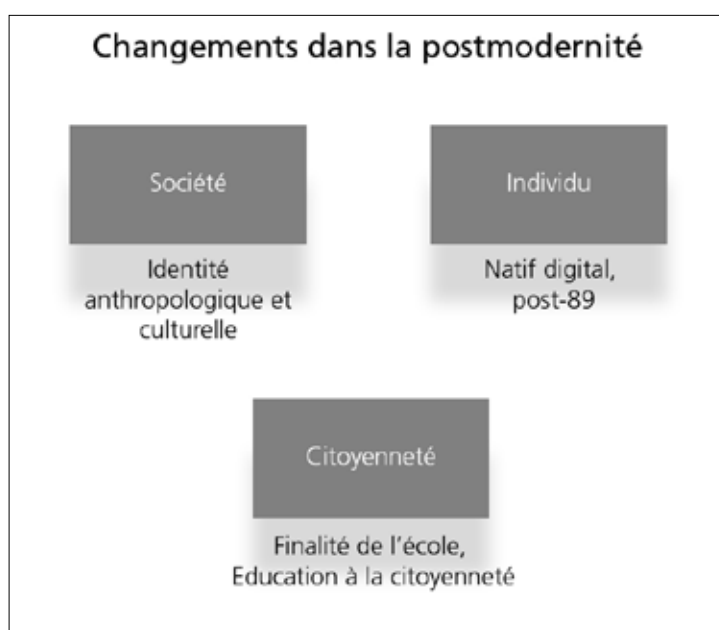
Introduction : Quelle école pour les années à venir ?

Giancarlo Bernasconi, vice-président

Partagée entre le choix d'éduquer ou d'instruire, en proie à la difficulté de comprendre les attentes d'une société qui peine à dégager des valeurs communes, face à un pluralisme culturel et cosmopolite caractérisé par la fluidité des savoirs et des certitudes scientifiques, l'école apparaît de plus en plus désorientée lorsqu'il s'agit de définir sa propre identité et elle parvient toujours plus difficilement à constituer un point de repère pour une société qui, contrairement à celle d'autrefois, peine à reconnaître son rôle.

L'école d'aujourd'hui, du moins dans le monde globalisé et dans la zone nord-occidentale, se mesure de plus en plus à une réalité, déjà complexe en soi, qui échappe à sa compréhension. Désarroi, indécision, difficulté à comprendre, entre autres, sont des phénomènes qui perturbent les sentiments et la cognition de ceux qui sont appelés à travailler dans le monde de l'éducation. Ces faits ne concernent pas seulement l'image de l'enseignant mais aussi celle de ceux qui sont appelés à construire leurs connaissances: l'élève, procède par des approches cognitives nouvelles qui ne sont plus familières à l'enseignant, qu'il a acquises à travers une expérience personnelle différente à travers la maîtrise de moyens digitaux nouveaux, qui sont désormais présents de façon toujours plus précoce dans le développement et la croissance de l'être humain.

Les changements survenus au cours de cette dernière décennie touchent profondément la sphère systémique, sociale et anthropologique aussi bien que la sphère individuelle, personnelle et identitaire.



Des changements sociaux, car le relativisme culturel, la postmodernité et la globalisation ont donné un sens nouveau aux valeurs éthiques et à la façon d'être de l'homme dans la communauté, dans l'interprétation du concept de liberté et dans l'organisation des rapports sociaux .

Des changements individuels, puisqu'une conception différente de l'identité personnelle est apparue ainsi qu'une manière différente d'élaborer les connaissances et de s'approcher du savoir, à travers l'interactivité coopérative avec les nouveaux médias virtuels. La recherche s'arrête sur le concept nouveau d'« intelligence digitale », en ne l'assimilant pas à une forme d'adaptation du système cognitif, comme ce fut souvent le cas dans le passé, mais en la définissant plutôt comme l'apparition d'une nouvelle compétence. D'autre part, on sait que les habitudes *online* continuent à avoir des répercussions sur les synapses neuronales même lorsqu'on n'est pas connecté directement. Le réseau – dans sa dimension Web 2, en relation avec l'utilisation des *social networks* – concerne tous nos sens (perceptions corporelles, auditives, visuelles) et permet beaucoup plus d'interactivité que la radio, la TV ou les journaux.

Plusieurs auteurs contemporains ont décrit les changements en cours depuis leur poste d'observation. Pour en citer quelques-uns et sans vouloir prêter les autres, rappelons, du côté de la macro et de la micro systémique, Zygmunt Bauman (La liquidité dans le social), Marc Augé (Les non-lieux), Umberto Galimberti (L'hôte inquiétant et le passant de la philosophie) et Mauro Magatti (Le capitalisme technonihiliste). Pour ce qui concerne l'autre côté, celui de l'individu, Marc Prenski (*Digital natives et digital immigrants*), Derrick de Kerckhove (L'intelligence connective), Paolo Ferri (Les natifs digitaux), Raffaele Simone (La Troisième phase et, entre autres, les formes du savoir que nous sommes en train de perdre avec les processus d'apprentissage simultanés au préjudice des apprentissages séquentiels), sans oublier Massimo Recalcati (L'apparition de formes nouvelles de malaise dans la clinique psychopathologique). Beaucoup de disciplines – de la pédagogie à la didactique, de la psychologie à la linguistique et à l'épistémologie, de la sociologie à l'anthropologie, de la clinique à la psychopathologie – s'occupent maintenant sérieusement de ce problème.

L'école, lieu de rencontre et interface entre valeurs éthico-sociales et intentionnalités individuelles, tout en voulant répondre de manière adéquate aux changements en cours, doit ainsi se poser le problème de ses propres finalités et doit interroger le concept de citoyenneté, avec la pleine conscience de l'incertitude de la confrontation avec des individus multi-identitaires (*La solitude globale du citoyen postmoderne*) à l'intérieur de contextes d'apprentissage « liquides », configurés non plus comme des systèmes organisés téléologiques et autopoïétiques, mais comme des « essais ».

Quelle école pour les années à venir ? C'est le titre du séminaire organisé par l'AIDEP. Les interrogations principales visent à éclaircir quelques hypothèses de travail :

1. « *La finalité de l'école née avec les états nationaux est entrée en crise: la construction de l'identité nationale, le gouvernement de la population à travers la réglementation des comportements de masse, l'adhésion à des conduites et valeurs solides et durables qui caractérisent l'ère moderne* »; en posant ex-novo comme unité de référence le binôme liberté-sécurité intervenant dans le nihilisme et, de façon paradoxale, dans le besoin d'un contrôle social accru;
2. « *L'identité culturelle ne peut plus être rejointe à travers un modèle statique de culture, elle se construit dans la confrontation souvent conflictuelle avec les autres cultures. C'est le résultat des hybridations, des changements et des réélaborations de ses propres paradigmes culturels* »; établissant comme unité de référence la multidimensionnalité de la personne, du propre être identitaire;
3. « *L'ossature sur laquelle a pu s'appuyer cette finalité n'est plus tolérée par les natifs digitaux: la rigidité des rythmes, de l'organisation par classe d'âge, la séquence répétitive de leçons frontales, de devoirs, d'interrogations et d'examens qui sont les mêmes pour tout le monde, la*

construction rigide du bâtiment scolaire»; ouvrant des possibilités infinies dans l'univers des propositions éducatives¹;

4. L'élève, dans l'acte de construction de la connaissance, qui pense toujours plus dans un mode simultané (*multitasking*) et toujours moins de façon séquentielle, a des approches qui, fonctionnellement, ne correspondent plus au contenu disciplinaire, toujours moins dépendantes de variables spatio-temporelles et toujours plus orientées par l'instantanéité, dans l'ici et maintenant. L'interaction précoce avec les médias digitaux modèle l'architecture neuropsychologique, et configure différemment les compétences de chaque individu dans les domaines cognitif, linguistique-communicatif, perceptivo-moteur et socio-affectif.
5. L'enseignant, pour lire cette réalité-virtualité et pour affronter le changement en cours, ne peut pas répondre par des actions nostalgiques ou révisionnistes: il/elle doit comprendre quelles approches didactiques, pédagogiques et éducativo-relationnelles doivent être proposées dans des situations d'apprentissage neuves, avec des acteurs eux aussi relativement nouveaux; il/elle doit savoir qu'aucune solution à ce problème ne sera trouvée par la simple utilisation de technologies multivariées, qui deviendront vraisemblablement obsolètes à bref délai.
6. L'inadaptation scolaire et sa prise en charge acquièrent une nouvelle dimension et se manifestent phénoménologiquement d'une manière toute nouvelle.

Mauro Magatti va introduire le thème des changements sociaux survenus durant ces années; Raffaele Simone abordera les aspects linguistiques et neuropsychologiques de l'apprentissage inter et intra individuel. Pier Cesare Rivoltella parlera des tendances nouvelles dans le domaine de la pédagogie et de la didactique par rapport aux *new media* digitaux.

Elena Besozzi tentera une synthèse sur le thème «Quelle école pour les années à venir?». La table ronde et la discussion pourront ainsi soulever des curiosités et des questions intéressantes, en raison de l'actualité du thème.

La partie française de cette publication se termine par la conférence de clôture de Simone Forster sur la vocation des écoles enfantines au Tessin et ailleurs en conclusion du séminaire.

¹ Alessandra Cenerini.

Puissance vs fragilité : réussirons-nous à faire face aux défis du temps ?

Mauro Magatti

Proviseur de la faculté de sociologie de l'Université catholique de Milan

Nous venons d'un temps où la tendance de fond était d'augmenter la puissance, soit de l'individu, soit des systèmes organisés, et où la technique et les médias constituaient les deux infrastructures fondamentales. Un temps qui a produit des résultats ambivalents.

D'une part, on assiste indéniablement à un accroissement des opportunités à une échelle jamais vue : pensons à l'allongement de l'espérance de vie ou à l'amélioration du niveau de vie de dizaines de millions de personnes. D'autre part, on constate des signes évidents de faillite : l'accumulation généralisée des dettes, l'augmentation des inégalités, la généralisation de la dépression comme maladie sociale, l'absence de sens et le sentiment d'insécurité.

Actuellement le modèle est en crise : l'expansion de la puissance finit par céder parce qu'elle ne rencontre plus la réalité – qu'elle fait coïncider avec sa propre projection.

Nous abordons un passage difficile. Pour le franchir, il faut se faire une idée différente de la croissance et de la liberté.

Analytique de la puissance

Le temps que nous vivons n'est compréhensible que dans les termes d'une analytique de la puissance, qui se concrétise dans le cycle « augmentation de la puissance technique – augmentation de la volonté de puissance individuelle », où celle-ci est une énergie positive qui s'exprime par l'intermédiaire du désir rendu jouissance, régie par le marché, archétype d'une institution abstraite qui se limite à régler les comportements en s'abstenant de toute considération de mérite. La rationalisation technique qui avance toujours plus rapidement permet d'augmenter continuellement la puissance, tout en élargissant les champs de l'action individuelle (même si ses buts restent indéterminés). De cette façon, le capitalisme techno-nihiliste institue la logique de fond qui structure les rapports sociaux contemporains en se servant de la concurrence et en stimulant la différence. Dans le même temps, il crée les conditions d'une division croissante entre fonctions et significations, dans le cadre d'un discours mythique qui concerne le développement/croissance sur le plan général et l'immortalité sur le plan individuel. En principe, la puissance est entendue comme *dunamis*, c'est-à-dire « possibilité de pouvoir », et, en tant que telle, reste toujours ouverte et incomplète, tendue vers le dépassement de toute staticité et vers l'accroissement des opportunités disponibles.

Contrairement au pouvoir institué – qui est limite et fermeture – la puissance apparaît fondamentalement comme ouverture, c'est-à-dire comme franchissement des limites – à savoir de ce qui définit exactement le pouvoir. Pour cette raison, l'État – sujet politique relégué, à l'époque du capitalisme sociétaire, à régler les rapports sociaux à l'intérieur d'un territoire – apparaît comme une forme institutionnelle inadéquate. Il est en fait trop statique, dépourvu de cette dynamisme qui le rendrait pertinent et capable d'interagir avec l'expérience humaine en constante expansion. Dans cette optique, même le marché, le macro-système technique et l'espace esthétique déterritorialisé apparaissent comme infiniment plus appropriés, en tant qu'éléments institutionnels pouvant s'étendre à l'échelle planétaire entière et ambitionner de régir une volonté de puissance bien supérieure à celle qui se limite aux frontières de la communauté sociale.

D'autre part, la rationalisation technique toujours accrue permet d'augmenter continuellement la puissance tout en étendant l'espace de l'action individuelle, et en laissant ses propres buts indéterminés : c'est justement de cette façon que le capitalisme techno-nihiliste règle la relation entre la rationalisation technique et la subjectivisation démocratique.

Dans l'effort titanesque de répondre aux interrogations croissantes émanant des opinions publiques qui traduisent immédiatement leur liberté en volonté de puissance – celle des pays avancés avec leur exigence d'autoréalisation et celle des pays émergents avec leur demande de bien-être – le système est obligé de devenir toujours plus puissant. Ce que S. Latouche appelle la « mégamachine », avance sans se poser la question de sa finalité, simplement en augmentant sa propre puissance, laquelle trouve son équivalent nécessaire dans l'accroissement de la volonté de puissance individuelle considérée comme l'énergie fondamentale qui sous-tend le développement.

S'affirme donc une forme de régulation sociale que je définis comme techno-nihiliste, dont la nature est du type « énergétique » : la libération progressive de la volonté de puissance individuelle doit coïncider avec le développement des systèmes techniques qui pourront la promouvoir.

Le contraire est vrai aussi, en ce que la rapidité de l'expansion des systèmes techniques doit être accompagnée par le développement d'une volonté de puissance individuelle, condition nécessaire pour que la puissance produite trouve un répondant propre à prouver son utilité.

Tout cela explique pourquoi ces trente dernières années doivent être relues en gardant à l'esprit l'expansion extraordinaire qui, encore une fois, a été capable de faire ce que le bon vieux Marx avait si bien synthétisé par l'expression célèbre « tout ce qui est solide se dissout dans l'air ». Et en fait il reste peu de chose de toute la construction institutionnelle – liens et solidarités sociales, univers culturels et identitaires – édifiée dans le deuxième après-guerre en aval de ces trente années.

Au niveau planétaire, il s'est agi d'une phase d'expansion alimentée et conduite par un centre politico-économique qui enregistrait des possibilités nouvelles d'accumuler de la richesse. Nous ne pouvons pas comprendre la phase historique que nous avons vécue sans tenir compte de cet aspect. Depuis le début des années 1980, en effet, les États-Unis et le Royaume-Uni ont réorganisé leur politique économique en restructurant la relation entre économie et territoire. La conséquence de cette réorientation a été l'abandon des théories économiques keynésiennes.

Dès ce moment, à la place du cycle impôt-dépense publique et de l'engagement des classes moyennes, la croissance économique a commencé à être l'expression d'une politique de puissance unissant le primat de l'innovation technologique à la capacité d'organiser et de gérer la chaîne complexe de l'activité économique à l'échelle planétaire.

Ceci a nécessité des politiques visant à attirer les investissements étrangers, à transformer les règles du marché du travail, à libéraliser le marché des capitaux, à renforcer la pénétration internationale, passant par la mise en œuvre d'influences politiques et d'interventions auprès des organismes internationaux.

Le préfixe *techno-* appliqué à cette forme sociale dérive de l'envahissement de celle-ci par l'élément technologique : l'objectif de l'accumulation est prioritairement poursuivi au moyen de l'application systématique de la technique au monde, dans la logique d'une rationalisation croissante des instruments. Il en est découlé au moins trois conséquences.

La première est que la forme prise par l'organisation socio-économique des dernières décennies serait incompréhensible et indéfendable si l'on ne tenait pas compte de sa dimension technique. Alors qu'elle constitue le milieu dans lequel nous sommes immergés, l'importance décisive de l'infrastructure technique est toutefois difficile à cerner. Elle ressort clairement seulement dans les moments de crise, lorsque

se déchire le voile qui cache la réalité. Pensons, par exemple, aux conséquences nucléaires du tremblement de terre catastrophique qui s'est abattu sur le Japon au mois de mars 2011, révélant la vulnérabilité de la troisième économie de la planète. Sans technique, littéralement, on ne peut plus vivre. Et ceci change complètement les rapports de notre vie personnelle et collective.

La deuxième est le rôle crucial joué par l'innovation. Le consommateur doit constamment être stimulé par l'introduction de nouveautés capables d'attirer son attention. L'innovation devient ainsi le lieu propre de l'hégémonie. Tout bien et tout service devient l'objet d'un travail systématique de perfectionnement qui a pour conséquence l'obsolescence rapide de tout ce qui est produit. On a calculé que le cycle de vie moyen des biens créés s'est réduit de plus de moitié durant les trente dernières années, imposant au producteur et au consommateur un rythme de mise à jour extrêmement élevé.

La troisième, c'est que la capacité globale d'interaction suscitée par le système macro-technique impose des standards technico-scientifiques toujours plus élevés, qui doivent être assumés par toute personne qui entend en bénéficier. L'acquisition de tels standards constitue une condition requise – linguistique et cognitive – pour pouvoir participer au système des échanges globaux. Voilà pourquoi seul un investissement adéquat dans la recherche permettra aux entreprises et aux communautés politiques de continuer à être conforme aux temps actuels.

La qualification de nihiliste, par contre, dérive de ce que l'on peut appeler, en reprenant un concept de M. De Certeau, « régime de l'équivalence », qui consiste dans l'horizontalité de toute opinion, laquelle résulte de la mise en échec des sources de l'autorité et mène à une disponibilité entière et totale de n'importe quel signifié.

Traditionnellement, les philosophies nihilistes ont fait carrière durant les périodes de décadence, lorsque le jeu cynique de la déconstruction contribue de façon décisive à démonter ce qui désormais ne tient plus. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est que pour la première fois, une culture nihiliste – historiquement associée à une période de crise et de décadence – se propose de constituer le cadre philosophique qui servira de soutien à une nouvelle saison de croissance. Ceci est rendu possible par l'émergence de l'espace esthétique déterritorialisé qui permet la production et la circulation libres des signes et des symboles.

Performer

Le modèle de référence du techno-nihilisme est la « liberté à foison » : nous sommes d'autant plus libres que nous réussissons à vivre plus d'expériences et à saisir plus d'opportunités. C'est pourquoi la logique du contrôle social s'inverse par rapport à celle du passé : ne pouvant plus se fonder sur la Loi et sur la punition, le processus s'appuie sur le binôme prestation-prime, exactement comme Huxley l'avait prévu dans son *Nouveau Monde*.

Tout individu qui vit dans une société avancée est tenu d'être performant, c'est-à-dire de satisfaire aux standards qui, avec toujours plus de rigueur, régissent tous les domaines de la vie. Cette exigence n'est rien d'autre qu'un effet collatéral de la rationalisation technique, qui transforme les activités de la vie quotidienne, et du processus d'abstraction-généralisation dont elle est porteuse. L'idée de performance s'étend à partir du strict cadre productif jusqu'à envahir plusieurs domaines existentiels. Ce que nous faisons, les mots que nous disons, comment nous nous habillons, même notre aspect physique doivent toujours être à la hauteur de standards de performance qu'il est généralement possible de réduire à une évaluation de type quantitatif. Nous vivons dans un monde où les standards requis sont toujours plus élevés et nous ne pouvons faire autrement que d'essayer de nous conformer, sous peine d'exclusion, de faillite, de honte.

Il nous est demandé de faire le maximum : être au monde dans un contexte toujours plus technicisé et compétitif signifie se débrouiller avec une réalité qui devient chaque jour plus pesante. Même lorsqu'on s'amuse ou lorsqu'on éduque les nouvelles générations – là où l'emportent des logiques d'efficacité à court terme au détriment du processus de croissance de l'individu. La vitesse et l'obtention rapide de résultats constituent les valeurs prioritaires de la vie sociale, alors qu'il reste bien peu de place pour les retards, la spontanéité, les moments de socialisation, d'écoute et de partage. Les contextes sociaux dans lesquels nous vivons tendent à être structurés selon des procédures et des standards très rigides.

L'aspiration à l'amélioration fait que l'inadéquation s'accompagne de honte : le chômeur est soupçonné de ne pas s'être engagé suffisamment ; tout phénomène naturel, comme la cellulite chez les femmes ou la calvitie chez les hommes sont des imperfections qui doivent être soignées ; la vieillesse et la maladie sont considérées comme des états de vie inacceptables et seront ôtées de la vue.

Dans un monde où domine l'éthique de la perfection, il n'est pas étonnant que la maladie sociale du temps ne soit plus la névrose mais la dépression.

Le problème est que le techno-nihilisme exclut la fragilité, qui n'est considérée que comme une imperfection. La fragilité, en tant que contraire de la puissance, est refusée et combattue. Mais tout cela finit par avoir des conséquences graves.

La redécouverte de la réalité : la liberté comme traitement

Pour pouvoir faire face à ses exigences expansives de croissance, le techno-nihilisme s'est déployé selon deux lignes directrices ambiguës pour ce qui est du rapport à la réalité.

D'une part on nie dramatiquement la réalité dans le but de déstructurer la limite qui entoure l'individu. Jusqu'à donner l'impression que les choses peuvent avancer de toute façon, et que, par rapport aux exigences de la liberté des objectifs, c'est l'homme lui-même qui est démodé (comme le dénonçait Anders²), l'obscène c'est le lien, l'extraterritorial c'est l'autre³. La perspective anthropologique qui sous-tend cette idée repose sur une certaine vision de l'homme, qui tend à privilégier une ontologie de la subjectivité, dont la volonté est indépendante de toute circonstance historique, naturelle et relationnelle – c'est-à-dire de toute limite. La liberté devient ainsi le propre d'un être qui se définit au-delà de la réalité, d'un individu virtuel – d'une machine. Cette perspective tend vers une notion de « vie » de la conscience, qui considère celle-ci comme dépendante de fonctions synaptiques neuronales qui enferment la question de la liberté dans les termes d'un exercice qui n'est lié qu'à des déterminismes, sur lesquels elle va jusqu'à aplatir la réalité en sorte que ce qui agit dans la réalité n'est pas l'expression de la liberté du sujet (comme tel, et donc quelque chose d'interpersonnel), mais une nécessité, avec toutes les implications, en termes d'appropriation, de compétition et de mimétisme, qui l'accompagnent, renforçant encore une fois l'idée que la liberté existe par elle-même indépendamment des personnes, des réactions, du sens.

D'autre part, dans le même temps, s'est développé le techno-nihilisme – paradoxalement (mais pas tellement si l'on pense à son origine nihiliste) – qui nie sa propre négation, et donc affirme son existence : une hyperréalité faite de fétiches et d'apparences. Il a revêtu la réalité de simulacres de vie et de réalité

² Cfr. par exemple Anders G., *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'era della seconda rivoluzione industriale*, Il Saggiatore, Milano, 1963; *Patologia della libertà: saggio sulla non-identificazione*, Palomar, Bari, 1994.

³ Comme je l'ai développé ailleurs, dans le capitalisme techno-nihiliste, la pression adaptative par rapport aux sollicitations du processus de signification à travers le *teukein* (faire) est très élevée, avec des conséquences contradictoires. D'un côté, en effet, le monde qui se présente comme pure abstraction et code technique nous chasse de lui-même. De l'autre, nous sommes fortement appelés à la subjectivisation puisque la construction du sens et la résolution des problèmes sont constamment imposés à l'individu même. Unir ces deux tendances – hyper objectivisation et hyper subjectivisation – est difficile en raison de l'extrême faiblesse de la médiation opérée par la dimension sociale, qui tend à se limiter à une expérience d'appartenance (liaison et fusion) passagère sans matérialisation ni durée.

qui remplissent tout espace vide avec des moyens techniques et des logiques fonctionnelles, lesquelles, d'intermédiaires deviennent fins en soi, reléguant la liberté à un concept matériel.

Ainsi la liberté coïncide grandement avec les moyens techniques qui augmentent les capacités d'action et de réalisation de l'individu, renforçant le cycle « puissance-volonté de puissance ». Mais ceci ne fait qu'affaiblir la liberté: dans la mesure où l'horizon que l'on peut voir autour de soi est saturé, il devient difficile de se positionner hors situation – ce qui est un exercice de liberté de la part de la conscience de l'homme – car on ne perçoit aucune alternative par rapport à celle proposée par la puissance des moyens techniques qui prétendent faire eux-mêmes la distinction entre ce qui est réel et ce qui ne l'est pas. C'est ainsi qu'on en est arrivé à la situation actuelle, dont les crises en cours témoignent amplement.

La conception anthropologique sous-jacente à ces deux orientations tend donc à opérer une réduction du sujet même de la liberté: dans la vision hyper individualiste et nihiliste qui prévaut, la liberté préfère la perte de consistance du sujet de la liberté – soit l'être humain – au fait de s'autolimiter et de se référer elle-même à autre chose. Finalement, la liberté erre sans aucun ancrage, tandis que l'individu se dissout dans l'illusion d'être délié de toute attache⁴.

Absence de réalité d'un côté, et hyper réalité de l'autre ne permettent pas de voir dans la réalité l'ambiance vitale qui héberge le sujet dans un jeu de forces qui pose des liens et des possibilités en termes de significations et d'instruments: le Je est toujours mis en place et formé par rapport à (dans le sens de répondre à) ce qui est autre que soi-même, lui fait face, le regarde et l'interpelle⁵. Pour bien y voir, la liberté a besoin des apports matériels du monde – objets, formes, contextes, phénomènes, etc. – qui en recèlent la concrétisation et la réalisation: c'est le seul espace dans lequel le sujet communique et interagit avec d'autres sujets et dans lequel le lien originaire avec l'autre se traduit en expérience réelle de relation, avec tout ce que cela implique. D'ailleurs, nous ne possédons pas de preuves empiriques autres: la liberté se développe dans un espace concret et dans une orientation vers l'« objet » (qu'il soit matière, histoire, monde, autrui). Si elle ne se frottait pas avec cet *objectum*, elle se dissoudrait. Et cet « objet » est toujours situé quelque part. Pourtant la liberté se réalise, sans porter atteinte à sa propre subjectivité – c'est-à-dire du fait qu'elle est une prérogative de l'individu et qu'elle se dilate et se contracte avec lui, dans un *espace commun* de sujets historiques, si bien qu'en exerçant sa propre liberté, le sujet crée l'espace de liberté de l'autre.

Comme l'indiquent plusieurs perspectives disciplinaires, le Je pur entendu comme identité indépendante et autonome, autoréférentielle et monadique, autosuffisante et parfaitement compréhensible de par les relations internes entre ses composantes au point que – par leur caractère exhaustif – elles rendent superflu tout renvoi à une réalité plus large, n'est désormais qu'une fiction. L'individu – bien qu'il soit un monde en soi – ne constitue pas un tout autosuffisant. De plus, il n'agit pas dans le vide, il a besoin d'un milieu dans lequel se situer, d'une réalité vis-à-vis de laquelle – comme le dirait Husserl – il existe comme un être éveillé et conscient de lui-même, comme un sujet dans le monde dont le propre est justement de répondre au milieu, et de s'orienter au dehors de lui-même.

Dans cette optique, la liberté devient le ton qu'il donne à l'existence en se positionnant dans son environnement. En d'autres mots, la liberté s'appuie sur un sujet qui ne se considère pas comme une simple donnée quantitative et immanente, mais qui se conçoit de façon incontournable dans un rapport continu avec ce qui est autre que soi-même et qui exprime ce rapport en termes de réciprocité, de donner et

⁴ Ce qui est pris en considération chez l'individu est sa pulsion vitale, son corps assimilé à une simple énergie qui doit être laissée libre de s'exprimer, au nom, justement, de la liberté. Ce sujet – héritier des pathologies du Moi prométhéen moderne et du Moi narcissistique des années précédentes (cf. l'analyse de E. Pulcini, *La cura del mondo: paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, 2009) – s'élève donc à des mètres de la réalité, dans un individualisme qui est aussi nourri au niveau systémique. On fait ainsi de la réalité quelque chose de manipulable, de disponible et de réversible.

⁵ Le terme *habitus* – utilisé par Bourdieu – s'approche de cette définition de la réalité comme ambiance dans laquelle se meut le sujet: cet *habitus* qui représente l'espace de vie du sujet, il lui imprime des modes de penser et d'agir typiquement socio-culturelles, dans un dialogue continu entre limites et ressources, stimulations et réponses, qui proviennent du milieu même.

recevoir (comme l'écrit pertinemment Simmel), lesquelles n'annulent pas la différence entre l'individu et le monde, mais en font ressortir la relation dynamique et dialectique. La non-reconnaissance de cette différence dissoudrait un pôle dans l'autre, dans une tension fusionnelle qui, sous certains aspects, pourrait être rassurante mais qui supprimerait la possibilité de s'immerger dans la stricte contingence en prenant ses distances par rapport à celle-ci dans un renvoi à un ailleurs – dont cette contingence est elle-même l'annonce – et qui est aussi un espace de liberté.

Cette réalité vers laquelle le sujet se tourne est un milieu vital : une ambiance *historique, naturelle, relationnelle*, au contact de laquelle le Je même se forme. L'accepter signifie porter l'attention sur le fait que ce milieu demande à être conservé si l'on veut conserver l'humain. Cela signifie admettre la fragilité non dans son acception négative, comme une réduction de la puissance, mais comme une caractéristique de l'être qui nous rappelle nos limites.

Face aux questionnements et aux exigences posés par l'histoire, par la nature et par les interactions, la stratégie expansive déployée par le capitalisme techno-nihiliste a été de s'appuyer sur l'innovation purement technique, sur la mobilité, et sur la fluidité des situations, sans se soucier de l'histoire, de la nature et du social, mondes qui furent plutôt considérés comme des gisements où puiser, sans en entretenir leur durabilité et sans investir dans leur conservation, au point de les assécher.

Protéger le *milieu historique* implique que l'on reconsidère les coordonnées spatio-temporelles au-delà de la perspective qui, pendant ces dernières décennies, face à la poussée de la globalisation, les a vues s'effondrer et se niveler sur les mythes du dépassement des contraintes de l'espace, et de l'affirmation du temps en tant qu'instantanéité, et se prêter à une vision mécaniste de la réalité. Protéger signifie donc réexpliquer le temps, dans l'optique de récupérer le souvenir et la mémoire qui donnent leur consistance aux expériences, aux phénomènes, font durer les faits au-delà du moment contingent de leur déroulement : la continuité constitue une valeur, c'est pourquoi il y a un avant et un après. Elle permet de dépasser l'idée dominante selon laquelle « où il y a quelque chose de difficile, de fatigant ou de pénible » – qui demande du temps – il y a toujours la possibilité de se décaler dans l'espace sans profondeur d'une réalité aplatie, vue comme un simple effet de surface, c'est-à-dire comme quelque chose qui est créé provisoirement et dont le sens consiste à atteindre l'effet voulu dans la séquence des événements qui se succèdent de façon continue et provisoire, sans, qu'il y ait un ancrage pour quelque certitude que ce soit. Le processus temporel est ce qui, par ailleurs, caractérise l'énucléation de l'existence humaine : la vie implique en fait à chaque instant son propre passé, tout en incorporant une infinité d'éléments connectés entre eux et qui prennent une forme particulière, forgeant de cas en cas une individualité spécifique qui, à son tour, implique l'avenir, et transcende l'instant présent en se projetant au-delà de l'effervescence mais aussi de la cristallisation de l'instant.

L'adhésion continue à la nouveauté, prônée par le techno-nihilisme, a exigé l'effacement rapide de la page en sorte qu'elle redevienne miraculeusement blanche⁶ : entretenir la dimension historique permet donc d'approfondir de façon critique la question de l'ouverture proclamée déracinement systématique de tout et de tous et identifiée avec la liberté. Pour éviter l'implosion, l'ouverture a besoin d'une protection, d'une demeure qui soit un lieu porteur de sens et offre au sujet la possibilité d'exister au sein de relations et d'expériences partagées avec d'autres, et de les maintenir ouvertes tout en sachant qu'elles sont toujours exposées à la tentation de se transformer en facteurs de conflit et de fermeture.

Protéger le *milieu naturel* fait appel aux ressources environnementales et énergétiques de ce milieu même, mais également à celles de l'homme, en vue d'un rapport équilibré avec celles-ci dans le respect

⁶ Le problème est que, comme l'observait H. Arendt, sans la continuité d'une histoire, d'une mémoire, il n'y a ni présent ni futur, ni possibilité de choisir, d'indiquer ce qui a de la valeur, mais seulement « l'éternité du monde, et dans celui-ci le cycle biologique des êtres vivants » (*La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972:14). La négation du « temps qui dure » risque de conduire encore une fois à la négation de l'humain.

de ses limites. L'expansion du système capitaliste contemporain, pour satisfaire ses exigences, a exploité jusqu'aux dernières limites les ressources disponibles, sans se préoccuper de leur épuisement ni des exigences d'équité et de justice de leur exploitation, aussi bien que de leur distribution. Ceci a conduit à une aggravation des conditions de vie et de travail de beaucoup de personnes dans beaucoup de contextes, jusqu'à la confiscation pour de nombreux groupes humains (pour la plupart minoritaires), des ressources naturelles indispensables à leur survie, avec des répercussions considérables en termes de frustration, de privation, et de perte de sens jusqu'à leur lente et inexorable disparition. L'utilisation illimitée du milieu (naturel et humain) a déclenché une crise énergétique de vastes proportions, une crise entropique globale, bien décrite par Rifkin⁷. Ce n'est pas par hasard, que dès les années 1980, on connaît, par le *Brundtland Report*, le concept de « développement durable »⁸, terme qui s'est généralisé dans le débat politique international, se référant à la menace d'un cataclysme climatique et d'un appauvrissement de l'écosystème global qui compromet la survie des humains sur la terre à moins d'un revirement radical des modèles socio-économiques, et du style de vie que ces modèles ont entraîné. On sait combien les pas dans cette direction sont difficiles, d'autant plus dans un contexte où manquent aussi bien les sujets historiques en mesure de soutenir de façon crédible des propositions de ce genre que les références théoriques et les valeurs communes sur lesquelles fonder des décisions qui soient admises d'un commun accord.

La protection du milieu naturel revêt toujours un caractère fortement anthropologique. Elle exige une re-définition du concept de limite en relation avec la liberté: ce concept a été pris en compte par le modèle économique global de ces dernières décennies. Mais si, d'un côté, la subjectivité pure du désir, pleinement incluse dans la cabine de pilotage de ce modèle, semble s'allier facilement avec l'objectivité pure de la science et de la technique (lorsque celle-ci met à sa disposition, de façon potentiellement illimitée, les ressources et les biens capables de la satisfaire), il n'en est pas moins vrai, de l'autre côté, que cette subjectivité a en elle-même la capacité de s'indigner lorsque les applications techniques apparaissent suspectes par rapport au dépassement de certaines limites. Dans cette optique, le grand thème du respect de la nature, dont les appels augmentent en fonction des souffrances subies par l'écosystème et la vie des êtres vivants, constitue un exemple de ce soupçon, au nom duquel divers groupes et mouvements sociaux se distancient de l'idée d'expansion et de croissance sans limites au détriment de l'humain. Il n'est pas encore possible de mesurer l'évolution future de ces protestations: elles pourraient prendre la forme d'une formule élégante anoblissant ses peurs – certainement justifiées – face à l'épuisement de précieuses ressources, ou finalement perdre leur force devant la promesse d'effets bénéfiques, par exemple en termes d'opportunités individuelles ultérieures.

Mentionnons, pour finir, la protection du *milieu relationnel* qui concerne la sphère psychique individuelle et l'expérience fondamentale de la rencontre avec un Toi. La protection de ce milieu est d'autant plus urgente que l'on pense à la souffrance que produit l'affirmation par chacun de sa propre vérité, qui conduit à l'émergence d'une société autiste.

On ne peut nier (à moins d'éliminer la liberté) que la réalité de la vie possède une structure interpersonnelle et que la relation avec tout ce qui n'est pas soi-même (que ce soit 'quelque chose' ou 'quelqu'un') constitue une donnée existentielle et expérientielle fondamentale, mais cela ne signifie pas automatiquement que l'on soit capable de transformer chaque expérience vivante en une relation et une rencontre. Pour s'en convaincre il suffit d'observer quelques phénomènes sociaux. J'en cite seulement quelques-uns à titre d'exemple. Un de ceux-ci concerne la vie dans la métropole hétérotopique contemporaine: comme la ville poursuit l'idéal de devenir le simple récipient de myriades de possibilités en transit et

⁷ Voir J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, 2009.

⁸ Il s'agit d' « [...] un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. [...] Ainsi, les objectifs du développement économique et social sont définis en fonction de la durée, et ce dans tous les pays – développés ou en développement, à économie de marché ou à économie planifiée. » (Paragraphe 1 du chapitre 2, du Rapport Brundtland, 1987).

un agglomérat de fonctions, elle renonce à toute consistance et toute socialité interne, lesquelles deviennent seulement résiduelles et vont renforcer la séparation entre les groupes humains dans les régions urbaines⁹. Ce n'est pas par hasard que la socialité a toujours plus de mal à s'épanouir de façon autonome, en effet elle n'existe presque que par rapport aux fonctions qui organisent la vie de la ville, voire en tant que fonction en elle-même qui nécessite des espaces spécialisés pour pouvoir exister. Comme si l'on avait besoin d'une attention spécifique, d'un travail *ad hoc* pour que les êtres humains continuent d'avoir la capacité de lier des relations entre eux. Un autre exemple est le phénomène défini par Boltanski comme *Le spectacle de la douleur*¹⁰, où le pont vers l'autre et la réalité se construit dans des situations d'exception plus que de normalité et le plus souvent au moyen d'instruments techniques qui diffusent des images spectaculaires de tragédies, saturant les regards, avec pour conséquence paradoxale, en l'absence de clés pour bien comprendre les phénomènes sociaux, d'augmenter la prise de distance avec l'autre jusqu'à ce que celui-ci s'évapore, surtout s'il rappelle les limites extrêmes et incarne l'inquiétude qui est propre à chaque individu. Pour terminer, citons le signal emblématique lié aux expériences relationnelles les plus intimes: bien que leurs points de vue soient différents, des psychanalystes tels que Lacan et Miller parlent de la réduction de la rencontre avec l'autre à un simple mouvement à sens unique, affirmation, donc, de la jouissance monadique qui pousse jusqu'aux extrêmes d'une déssexualisation de la réalité de l'être humain. Dans ses rapports avec l'autre, on se forge des attentes irréalistes avec pour but d'obtenir une satisfaction maximale et de ne pas se couper de la possibilité de s'approprier la totalité de l'autre d'un seul coup de façon à rendre la réalité conforme à sa propre volonté de puissance. Une des conséquences – avec le refus du lien à l'autre, reconnu dans son altérité et dans ses limites – est le refus du corps allant jusqu'à la forme extrême d'une « dégradation destructive, d'une véritable attaque du corps » laquelle s'exprime par diverses pratiques mettant en évidence « le narcissisme nihiliste qui l'inclut dans l'époque de la crise du symbolique et du triomphe de l'objet réel de jouissance »¹¹.

Au travers de ces exemples serpente le mythe d'une liberté *absolue*, ne dépendant de rien, illimitée, au nom de l'expansion du Je; une liberté seulement négative dès lors qu'elle vise à couper tout lien avec l'Autre, à refuser toute dette; bref, un délire de liberté. À l'intérieur du cadre (*frame*) culturel du capitalisme techno-nihiliste, la résistance exercée par l'existence de l'autre, humain ou non, est dévitalisée par le déplacement de la responsabilité (répondre à quelque chose/quelqu'un) sur le versant de l'auto-réalisation: l'autre a simplement disparu de la vue, écarté ou masqué par l'idée d'une responsabilité envers soi-même uniquement, ses propres besoins et nécessités, en vue de l'autoréalisation de l'individu le bonheur individuel étant considéré comme un droit à faire valoir à n'importe quel prix. Il s'agit d'un droit qui, dans le sens phénoménologique et non pas moral, se retourne contre lui-même, car une telle conception de la liberté ignore la réalité dans sa structure interpersonnelle et dans ses exigences. De plus, on pourrait observer que la société, dont la valeur suprême est la liberté individuelle dans le sens absolu et la plus grande autoréalisation personnelle possible, fait que n'existent, paradoxalement, ni la liberté ni

⁹ Pour plus de développements, nous nous permettons de renvoyer aux réflexions et au travail de recherche en la matière qui ont été effectués dans le cadre d'un ample projet d'analyse des changements sociaux dans les banlieues des plus grandes villes italiennes: voir Magatti M. (a cura di), *La città abbandonata*, Il Mulino, Bologna, 2007.

¹⁰ Cfr. L. Boltanski, *Lo spettacolo del dolore*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

¹¹ M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Raffaello Cortina, Milan, 2010, p. 112. Recalcati poursuit en énumérant les états du corps qui, dans l'espace de l'hypermodernité, confirment ce narcissisme: « Le corps, torturé de l'anorexique, marqué par les piercing et les tatouages, recouvert de coupures réelles (comme dans les expériences extrêmes avec des cutters), masculinisé dans l'activité frénétique et exténuante de l'exercice physique ou exhibé sans voiles dans des représentations pornographiques, réduit à l'objet de sévices et d'activités masochistes les plus diverses, transfiguré par l'utilisation toujours plus illimitée et perverse de la chirurgie esthétique, bouleversé par la chimie anesthésiante et hyper excitante des nouvelles drogues, écrasé par la consommation compulsive, boulimisé, obésisé, traversé par des constantes somatisations, exposé à des pratiques pulsionnelles dévastatrices et suicidaires, constamment angoissé par le 'manque du manque', par l'excès de la jouissance... autant de manifestations du 'refus du corps' à l'époque de la crise du symbolique et du triomphe de l'objet réel de jouissance ».

le bonheur réels, mais bien l'individualisation qui pousse vers l'isolement et à l'épuisante gestion solipiste des problèmes. Sortir du capitalisme techno-nihiliste signifie chercher des réponses à la question du lien social, en dépassant l'indifférence et l'ennui qui lui sont associés dans cet imaginaire.

Le point regarde ici la conception (et la médiation) du rapport individu-société qui, dans la modernité, s'est déplacé du côté de l'individu auquel tout se réfère. Tout cela a largement contribué à une réflexion philosophique, qui a vu dans la multiplicité et dans la relation, aussi bien que dans l'altérité le signe d'un achèvement. Du point de vue sociologique, ce qui a été considéré comme condition indispensable de la liberté – notamment l'affranchissement des relations asphyxiantes avec la communauté – s'est en fait traduit par un déséquilibre qui a réduit le lien avec les autres à devenir souvent fonctionnel, conduisant à considérer le social comme un simple effet collatéral d'actions libres qui ne se réfèrent pas à un but commun. Il ne serait pas étonnant que cette forte individualisation se trouve contrée par la recherche de formes communautaires (tendanciellement régressives) qui évoquent une conception organique, fusionnelle et émotionnelle du social, tout aussi risquée. Dans tous les cas, l'individuel et le social ne sont pas considérés comme ayant la même origine, c'est pourquoi ils se trouvent dans une condition permanente de précarité, allant jusqu'à la pathologisation du rapport individu-groupe ou à l'annulation de l'un de ces deux pôles. La gestion de cette origine commune n'est certainement pas simple, elle demande d'assumer une conception dialectique de la liberté qui, d'un côté, ne peut se passer de l'individu en tant qu'« être-en-soi » et, de l'autre, ne va pas seulement vers l'accroissement d'une autonomie personnelle, mais aussi vers la construction de conditions qui permettent à la liberté de se développer comme relation, liaison, sens partagé.

Ce que j'aimerais mettre en évidence, c'est que même si l'on essaye d'enlever cette double origine individuelle et sociale, à l'origine la liberté est (et reste) un jeu relationnel: dans ce sens, selon plusieurs penseurs, la liberté est profondément liée à la morale. Entre les deux, existe une connexion profonde: la morale décrit en effet l'enracinement de l'homme dans la relation. Et j'aimerais préciser qu'il ne s'agit pas ici d'un rappel à des devoirs. Mais – en m'appuyant à la pensée qui va de Simmel à Bauman – je comprends la morale tout d'abord comme une responsabilité, c'est-à-dire comme une réponse à l'interpellation qui vient de l'autre et des autres, ainsi que du monde, de l'histoire, de la nature, des objets, tout en sauvegardant – comme l'a exprimé Bauman avec beaucoup de clarté – l'autonomie de la réalité par rapport au sujet, qui se forme par la prise de responsabilité envers l'irréductible altérité de la réalité. Mais, affirmer l'altérité de l'autre ne signifie pas affirmer son inexistence. La réalité constitue en fait le milieu – naturel, historique et relationnel – qui nous héberge.

Et dans cet espace dont nous constatons toute la densité, la difficulté conduit non seulement à conquérir la liberté mais surtout – au temps de la liberté des libres – à la faire perdurer, à en user pour préserver notre habitat, dans la reconnaissance ce qui nous a précédés, nous entoure et nous interpelle. Cette liberté, vigilante et protectrice,¹² crée à son tour des liens sociaux et encourage l'empathie non tant (ou non seulement) comme une connaissance précise des conceptions et des sentiments de l'autre, mais comme un espace qui permet d'élargir sa propre expérience pour que celle-ci soit capable d'accueillir l'interpellation venant de la réalité de la vie¹³. Cette liberté encourage des formes de médiation entre, d'une part, les exigences de l'individu et, de l'autre, les exigences de la cohabitation dans l'histoire. Le défi qu'elle se dispose à affronter est celui de chercher comment l'individu-personne peut conserver sa valeur particulière (conquête grandiose de la modernité) sans toutefois s'enfoncer dans l'instabilité et l'irréalité d'un individualisme exacerbé qui dévore la ressource, les relations, le temps; et comment l'on peut perpétuer la socialité sans faire du social une entité abstraite qui ne tient pas compte des individus, de leur intersubjectivité, de l'histoire.

¹² Sur ce thème de la garde et du soin, voir le bel sage de S. Petrosino, *Abitare l'arte*, Interlinea, Novara, 2011.

¹³ Voir à propos de cette prospective particulière sur l'empathie le sage de L. Boella, *Sentire l'altro*, 2006.

Un livre : Pris dans la toile. L'esprit au temps du Web

de Raffaele Simone
Professeur ordinaire de linguistique a l'Université di Rome III

L'humanité a déjà connu deux révolutions cognitives avec l'invention de l'écriture et celle de l'imprimerie.

Dans *Pris dans la toile. L'esprit au temps du Web* (traduit de l'italien par Gérald Larché, Gallimard, 2012), Raffaele Simone démontre qu'avec Internet et les médias numériques, une troisième révolution s'opère. Cette mutation anthropologique sans précédent, dont les effets sont observables au niveau de la relation au savoir et des rapports sociaux, se caractérise par l'émergence de la *médiasphère*, culture numérique omniprésente. On assiste à une révolution digitale irréversible des modalités de l'expérience humaine.



Illustration de la couverture du livre de Raffaele Simone, Pris dans la toile. La mente ai tempi del web, Milano, Garzanti, 2012

Résumé

La mediosfera tipica dell'epoca globalizzata ha prodotto profonde ristrutturazioni non solo nella vita materiale, ma anche nell'ambito della conoscenza, in particolare per quanto riguarda il mondo dei giovani e della scuola.

I processi di formazione e conservazione della conoscenza sono stati tra i più colpiti. Nella comunicazione si esamina il paradigma «tradizionale» di formazione del conoscere comune (enciclopedico e ciclico) a confronto con quello moderno tipico della cultura globalizzata digitale (frammentario e aciclico). Le nuove generazioni sono attratte molto di più da quello moderno mentre la scuola (in tutto l'occidente) insiste nel propalare quello tradizionale. Un punto di incontro sarà indispensabile per evitare una generale descolarizzazione strisciante.

Avec le courrier électronique, on tend à mentir beaucoup plus qu'en paroles. En écrivant des SMS, on réveille les pouces engourdis au lieu d'utiliser les index, plus évolués, mais on obtient une prose plate et approximative, qui doit être soutenue par l'usage de *smileys*. Les informations que nous avons l'habitude de mémoriser (par exemple les numéros de téléphone) sont transférées sur des mémoires externes, avec pour conséquence l'affaiblissement de la nôtre. Bref, les médias qui nous entourent (et qui forment

ce que ce livre appelle la *médiasphère*) modifient en profondeur nos habitudes, l'utilisation de notre corps et surtout les opérations de notre esprit. De plus, ils nous interpellent de façon péremptoire et irrésistible en nous induisant à être « connectés » sans interruption parfois jusqu'à la maniaquerie.

Pris dans le Web examine de façon lucide, et avec d'importantes références au passé, l'esprit à l'époque du Web, c'est-à-dire les changements que la médiasphère produit dans l'esprit. Il s'agit d'une révolution qui passe inaperçue bien qu'elle soit peut-être encore plus large et profonde que celle crainte par Platon dans *Fedro* à propos de l'avènement de l'écriture. La réaffirmation d'une hiérarchie entre les organes des sens, le surgissement de formes inédites d'intelligence, la métamorphose du texte écrit et la disparition virtuelle du concept d'« auteur », les glissements dans la façon de lire et d'écrire, la naissance de formes de vie « trompeuses » que l'on prend souvent pour les formes « réelles », les distorsions dans la façon de raconter des histoires et de se représenter le passé, sont quelques-unes des dimensions de cette révolution que nous allons analyser et au sujet desquelles nous proposerons des critères pour se faire une idée qui ne soit pas passivement euphorique.

Le dernier chapitre contient la première analyse d'un phénomène perturbant qui se développe dans le monde entier et qui constitue lui aussi une évolution inattendue : les mouvements de masse médiatisés et télé-organisés, qui ont commencé avec les *Indignados*.

Apprendre au temps des médias digitaux : comportements, apprentissages et compétences des jeunes générations

Pier Cesare Rivoltella
Professeur ordinaire en technologies de l'information et de
l'apprentissage à l'Université catholique de Milan

Les médias digitaux et sociaux sont aujourd'hui responsables de l'éloignement progressif des pratiques par lesquelles les jeunes apprennent et construisent des significations dans l'informel par rapport à celles qui sont destinées à se développer dans les contextes formels. Les logiques de l'apprentissage, les styles de travail cognitif, les compétences que les plus jeunes développent au contact des médias se réalisent de plus en plus à travers l'activité ludique (entendue comme l'expérience de problem solving), le networking (c'est-à-dire la tendance à chercher les informations à travers des formes de collaborations entre pairs et l'usage simultané de plusieurs sources), la « pensée brève » (c'est-à-dire la disposition à synthétiser, souvent en simplifiant, pour pouvoir mieux se souvenir). Le travail cognitif se module selon une économie différente de l'attention, qui fonctionne en mode discontinu, nécessite des pauses régulières, concentre la performance en efforts intenses mais contractés dans le temps. Le devoir de l'éducation est de comprendre ces mécanismes afin de mieux reprojeter l'intervention didactique sur de nouvelles bases.

1. Les termes en jeu

Le titre de cette contribution fournit déjà le *cadre conceptuel* sur lequel nous voulons réfléchir : le *target* de référence de notre analyse et l'*hypothèse* que nous souhaitons formuler et remettre aux acteurs (parents, éducateurs, enseignants) en tant que perspective de travail.

Le cadre conceptuel s'organise autour du triangle comportements-apprentissages-compétences. Lorsqu'on parle de comportement dans le cadre de la recherche sur les consommations culturelles – dans notre cas sur les consommations médiatiques – on ne se réfère pas uniquement à la prestation, au fait d'agir, mais à l'ensemble des utilisations, des représentations qui les anticipent et les accompagnent, des stratégies d'appropriation (Rivoltella, 2001 ; 2006). L'ampleur de l'utilisation est démontrée par ce que nous pouvons observer dans le comportement de consommation : combien d'heures par jour un enfant-vidéo joue-t-il ? Quels jeux préfère-t-il ? Joue-t-il de façon relaxée ou est-il tendu ? A-t-il un portable ? S'en sert-il plutôt pour des SMS ou pour téléphoner ? Navigue-t-il sur Internet ? Les habitudes de consommation ne disent rien des représentations qui anticipent et accompagnent la consommation. Ces représentations agissent même indépendamment de l'utilisation : il y a des gens, par exemple, qui pensent que les réseaux sociaux sont très dangereux et considèrent *Facebook* comme une perte de temps alors qu'ils ne disposent d'aucune justification ni sur *Facebook* ni sur un autre réseau social. Comme l'a démontré la longue tradition de recherche (Moscovici, 1989 ; Thompson, 1998), les représentations mentales individuelles sont influencées par les représentations sociales, en particulier par l'énonciation qu'en font les médias. Les utilisations et les représentations se modifient constamment (par exemple, en utilisant un instrument et en le connaissant, je peux atténuer la représentation que j'avais de celui-ci comme quelque chose de dangereux) et contribuent à définir le niveau et les modalités d'appropriation par les médias, notamment leur appartenance à la vie individuelle et sociale des individus. On comprend qu'utiliser le portable en raison de la nécessité d'être atteignable pour des raisons professionnelles, ou en faire une véritable prolongation de son propre corps sont deux choses différentes : dans le premier cas le niveau d'appropriation est minimum, dans le deuxième cas il est très élevé.

Pour ce qui concerne l'apprentissage, nous pouvons synthétiquement soutenir que celui-ci consiste dans la capacité de faire des prévisions (Frith, 2009). Savoir prévoir l'évolution des phénomènes qui sont autour de nous signifie pouvoir en anticiper les effets négatifs en se préparant à les éviter, et apprendre à identifier les effets positifs pour en maximiser les avantages. La recherche neuroscientifique, au cours de ces dernières années, a désigné au moins trois modes d'apprentissage qui ne s'excluent pas les uns les autres.

Tout d'abord, nous apprenons par répétition : les processus biochimiques qui président à la genèse de la mémoire à court et à long terme indiquent que le cerveau est plastique, c'est-à-dire qu'il modifie de façon constante l'architecture du réseau de liaisons synaptiques dont dépend notre activité. Cette plasticité suggère non seulement que nous continuons à apprendre, c'est-à-dire à développer des liaisons synaptiques, jusqu'à un âge avancé, mais aussi que ces liaisons, si elles ne sont pas renforcées et entretenues, s'affaiblissent et disparaissent. Tel est le rôle de l'exercice, de la répétition. Comme le montre à l'évidence le prix Nobel de médecine Eric Kandel (2010 ; 214), l'un des plus grands spécialistes des mécanismes de la mémoire : « la pratique mène à la perfection ».

Nous apprenons aussi par l'expérience. Lorsque quelqu'un que nous n'avons jamais rencontré auparavant ne nous inspire rien de bon, lorsque nous percevons un danger dans une situation bien déterminée, lorsque par instinct nous sentons que nous sommes amenés à faire certains choix, nous ne sommes pas en train de nous laisser guider par notre irrationalité : nous sommes en train d'utiliser nos marqueurs somatiques (soit la correspondance entre certaines évidences perceptives déjà connues dans le passé et nos réponses corporelles) pour trouver une réponse adéquate et rapide à ce qui nous est proposé (Damasio, 1995). Nous apprenons aussi à travers notre corps et la composante émotionnelle, loin d'être un facteur perturbant pour notre activité cognitive, en constitue un élément important (Damasio, 2003).

Pour finir, nous apprenons par imitation. L'observation d'un modèle est probablement la forme la plus ancienne d'apprentissage du point de vue évolutif et du point de vue didactique. Sur le plan évolutif, comme l'ont démontré les recherches de De Wahl (1997, 2010) sur les grands singes, l'imitation est à la base de la relation empathique qui naturellement mène l'individu à éprouver, en l'observant, ce que les autres éprouvent lorsqu'ils souffrent ou se réjouissent (et il en est de même chez l'homme). De cette relation empathique, dépendent tous les comportements sociaux de consolation et d'aide dont dépend la survie de l'espèce. L'explication neurobiologique de ces comportements vient de l'action déployée par une catégorie particulière de neurones, les neurones-miroir (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), qui font que lorsque nous voyons quelqu'un faire quelque chose, nous l'expérimentons comme si c'était nous qui le faisons. La découverte de ces bases neurobiologiques de l'apprentissage par imitation explique pourquoi, dans le domaine de la didactique, l'observation d'un modèle a connu une si longue tradition : on apprend par l'exemple depuis Socrate, l'imitation a toujours été à la base de l'apprentissage par lequel s'enseignent les arts et les métiers, elle est toujours à la base des pratiques actuelles de développement de la ressource humaine, comme le *mentoring*.

Le concept de compétence mérite aussi une brève introduction. Il s'agit d'une construction qui a connu une longue évolution et qui est aujourd'hui au centre de l'attention des politiques européennes qui veulent mettre sur pied des formes communes de certification de ce que savent faire les individus, pour en favoriser la circulation dans le marché international des professions. Du point de vue théorique, il faut rechercher dans le concept de compétence au moins trois idées importantes : 1) la *performance*. Si un individu est compétent, il/elle doit être capable de prestations dans le domaine où il/elle se dit compétent-e : « Si tu es compétent, tu dois savoir le faire ». C'est la dimension objective de la compétence, celle qui vient de la réflexion de Tyler (1949) et des spécialistes de l'École de Chicago qui ont établi les bases de l'*Evidence Based Education* ; 2) une *disposition interne abstraite*. La compétence n'est pas seulement quelque chose de mesurable, mais un ensemble d'éléments « intérieurs » qui comprennent la motivation, l'intelligence émotionnelle et relationnelle, l'estime de soi, etc. C'est ce que l'on définit comme

la dimension subjective de la compétence, qui autorise le sujet à décider des actions qui sont à mettre en œuvre dans une circonstance déterminée; 3) enfin, il faut considérer une troisième dimension, intersubjective, de la compétence qui concerne la reconnaissance sociale à l'intérieur d'un groupe ou d'une communauté. Compétent est celui qui est reconnu tel par ses collègues.

Nous verrons dans les prochains paragraphes comment ces trois éléments – comportements, apprentissages, compétences – dans le cas des plus jeunes, diffèrent légèrement de ce qu'ils sont dans le monde des adultes et comment cela doit être largement mis en relation avec les médias digitaux. D'où la tâche de tenter de « jeter les ponts » entre les deux mondes, le monde des jeunes et celui des adultes, qui, à défaut, risquent de s'éloigner irrémédiablement l'un de l'autre, perdant ainsi la possibilité de dialoguer.

2. Comportements

Pendant la dernière décennie ou un peu plus, de très nombreuses recherches ont été publiées sur les comportements des plus jeunes par rapport aux médias digitaux (Rivoltella, 2001, 2006; Abrantes, 2002; De Smedt, Romain, 2002; Bévort, De Smedt, 2003; Bévort, Bréda, 2008; Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009; Livingstone, 2011). Nous n'avons pas la place pour en donner les résultats, même résumés. Ce que nous pouvons faire, c'est de repérer quelques idées clés et dessiner autour d'elles les aspects les plus importants dans une optique éducative. Ces idées : identité, relation, participation, sont formulées dans une très belle recherche de l'Université de Stanford (Ito, 2009).

Pour ce qui concerne l'*identité* disons tout, de suite que, parlant des jeunes, aujourd'hui les médias digitaux jouent un rôle central dans leur construction. Le téléphone mobile et les réseaux sociaux sont un lieu de narration de soi-même, où l'on se reflète comme dans un miroir; par ceux-ci et dans ceux-ci on construit son estime de soi (combien ai-je d'amis? Combien de personnes aiment mes *posts*? Combien ai-je reçu d'invitations à des groupes?) Et par eux se décide la reconnaissance de la part du groupe des pairs. Tout cela se joue souvent dans l'espace public et se trouve marqué par une logique de la performance, et ceci est très différent de ce qu'ont vécu les adolescents des années 1980 et les adultes d'aujourd'hui. Dans les débuts du Web, celles des IR-chat, prévalait une logique d'*Identity Erasure*: on chattait en utilisant un pseudonyme, on simulait sa propre identité, on jouait avec les techniques du déguisement. Aujourd'hui, cette logique a été remplacée par une nouvelle stratégie d'*Identity Performance*: sur *Facebook* c'est moi, avec mes photographies, mon histoire, mes amis, mon monde à moi. Pour un adulte qui vit avec l'obsession de sa *privacy* et du risque de la violation de celle-ci, il est difficile de comprendre ce qui a toutes les apparences d'une véritable fuite hors du privé. L'intimité se réfléchit vers l'extérieur, elle devient « extimité » : tout ce que nous avons tendance à cacher car nous croyons que c'est une chose privée, qui nous appartient, les jeunes le partagent avec quelqu'un. C'est un premier aspect dont il faut tenir compte.

Dans le cas de la *relation*, la donnée la plus évidente qui ressort des recherches est un déplacement toujours croissant vers la relation médiata au détriment de la relation *face-to-face*. Ce n'est pas que les plus jeunes aient arrêté de communiquer en présence, comme on le croit souvent à tort (ils ne savent plus que se dire : ils parlent seulement par SMS ou sur *Facebook*!). Au contraire, la possibilité de la relation médiata prolonge la présence : non seulement ils sont ensemble dès qu'ils le peuvent, mais ils étendent le temps de leur relation à des moments où ils sont séparés.

Le fait que la relation médiata « se juxtapose » à la relation présenteielle suscite beaucoup de réflexions : nous nous limiterons aux deux exemples qui, selon nous, sont les plus intéressants.

Tout d'abord, la présence des médias digitaux dans les relations modifie les pratiques de communication intrafamiliale : grâce à eux les modalités du *parenting* sont modifiées, de nouveaux espaces de négociation et de complicité naissent entre les parents et leurs enfants, l'octroi des libertés et le contrôle des limites sont redéfinis. Un adolescent impliqué dans la recherche conduite en 2009 par ma collègue Ajello (Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009) le ressentait très bien ; en réponse à notre demande de définir le téléphone mobile, il a répondu « une très longue laisse ». Cette réponse (qui a ensuite donné son titre au livre tiré de cette recherche) est d'une intelligence extraordinaire car elle concentre tout ce qui a été mentionné et que la recherche internationale a bien mis en évidence (Caron, Caronia, 2010).

La deuxième réflexion que nous mentionnerons concerne la communication entre les pairs, notamment la façon dont la relation médiée redéfinit l'amitié et les liens sentimentaux. Il est intéressant de relever que le concept même d'amitié est en train de se reconfigurer, selon certains de se dégrader (un ami sur *Facebook* n'est pas la même chose qu'un « vrai »). Mais ce sont les pratiques des jeunes qui génèrent les idées les plus curieuses : pensons par exemple à la façon dont le *rating* (qui est mon plus grand ami ?) crée une compétition et en même temps une déception, à la façon dont les liens familiaux sont utilisés pour définir le degré des relations entretenues avec ses amis (frère, sœur), à la façon dont le lexique sentimental traditionnel est revenu à la mode (sur *Facebook* les adolescents se déclarent « fiancés officiellement avec » ou même « mariés avec »), bref, à la façon dont devient centrale toute logique relative à l'attachement, à l'appropriation, à l'ambition envers le rapport sentimental. Un mécanisme de retour des liens (Mariani, 2011) vraiment imprévisible et certainement intéressant à analyser du point de vue de la pédagogie.

Le dernier exemple concerne la *participation* : dans ce domaine les médias digitaux jouent un rôle à la fois globalisant et localisant, influant dans les deux cas sur le sentiment d'appartenance. Grâce aux blogs, à *Twitter*, à *You-tube*, le monde devient perméable et familier : je peux « prendre part », par une implication directe, à des processus qui sont en train de se dérouler très loin de chez moi. Il peut s'agir d'événements superficiels concernant mon chanteur préféré, mais aussi d'actions liées par exemple à la défense des droits humains ou à la dénonciation de leur transgression. En même temps, toujours grâce aux mêmes applications, je peux former des groupes qui sont composés de mes amis, des personnes que je fréquente : de là, la participation n'assume alors plus la forme du témoignage militant, comme dans le cas précédent, mais d'une relation identitaire avec quelque chose qui me définit, qui me permet de me reconnaître. Dans les deux cas, le dispositif participatif est un élément important qui développe dans un sens plus politique le retour des liens auxquels on se référait en tant que « relations », mais la participation à laquelle nous avons affaire est souvent à basse définition, une participation légère où les conditions d'un engagement actif et responsable ne sont pas toujours réunies.

3. Apprentissages

Gee (2007) est l'auteur d'un des livres les plus intéressants qui aient été écrits ces dernières années à propos des jeux vidéo. L'intérêt du livre réside dans le type d'approche choisi par le linguiste américain. Il faut savoir que ce que l'on nous propose normalement par rapport aux jeux vidéo, c'est la perspective de celui qui, partisan de *l'edutainment*, trouve dans le jeu vidéo un moyen d'aider les jeunes dans leurs apprentissages de façon amusante et sans peine ; ou alors celle de ceux qui pensent que l'on doit proposer des environnements qui aient les mêmes caractéristiques que le jeu vidéo, mais qui ne soient pas orientés vers *l'entertainment* : les *serious games*. Aucune des deux approches n'est convaincante. La première ne l'est pas, puisque – nous y faisons allusion dans le paragraphe introductif – il n'y pas d'apprentissage qui se fasse sans fatigue : l'appropriation est une entreprise ; elle peut être captivante, soutenue par des motivations, mais c'est de toute façon toujours une conquête. Le « jeu sérieux », apparaît comme une hyperbole curieuse dont la forme lexicale laisse déjà présager une faible disponibilité de l'utilisateur à en

accepter les règles. Cela me rappelle le petit enfant de deux chers amis à moi qui, au cirque, devant une performance très élaborée de « nouveau cirque », criait en s'adressant aux artistes : « Faites-les sortir ! Je veux les lions ! Je veux les éléphants !!! ».

L'approche de Gee est différente. Gee voit dans le jeu vidéo un domaine sémiotique et il l'utilise pour comprendre quels sont les facteurs grâce auxquels son utilisateur apprend de façon efficace, spontanée, motivée, tout en s'appliquant pendant des heures et des heures, essayant et réessayant jusqu'à ce qu'il/elle trouve une solution : exactement ce qu'on demande des élèves sans grand succès.

Donc le vidéo-jeu est, selon Gee, un domaine sémiotique (semiotic domain). Celui-ci est constitué de grammaires internes et externes. Les *grammaires internes* sont les règles du jeu, les limites intrinsèques que les personnages ne peuvent pas dépasser, les langages appropriés à l'histoire. Les *grammaires externes* concernent tout ce qui se passe autour du jeu ; en particulier, elles se composent du système des relations sociales qui interviennent entre les joueurs et qui servent à comparer des stratégies de jeu, à découvrir des stratagèmes ou des armes secrètes, à construire en somme de véritables micro cultures au centre desquelles se trouve le jeu avec ses caractéristiques. L'identité du joueur est impliquée à trois niveaux : il y a moi-même qui suis en train de jouer (*identité réelle*), il y a mon double de synthèse dans le jeu, c'est-à-dire le personnage que j'ai choisi d'être dans le monde narratif du jeu vidéo (*identité virtuelle*) et il y a mes projets pour mon personnage, ce que je veux qu'il/elle réussisse à faire et à devenir (*identité projective*).

L'ensemble de ces éléments explique comment se passent les apprentissages dans un milieu de ce genre. Les grammaires internes se découvrent en jouant : je suis amené à les apprendre par la curiosité, mais aussi en raison du défi qu'elles représentent pour moi. Et je les apprends car elles ne sont pas formalisées en séquences abstraites d'instructions, mais toujours contextualisées. Les grammaires externes m'aident dans cette tâche : je me sens faire partie d'une communauté, les autres m'aident, ils me donnent des conseils, nous construisons ensemble des stratégies de jeu. Et, du jeu, j'en fais partie moi aussi, grâce à mon double, à mon personnage et je m'en sens faire partie dans la mesure où j'ai la possibilité de projeter pour ce personnage une trajectoire de développement, des objectifs, un résultat final. Bref, nous sommes en face d'un apprentissage qui est fortement expérientiel, toujours contextualisé, social, et caractérisé par une forte implication personnelle de la part de celui qui apprend.

Gee se demande si à l'école les choses se passent de la même façon. En fait, la réponse pourrait être positive. Chaque discipline peut être considérée comme un domaine sémiotique. Elle a ses grammaires internes, basées sur un lexique spécifique, des règles du jeu, des scénarios à vivre. Le problème, est que ces grammaires ne peuvent s'apprendre que rarement de façon expérientielle et contextualisée : normalement, elles doivent être mémorisées en termes abstraits et décontextualisés. Mais ce qui manque surtout est l'implication personnelle. Il ne m'est pas possible de construire mon personnage dans le « jeu de la chimie », d'apprendre à le faire bouger selon les règles, de projeter pour lui des développements et des objectifs. Ainsi les grammaires sociales sont pauvres : elles ne sont pas soutenues par l'appel de la découverte, elles ne sont pas orientées vers la solution d'un jeu ; elles servent à transmettre les tâches, à suggérer les solutions. Les causes doivent être cherchées dans la façon dont les disciplines sont enseignées, toujours la même depuis des années, qui fait que la façon d'apprendre dans les contextes informels s'éloigne toujours plus de celle dont on apprend dans les contextes formels.

4. Compétences

Avoir suivi Gee dans son analyse permet de comprendre deux nouveautés importantes qui caractérisent les néo-apprentissages liés à l'utilisation des médias digitaux.

Tout d'abord, contrairement à ce qui s'est toujours passé dans l'histoire cognitive de l'humanité, l'apprentissage ne se produit plus seulement « à l'intérieur » du sujet. Aujourd'hui, beaucoup des fonctions que nous exerçons directement et qui pour cela étaient considérées comme des « faits mentaux » sont gérées par les technologies : pensons aux mémoires digitales, aux « conseils » que fournissent les moteurs de recherche, ou à la prothétisation de nos compétences sociales qui est garantie par la communication médiée (lorsque je me sens gêné de communiquer quelque chose, ou que pour une raison ou une autre je n'ai pas envie d'entrer directement en relation avec mon interlocuteur, je peux laisser un courriel ou un SMS faire le travail à ma place). D'autre part, il est souvent demandé au sujet d'agir sans aucun apprentissage préalable et ceci représente aussi une rupture importante par rapport à nos pratiques habituelles. Dans un jeu vidéo, je n'ai pas le temps de faire un tour complet de tout ce que je dois savoir pour m'y mouvoir, avant de commencer à le faire. Mais il n'en est pas toujours ainsi. Ce qui se passe, c'est que je commence à jouer et ensuite j'apprends les grammaires internes en jouant. Il s'agit d'une stratégie d'action toujours plus requise, même dans les organisations, dans les contextes de travail, où la complexité est telle que le temps nécessaire pour apprendre paralyserait les processus d'une façon létale : le monde croît en complexité à grande vitesse et nous n'avons pas le temps de nous arrêter pour l'étudier.

Ces deux aspects (et beaucoup d'autres qu'on pourrait évoquer) sont utilisés pour comprendre que le fossé entre les générations n'est pas seulement dans les comportements ou dans les façons d'apprendre, mais aussi, finalement, dans les compétences, car tout comportement et tout apprentissage demande justement que l'on ait acquis des compétences précises.

Le thème des compétences pour la société de la connaissance (Midoro, 2007) est aujourd'hui au centre de l'attention pour ce qui concerne la recherche et pour ce qui est des politiques publiques. On insiste en particulier sur les compétences digitales (Buckingham, 2009) : la Communauté Européenne les a insérées depuis 2006 dans le *framework* des compétences clés en matière de citoyenneté. De nombreuses recherches ont déjà été conduites dans le but de les définir, d'en dresser la carte (Martin, Grudziecki, 2006 ; Martin, 2005), et de mettre au point des dispositifs d'évaluation et de certification (Calvani, Fini, Ranieri, 2010). La question est certainement importante puisque une bonne partie de ce que l'on fait, même sur le plan quotidien le plus banal, demande de savoir utiliser des dispositifs digitaux. Toutefois, je pense que même plus qu'aux compétences digitales, il faut s'intéresser aux systèmes formatifs, aux compétences cognitives de caractère plus général, que l'on développe grâce aux médias digitaux mais qui ne se rapportent pas nécessairement à ceux-ci. En renvoyant à Jenkins (2009) pour une liste plus complète et une analyse minutieuse de ces compétences (il en propose 11 dont il explique la spécificité et les applications possibles dans un contexte didactique), je me limite à en citer seulement quelques-unes que je pense être extrêmement intéressantes :

- reconnaître des liens, savoir faire des synthèses. Cette compétence est de celles auxquelles on ne peut pas renoncer dans un contexte comme le nôtre, caractérisé par une surcharge d'informations et par la nécessité d'agir sans cesse dans le sens d'une réduction de la complexité ;
- savoir archiver et puiser la connaissance chez ses propres amis. Aujourd'hui, nos compétences sont souvent classées « chez les personnes » : ceci implique que le réseau social a pris une très grande importance par rapport aux traditionnelles compétences relationnelles et sociales ;
- savoir construire des cartes du territoire, déceler les schémas sous-jacents aux phénomènes (*patterns*). Comme la réalité est complexe et qu'on nous demande de produire des moyens d'apprentissage très rapidement, la stratégie sera de développer des *framework* permettant de circonscrire et de parcourir un territoire cognitif ;
- savoir où chercher les informations *just in time* (souvent les posséder est contre-productif en raison de leur quantité élevée) ;

- rester à jour (un *must* dans un contexte où le rythme de vieillissement moyen des connaissances est extrêmement rapide);
- savoir prendre des décisions. La complexité de la réalité, fait que l'on rencontre toujours moins de situations que l'on peut résoudre à travers l'application de routines (*Veridical Decision Making*) et toujours plus de situations ambiguës, qui demandent la capacité de s'engager de façon flexible en adoptant des solutions qui ne soient pas toutes faites mais, chaque fois réinventées (*Adaptive Decision Making*).

5. Construire des ponts

Le cadre que nous venons de décrire pourrait suggérer l'idée qu'on se trouve en face d'un changement d'époque, dont le signe réside justement dans le *gap*, dans le tri qu'on retrouve à plusieurs niveaux entre les générations (Pedró, 2006). Les raisons de ce *gap* ont été recherchées sur le plan biologique: l'idée, souvent partagée, est que les *digital natives* (Prensky, 2001) sont une catégorie nouvelle d'individus marquée par une modification substantielle des processus neuraux (Small, 2008) ou même une « nouvelle espèce » (Ferri, 2011). Nous ne nous attarderons pas à expliquer les raisons pour lesquelles nous ne partageons pas ces positions: les neurosciences démentent une position aussi radicale, bonne pour le marketing ou pour la chronique journalistique, mais non pas pour la science (Rivoltella, 2012). Ce qui est important pour nous, c'est seulement d'enregistrer le symptôme et d'en indiquer le traitement.

Le symptôme, est ainsi clair: aujourd'hui, la société adulte s'éloigne de plus en plus des jeunes générations. Cette distance concerne les comportements, mais surtout les modalités d'apprentissage et les compétences qui doivent donc être développées. On constate que la distance semble être plus significative justement là où les apprentissages et les compétences sont une question sensible: l'école, le système éducatif. Par ailleurs, j'ai pu observer qu'il y a eu un temps (non pas géologique, je crois qu'il en était encore ainsi à la fin des années 1960) où l'école était à l'avant-garde des développements sociaux; on peut dire qu'en quelque sorte elle scandait pour la société les thèmes et les modalités de son développement. Depuis quelques décennies, et de façon toujours plus préoccupante, la société court loin devant, et l'école la suit avec peine: la société prend toujours plus d'avance et le risque est qu'on décide de la laisser aller.

Y-a-t-il un traitement? Je crois que oui et qu'il consiste à essayer de combler le *gap*. Dans ce but, il faut écouter le monde des jeunes, accueillir leur culture à l'école, améliorer les compétences des enseignants, revisiter les méthodes didactiques. En somme, il faut reprendre la logique du jeu vidéo telle que la décrit Gee: savoir faire vivre la biochimie, la logique d'Aristote ou les équations de deuxième degré comme si l'enseignant était le professeur Werner Von Croy et l'étudiant Lara Croft. Ce n'est pas un problème de technologie, mais de méthode.

Bibliographie

- Abrantes, J.C. (2002). *Os jovens e a internet: representação, utilização, apropriação*. Cfr. URL: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abrantes-jose-carlos-jovens-internet.html> (Pagina consultata il 18.3.2013).
- Bévort, E., Bréda, I., De Smedt, T. & Romain, L. (2003). *Les jeunes et l'internet: représentations, usages et appropriations*. Cfr. URL: http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf (Pagina consultata il 18.3.2013).
- Bévort, E., Bréda, I. (2008). Adolescents and the internet: media appropriation and perspectives on education. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital literacy: tools and methodologies for information society* (pp. 140-165). Hershey (Pa.): IGI.
- Brancati, D., Ajello, A. & Rivoltella, P.C. (2009). *Guinzaglio elettronico*. Roma: Donzelli.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practices. In P. Veniers (ed.), *EuroMeduc: media literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives* (pp. 13-24). Bruxelles: Média Animation.
- Calvani, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola: modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Caron, A. & Caronia, L. (2010). *Crescere senza fili*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza: emozioni, sentimento e cervello*. Milano: Adelphi.
- De Smedt, T. & Romain, L. (2002). *Internet et les jeunes*. Bruxelles: Média Animation.
- De Waal, F. (1997). *Naturalmente buoni: il bene e il male nell'uomo e in altri animali*. Milano: Garzanti.
- De Waal, F. (2010). *L'âge de l'empathie: leçons de la nature pour une société solidaire*. Paris: Les Liens qui libèrent.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente: come il cervello crea la nostra vita mentale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Pallgrave MacMillan.
- Ito, M. (2009). *Hanging out, messing around, geeking out: living and learning with new media*. Cambridge (Ma.): MIT Press.
- Jacquino, G. (éd.). (2002). *Les jeunes et les médias: perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan.
- Kandel, E.R. (2010). *Alla ricerca della memoria: la storia di una nuova scienza della mente*. Torino: Codice.
- Livingstone, S. (2011). *Ragazzi on line*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mariani, A. (ed.). (2011). *Legami*. Milano: Uncofli.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136. Cfr. URL: http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Martin, A., Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development. *ITALICS*, 5(4), 249-267. Cfr. URL: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf> (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Midoro, V. (2007). *Literacy for the knowledge society: proceedings of the 3rd International workshop on digital literacy*. Cfr. URL: <http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-310/paper02.pdf> (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Moscovici, S. (1989). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. In R.M. Farr & S. Moscovici (eds), *Rappresentazioni sociali* (pp. 23-94). Bologna: Il Mulino.
- Pedro, F. (2006). *The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning*. Paris: OECD-CERI. Cfr. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 8-13.
- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: from digital natives and digital immigrants to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3). Cfr. URL: http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H_Sapiens_Digital-From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Rivoltella, P.C. (ed.). (2001). *I ragazzi del Web*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen generation*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Silverstone, R. (2009). *Mediapolis*. Milano: Vita e Pensiero.

Small, G. (2008). *iBrain: surviving the technological alteration of the modern mind*. New York: Collins Living.

Thompson, K. (1998). *Moral panics*. London: Routledge.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Facteurs, conditions sociales et culturelles de l'éducation à la citoyenneté

Elena Besozzi

Professeur ordinaire de sociologie de l'Université catholique de Milan

La société contemporaine peut être bien décrite à travers la catégorie de la multidimensionnalité: on peut parler de société multiculturelle et multiethnique, pluraliste, caractérisée par la coexistence de différentes cultures et ethnies; on peut aussi parler de société multimédiante et multitâche, en raison de la présence de plusieurs sources et technologies de l'information et de la communication.

Le tournant communicatif désigne une «société de la communication», non pas par la reproductibilité des structures et de la culture de référence, mais par leur constructivité. Dans cette perspective, l'école est le lieu de construction de la culture plutôt que de la reproduction d'une culture donnée et partagée.

Cependant, il est important, pour contrer les dérives insidieuses de l'emphase sur le sujet et sur la communication, de pouvoir identifier les bases de l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui, à une époque où l'éducation est fréquemment déclarée en crise et où l'on est presque dépassé par ce que l'on appelle urgence éducative.

«L'idée que chacun marche seul et incompris et qu'il n'existe pas de ponts entre le je et le tu n'est que pure imagination. Au contraire le lien entre les êtres humains est plus grand et plus important que la sphère personnelle de chacun, par laquelle il se distingue des autres.»
(H. Hesse, *Le courage de chaque jour*, Mondadori, Milan, 2005, p. 106)

1. Introduction

L'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante du projet éducatif de la modernité, puisqu'elle en constitue les raisons et les objectifs et qu'elle dessine les modalités de sa réalisation. C'est en fait l'école qui est investie, dès le début, de la charge de former les nouvelles générations, et en particulier les deux nouvelles figures de la modernité – le travailleur et le citoyen – en établissant donc un pont nécessaire avec les besoins d'une société en profonde transformation sous l'angle de l'organisation économique, politique et culturelle. Un projet qui a donné naissance à un véritable modèle d'instruction et d'éducation, clairement axé sur la performance et basé sur la correspondance étroite entre les attentes sociales et les motivations individuelles, un modèle qui est aussi indubitablement normatif et attaché à un cadre clair de référence en matière de culture, de valeurs et de références.

Aujourd'hui, l'éducation à la citoyenneté acquiert une nouvelle et évidente importance face à une crise désormais endémique du projet éducatif de la modernité, qui est étroitement lié aux caractéristiques de la société industrielle et à ses programmes de développement. La société contemporaine se présente en fait avec des caractéristiques qui sont absolument différentes de celles de la première modernité, surtout du fait qu'il y a moins de synergie entre les institutions et les citoyens – et ceci particulièrement dans le rapport entre la formation et le travail – et à cause du partage général d'un modèle culturel commun. L'expérience de la croissance a lieu sous la bannière de la pluralité des stimuli, dans la redondance des options, dans la dilution d'un modèle culturel fort et univoque. La société dans laquelle nous vivons peut donc être décrite à la lumière de la *multidimensionnalité*, qui touche des aspects nombreux et divers: on parle donc de société multiculturelle et multiethnique, plurielle, sous l'angle de la coexistence de plusieurs cultures et ethnies; de sociétés multimédiales et *multitâches*, étant donné la présence de

plusieurs sources et technologies d'information et de communication. Si la multidimensionnalité caractérise la société dans laquelle nous vivons, ses implications pour l'éducation et particulièrement pour les systèmes scolaires sont évidentes, aussi bien que la crise du modèle traditionnel d'éducation, qui se base sur un fort consensus autant pour les orientations de valeurs que pour les attentes sociales.

Pour approfondir les implications du pluralisme culturel et de l'omniprésence des nouvelles technologies dans l'éducation et dans l'instruction des nouvelles générations, mais surtout pour la construction de l'identité, de l'appartenance et de la citoyenneté, il faut partir de la soi-disant crise du modèle traditionnel d'éducation et de socialisation des nouvelles générations; notre réflexion continue donc en identifiant les fondements, apparus depuis quelque décennie, aussi bien sur le plan théorique qu'au niveau des pratiques, d'un modèle éducatif emprunté à la communication et à l'*agency* du sujet. Le discours sur la citoyenneté émergera alors non seulement comme une des finalités du projet éducatif, mais comme une véritable articulation de l'éducation d'aujourd'hui, un *focus* duquel il faut reprendre les intentions pour développer des modalités pédagogiques et didactiques pour la construction d'un sujet qui soit en mesure de vivre pleinement dans une société multiculturelle et multimédiale.

2. Comment peut-on sortir de la crise du modèle traditionnel d'éducation et de socialisation ?

Comme nous le disions au début de ces réflexions, le modèle traditionnel et établi d'éducation et de socialisation est basé sur la performance, centré sur l'idée d'un sujet rationnel, volontaire, capable d'atteindre ses buts, lesquels sont clairs et définis par la société et sur la réciprocité des attentes et des actions, éléments, qui sont les pivots de ce modèle. Un modèle qui met au premier plan le fonctionnement optimal de la société dans son ensemble et donc considère dysfonctionnel tout ce qui est une entrave à la pleine réalisation des objectifs de fonctionnement (comme par exemple les sujets handicapés).

Ce modèle – indubitablement école-centrique – a commencé de s'affaiblir à partir de la moitié du siècle dernier, face aux profonds changements qui en entament les principes et le fonctionnement même (Besozzi, 2006). Et les changements se réfèrent autant au développement d'un pluralisme culturel qu'au processus d'individualisation, qui introduit une tension, voire une rupture, entre l'acteur et le système (Dubet, 1994), une discontinuité, qui, toutefois, exige de son côté, un processus de recomposition continue de la part du sujet dans son interaction avec les autres, sous peine de désorientation, de perte totale des repères, de la suppression du soi et des possibilités d'action.

Les processus de différenciation et de fragmentation conduisent à un scénario contemporain indéniablement ambivalent: d'un côté, on met en évidence l'augmentation des opportunités, la richesse des stimuli, avec la possibilité de réalisation personnelle et de mobilité territoriale, sociale et culturelle, en établissant des liens multiples bien que fluides, qui sont parfois, superficiels. De l'autre, on souligne le clivage des points de repère, l'affaiblissement des valeurs, des normes et des règles: un cadre incontestablement problématique, lequel permet difficilement d'entrevoir une voie de sortie ou la possibilité d'établir une cohabitation sociale fondée sur des principes et des valeurs partagés.

Malgré cela, il apparaît nécessaire de surmonter une lecture de la réalité contemporaine aussi contrastée. Dans un temps plus récent, on a abouti à la conviction qu'il était nécessaire de sortir de l'impasse où conduisent une lecture partielle de la société contemporaine et des conditions d'éducation, pour adopter, au contraire une orientation propositionnelle.

C'est en fait dans cette direction que se dirigent beaucoup d'auteurs contemporains, parmi lesquels Zigmunt Bauman et Ulrich Beck, lesquels développent une lecture critique et dé-constructive de la cohabitation sociale et, en même temps – justement à partir d'une vision indubitablement problématique de

la condition humaine contemporaine, débusquent les éléments clés, qui deviennent en effet des points d'ancrage sur lesquels on peut appuyer sa propre existence et sa propre démarche sociale: la *liberté* et la responsabilité. De fait Bauman affirme (1999) que l'incertitude, la contingence et l'ambivalence, loin d'être un malheur, représentent l'espace du sujet moral et augmente sa liberté (liberté des contraintes ou des liens moraux, mais aussi liberté de choix), tout en l'obligeant à assumer une certaine responsabilité: « la seule certitude qui peut accompagner la liberté est la certitude de notre propre responsabilité inaliénable ».

De son côté, U. Beck, en soulignant la libération des individus des formes classiques d'appartenance, montre comment le point fort se place sur l'*individualisation* et donc sur la liberté du sujet, qui finit toutefois par devenir une « liberté dangereuse », puisqu'elle crée une tension continue entre les formes institutionnelles prévues pour l'action et l'initiative individuelle, qui vise à recomposer de manière systématique sa propre biographie personnelle. Comme le relève l'auteur (2000, p. 42), on s'aperçoit alors que « le discours sur la « chute des valeurs » cache en réalité quelque chose de très différent, à savoir la *peur* de la liberté, ainsi que la peur de ses *enfants*, qui doivent affronter les problèmes tout à fait nouveaux et variés, que pose l'*intérieurisation* de cette liberté ».

Ce qui en résulte réclame l'engagement de chacun: nous sommes appelés chaque jour – de façon plus ou moins consciente – à retrouver les bases de notre existence, mais aussi celles de la confiance envers l'autre et donc de l'être ensemble. En substance, comment le souligne A. Giddens, nous avons affaire à « un univers social d'actions et d'expériences qui est réellement neuf [...], une société où les liens sociaux doivent être effectivement créés, plutôt qu'hérités du passé [...]. Elle est décentrée en termes d'autorité, mais recentrée en termes d'opportunités et de dilemmes, car elle se focalise sur des nouvelles formes d'interdépendance ».

Le fait que beaucoup d'auteurs contemporains se réfèrent fréquemment à l'individualisation et en même temps à la nécessité de reconstruire continuellement le lien social, nous permet de focaliser un des éléments porteurs d'un nouveau modèle éducatif: la *centralité du sujet* et l'importance donnée à son *agency*, c'est-à-dire à sa capacité de se définir de façon positive (estime de soi) et propositive (efficacité propre), qui lui permet de se fixer des buts et de les atteindre, au moyen de ses propres ressources et en contrôlant ses propres actions (Bandura, 1997). Toutefois, comme l'observe encore Giddens (1999, p.146) « considérer le *narcissisme*, ou même l'*individualisme* comme l'essence d'un ordre post-traditionnel est une erreur. Dans la sphère de la vie interpersonnelle, s'ouvrir à autrui est la condition fondamentale de la solidarité sociale ».

Ainsi le fondement du modèle d'éducation et de socialisation contemporain réside *non pas tant et non pas seulement dans la centralité du sujet mais dans l'expérience de l'autre*, un parcours qui part de la reconnaissance et du respect d'autrui, développe la réciprocité et rend possible la responsabilité.

3. L'expérience de l'autre comme fondement de l'éducation aujourd'hui

L'expérience de l'autre peut pourtant être considérée comme le « feu » du projet éducatif et de la réalisation d'un parcours de croissance avec ses devoirs de développement (Palmonari, 1993). Il s'agit d'une expérience qui, clairement, dessine un vrai itinéraire de l'éducation à la citoyenneté, comme base de l'éducation *tout court*¹⁴.

Le premier niveau de l'expérience de l'autre consiste justement dans la *reconnaissance* de l'existence d'une altérité, d'un autre-que-soi, donc d'une frontière entre soi-même et le monde extérieur, qui se présente en termes d'altérité. Il s'agit donc d'une expérience primaire, qui par la suite se développe et

¹⁴ En français dans le texte.

se concrétise à l'âge adulte avec un aspect éthique : la reconnaissance de l'autre comme une personne ayant ses droits, mais aussi dans son entièreté faite de liberté, d'unicité et d'autonomie.

Il est peut-être nécessaire de rappeler que la question de l'altérité n'est pas un phénomène récent, lié aux flux migratoires et à l'augmentation du contact direct avec les étrangers. L'expérience de l'autre est surtout, comme on l'a vu, une expérience *primaire*, partie prenante de l'être humain en tant que tel, de sa subjectivité, distincte de la réalité extérieure et donc des autres-que-soi. Chacun de nous naît et se place de façon indistincte, indifférenciée par rapport aux autres et le processus de séparation correspond à une véritable découverte de soi en tant qu'être unique, séparé du monde extérieur. Ce processus est rendu possible et largement déterminé par l'existence des autres, *in primis* la mère, mais aussi tous ceux qui entourent l'enfant et interagissent avec lui : sous cet angle, l'autre indique la présence d'une frontière, d'une limite, d'un début et d'une fin. Mais l'autre devient immédiatement aussi un point de comparaison et par conséquent une règle pour le sujet, dont il configure la compréhension de la réalité et l'organisation psychique et comportementale. Comme le souligne F. Crespi (2004, p. XII), « on met ici en évidence la dimension de la *subjectivité*, entendue non pas comme une rencontre de sujets déjà formés, mais comme l'essentielle relationnalité qui rend possible la formation même de la subjectivité » (Crespi, 2004, XII).

La reconnaissance de l'existence de l'autre représente donc une découverte de la diversité, de la différence et de la nécessité d'en tenir compte, en explorant toutes ses facettes. C'est la reconnaissance de l'intégrité et de la dignité de l'individu, qui permet de passer à un stade successif de l'expérience, celui du *respect* de l'autre, sujet autonome et libre, porteur de droits.

La reconnaissance et le respect fondent une dimension dynamique du rapport avec l'autre, qui se manifeste dans la *réciprocité*, vrai schéma d'action, qui est à la base de la vie associative, fondement anthropologique avant d'être utilitariste ou économique, car il satisfait chez le sujet le besoin de reconnaissance de son identité, alors qu'il est constamment soumis à la tension entre égoïsme et altruisme (Recchi, 1993).

La réciprocité décrit un processus d'échange, mais aussi la discursivité sociale à laquelle chacun appartient depuis sa naissance et dans laquelle rentrent de manière progressive, et se consolident, les liens primaires ainsi que tout autre lien ultérieur. De plus, la réflexivité même du sujet, sa capacité de « conversation intérieure » (Archer, 2006) se forment par cette expérience, qu'on peut définir comme le « jeu de l'identité/altérité », dans lequel les sujets définissent leur façon d'être et de rester au monde ainsi que le degré d'ouverture ou de fermeture vis-à-vis de l'autre-que-soi. Il faut accorder de l'importance à ce que F. Remotti (1996) souligne par rapport aux dangers d'un excès d'identité, mais aussi à ceux qui découlent d'une ouverture complète à l'égard de l'altérité. En effet, une identité complètement aveugle vis-à-vis de l'altérité se voue à l'isolement, alors qu'un rôle trop pointu donné à l'altérité dans la formation de l'identité enlève de la force à l'identité et à sa compacité.

Les réflexions qui tournent autour de la réciprocité nous ont amenés à prendre en compte une question tout à fait importante, celle du rapport identité/altérité, un rapport délicat et instable, soumis de manière constante aux embûches de l'intolérance lorsque le processus d'identification s'exacerbe, ou à une dissolution du Soi, au cas où l'on accueille systématiquement toutes les possibilités sans jamais procéder à un choix.

Mais il est important de se pencher sur la question de l'identité aujourd'hui. En effet, si l'altérité nous mène en substance à « lire la façon dont l'autre lit le monde » (Cassano, 1989, p. 125), il est évident que dans ce cas-là aussi il y a en jeu le dépassement d'une vision traditionnelle – linéaire et substantialiste – de l'identité considérée comme donnée une fois pour toutes. On découvre, en effet, la prospective d'une conception ouverte, processuelle, multiple de l'identité et en cette direction apparaît la question

de la *discontinuité* et donc de la possibilité d'une révision large et critique de l'identité construite surtout pendant la première partie de la vie du sujet. Ceci est particulièrement fréquent dans la société contemporaine, dans laquelle le sujet en train de grandir puis le sujet adulte est constamment exposé à des expériences très différentes les unes des autres et même parfois antagonistes. De la conception dynamique et processuelle de l'identité fait aussi partie de façon naturelle la possibilité de construire d'autres « mondes » par rapport à ceux qui ont été intériorisés pendant l'enfance : le sujet n'a pas seulement la capacité d'assumer les formes culturelles concrètes et partagées, mais aussi celle de les recréer de façon continue et de les transformer, puis de les remettre en commun avec les autres de façon simple.

Le discours tenu jusqu'à présent quant au parcours de l'expérience de l'autre mène à considérer le risque de l'exagération de l'individualisation et d'un Je fluide et multiforme, négociable, expérimental, qui choisit de cas en cas les identités à assumer ou qui refuse toute forme de lien relativement stable. Ce risque réel ne peut être contré qu'en portant l'expérience de l'autre à un niveau de maturation plus élevé, celui qui inclut la *responsabilité*.

Paul Ricoeur (1990), en traitant du Soi *narratif*, dans lequel apparaissent autant l'importance de la processualité que celle de l'expérience de l'autre, souligne l'importance de l'histoire du Soi, de l'autobiographie, de la narration du Soi à soi-même, qui représentent le lieu de la réunification et de la stabilité de l'identité, où le sujet reconstruit la récursivité entre lui-même et ses liens sociaux. Mais, surtout, l'identité narrative exerce une médiation entre une immuabilité du sujet et son insertion dans une histoire, qui rend discursive la présence à soi-même et aux autres dans une dialectique continue d'accord et de désaccord, de prise de décisions et de prise de responsabilité.

L'exercice de la responsabilité représente pleinement l'atteinte d'une plénitude de la réalisation de la liberté du sujet dans sa relation aux autres. Etre libre signifie donc, comment l'observe Bauman (1999, p. 34), « être condamné à choisir continuellement et, encore plus important, à endosser la responsabilité de tout choix accompli ou à accomplir. Assumer la responsabilité de sa propre responsabilité n'est pas facile [...] n'étonne pas, ainsi la vie dans la liberté est-elle émaillée de tentations d'y renoncer, de se cacher derrière une autorité capable de porter les responsabilités qui pèsent trop lourdement sur nos épaules ».

La responsabilité, comme l'observe aussi Melucci (192, p.55), est la capacité de répondre, qui contient dans sa propre définition une double signification : il s'agit en fait de *répondre de* et de *répondre à*, de reconnaître ce que nous sommes et de nous situer dans les relations.

Cet itinéraire de l'expérience de l'autre, que nous avons décrit de façon sommaire, en plus de révéler son importance régulatrice et réalisatrice pour le sujet et pour le groupe ou la communauté de référence, réunit les problématiques liées à l'acquisition d'une identité personnelle et sociale et celles qui concernent la cohabitation dans une réalité complexe comme celle d'aujourd'hui. L'expérience de l'autre peut pourtant être considérée comme la poutre maîtresse de l'éducation d'aujourd'hui, articulation fondamentale pour le développement des droits et des devoirs civiques. Nos réflexions se tournent vers une possibilité ultérieure d'approfondissement, afin de considérer plus directement l'éducation à la citoyenneté et de montrer qu'elle est le fondement de l'éducation aujourd'hui.

4. La citoyenneté revisitée

Dans la société contemporaine, la citoyenneté apparaît indubitablement comme une question épineuse. Tout d'abord, c'est l'idée même de citoyenneté qui est mise en discussion. La déstructuration spatiotemporelle et la crise de l'état-nation que plusieurs auteurs appellent cosmopolitisme (U. Beck), la dilution des frontières matérielles et symboliques (la « société liquide » selon Z. Bauman) montrent clairement comment la citoyenneté en tant qu'appartenance exclusive à un état, à un territoire, à une langue, etc.

doit désormais être considérée comme limitative, elle est toutefois confrontée à des rappels continuels vers une citoyenneté active, mais qui bien souvent franchit largement les limites des états et cette attribution formelle et juridique par laquelle nous sommes souvent amenés à nous représenter la citoyenneté.

De plus, existe une réflexion importante qui nous ramène aux questions que nous avons évoquées. Le processus d'individualisation typique de la première modernité apparaît dans toute son exacerbation, révélant les difficultés énormes qu'elle a à s'enraciner en un lieu, à exprimer des sentiments de solidarité qui ne soient pas éphémères. En substance, comme l'observe Bauman (2008, p. 37), « l'autre face de l'individualisation semble être la corrosion et la désagrégation lente de la citoyenneté » ; la conséquence en est l'incapacité à vivre un NOUS, à exprimer des formes de communauté, qui ne soient pas de simples réunions momentanées de partage. C'est le risque auquel il faut évidemment faire face.

Ces considérations nous conduisent nécessairement à réfléchir à ce qui a changé dans l'idée de citoyenneté, mais aussi à voir comment il est possible et à quel point il est crucial de redonner à la citoyenneté le rôle de clef de voûte d'une cohabitation qui soit l'expression d'une société civile vivante et dynamique. En d'autres termes, le thème de l'éducation à la citoyenneté n'est pas central que pour les institutions formatives. Il s'agit d'une question bien plus vaste, qui est devenue cruciale ces dernières années dans les pays occidentaux, en relation à l'affaiblissement diffus de la « culture civique », donc des niveaux d'implication, de participation, mais aussi de confiance et de loyauté vis-à-vis des institutions (Sciolla, 2005, pp. 23-32).

Donner une définition de la citoyenneté n'est pas simple, que ce soit pour la référence historique nécessaire que comporte cette définition ou pour l'abondante littérature passée et contemporaine qui en a discuté et approfondi les différents aspects, exprimant souvent des positions contradictoires. On peut observer que le débat sur la citoyenneté demande aujourd'hui une attention renouvelée, et de nouvelles formes ou éléments de réflexion et ceci pour toute une série de raisons parmi lesquelles figurent généralement au premier plan d'un côté le processus de globalisation et de l'autre les importants flux migratoires. En effet, on peut souligner que le débat a repris force face à une véritable *crise* du concept traditionnel de citoyenneté, fondé sur l'inclusivité et sur une nette fermeture des frontières de la communauté nationale.

Comme l'observe L. G. Baglioni (2009), la fragilité et la vulnérabilité de la citoyenneté moderne montrent combien elle est pleine de contradictions, et décidément ambivalente. Et c'est justement là qu'elle puise son dynamisme et sa propre crise. La citoyenneté moderne, qui se base sur un critère universaliste, doit toutefois composer avec des intérêts particuliers ou des situations spécifiques ; dans le même temps, la citoyenneté met en évidence une tension entre deux dimensions nécessaires, mais qui peuvent entrer en conflit, celle des libertés individuelles et celle de l'égalité, notamment par rapport à l'accès aux ressources sociales et culturelles.

La citoyenneté moderne a toujours été un très puissant facteur d'intégration, c'est justement pour cela qu'elle devient le théâtre de conflits, en faisant systématiquement ressortir le *dilemme inclusion/exclusion*. Le thème des droits (politiques, civils, sociaux) qu'à bien décrits T. H. Marshall (1950), ainsi que le système des rapports avec les institutions, le développement de la société civile, bref l'exercice de la citoyenneté tel qu'on le comprend généralement s'accompagne inévitablement d'un débat sur la (les) liberté/s, sur l'égalité entre les citoyens (surtout sur l'égalité des chances), sur la solidarité, avec toutes les implications qui en découlent.

La citoyenneté moderne alors qu'elle inclut ceux qui possèdent certaines caractéristiques et en même temps exclut ceux qui ne les possèdent pas, étant fermement ancrée dans l'état-nation, dans un territoire, une langue, une culture. Dans le cadre contemporain, caractérisé par d'intenses flux de populations, il est évident que les frontières entre les états s'affaiblissent et qu'en même temps émerge une

série de nouvelles revendications pour la reconnaissance de droits non seulement politiques, mais d'une grande diversité (Bobbio, 1992).

Aujourd'hui, les formes de pression et de revendication se sont multipliées, en raison non seulement de l'affaiblissement général de la politique, mais aussi de la profonde crise qui atteint les fondements de l'appartenance communautaire, fondements déstabilisés par la présence d'une pluralité de citoyennetés et de cultures sur le même territoire ainsi que par la mobilité intense des personnes par rapport à leur propre lieu d'origine ou d'habitation.

En développant ces réflexions, on se rend compte que la crise de la citoyenneté moderne est en étroite relation avec la discussion de l'état-nation et de ce que l'on nomme le *nationalisme méthodologique*¹⁵, approche désormais largement considérée comme très insuffisante pour décrire et expliquer les raisons des flux migratoires internationaux, leur direction et leur stabilisation. Ulrich Beck (2003 ; p.10) parle d'un véritable tournant épistémologique vers un *regard cosmopolite* « un regard quotidien, gardien de l'histoire, réflexif. Ce regard dialectique naît dans un contexte où les limites, les distinctions et contradictions culturelles disparaissent. Celui-ci ne révèle pas seulement la « déchirure », mais aussi la possibilité d'organiser dans un cadre culturel multiethnique sa propre vie et le vivre ensemble ». Dans cette perspective, selon cet auteur, s'ouvre la possibilité d'une citoyenneté d'un genre nouveau, transnationale et transculturelle, qui permet l'expérience de la pluralité et de la présence. Comme le dit Beck, nous sommes tous des *global players* (id ; p.109).

On peut donc parler d'un changement profond dans les façons d'interpréter et de vivre la citoyenneté, avec des rechutes significatives dans la manière d'accueillir et d'intégrer les migrants et leurs enfants, qui s'opposent à une vision fermée des horizons nationaux et doit tenir compte des conditions réelles dans lesquelles se déroulent les parcours de vie ; conditions, qui, de fait, sont toujours profondément liées à la distinction entre inclusion et exclusion et à l'octroi de droits de citoyenneté qui sont définis à l'intérieur de réalités territoriales et politiques complètement limitées et fermées, comme c'est le cas dans les divers états nations dans une Europe des cultures qui, le plus souvent, continue de se comporter comme une « forteresse », qui se défend sur le front extérieur et se protège sur le front intérieur (Withol de Wenden, 2001).

D'un autre côté, la tendance à se distancier des droits nationaux – inclusifs et exclusifs à la fois – est toujours plus évidente si l'on se réfère aux travaux d'auteurs et de chercheurs sur le thème des droits, ainsi qu'à l'acquisition de conscience et à une maturation du débat dans les diverses situations locales au sein de groupes ou de minorités autochtones ou allochtones. Par exemple, W. Kymlicka (1999) explore une « citoyenneté multiculturelle », qui s'ouvre à la diversité ethnique et aux demandes d'intégration des immigrés, pour que des droits leur soient attribués en fonction de leur appartenance à des groupes où sont sauvegardées les cultures minoritaires, convaincus que cette reconnaissance n'est pas du tout incompatible avec les valeurs d'une culture démocratique. La citoyenneté multiculturelle correspond à une « citoyenneté différenciée », définie comme l'octroi de droits polyethniques, de représentativité et d'autogestion à des groupes spécifiques que, comme le souligne l'auteur, presque chaque démocratie moderne reconnaît d'une manière ou d'une autre (id. ; p.303).

En substance, aujourd'hui la citoyenneté apparaît comme un concept beaucoup moins homogène et compact que lors de sa formulation initiale et, surtout, quoi que fondé sur l'universalisme des droits, toujours plus éloigné d'un ancrage territorial ou national et de la notion juridique d'appartenance. La même question de l'appartenance et de l'identité se pose de façon nouvelle, en raison des fréquentes

¹⁵ Par « nationalisme méthodologique », on entend l'approche qui place au centre l'analyse de la société comme fondée incontestablement sur la base de l'état national, pour lequel on opère une identification entre la société moderne et l'état national et même l'observateur ou le chercheur développe un regard limité aux frontières nationales. Ainsi, on finit par avoir la certitude que la société coïncide avec sa configuration historico-politique.

possibilités d'expérimenter une *pluriappartenance*, représentée de façon exemplaire par la situation du migrant, qui vit à l'intérieur de plusieurs réalités sociales faites d'échanges matériels ou symboliques, dans un espace, parfois vaste, permettant des remises en cause et des décisions.

Pour conclure ces brèves réflexions sur la citoyenneté – qui mériteraient d'être encore approfondies – , il me semble important de souligner que la citoyenneté aujourd'hui se décline toujours plus au *pluriel*, en raison du caractère toujours plus multiculturel de nos sociétés, mais aussi de la multiplicité des dimensions dans l'expérience de la citoyenneté (politique, sociale, culturelle, économique, etc.) et des *discontinuités* qu'on peut remarquer dans l'expérience réelle de chaque sujet, qui peut bénéficier de certains droits de citoyenneté, mais pas d'autres.

C'est surtout l'accent mis sur le caractère juridique de la citoyenneté, et donc sur les aspects formels, qui apparaît complètement insuffisant pour rendre compte des besoins multiples et différents d'appartenance, de reconnaissance, de participation; des besoins nouveaux qui expriment en fait aussi la transformation profonde dans le domaine des droits, qui voit émerger des droits nouveaux, de troisième ou de quatrième génération (culturels, cognitifs, environnementaux, éthiques, etc.), lesquels manifestent la complexité accrue des dimensions de la citoyenneté (Bobbio, 1992) et de son dynamisme, et réclament une reconnaissance, surtout au niveau des *politiques* de tutelle envers des groupes déterminés ou des individus (Baglioni, 2009, p. 135).

En bref, la citoyenneté cosmopolite, multiple, différenciée, conduit à la nécessité de dépasser les deux interprétations classiques données à la citoyenneté, l'une libérale et centrée sur l'universalisme des droits et l'autre communautariste basée sur l'appartenance à une communauté bien définie et cohérente (Cesa-reo, 2000). C'est pourquoi il devient possible aujourd'hui de dessiner une refondation de la citoyenneté à partir de l'étroite combinaison des droits et des besoins d'appartenance, sous peine d'une lecture de la réalité contemporaine dichotomique et contradictoire, éloignée de la perception directe de l'expérience de la citoyenneté, ainsi que des multiples formes d'exclusion. La référence est explicite à ce que Donati (1993, p. 229) nomme « citoyenneté sociétaire », qui s'oppose à une vision purement contractuelle de la citoyenneté, et à une conception atomiste et individualiste de l'être humain et se réalise donc comme « socialité des droits humains », visible dans les formations sociales concrètes et dans les processus continus de médiation; les droits civiques sont ainsi récupérés par une interprétation purement instrumentale ou assistancielle, pour être réinsérés dans l'expérience humaine, laquelle valorise l'échange basé sur les devoirs réciproques, et redécouvre chaque jour la signification de l'être ensemble.

5. Un modèle de communication pour l'éducation à la citoyenneté

Les formes et les dimensions nouvelles que la citoyenneté est en train d'assumer contribuent encore à souligner la nécessité de refonder le modèle d'éducation et de socialisation. L'idée d'une construction de la société et de la culture plutôt que de leur reproduction, tout comme la centralité du sujet et la dimension fondamentale de l'intersubjectivité, avec une attention donnée aux processus microsociaux et à la construction de la réalité à travers les actions réciproques des individus, sont tous des éléments qui marquent le changement profond des façons de concevoir et de développer l'action éducative. L'accent mis sur les aspects « interaction avec », et « relation » rend compte de l'importance attribuée à la *communication*. Ainsi intersubjectivité, interdépendance et constructivité de la culture et de la réalité sociale représentent les traits constitutifs que l'on désigne comme le « détour communicatif » en sciences humaines et sociales¹⁶, qui permet le développement d'un point de vue dynamique, processuel dans

¹⁶ Le détour communicatif, qui apparaît et se consolide dans les années 1990, résume un corps complexe d'apports théoriques et transdisciplinaires qui ont conduit à une crise des traditionnelles références interprétatives de la réalité sociale et de la manière d'y concevoir l'être et l'agir. Pour plus d'informations, voir Besozzi, 2006, en particulier le chapitre 3.

l'analyse de la réalité sociale, et la mise en valeur de plusieurs niveaux et moments des processus d'interaction et de structuration.

Il est surtout important de souligner que la communication prend une importance tout à fait nouvelle : en effet, elle n'est plus considérée comme la simple condition d'un processus, par exemple pour favoriser la transmission intergénérationnelle de valeurs, de normes, de règles et de prescriptions de rôle. La communication apparaît plutôt comme la *condition de la possibilité même d'exister de la société et des rapports sociaux*, face à un scénario déstabilisant, qui dessine un changement profond des conditions et des manières de concevoir et de construire la vie individuelle et sociale. En d'autres termes, c'est la communication qui rend possible la compréhension de la situation et la recomposition des expériences, en développant des flux communicatifs dans plusieurs directions et à plusieurs niveaux. Affirmer que *l'éducation est communication* signifie donc donner corps à une manière de considérer la réalité éducative et les devoirs à réaliser. L'éducation, plutôt que comme la transmission d'un patrimoine de valeurs et de connaissances, se dessine comme l'ouverture d'un discours qui se développe à plusieurs niveaux, s'entrecroise avec l'expérience des sujets, et signifie, en substance, médiation de points de vue, de savoirs acquis dans différents contextes, développement d'un circuit réflexif et acquisition d'une pensée critique. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté apparaît comme l'*humus* dont on extrait la lymphe et la stimulation pour développer et relancer continuellement des occasions d'apprentissage, de relation, de confrontation.

Le modèle communicatif d'éducation et de socialisation implique aussi une transformation profonde des méthodologies didactiques : l'apprentissage par la découverte, la coopération apparaît comme un élément stratégique qui n'est pas gouverné de l'extérieur, mais centré sur le sujet et sur sa conscience. Dans ce sens, l'éducation à la citoyenneté décline savoirs et relations et conduit à l'acquisition d'une capacité de lire, de comprendre et de gouverner la pluralité des situations et des expériences aussi bien que la multidimensionnalité qui caractérise la réalité contemporaine. Un modèle éducatif centré sur la communication apparaît particulièrement adéquat pour faire face à la réalité multiculturelle et multimédiale, qui demande à la personne de solides compétences de base pour ne pas être « éjectée », pour éviter tout risque d'individualisme radical, mais aussi pour donner sens à ses propres actions, choix et décisions.

6. Réflexions conclusives; il ne s'agit pas que de l'agency du sujet

Les réflexions que nous avons développées jusque-là mettent un accent particulier sur la grande importance de l'éducation à la citoyenneté, qui permet de donner corps aux besoins d'appartenance et d'autoréalisation de tout sujet individuel, et qui se situe dans un contexte ample et varié quant à la participation active et responsable.

Pour conclure notre parcours, il est important de repositionner la question relative à l'éducation à la citoyenneté, tout en éliminant quelques équivoques qui peuvent subsister.

Tout d'abord, l'« éducation à la citoyenneté » ou « éducation civique » constitue le véritable « tissu conjonctif » de l'expérience de la croissance et donc le *cœur* même de l'action éducative. L'éducation à la citoyenneté ne regarde donc pas tout simplement l'*agency* du sujet, dans le sens qu'elle ne se fixe pas pour objectif que de rendre les individus compétents et habiles dans l'exercice de leurs droits et dans le respect de valeurs, normes et règles. Comme on l'a vu, elle est profondément ancrée dans l'expérience de l'autre, qui est le fondement de la socialité et de la possibilité de développer participation et responsabilité. La dimension de l'autre met en action toute une série de questions qui concernent également la construction de l'identité, de l'appartenance, et crée de cette façon les prémisses non seulement d'une bonne vie en société, mais aussi de la *construction d'une société*, tout en permettant une expérience du NOUS continuatrice, bien enracinée.

En substance, l'éducation à la citoyenneté est une éducation à la culture politique commune par le moyen de la pratique délibérative (Dell'Avanzato, 2010). Il s'agit d'une idée de citoyenneté substantielle et non pas seulement procédurale, qui implique une mise au premier plan des droits qui n'est pas que pure affirmation de principe ou mise en avant de besoins personnels. L'éducation à la citoyenneté, en effet, rappelle de façon évidente la question des inégalités, de l'égalité des chances, de l'équité et de la justice, et conduit donc inévitablement à tenir compte de l'autre, avec la mise en jeu de soi-même par rapport à l'autre ; il s'agit d'une éducation à l'exercice des droits, mais aussi d'une éducation à l'autre, à la capacité d'établir et de développer des relations sociales en se référant à la cohabitation, à la solidarité, à la partition des biens matériels et symboliques.

Ce que nous voulons souligner, surtout, c'est justement la fonction qu'assume aujourd'hui l'éducation à la citoyenneté, en la définissant comme un véritable « tissu conjonctif » de l'éducation dans un sens large. Dans une société multiculturelle et multimédiale, c'est la dimension de la citoyenneté qui libère le sujet de toute une série de risques inhérents à la grande liberté d'action et à l'opacité des points de repère. Le sujet qui se sent « citoyen » active des connexions tout à fait efficaces entre les savoirs, les connaissances, les relations, en les transformant en compétences pour vivre pleinement sa vie avec et à travers les autres. L'éducation à la citoyenneté est donc enracinée profondément dans l'expérience du sujet, celle-ci étant souvent caractérisée par la multiplicité des lieux où elle prend place, par la participation à plusieurs milieux ou contextes de vie, qui nécessitent d'une recomposition continue, où la réflexivité et la compétence communicative du sujet se révèlent des instruments absolument fondamentaux dans la construction d'une unité biographique. On peut dire, avec Dube (1994, pp. 92-93), que l'éducation à la citoyenneté est une vraie « manière de construire le monde », une activité qui « structure le caractère fluide de la "vie" ». C'est seulement la structuration forte d'une expérience continue et enracinée de citoyenneté qui permet de faire face aux pièges et aux risques de la réalité d'aujourd'hui, en particulier aux risques cachés qui opèrent de façon sournoise, et qui détériorent les bases mêmes de l'être ensemble. On peut parler du risque de l'érosion du capital social, notamment de la richesse des liens et des processus d'échange à l'intérieur d'une communauté ; mais aussi du risque d'inertie qui s'attaque à nos vies individuelles tout en affaiblissant la motivation à agir pour soi-même et pour les autres ; et, pour finir, du risque de gaspillage de culture, de talents, de capital humain, qui aboutit à l'appauvrissement non seulement des sujets individuels, des groupes ou des familles, mais de la communauté entière. L'éducation à la citoyenneté, en tant que tissu conjonctif de l'éducation, représente donc un défi pour les réalités de l'école (Santerini, 2010), elle est une clef d'accès à la compréhension de la dimension globale, interculturelle et multimédiale de la société contemporaine (Luatti, 2009), car elle engage chaque sujet de façon transversale dans des devoirs qui ne sont pas seulement spécifiques ou « scolaires », justement parce qu'ils ont affaire avec le sens de l'être ensemble.

Bibliographie

- Archer, M. (2006). *La conversazione interior: come nasce l'agire sociale*. Trento: Erickson.
- Baglioni, L.G. (2009). *Sociologia della cittadinanza: prospettive teoriche e percorsi inclusivi nello spazio sociale europeo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2008). *Individualmente insieme*. Parma: Diabasis.
- Beck, U. (2000). *I rischi della libertà: l'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2003). *Lo sguardo cosmopolita: prospettive dell'epoca postnazionale*. Bologna: Il Mulino.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Bobbio, N. (1992). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Cassano, F. (1989). *Approssimazione: esercizi di esperienza dell'altro*. Bologna: Il Mulino.
- Cesareo, V. (2000). *Società multiethniche e multiculturalismi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Crespi, F. (2004). *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*. Bari: Laterza.
- Dell'Avanzato, S. (2010). *Verso una comune cultura politica: competenze e processi per la cittadinanza attiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. (1993). *La cittadinanza societaria*. Bari: Laterza.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità: fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Kymlicka, W. (1999). *La cittadinanza multiculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Luatti, L. (ed.). (2009). *Educare alla cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Marshall, T.H. (2002). *Cittadinanza e classe sociale*. Bari: Laterza.
- Melucci, A. (1992). *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Palmonari, A. (ed.). (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Recchi, E. (1993). *Reciprocità: un nome per tre concetti*. *Stato e mercato*, 39, 467-500.
- Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Bari: Laterza.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil (traduit de l'italien: Sè come un altro, Milano: Jaca Book, 1993).
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Sciolla, L. (2005). *La sfida dei valori: rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Withol de Wenden C. (2001). *L'Europe des migrations*. Paris: ADRI, La Documentation Française.

Quelle vocation pour les écoles enfantines au Tessin et ailleurs ?

Simone Forster

De lointaines origines

Les historiens de l'éducation s'accordent à dire que l'origine des classes maternelles remonte à 1770, quand le pasteur Jean-Frédéric Oberlin ouvre, dans sa paroisse des Vosges à Ban-de-la-Roche, une petite école qu'on appelle « école ou poêle à tricoter ». Cette œuvre de charité est destinée à venir en aide à l'enfance en détresse. Au programme: tricot, filage, lecture de l'alphabet, calligraphie, calcul mental, chant et récitation. Des planches coloriées d'histoire naturelle et biblique sont affichées sur les murs. Les maîtresses, appelées « conductrices de la tendre enfance » sont des bourgeoises rapidement formées par le pasteur et sa femme.

Cette initiative philanthropique fait des émules et ce modèle se répand en Europe. Il s'agit avant tout de retirer les enfants des lieux néfastes à leur développement, de les soustraire aux influences perverses et de régénérer les classes populaires en inculquant à leurs enfants le respect de l'ordre social et des hiérarchies. L'éducation précoce, prodiguée avec fermeté et tendresse, peut sauver les jeunes êtres de la déchéance.

On aurait toutefois tort d'imaginer que rien n'existait avant l'initiative du pasteur des Vosges. Une enquête zurichoise de 1771-1772 d'une société privée d'utilité publique montre que souvent les petits enfants de 3 ans se rendaient à l'école avec leurs aînés. Ils restaient au fond de la classe sous la garde de la femme du maître qui veillait à les occuper. Cette classe des petits n'était pas gratuite et elle contribuait au financement de l'école.

De brillants pédagogues

Lorsque le pasteur Oberlin ouvre son école enfantine à la fin du XVIII^e siècle, l'Europe est en plein bouleversement car elle pénètre dans l'ère industrielle. La Suisse est alors le pays le plus industrialisé d'Europe après l'Angleterre. Ses textiles s'exportent dans le monde entier. L'économie est traversée de nombreuses crises et les classes laborieuses vivent dans une grande misère. Femmes et enfants dès l'âge de 6 ans font tourner l'industrie. Tout cela se conjugue avec les troubles et le chaos qui suivent l'effondrement de la République helvétique.

Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Dans ce contexte tourmenté, Pestalozzi va développer les principes de la pédagogie enfantine. Dès 1799, il tient à Berthoud une classe de 25 enfants de 5 à 8 ans où il applique sa Méthode fondée sur l'action plutôt que sur la récitation. Une partie des enfants apprennent leurs mots à partir d'objets réels puis les classent tandis que d'autres s'exercent à compter avec des marrons ou tracent des figures sur

leurs ardoises. Le but de Pestalozzi est d'adapter l'enseignement à la psychologie des petits. La base de toute instruction est l'intuition (*Anschauung*), c'est-à-dire l'expérience personnelle. Il faut partir de tout ce que fait l'enfant, de son vécu, de son imagination, de ses représentations. Rien d'abstrait pour les petits; l'enfant ne comprend que ce qu'il voit et ce qu'il touche.

La Méthode place l'enfant au centre de l'action éducative. Elle fait de lui un acteur. Cette audace effraie les parents et la commission scolaire de Berthoud. Pourtant celle-ci fait, à la fin de l'année, un rapport élogieux de l'activité de Pestalozzi: *les progrès étonnants de tous vos jeunes élèves, de dispositions si différentes, font voir clairement que chaque enfant est propre à quelque chose, lorsque le maître sait reconnaître ses talents et les cultiver avec un art vraiment psychologique.*

Friedrich Fröbel (1782-1852)

Friedrich Fröbel va aussi marquer la pédagogie de l'école enfantine. Il séjourne à l'Institut de Pestalozzi à Yverdon, de 1808 à 1810. En 1837, de retour en Allemagne, il ouvre le premier *Kindergarten*. La pédagogie froebélienne se fonde sur le jeu, véritable point de départ du savoir. Il faut un matériel spécifique: jeux de construction, cubes, cylindres, sphères de couleurs vives, par exemple. Genève, Neuchâtel et, plus tardivement, Vaud à la fin du siècle, adoptent la pédagogie froebélienne et forment des jardinières d'enfants. Comme chez Pestalozzi, les exercices sont toujours concrets.

Maria Montessori (1870-1952)

Une grande figure de l'éducation nouvelle marque aussi la pédagogie de l'école enfantine: Maria Montessori (1870-1952). Première femme médecin d'Italie en 1896, elle travaille à la clinique psychiatrique de l'Université de Rome. Elle s'indigne de voir que les enfants n'ont d'autres ressources que de jouer sur le plancher avec des morceaux de pain. En 1900, elle travaille à la *Scuola Magistrale ortofrenica*, chargée de la formation des éducateurs pour les enfants arriérés mentaux.

En 1907, elle ouvre la *Casa dei bambini* dans un quartier populaire de Rome, le quartier San Lorenzo. À cette époque, on rase certains taudis et on relogé leurs habitants dans de nouveaux immeubles. Le directeur de l'entreprise de construction demande à Maria Montessori d'ouvrir un centre et de s'occuper des enfants afin qu'ils n'errent pas et ne mendient pas dans les rues pendant que leurs parents sont au travail. Le Centre est aussi chargé d'inculquer des principes d'éducation et d'hygiène. On espère ainsi réformer les pratiques erronées des parents.

La *Casa dei bambini* devient l'atelier de recherches et d'observations scientifiques de Maria Montessori. Tout y est aménagé en fonction des besoins et des goûts des enfants: le mobilier, les couleurs, l'architecture. On attend des enfants qu'ils vivent dans cet environnement en êtres responsables, qu'ils y évoluent en toute liberté mais avec discipline, dans le respect de soi et des autres. Un des principes de base du système éducatif de Maria Montessori est « l'activité indépendante ». Tout être devient ce qu'il est, non à cause des maîtres qu'il a eus, mais par ce qu'il a accompli par lui-même. Il faut donc qu'il puisse manipuler, tâtonner, chercher, exercer ses sens et son intelligence. Cette liberté n'est possible que si les enfants se soumettent à des lois qu'ils ont découvertes et adoptées. Il s'agit de développer des attitudes plutôt que de simples compétences.

Le matériel didactique a aussi la fonction d'aider à apprendre et à grandir; il doit opérer « comme une échelle » selon l'expression de Maria Montessori, le but ultime étant l'autoéducation. Tout comme Pestalozzi, Maria Montessori préconise la perception directe: « aucune explication, aucune image ne peuvent remplacer la découverte de la forêt et de toute la vie qu'elle recèle ».

Les **sœurs Agazzi**, Rosa (1866-1951) et Carolina (1870-1945) jouent un rôle important dans la pédagogie enfantine. En 1895, elles ouvrent à Monpiano (Brescia) un *asilo* pour les enfants pauvres de 3 à 6 ans. Elles y développent une pédagogie de la liberté et de la responsabilité comme le fera plus tard Maria Montessori. Elles ne font toutefois pas usage d'un matériel didactique constitué de séries d'objets standardisés mais privilégient la spontanéité et l'inventivité des enfants. Ceux-ci créent ou réunissent les objets de leur choix. Leur expérience est ainsi plus complète car le processus d'abstraction n'intervient qu'après ce premier stade de l'expérience directe.

Ouverture et développement des écoles enfantines

Les salles d'asile (*asili d'infanzia*) qui deviendront des écoles enfantines ou maternelles sont à la fois les produits du siècle des Lumières, de l'attention qu'on porte au développement des jeunes enfants et de la nouvelle société industrielle. L'avènement de la fabrique bouleverse les structures sociales. Les femmes et les enfants dès l'âge de 6 ans travaillent de longues heures dans les nouvelles usines ; les petits enfants sont souvent livrés à eux-mêmes. Au Royaume-Uni, berceau de la Révolution industrielle, ils errent dans les rues jonchées de débris car il n'existe aucun service de voirie dans les quartiers ouvriers. Les taux de mortalité infantile sont effrayants ; vers 1830, ils sont supérieurs à 150 pour mille.

Ces effroyables conditions de vie ébranlent un riche industriel ; **Robert Owen** (1771-1858). Celui-ci fait œuvre de pionnier ; il ouvre en 1816, la première *Infant school* du Royaume-Uni dans sa manufacture de coton à New Lanark en Ecosse. L'école qu'il fait construire scolarise les enfants des ouvriers qui travaillent dans sa fabrique. Elle compte quelque 300 enfants de 4 à 14 ans. Les petits fréquentent deux salles aérées et spacieuses ; l'une pour les moins de 4 ans et l'autre pour les 4 à 6 ans.

Robert Owen engage un ancien tisserand, James Buchanan, pour s'occuper des petits. Pédagogue doué, celui-ci élabore un programme novateur pour l'époque. Les enfants apprennent certes à lire, à écrire et à compter mais ils font aussi du chant, de la danse et de la gymnastique. Buchanan met un accent particulier sur les sciences naturelles, une discipline qui se fonde sur l'observation et qui se déroule le plus souvent en plein air. Il fait aussi usage des tableaux mathématiques de Pestalozzi que Robert Owen a découverts lors d'une visite à l'Institut Pestalozzi d'Yverdon. L'œuvre philanthropique d'Owen poursuit deux buts : former sa future main d'œuvre et contribuer à la régénération des mœurs des classes populaires par une bonne éducation précoce.

Genèse des salles d'asile au Tessin et en Suisse

Deux grands commerçants du Tessin, les frères Giacomo (1776-1868) et Filippo (1778-1867) Ciani visitent la filature de coton de Robert Owen. Ils sont si impressionnés par les initiatives éducatives de cet humaniste visionnaire qu'ils décident de suivre son exemple. Le 19 décembre 1844, Filippo Ciani ouvre le premier *asilo d'infanzia* du Tessin à Lugano au numéro 24 de la Contrada Cioccaro, un bâtiment qui lui appartient. Il finance quasiment seul cette nouvelle institution qui compte dès son ouverture quelque 70 enfants.

Le mouvement de prise en charge des jeunes enfants pauvres est lancé au Tessin. Comme partout ailleurs, l'*asilo* est investi d'une mission moralisatrice et civilisatrice. On espère que les enfants vont importer dans leur foyer des habitudes d'ordre, de discipline, de soumission et de propreté.

Dans d'autres cantons, des associations féminines fondent des salles d'asile inspirées de l'*infant school* de Robert Owen : à Genève en 1826 et à Zurich en 1830. La Neuchâteloise Marie-Anne Calame (1775-1834) suit une voie différente. En 1815, elle ouvre l'asile-pension des Billodes dans sa ville du Locle où

elle recueille les enfants abandonnés dès l'âge de 2 ans. Ses buts sont de « développer les talents » et de donner à chacun les moyens de gagner dignement sa vie. C'est pourquoi l'Institution garde les enfants jusqu'à 20 ans et propose une formation professionnelle.

L'école enfantine se met en place au fil des initiatives des particuliers et des cantons, sans volonté d'harmonisation ni de cohérence. À la fin du XIX^e siècle, Genève, Neuchâtel, Vaud, Bâle-Ville et Zurich font de ce degré une institution cantonale au même titre que l'école primaire. Partout ailleurs, l'école enfantine relève de l'initiative privée. À Genève, une loi de 1872, contraint toutes les communes à ouvrir une école gratuite pour les enfants de 3 à 6 ans. Il faut encore attendre un siècle, soit 1970, pour que tous les cantons reconnaissent le droit à une éducation préscolaire d'une année ou de deux ans.

La pédagogie la plus pratiquée en Suisse dans les écoles des petits est celle de Froebel. De 1870 à la première guerre mondiale, cette méthode est enseignée aux maîtresses d'école enfantine de Suisse romande et alémanique. Toutefois, en dépit d'une certaine unité d'approche, les différences d'interprétation sont manifestes. Les *Kindergarten* respectent les idées et consignes de Froebel à la lettre : pas question d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul. Les écoles enfantines de Suisse romande, tout en faisant usage du même matériel, préparent l'entrée à l'école primaire. Il en va de même des *asili d'infanzia* du Tessin qui s'inspirent de la pédagogie de Maria Montessori et des sœurs Agazzi. Deux cultures coexistent donc en Suisse dès les débuts de l'école enfantine : l'une latine prompte à anticiper les apprentissages scolaires et l'autre germanique qui fait de l'école enfantine un espace de vie et de jeux. Destinées à l'origine aux familles déshéritées, ces petites écoles sont peu à peu fréquentées par les enfants des familles plus aisées car on reconnaît leur rôle éducatif.

Des *asili d'infanzia* aux écoles enfantines

Teresina Bontempi (Locarno 1883, Cevio 1968) marque profondément la vocation et les pratiques des *asili* tessinois. Cette institutrice, devenue inspectrice en 1908, va tout mettre en œuvre pour généraliser la méthode de Maria Montessori qu'elle avait observée à la *Casa dei Bambini* de Rome. Elle avait, en effet, été impressionnée par le sérieux des enfants qui s'adonnaient à des activités de leur choix dans une atmosphère calme et ordonnée.

Les efforts qu'elle déploie sont suivis d'effets, notamment grâce à la nouvelle loi scolaire du 28 septembre 1914. Celle-ci stipule que les communes ou les particuliers qui ouvrent des écoles enfantines reçoivent dorénavant des subventions de l'État; ces nouveaux établissements sont placés sous la surveillance du Département de l'instruction publique. De plus, les maîtresses des classes enfantines doivent suivre des cours de formation prodigués par l'inspectrice. Teresina Bontempi va donc enseigner à Bellinzona la pédagogie de Maria Montessori qui lui tient tant à cœur. Les exercices pratiques se déroulent dans l'*Asilo infantile* de la ville.

Les *asili* essaient dans les villes et les vallées. Ils accueillent, à journée faite, de 15 à 50 enfants de 3 à 6 ans. Le matériel et le mobilier de la méthode Montessori sont souvent réalisés par des artisans locaux. En 1920, on compte 85 *asili d'infanzia* avec 98 maîtresses, 38 aides et 3'368 enfants. Les communes pauvres tirent parti de leurs locaux, les plus aisées construisent de nouveaux établissements. Se développe alors au Tessin, une architecture originale très attentive à la psychologie enfantine.

La vie des classes enfantines tessinoises

Dans les *asili*, les enfants de 3 à 6 ans s'activent à leur guise mais doivent suivre des règles communes de vie, d'ordre et de rangement. Ils peuvent se livrer librement et aussi longtemps qu'ils veulent à l'activité de leur choix. Teresina Bontempi note dans son journal qu'à l'*asilo* de Muzzano, en 1920, un enfant avait

écrit au tableau noir : *Giovanni ne fait que lire, quand est-ce qu'il va apprendre à calculer?* Et Giovanni de répondre : *quand je m'y mettrai, je vous rattraperai*. Quand ils quittent les classes enfantines, les enfants savent en règle générale lire, écrire et calculer jusqu'à vingt. Et Teresina Bontempi de noter que l'usage du matériel Montessori a éveillé leur sens et les a instruits (Briod 1920).

Maria Valli de l'Asile modèle de Bellinzone tient un journal de ses expériences pédagogiques : le 15 janvier 1918, elle relève que « grâce aux exercices d'acoustique, les enfants saisissent la différence entre un bruit et un son ». Depuis, le niveau sonore de la classe et du réfectoire a beaucoup baissé. Et une petite Carmen de dire : « le son est presque toujours beau, le bruit presque toujours vilain ! » (Briod 1920).

À la fin de l'année, les maîtresses enfantines organisent une petite fête afin de montrer les progrès des enfants aux habitants des communes. Ainsi, un jour de juillet 1920, les gens du village de Melide assistent à une telle fête sur la plage. « Fillettes et garçons mettent d'abord leurs tabliers d'école qu'ils sont capables de boutonner eux-mêmes [...] Puis ils chantent, récitent des poésies, se livrent ensuite à leurs occupations comme en un jour ordinaire [...] Ils montrent ce qu'ils savent faire. Les plus grands écrivent ou résolvent des questions d'arithmétique qu'ils se posent eux-mêmes. » (Briod 1920).

Teresina Bontempi est aussi active hors du Tessin. En 1914, elle donne avec Louise Barrère, un cours sur la pédagogie de Maria Montessori au prestigieux Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève. Après son intervention, l'Institut fonde son école enfantine d'application : *La Maison des petits* qui ne tarde pas à acquérir une réputation mondiale grâce notamment aux travaux et observations de Jean Piaget.

Teresina Bontempi est une italophile convaincue ; elle est finalement licenciée de son poste d'inspectrice en 1931 du fait de son engagement irrédentiste. Elle meurt oubliée en 1968. Elle a pourtant eu le grand mérite de s'être engagée pour une école enfantine de qualité.

Une vocation qui s'affirme

Dès l'année scolaire 1947-48, les cours de formation des maîtresses enfantines sont transférés de Bellinzone à l'école normale cantonale de Locarno (Études pédagogiques, Payot 1948, p. 149). Dès la nouvelle loi du 29 mai 1958, les écoles enfantines tessinoises sont gérées par les communes et l'État au même titre que les écoles primaires. La loi de 1996 resserre encore les liens entre les deux degrés et désormais l'*asilo infantile*, ou le *giardino d'infanzia*, ou la *casa dei bambini* devient la *scuola dell'infanzia*. Cette dénomination montre clairement que l'école enfantine a sa mission, son profil, ses objectifs de formation et qu'elle est un passage quasi obligé avant que ne commence l'école primaire. On reconnaît l'importance de ce degré dans le développement cognitif, social et affectif des enfants.

Le canton du Tessin a donc suivi sa propre voie et a gardé ses spécificités qui en font un canton à l'avant-garde. En effet, aujourd'hui comme hier, les enfants sont admis à l'école enfantine dès l'âge de 3 ans. Ils y passent toute la journée de 8h45 à 15h45. C'est dire qu'ils y déjeunent à midi et que les petits y font la sieste. Depuis 1977, l'école enfantine ferme le samedi matin et, depuis 1995, le mercredi après-midi.

Les aléas de la vocation des écoles enfantines

Les années 1970 sont celles d'une véritable prise de conscience politique de l'importance des classes enfantines. Tous les cantons reconnaissent le droit à une éducation enfantine d'une année ou de deux ans. En 1972, la Conférence des chefs de département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP/SR+TI aujourd'hui CIIP) publie son premier plan d'études qui met l'accent sur l'épanouissement et le développement de l'enfant et sur les acquisitions des démarches intellectuelles utiles à sa scolarité. On parle de prélecture, de préécriture, de jeux et de manipulations mathématiques.

Vingt ans plus tard, en 1992, la politique change. Le nouveau plan d'études « Objectifs et activités préscolaires », place l'enfant au centre de l'action éducative. Les buts de l'école enfantine sont dépouillés de leur aspect scolaire. Il s'agit désormais de créer les conditions qui permettent à l'enfant d'agir pour construire ses connaissances, de structurer sa pensée à travers des situations variées où le jeu tient une large place. On se rapproche donc de la culture germanique du *Kindergarten* et de l'apprentissage inventif des pionniers. Les deux plans d'études s'accordent toutefois sur un point fondamental : la promotion de l'égalité des chances et l'attention particulière à vouer aux enfants allophones.

Toutefois, dès 2000, les choses changent. L'étude PISA (*Programm for International Student Assessment*) provoque une onde de choc en Suisse. Elle révèle que les élèves de 15 ans obtiennent des résultats très moyens en lecture. Le groupe de pilotage PISA de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) analyse finement les résultats de l'étude. Ses recommandations sont claires : l'école enfantine doit devenir obligatoire afin d'assurer de solides fondements au système de formation. Il lui faut préparer les enfants aux apprentissages scolaires, à la lecture notamment, prévenir l'échec scolaire, dépister les handicaps, compenser les inégalités sociales et faciliter l'intégration des enfants d'origine étrangère. En un mot, sa mission redevient scolaire.

En fait, la CDIP n'a pas attendu l'étude PISA pour s'intéresser de près à l'école enfantine. Dès le début des années 1990, elle multiplie les études sur ce degré (CDIP 1993, 1994, 1997). En 1997, elle préconise la création d'un cycle élémentaire de 4 ans (-2+2) et suit de près l'expérimentation de cette innovation dans des cantons alémaniques. Les buts du cycle élémentaire sont de favoriser une meilleure articulation entre l'école enfantine et l'école primaire et de dépister les enfants qui ont des besoins particuliers (difficultés d'apprentissage, dyslexie, enfants à haut potentiel, etc.). Le Tessin est alors cité en exemple car il a mis sur pied des équipes régionales composées de spécialistes (logopédistes, psychomotriciennes, maîtresses de soutien, etc.) qui interviennent dans les classes enfantines afin de venir en aide aux enfants et aux enseignantes en cas d'inadaptation scolaire ou sociale (Gilliéron 2007).

L'ère d'HarmoS

La nouvelle politique de la CDIP met donc l'accent sur la vocation scolaire de l'école enfantine. Il faut commencer plus tôt les apprentissages afin d'obtenir de meilleurs résultats dans les grandes études internationales. En 2001, la CDIP inscrit à son programme sa volonté d'abaisser l'âge d'entrée à l'école enfantine. Elle lance ensuite un nouveau Concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) le 6 juin 2002. Celui-ci prévoit que l'école enfantine sera obligatoire pour les enfants dès 4 ans. La phase de consultation du Concordat s'achève le 30 novembre 2006. L'article 4 sur l'école enfantine passe la rampe. Les autorités tessinoises font toutefois remarquer que la *scuola dell'infanzia* est « pionnière en Suisse car elle pratique l'horaire continu et admet les enfants dès l'âge de 3 ans. Passer à 4 ans serait une régression en quelque sorte. »

Le 14 juin 2007, les directeurs de l'instruction publique des 26 cantons adoptent à l'unanimité le Concordat HarmoS. Il faut ensuite qu'il soit ratifié soit par les parlements cantonaux soit par une votation populaire. Les choses ne vont pas rondement. Les oppositions se cristallisent sur l'école enfantine obligatoire dès 4 ans. Pourtant, la majorité des enfants de tous les cantons suivent ce degré : 98 % dès l'âge de 5 ans, 63 % dès 4 ans. De plus, l'école enfantine est déjà obligatoire dans huit cantons de Suisse alémanique : Bâle-Ville dès 4 ans, Appenzell Rhodes Intérieures, Argovie, Bâle Campagne, Glaris, Lucerne, Nidwald, Schaffhouse dès 5 ans.

Le 7 mai 2009 la CDIP décide que le concordat HarmoS entrera en vigueur dès le 1er août 2009 dans les cantons qui y ont adhéré (15 cantons actuellement). Ceux-ci ont un délai de 6 ans pour l'appliquer (année scolaire 2015/2016). L'école enfantine dure deux ans, elle est obligatoire. Les enfants qui y entrent ont fêté leurs 4 ans avant le 31 juillet.

Le 16 juin 2011, la CDIP adopte les premiers objectifs nationaux de formation dans certaines disciplines (langues, mathématiques, sciences) pour les degrés 4, 8 et 11 (système HarmoS). Actuellement, la Suisse romande applique son nouveau plan d'études (PER), la Suisse alémanique élabore le *Lehrplan 21* et le Tessin actualise son plan d'études. En 2000, le canton du Tessin publie « Orientations pour l'école maternelle ». Ce texte présente les principes généraux dans lesquels s'inscrit l'école enfantine ainsi qu'une clarification de sa mission éducative.

Finalement, en Suisse, comme dans d'autres pays européens, la mise en œuvre d'un système public d'écoles enfantines s'est heurtée à divers obstacles. Citons la prégnance des fonctions caritative et charitable des petites écoles, les relations conflictuelles qui existent dans certains cantons entre l'Église et l'État, le statut professionnel peu reconnu des maîtresses enfantines et les lacunes de leur formation ainsi que les conflits du partage des compétences entre les familles et l'école.

Enfin, depuis la fin du XIX^e siècle, la vocation de l'école enfantine prête à confusion en Suisse comme dans les autres pays industrialisés. D'un côté on lui attribue une identité et une spécificité. On en fait un îlot de liberté sans véritable obligation de résultats où les enfants découvrent certaines connaissances et s'initient aux codes sociaux. D'un autre côté, on décide de l'intégrer au continent de l'école obligatoire et de lui faire suivre un curriculum décliné en objectifs d'apprentissage. En dépit de ces différences d'approche, on attend toujours de l'école enfantine un rôle social; hier, elle devait faire œuvre de régénération des classes pauvres aujourd'hui, elle doit lutter contre les inégalités.

Bibliographie

- Briod, L. (1920). La méthode Montessori au Tessin. In J. Savary (éd.), *Annuaire de l'instruction publique en Suisse: 1920* (pp. 39-75). Lausanne: Payot.
- Delcò, M.L. (1999). *La scuola dell'infanzia nel cantone Ticino: schede informative per i genitori*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Divisione della scuola, Ufficio dell'educazione prescolastica.
- Ferrari, M. (1999). L'éducation préscolaire en Italie au XIXe et XXe siècles. *Histoire de l'éducation*, 82, 101-124.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin*. Lausanne: URSP.
- Miotto Altomare, G. & Beltrani, M. (2003). La scuola dell'infanzia del canton Ticino: sviluppi storici e modelli pedagogici. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(2), 211-231.
- Rohrs, H. (1994). Maria Montessori. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(1/2), 173-188.
- Rossi, F. (1959). *Storia della scuola ticinese*. Bellinzona: Grassi.



QUALE SCUOLA PER GLI ANNI A VENIRE? LA SOLITUDINE GLOBALE DEL CITTADINO POSTMODERNO

Atti dello seminario 2011
Lugano, 24-25 novembre

Organizzatore e editore: Giancarlo Bernasconi



Institut de recherche et de documentation pédagogique



Association des inspecteurs et directeurs
d'Écoles primaires de la Suisse romande et
du Tessin

QUALE SCUOLA PER GLI ANNI A VENIRE? LA SOLITUDINE GLOBALE DEL CITTADINO POSTMODERNO

Atti dello seminario 2011
Lugano, 24-25 novembre

Organizzatore e editore: Giancarlo Bernasconi

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Indice

Intervento del Consigliere di Stato Manuele Bertoli	3
Introduzione: Quale scuola per gli anni a venire? <i>Giancarlo Bernasconi</i>	5
Potenza vs fragilità. Ce la faremo a reggere la sfida del tempo? <i>Mauro Magatti</i>	9
Conoscere, trasmettere, ricordare: cambiamenti etologici ed ecologici <i>Raffaele Simone</i>	19
Apprendere al tempo dei media digitali: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni <i>Pier Cesare Rivoltella</i>	21
Fattori e condizioni sociali e culturali dell'educazione alla cittadinanza <i>Elena Besozzi</i>	31

Intervento del Consigliere di Stato Manuele Bertoli

Buon giorno a tutte e a tutti.

Sono particolarmente felice di essere stato invitato a questo vostro seminario perché il tema che affrontate è davvero di quelli centrali. Lo è per me come politico a capo del Dipartimento che si occupa di scuola e di formazione, ma lo è per me pure come cittadino e come padre.

“Quale scuola per gli anni a venire?”. Quale scuola davanti agli enormi cambiamenti che hanno stravolto il modo di organizzarsi e di funzionare delle nostre società? Ma, permettetemi anche questa domanda provocatoria, quale scuola negli anni passati?, considerato come molto dello smarrimento in cui si trovano oggi tante persone risieda di fatto anche in una evidente insufficienza di risorse e di strumenti cognitivi a disposizione di ciascuno, individualmente.

Questo per dirvi di come io senta profondamente il senso e la responsabilità che la scuola porta, e deve portare, sulle proprie spalle.

Profondi mutamenti strutturali ma anche nuovi orientamenti di comportamento e di pensiero hanno determinato, nel corso di questi ultimi anni, uno stravolgimento assoluto del modo di relazionarsi tra gli umani. E l'individuo, in questo nuovo e alle volte ostile intreccio di relazioni, si trova senza punti di riferimento saldi e strutturati. Nella società della iper comunicazione, del tutto subito e in sintesi estrema, l'essere umano è sempre più solo. I rapporti interpersonali sono sempre più effimeri, il passato viene bruciato dal presente e il presente, che si fa a sua volta subito passato, viene polverizzato dall'istante successivo, senza riuscire a stabilire alcun legame o a creare memoria, e quindi sapere (“pointillisme” lo chiama Fabio Merlini).

Come entrare allora in questo panorama di precarietà portando un messaggio nel contempo antico e attuale? Un messaggio che sappia unire tra loro il senso profondo, immutabile, del trasmettere conoscenza e i modi tecnologici, in continua evoluzione, con cui questa stessa conoscenza viene diffusa. È questo forse uno dei terreni più insidiosi ma anche affascinanti che attende l'ardimento di docenti e pedagoghi. Il vostro seminario affronta proprio queste terre, con una messa in campo di saperi e di volontà (oltre che di intelligenze) che rassicurano il politico, il padre e il cittadino che sono in me.

La scuola non può concedersi la debolezza di perdersi nello smarrimento odierno. Deve invece saper raccogliere tutte le proprie forze e ridefinire non tanto i propri obiettivi, bensì le strade e i mezzi con cui raggiungerli. Glielo chiede l'etica del suo esistere; lo pretende (pena la sua messa in pericolo) il funzionamento della democrazia.

Vi ringrazio per l'attenzione e vi auguro due giornate di ottimo e intenso lavoro.

24 novembre 2011

Introduzione: Quale scuola per gli anni a venire?

Giancarlo Bernasconi, vicepresidente

Combattuta fra la scelta di educare o di istruire, in difficoltà a interpretare il mandato di una società che fatica sempre più a esprimere valori condivisi, confrontata con un pluralismo culturale e cosmopolita, caratterizzato dalla fluidità dei saperi e delle certezze scientifiche, la scuola appare sempre più disorientata nel definire una propria identità e sempre più difficilmente riesce a orientare una società che, diversamente dal passato, fatica a riconoscerne il ruolo.

La scuola di oggi, almeno nel mondo globalizzato e nell'area nord-occidentale, si confronta sempre di più con una realtà, già di per sé complessa, che sfugge alla sua comprensione. Smarrimento, indecisione, fatica nel capire e altro sono fenomeni che agitano i sentimenti e le cognizioni di chi è chiamato a lavorare nel mondo dell'educazione. Questi eventi non toccano solamente la figura dell'insegnante ma anche chi è messo nella condizione di costruire conoscenze, l'allievo, che attiva approcci conoscitivi non più familiari al docente, significativamente nuovi, acquisiti secondo una diversa esperienza personale nell'incontro con i nuovi media digitali, presenti oramai in modo sempre più precoce nello sviluppo e nella crescita dell'essere umano.

I cambiamenti intervenuti in quest'ultimo decennio toccano profondamente sia l'ambito sistemico, sociale e antropologico sia l'ambito individuale, personale e identitario.



Cambiamenti sociali perché il relativismo culturale, la postmodernità e la globalizzazione hanno dato un'impronta nuova ai valori etici e al modo di essere dell'uomo nella comunità, nell'interpretazione del concetto di libertà e nell'organizzazione dei rapporti sociali.

Cambiamenti individuali perché è apparsa una diversa concezione dell'identità personale e un diverso modo di elaborare la conoscenza e di avvicinamento al sapere, attraverso l'interattività cooperativa con i nuovi media virtuali. La ricerca si sofferma sul nuovo concetto di "intelligenza digitale", distinguendola dal fatto di non essere tanto una forma di adattamento del sistema cognitivo, come spesso è successo nel corso dell'evoluzione, e caratterizzandola piuttosto come l'apparizione di una nuova competenza. Si sa oltremodo che le abitudini online continuano ad avere ripercussioni sulle sinapsi neuronali anche quando non sono direttamente connesse. La rete – nella sua dimensione web 2.0 correlata all'uso dei social network – coinvolge tutti i nostri sensi (somatoperceptivi, uditivi, visivi) e permette l'interattività molto di più di radio, TV, giornali.

Diversi autori contemporanei hanno descritto dai loro punti di osservazione i cambiamenti in corso. Per citarne alcuni e senza far torto ad altri, si ricordano, dalla parte macro e micro sistemica, Zygmunt Bauman (la liquidità nel sociale), Marc Augé (i non-luoghi), Umberto Galimberti (L'ospite inquietante e il viandante della filosofia) e Mauro Magatti (il capitalismo tecno nichilista); per quanto riguarda l'altra parte quella dell'individuo, Marc Prenski (digital natives e digital immigrants), Derrick de Kerckhove (l'intelligenza connettiva), Paolo Ferri (i nativi digitali), Raffaele Simone (la Terza fase e, tra l'altro, le forme di sapere che stiamo perdendo con i processi di apprendimento simultanei a sfavore di quelli sequenziali), senza dimenticare Massimo Recalcati (la comparsa di nuove forme di disagio nella clinica psicopatologica). Molte discipline . dalla pedagogia alla didattica, dalla psicologia alla linguistica e all'epistemologia, dalla sociologia all'antropologia, dalla clinica alla psicopatologia – si stanno occupando seriamente di questo problema.

La scuola, luogo d'incontro e interfaccia tra valori etico-sociali e intenzionalità individuali, volendo adeguatamente rispondere ai cambiamenti in corso, deve porsi così il problema delle proprie finalità e deve interrogarsi sul concetto di cittadinanza, con piena consapevolezza dell'incertezza del confronto con individui multi-identitari (*La solitudine globale del cittadino postmoderno*) all'interno di contesti di apprendimento "liquidi", configurati non più come sistemi organizzati teleologici e autopoietici, bensì come "sciami".

Quale scuola per gli anni a venire? È il titolo del seminario organizzato dalla AIDEP. Gli interrogativi principali cercano di chiarire alcune ipotesi di lavoro:

1. *"sono definitivamente entrate in crisi le finalità della scuola nata con gli stati nazionali: la costruzione dell'identità nazionale, il governo della popolazione attraverso il disciplinamento dei comportamenti di massa, l'adesione a condotte e valori solidi e duraturi" caratterizzanti l'età moderna; e ponendo ex-novo come unità di riferimento il binomio libertà-sicurezza sconfinante nel nichilismo e, paradossalmente, nel bisogno di un maggior controllo sociale;*
2. *"l'identità culturale non è più raggiungibile attraverso un modello statico di cultura; si costruisce nel confronto spesso conflittuale con le altre culture. E' il risultato di ibridazioni, cambiamenti e rielaborazioni dei propri paradigmi culturali"; e fondando come unità di riferimento la multidimensionalità della persona, del proprio essere identitario;*
3. *"l'impalcatura su cui quella finalità ha potuto reggersi non è più tollerata dai nativi digitali: la rigidità delle scansioni, dell'organizzazione per classi d'età, la ripetitiva sequenza di lezioni frontali, compiti, interrogazioni ed esami uguali per tutti, la rigida costruzione dell'edificio scolastico"; aprendo infinite possibilità nell'universo delle proposte educative¹;*

¹ Alessandra Cenerini.

4. l'allievo nell'atto di costruzione della conoscenza, sempre più pensante in modalità simultanea (multitasking) e sempre meno in quella sequenziale, ha approcci funzionalmente diversi verso il contenuto disciplinare, sempre meno dipendenti da variabili spazio-temporali e sempre più orientati dalla immediatezza, nel qui-e-ora. L'interazione precoce con i media digitali plasma l'architettura neuropsicologica, e configura diversamente le competenze di ognuno negli ambiti cognitivo, linguistico-comunicativo, percettivo-motorio e socio-affettivo;
5. il docente, per leggere questa realtà-virtualità e confrontarsi con il cambiamento in corso, non può rispondere con azioni nostalgiche o revisioniste: deve intuire quali approcci didattici, pedagogici ed educativo-relazionali proporre in situazioni di apprendimento nuove, con attori relativamente diversi; deve sapere che non risolverà questo problema innestando banalmente un impianto di multivariate tecnologie, verosimilmente divenenti obsolete in brevissimo tempo;
6. il disadattamento scolastico e la sua clinica acquistano una nuova valenza e si manifestano fenomenologicamente in modo del tutto nuovo.

Mauro Magatti avrà modo di introdurre il tema sui cambiamenti sociali intervenuti in questi anni; Raffaele Simone sui risvolti linguistici e neuropsicologici dell'apprendimento inter e intraindividuale. Pier Cesare Rivoltella avrà modo di parlare delle nuove tendenze nella pedagogia e nella didattica nel confronto con i "new media" digitali.

Elena Besozzi cercherà di promuovere una sintesi sul tema "Quale scuola per gli anni a venire?". Tavola rotonda e la discussione avranno modo di suscitare curiosità e domande che, vista l'attualità del tema – sicuramente – sapranno sollecitare.

Potenza vs fragilità.

Ce la faremo a reggere la sfida del tempo?

Mauro Magatti

Preside della facoltà di sociologia dell'Università cattolica di Milano

Veniamo da un tempo in cui la tendenza di fondo è stata quella di aumentare la potenza, del singolo individuo come dei sistemi organizzati. Dove la tecnica e i media hanno costituito le due infrastrutture fondamentali. Un tempo che ha prodotto esiti ambivalenti.

Da un lato, è innegabile l'aumento delle opportunità su una scala mai vista: si pensi all'allungamento della vita media o al miglioramento del livello di vita di decine di milioni di persone. Dall'altro, ci sono segni evidenti di fallimento: l'accumulo generalizzato di debiti, l'aumento delle disuguaglianze, la diffusione della depressione come malattia sociale, l'assenza di senso e la percezione di incertezza.

Adesso il modello è in crisi: l'espansione della potenza finisce per non reggere semplicemente perché non incontra più la realtà – che fa coincidere con la propria proiezione – a partire dalla fragilità.

Siamo di fronte ad un passaggio difficile. Per superarlo occorre una diversa idea di crescita e di libertà.

Analitica della potenza

Il tempo in cui viviamo non è comprensibile se non nei termini di un'analitica della potenza, che si concretizza nel circuito aumento della potenza tecnica – aumento della volontà di potenza individuale, laddove quest'ultima è un'energia positiva che si esprime attraverso il desiderio, reso godimento, regolato dal mercato, archetipo di un'istituzione astratta che si limita a regolare i comportamenti astenendosi da ogni considerazione di merito. La razionalizzazione tecnica che avanza sempre più rapidamente permette di aumentare di continuo la potenza, ampliando gli spazi dell'azione individuale (pur lasciando indeterminati i suoi scopi). In questo modo, il capitalismo tecno nichilista istituisce la logica di fondo che struttura i rapporti sociali contemporanei, servendosi della concorrenza e stimolando la differenza. Nel contempo, esso crea le condizioni per la separazione crescente tra funzioni e significati, nel quadro di un discorso mitico che riguarda lo sviluppo/crescita/sul piano macro e l'immortalità sul piano individuale.

In linea di principio, la potenza è intesa come dynamis, cioè possibilità di potere che, come tale, rimane sempre aperta e incompleta, tesa verso il superamento di ogni staticità e l'ampliamento delle opportunità disponibili.

A differenza del potere istituito – che è limite e chiusura – la potenza si pensa fondamentalmente come apertura, cioè travalicamento dei limiti – cioè di ciò che esattamente definisce il potere. Per questo lo stato – soggetto politico relegato nell'epoca del capitalismo societario a regolare i rapporti sociali all'interno di un dato territorio – appare una forma istituzionale inadeguata. Esso, infatti, è troppo statico, privo di quella dinamicità che lo renderebbe interessante e capace di interloquire con l'esperienza umana continuamente in espansione. E per questo, anche, il mercato, il macro sistema tecnico e lo spazio estetico deterritorializzato appaiono come infinitamente più interessanti, prospettandosi come elementi istituzionali che, potendosi espandere sull'intera scala planetaria, possono candidarsi a reggere una volontà di potenza ben maggiore di quella contenuta nei limiti ristretti della comunità societaria.

D'altro canto, la razionalizzazione tecnica sempre più avanzata permette di aumentare di continuo la

potenza ampliando gli spazi dell'azione individuale pur lasciando indeterminati i suoi scopi: è in questo modo che il capitalismo tecno-nichilista regola la relazione tra razionalizzazione tecnica e soggettivizzazione democratica.

Nello sforzo titanico di rispondere alla domanda crescente che sale da opinioni pubbliche traducono immediatamente la loro libertà in volontà di potenza – quelle dei paesi avanzati con la loro istanza di autorealizzazione e quelle dei paesi emergenti con la loro domanda di benessere – il sistema è obbligato a diventare sempre più potente. Quella che S. Latouche chiama la "megamacchina" avanza al di là di qualunque interrogazione di senso, semplicemente aumentando la propria potenza che ha nell'accrescimento della volontà di potenza individuale – considerata come l'energia fondamentale per sostenere lo sviluppo – il suo necessario corrispettivo.

Ad affermarsi è così una forma di regolazione sociale che definisco tecno-nichilista la cui natura è di tipo «energetica»: la progressiva liberazione della volontà di potenza individuale deve trovare riscontro nello sviluppo dei sistemi tecnico in grado di farvi fronte. E, d'altra parte, vale anche l'inverso, dato che la velocità di espansione dei sistemi tecnici deve essere assecondata da uno sviluppo della volontà di potenza individuale che è condizione necessaria affinché la potenza prodotta trovi un'interlocuzione adeguata a non renderla inutile.

Tutto ciò spiega perché gli ultimi trent'anni vadano riletti nel segno di una straordinaria espansione che, ancora una volta, è stata capace di fare quello che il buon vecchio Marx aveva così ben sintetizzato con la celebre espressione « tutto ciò che è solido si dissolve nell'aria ». È in effetti, dell'intera costruzione istituzionale edificata nel secondo dopo guerra, dei legami e delle solidarietà sociali, degli universi culturali e identitari, a valle di questi trent'anni, rimane ben poco.

A livello planetario, si è trattato di una fase di espansione, alimentata e guidata da un centro politico-economico che incassa nuove possibilità di accumulazione di ricchezza. Non si può capire la fase storica che abbiamo vissuto senza tener conto di questo aspetto. Fin dai primi anni '80, infatti, Stati Uniti e Regno Unito hanno riorganizzato la loro politica economica ristrutturando la relazione tra economia e territorio. L'abbandono delle teorie economiche keynesiane è stata la conseguenza di tale riorientamento: da quel momento, invece che sul circuito tassazione-spesa pubblica e sul conseguente coinvolgimento delle classi medie, la crescita economica ha cominciato a essere espressione di una politica di potenza che univa la centralità dell'innovazione tecnologica con la capacità di organizzare e gestire la complessa catena dell'attività economica su scala planetaria. Il che ha richiesto politiche volte ad attirare gli investimenti esteri, a trasformare le regole del mercato del lavoro, a liberalizzare il mercato dei capitali, a rafforzare la penetrazione internazionale anche attraverso l'esercizio dell'influenza politica e l'intervento negli organismi internazionali.

La qualificazione «tecono» di questa forma sociale deriva dalla pervasività dell'elemento tecnologico: l'obiettivo dell'accumulazione viene prioritariamente perseguito attraverso l'applicazione sistematica della tecnica al mondo, nella logica di una crescente razionalizzazione strumentale.

Ciò ha almeno tre implicazioni.

La prima è che la forma di organizzazione socio-economica degli ultimi decenni sarebbe incomprensibile e insostenibile prescindendo dalla sua dimensione tecnica. Costituendo l'ambiente nel quale siamo immersi, l'importanza decisiva dell'infrastruttura tecnica è però difficile da cogliere. Essa emerge con chiarezza solo nei momenti di crisi, momenti nei quali si squarcia il velo che nasconde la realtà. Si pensi, ad esempio, alle conseguenze nucleari del catastrofico terremoto che si è abbattuto sul Giappone nel marzo del 2011 che hanno rilevato la vulnerabilità di terza economia del pianeta. Senza tecnica, letteralmente non possiamo più vivere. E questo cambia completamente i rapporti della nostra vita personale e collettiva.

La seconda è che l'innovazione gioca un ruolo cruciale. Il consumatore deve essere continuamente stimolato mediante l'introduzione di novità che devono essere in grado di attirare la sua attenzione. L'innovazione diventa così il luogo proprio dell'egemonia. Beni e servizi sono fatti oggetto di un lavoro sistematico di miglioramento che ha come conseguenza la rapida obsolescenza di tutto ciò che viene prodotto. È stato calcolato, che il ciclo di vita medio dei beni prodotti si è più che dimezzato negli ultimi trent'anni imponendo, sia al produttore e al consumatore, un ritmo elevatissimo di aggiustamento.

La terza è che la capacità di interazione globale, mediata dal macro sistema tecnico, impone standard tecnico-scientifici sempre più elevati che devono essere soddisfatti da chi intende usufruirne. L'acquisizione di tali standard costituisce un requisito linguistico e cognitivo necessario per poter partecipare al sistema degli scambi globali. Ecco perché solo un adeguato investimento nella ricerca può consentire a imprese e comunità politiche di continuare a essere adeguate al tempo.

La qualificazione nichilista, invece, deriva da quello, che riprendendo un concetto di M. De Certeau si può chiamare «regime dell'equivalenza», che consiste nell'orizzontalità di ogni opinione conseguenza della caduta delle fonti dell'autorità e che porta alla piena e totale disponibilità di qualunque significato.

Tradizionalmente, le filosofie nichiliste hanno avuto fortuna nei periodi di decadenza, quando il gioco cinico della decostruzione da un contributo decisivo a smontare ciò che ormai non regge più. L'aspetto nuovo è, invece, che, per la prima volta, una cultura nichilista – storicamente associata a fase di crisi e decadenza – si candida a costituire la cornice filosofica a sostegno di una nuova stagione di crescita. Ciò è possibile grazie alla formazione dello spazio estetico deterritorializzato che permette la libera produzione e circolazione di segni e simboli.

Performare

Il modello di riferimento del tecno-nichilismo è quello della "libertà a iosa": noi siamo tanto più liberi quante più opportunità e quante più esperienze riusciamo a vivere. Per questo, la logica del controllo sociale s'inverte rispetto al passato: non potendo più essere basata sulla Legge e la punizione, tale processo si appoggia sul binomio prestazione-premio, esattamente come aveva previsto Huxley per il suo Nuovo Mondo.

Chi vive in una società avanzata è tenuto a essere performativo, cioè a soddisfare gli standard che, in modo sempre più rigoroso, vengono fissati in tutti gli ambiti della vita. Tale richiesta altro non è che un effetto collaterale della razionalizzazione tecnica che trasforma le attività della vita quotidiana e del relativo processo di astrazione-generalizzazione che essa comporta. L'idea di performance si estende dell'ambito strettamente produttivo e invade i diversi ambiti esistenziali. Quello che facciamo, le parole che diciamo, come ci vestiamo, il nostro stesso aspetto fisico devono sempre essere all'altezza di standard performativi, di norma riducibili ad una qualche valutazione di tipo quantitativo. Viviamo in un mondo dove gli standard richiesti sono sempre più alti e non possiamo fare altro che cercare di adeguarci, pena l'esclusione, il fallimento, la vergogna.

La richiesta che ci viene fatta è quella di andare al massimo: stare al mondo in un contesto sempre più tecnicizzato e in competizione significa fare i conti con una realtà che diventa ogni giorno più impegnativa. Anche quando ci si diverte o quando si educano le nuove generazioni – dove prevalgono le logiche efficientistiche di breve respiro a discapito della crescita integrale della persona. Rapidità e velocità nell'ottenimento dei risultati costituiscono i valori prioritari dell'agire sociale, mentre c'è ben poco spazio per ritardi, eventi gratuiti, momenti di socialità, di ascolto e di condivisione. I contesti sociali nei quali viviamo tendono a venire strutturati secondo procedure e standard molto rigidi.

L'aspirazione verso il miglioramento continuo fa sì che l'inadeguatezza sia soggettivamente accompagnata dalla vergogna: il disoccupato viene sospettato di non essersi impegnato a sufficienza; manifestazioni naturali come la cellulite per le donne o la calvizie per gli uomini sono imperfezioni da curare; la vecchiaia e la malattia sono considerati stati della vita inaccettabili e, pertanto, rimossi. In un mondo dove domina l'etica della perfezione, non sorprende che la malattia sociale del tempo che viviamo non sia più la nevrosi ma la depressione.

Il problema è che il tecno-nichilismo esclude la fragilità che viene vista solo come una imperfezione. La fragilità, come opposto della potenza è rifiutata e combattuta. Ma ciò finisce col provocare conseguenze gravi.

La riscoperta della realtà: libertà come cura

Per poter far fronte alle sue esigenze espansive di crescita, il tecno-nichilismo si è dispiegato lungo due direttrici ambigue rispetto al rapporto con la realtà.

Da un lato, negando drammaticamente la realtà, allo scopo di disinnescare il limite attorno all'individuo. Fino a dare l'impressione che le cose possono andare avanti comunque e che, nei confronti delle esigenze della libertà di scopo, ad essere antiquato è l'uomo stesso (come denunciava Anders²), ad essere o-sceno è il legame, ad essere extra-territoriale è l'altro³. La prospettiva antropologica che sta dietro a questa idea fa leva su una certa visione dell'uomo che tende a privilegiare una ontologia della soggettività la cui volontà è indipendente dalle circostanze storiche, naturali e relazionali – ossia dai limiti. La libertà diviene pertanto la proprietà di un essere che si definisce al di là della realtà, un individuo virtuale – una macchina. Non è lontana da questa prospettiva una certa nozione di 'vita' coscienziale che interpreta quest'ultima come dipendente da funzioni sinaptiche neuronali chiudendo la questione della libertà dentro i termini di un esercizio legato meramente a dei determinismi, fino ad appiattire la realtà su di essi, quasi che ciò che è operante nella realtà non sia un movimento di libertà del soggetto (come tale, quindi, qualcosa di interpersonale) bensì una mera necessità, con tutte le implicazioni in termini di appropriazione, competizione e mimetismo che ne derivano, rafforzando ancora una volta l'idea che la libertà si regga da sé a prescindere dalle persone, dalle relazioni, dai significati.

Dall'altro lato, il tecno-nichilismo si è dispiegato al contempo – paradossalmente, ma non più di tanto se si pensa alla sua matrice nichilista – negando la sua stessa negazione, affermando quindi una sua realtà, una iperrealtà costituita da feticci e finzioni: esso ha rivestito la realtà di sembianze della vita e parvenze di realtà che saturano ogni spazio vuoto con mezzi tecnici e logiche funzionali che, da istanze intermedie, divengono fine in sé, respingendo la libertà dentro una concezione materialistica. In questo caso, infatti, la libertà coincide potentemente con le possibilità tecniche che ampliano le possibilità di azione e prestazione del singolo individuo, rafforzando il circuito potenza-volontà di potenza. Ma ciò non fa che indebolire la libertà: nella misura in cui l'orizzonte che riusciamo a scorgere attorno a noi è saturo, la desituazione – che è esercizio di libertà da parte della coscienza dell'uomo – diviene difficile, perché non gli sembra di vedere alternativa alcuna rispetto a quella posta dalla potenza degli apparati tecnici nelle loro pretese di definire ciò che è reale e ciò che non lo è. Fino al punto in cui siamo ora giunti e di cui le crisi in atto danno ampiamente conto.

² Cfr. per esempio Anders G., *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'era della seconda rivoluzione industriale*, Il Saggiatore, Milano, 1963; *Patologia della libertà: saggio sulla non-identificazione*, Palomar, Bari, 1994.

³ Come ho argomentato altrove, nel capitalismo tecno-nichilista, la pressione adattiva rispetto alla sollecitazioni del processo di significazione mediante il *teukein* è molto elevata, con conseguenze contraddittorie. Da un lato, infatti, il mondo che si configura come pura astrazione e codice tecnico ci sollecita a estraniarci da esso. Dall'altro lato, siamo investiti da una potente richiesta di soggettivizzazione dal momento che la costruzione dei significati così come la risoluzione dei problemi vengono scaricati incessantemente sulla singola persona. Tenere insieme queste due spinte – iperoggettivizzazione e ipersoggettivizzazione – è una impresa ardua data l'estrema debolezza della mediazione operata dalla dimensione sociale che tende a ridursi a esperienza solo momentanea di appartenenza, legame e fusione, senza alcuna sedimentazione e durata nel tempo.

La concezione antropologica sottostante a tali due direttrici tende quindi a operare una riduzione del soggetto stesso della libertà: dentro la visione iperindividualistica e nichilista prevalente, la libertà preferisce accettare la perdita di consistenza del soggetto della libertà – l'essere umano – piuttosto che auto-limitarsi e riferirsi ad altro da sé. Alla fine, la libertà vaga senza ancoraggio, mentre l'individuo si dissolve nella illusione di essere sciolto da ogni legame⁴.

Assenza di realtà, da un lato, e iperrealtà, dall'altro, non consentono di vedere nella realtà l'ambiente vitale che ospita il soggetto in un gioco di forze che pone vincoli e possibilità in termini di significati e di strumenti: l'lo è sempre collocato e si forma in relazione a (nel senso di rispondere a) ciò che è altro da sé, gli sta di fronte, lo guarda e lo interpella⁵. A ben vedere, la libertà necessita del materiale mondano – oggetti, forme, contesti, fenomeni, ecc. – che ne ospita la concretizzazione e realizzazione: questo è l'unico spazio in cui il soggetto comunica e interagisce con altri soggetti e in cui il legame originario con l'altro si traduce in esperienza reale di relazione, con tutte le specificazioni connesse. Del resto, noi non possediamo evidenze empiriche diverse: la libertà si sviluppa in uno spazio concreto e in un orientamento all' "oggetto" (sia esso la cosa materiale, la storia, il mondo, l'altro) – quell'*objectum* senza il cui attrito essa stessa si dissolverebbe. E tale 'oggetto' è sempre collocato da qualche parte. Pertanto la libertà si attua, senza pregiudicare la sua soggettività – il fatto cioè che essa sia una prerogativa dell'individuo e si espanda/restringa con lui -, in un *comune spazio* di soggetti storici, tanto che attuando la propria libertà il soggetto forgia lo spazio di libertà dell'altro.

Come indicato ormai da più prospettive disciplinari, il puro lo inteso come identità indipendente e autonoma, autoreferenziale e monadica, autosufficiente e perfettamente comprensibile a partire dalle relazioni tra le sue componenti al loro interno quasi che queste ultime – nella loro completezza – rendano superfluo ogni rimando a una realtà più ampia, costituisce una mera finzione. L'individuo – pur essendo un mondo in sé – non costituisce una totalità autosufficiente. Inoltre, egli non agisce nel vuoto, ma necessita di un ambiente entro cui collocarsi, di una realtà di fronte alla quale – direbbe Husserl – può esistere come un essere desto e cosciente di sé, come soggetto nel mondo il cui tratto peculiare sta proprio nel rispondere all'ambiente, orientandosi fuori di sé.

La libertà, in quest'ottica, diviene quell'intonazione che egli dà all'esistenza in relazione al suo situarsi dentro un ambiente. Detto altrimenti, la libertà si appoggia su un soggetto che non si considera un mero dato quantitativo e immanente, ma che si concepisce imprescindibilmente in rapporto continuo con ciò che è altro da sé e che esprime tale rapporto secondo le coordinate della reciprocità, del dare e ricevere (come scrive efficacemente Simmel), le quali non annullano la diversità tra l'individuo e il mondo ma ne fanno risaltare piuttosto la relazione dinamica e dialettica. Il non-riconoscimento di tale diversità dissolverebbe un polo nell'altro, in una tensione fusionale che potrà anche essere, per certi versi, rassicurante ma che toglie la possibilità di immergersi nella contingenza stretta prendendone al contempo le distanze in un rimando a un oltre – di cui peraltro quella stessa contingenza è segno – che è anche spazio di libertà.

Questa realtà a cui il soggetto si rivolge è un ambiente vitale: un ambiente *storico, naturale, relazionale*, alla cui confluenza l'lo stesso si forma. Assumere ciò significa porre al centro dell'attenzione il fatto che, come tale, questo ambiente richiede di essere curato se si vuole custodire l'umano. Significa ammettere la fragilità non come riduzione della potenza – cioè in una accezione negativa – ma come qualificazione dell'essere che ci ricorda il nostro limite.

⁴ Ciò che di esso viene preso in considerazione è il suo vitalismo pulsionale, il suo corpo inteso come pura e mera energia che deve essere lasciata libera di esprimersi, in nome appunto della libertà. Questo soggetto – erede delle patologie dell'lo prometeico moderno e di quelle dell'lo narcisistico degli ultimi decenni (cfr. l'analisi di E. Pulcini, *La cura del mondo: paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, 2009) – si erge così a metro della realtà, dentro un individualismo alimentato anche a livello sistemico. E la realtà viene fatta coincidere con qualcosa che è sempre manipolabile, disponibile, reversibile.

⁵ Si avvicina a questa definizione della realtà come ambiente il termine *habitus* – utilizzato da Bourdieu – entro cui il soggetto si muove: quell'*habitus* che rappresenta lo spazio di vita del soggetto e che lo impregna di modi di pensare e di agire tipicamente cultural-sociali, sulla base di una dialettica continua con limiti/risorse, stimoli/risposte provenienti dall'ambiente stesso.

Di fronte alle interpellazioni e alle esigenze poste dalla storia, dalla natura e dalle relazioni, la strategia espansiva fatta propria dal capitalismo tecno-nichilista è stata quella di far leva sulla innovazione meramente tecnica, sulla intensità della mobilità e sulla fluidità delle situazioni, incuranti della storia, della natura e del sociale – mondi che si sono piuttosto assunti come fossero giacimenti cui attingere senza curarne la continuità e senza investire nella loro riproduzione, fino a prosciugarli.

Curare l'*ambiente storico* implica riconsiderare le coordinate spazio-temporali oltre la prospettiva che, negli ultimi decenni sulla spinta della globalizzazione, le ha viste collassare e appiattirsi sul mito, da un lato, del superamento dei vincoli dello spazio e, dall'altro, dell'affermarsi del tempo come istantaneità, prestando il fianco a una visione meccanicistica della realtà. Curare richiede quindi di ri-significare il tempo, nell'ottica in particolare del recupero del ricordo e della memoria che danno consistenza a un'esperienza, a un fenomeno, fanno durare qualcosa oltre il momento contingente di ciò che accade: la continuità viene rivestita di valore, per cui vi è un prima e un dopo, e contribuisce a superare l'idea dominante per cui laddove qualcosa risulta difficile, faticosa o sgradevole – richiedendo l'impiego di tempo -, c'è sempre la possibilità di spostarsi lateralmente, dentro lo spazio senza profondità di una realtà piatta, intesa come mero effetto di superficie, ossia come qualcosa che viene provvisoriamente creato e il cui senso sta nel raggiungere l'effetto nella sequenza degli eventi che si susseguono in modo continuo e provvisorio, senza cioè alcun ancoraggio a significati consolidati. Il processo temporale è ciò che peraltro contrassegna l'enuclearsi dell'esistenza umana: la vita implica, infatti, momento per momento il proprio passato, inglobando un'infinità di elementi tra loro collegati che assumono una particolare forma forgiando, di volta in volta, una specifica individualità che, a sua volta, implica anche il futuro, trascende cioè il momento presente proiettandosi oltre l'istante effervescente ma anche ogni cristallizzazione.

La continua adesione al nuovo, predicata dal tecno-nichilismo, ha richiesto di cancellare rapidamente, di girare la pagina per far tornare il foglio a essere miracolosamente bianco⁶: curare la dimensione storica consente quindi di approfondire criticamente la questione dell'apertura celebrata come sistematico sradicamento da tutto e tutti e identificata con la libertà. Per non implodere, l'apertura necessita al contempo di una custodia, di una dimora che è luogo di senso e offre al soggetto la possibilità di stare dentro relazioni e esperienze condivise con altri, mantenendole aperte ben sapendo che esse sono sempre esposte alla tentazione di trasformarsi in fattore di contrapposizione e di chiusura.

Curare l'*ambiente naturale* chiama in causa le risorse ambientali e energetiche collocate in tale ambiente, non meno che quelle umane, nella prospettiva di un più equilibrato rapporto con esse nel rispetto dei loro stessi limiti. L'espansione del sistema capitalistico contemporaneo, per soddisfare le sue esigenze, ha infatti spremuto fino all'ultimo le risorse disponibili, senza preoccuparsi del loro esaurimento in natura né delle esigenze di equità e di giustizia che il loro sfruttamento, da un lato, e la loro distribuzione, dall'altro, chiamano in causa. Ciò ha prodotto un peggioramento delle condizioni di vita e di lavoro per molte persone in molti contesti, fino all'espropriazione, nei confronti di molti gruppi umani (perlopiù minoritari), di risorse naturali indispensabili per la loro stessa sopravvivenza, con notevoli ripercussioni in termini di frustrazione, deprivazione, non-senso fino alla sparizione lenta e inesorabile di tali gruppi. L'utilizzo illimitato dell'ambiente (naturale e umano) ha innescato una crisi energetica di vaste proporzioni, una crisi entropica globale come la descrive Rifkin⁷. Non a caso, già dagli anni '80 viene reso noto, attraverso il Brundtland Report, il concetto di "sviluppo economico sostenibile"⁸, locuzione che poi si diffonde all'interno del dibattito politico internazionale in riferimento alla minaccia di un cataclisma climatico e

⁶ Il problema è che, come osservava H. Arendt, senza la continuità di una storia, di una memoria, non c'è né presente né futuro, né possibilità di scegliere né di indicare cosa ha valore, ma solo "il divenire eterno del mondo, e in esso il ciclo biologico degli esseri viventi" (*La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972:14). La negazione del "tempo che dura" rischia di portare ancora una volta alla negazione dell'umano.

⁷ Si veda J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, 2009.

⁸ Si tratta di «(...) uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere le capacità delle generazioni future di soddisfare i propri e i cui obiettivi devono essere definiti in termini di sostenibilità in tutti i paesi, sviluppati o in via di sviluppo che siano, a economia di mercato o a pianificazione centralizzata.» (Paragrafo 1 del capitolo 2, 1987 Brundtland Report).

di un impoverimento dell'ecosistema globale che mette alla prova la capacità umana di sopravvivere in futuro sulla terra senza un radicale ripensamento dei modelli socio-economici perseguiti, nonché dello stile di vita che quei modelli hanno inseguito. Sappiamo quanto faticosi continuino a essere i passi in tale direzione, tanto più in un contesto in cui mancano sia i soggetti storici in grado di sostenere credibilmente proposte di quel tipo sia i riferimenti teorici e valoriali in base ai quali prendere decisioni che siano ampiamente condivise.

La cura dell'ambiente naturale si pone sempre come una questione dal forte spessore antropologico. Essa esige un ripensamento del concetto di limite in relazione alla libertà: tale concetto è poco esplorato dal modello economico globale di questi ultimi decenni. Ma se, da un lato, la soggettività pura del desiderio, inglobata appieno nella cabina di pilotaggio di quel modello, sembra allearsi facilmente con l'oggettività pura della scienza e della tecnica quando questa le mette a disposizione, in modo tendenzialmente illimitato, risorse e beni per la sua soddisfazione, non è meno vero, dall'altro lato, che quella soggettività ha in sé la capacità di indignarsi quando le applicazioni tecniche si mostrano sospette rispetto allo sfondamento di certi limiti. In tale direzione, il grande tema del rispetto della natura, i cui appelli aumentano proprio in considerazione delle sofferenze emergenti sull'ecosistema e sulla vita degli esseri viventi, costituisce un esempio di tale sospetto in nome del quale diversi gruppi e movimenti sociali prendono le distanze dall'idea di un'espansione e crescita senza limiti a scapito dell'umano. Non si è ancora in grado di vedere quale sia lo sviluppo di tali proteste: esse potrebbero finire per assumere i tratti di un'elegante formula che nobilita le proprie – certamente giustificate – paure a fronte dell'esaurirsi di risorse preziose, oppure essere destinate a perdere la loro forza di fronte alla promessa di effetti benefici per esempio in termini di ulteriori opportunità individuali.

Infine, la cura dell'*ambiente relazionale*: esso tocca la sfera psichica individuale e l'esperienza fondamentale dell'incontro con un Tu. La cura di tale ambiente è resa ancor più urgente se si pensa alla sofferenza prodotta dalla affermazione della propria verità, per cui si finisce per creare una società di autistici.

Se, da un lato, è innegabile riconoscere alla realtà della vita che ci ospita una struttura interpersonale (a meno di eliminare la libertà) e al legame con altro da sé (nei termini sia di 'qualcosa' che di 'qualcuno') un dato esistenziale/esperienziale fondamentale, dall'altro lato, ciò non equivale automaticamente alla capacità di fare esperienza appropriata e viva della relazione e dell'incontro. Basta osservare alcuni fenomeni sociali per averne conferma. Ne cito solo alcuni a titolo di esempio. Uno riguarda la vita nella metropoli eterotopica contemporanea: poiché la città insegue l'ideale di divenire un mero contenitore di miriadi di possibilità in transito e un agglomerato di funzioni, essa rinuncia a qualunque consistenza e socialità interna che divengono pertanto meramente residuali andando a rafforzare la separazione tra i gruppi umani nelle aree urbane⁹. Non è un caso che la socialità fatichi sempre più a riprodursi in modo autonomo, poiché esiste pressoché soltanto in rapporto alle funzioni che organizzano la vita della città o addirittura come funzione essa stessa che abbisogna di aree specializzate per potersi riprodurre. Quasi che ci fosse bisogno di un'attenzione specifica, di un lavoro *ad hoc* affinché gli esseri umani continuino ad avere la capacità di avere relazioni tra di loro. Un altro esempio è costituito dal fenomeno che Boltanski ha definito come "*lo spettacolo del dolore*"¹⁰, in cui il ponte verso l'altro e la realtà si attiva in situazioni di eccezione più che di normalità e perlopiù con il sussidio di strumenti tecnici che replicano immagini spettacolari di tragedie saturando gli sguardi con l'effetto che, in assenza di significati per comprendere adeguatamente i fenomeni sociali, aumenti paradossalmente la presa di distanza dall'altro fino a che questi evapora, soprattutto se esso è memoria del limite e incarna l'inquietudine che accompagna il singolo individuo. Infine, emblematico il segnale proveniente dalle esperienze relazionali più intime:

⁹ Per ulteriori approfondimenti in merito, ci permettiamo di rimandare alle riflessioni e al lavoro di ricerca sul campo svolti all'interno di un ampio progetto di analisi dei mutamenti sociali nelle periferie delle maggiori città italiane: cfr. Magatti M. (a cura di), *La città abbandonata*, Il Mulino, Bologna, 2007.

¹⁰ Cfr. L. Boltanski, *Lo spettacolo del dolore*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

seppur da punti di vista diversi, psicanalisti quali Lacan e Miller parlano della riduzione dell'incontro con l'altro a mero movimento a senso unico, affermazione cioè del godimento monadico che spinge fino agli estremi di una desessualizzazione della realtà dell'essere umano. Nei confronti dell'altro vengono forgiate aspettative irrealistiche, al fine di ottenere la massima soddisfazione e di non precludersi la possibilità di appropriarsi della totalità dell'altro in un solo colpo in modo da rendere la realtà congruente alla propria volontà di potenza. Una delle implicazioni di ciò, insieme al rifiuto del legame con l'altro riconosciuto nella sua alterità e nel suo limite, diviene il rifiuto del corpo fino alle forme estreme "di una sua degradazione distruttiva, di un vero e proprio attacco al corpo" che si esprime in varie pratiche che evidenziano "il narcisismo nichilistico che lo avvolge nell'epoca della crisi del simbolico e del trionfo dell'oggetto reale di godimento"¹¹.

Negli esempi appena tracciati serpeggia il mito di una libertà *assoluta*, sciolta da tutto, illimitata, in nome dell'espansione dell'io; una libertà solo negativa dal momento che punta a recidere ogni legame con l'Altro, a rifiutare ogni debito; in sintesi, un delirio di libertà. All'interno del *frame* culturale del capitalismo tecno-nichilista, la resistenza data dall'esistenza dell'altro e di altro da sé viene devitalizzata spostando la responsabilità (il rispondere-a-qualcosa/qualcuno) sul versante dell'autorealizzazione: l'altro è semplicemente scomparso dalla vista, spintonato via o messo in ombra dall'idea di una responsabilità unicamente verso se stessi, i propri bisogni e necessità, in vista della autorealizzazione dell'individuo per la quale la felicità individuale è considerata un diritto da perseguire a tutti i costi. Si tratta di un diritto che, in senso fenomenologico e non moralistico, si ritorce contro se stesso, poiché una tale concezione della libertà ignora la realtà nella sua struttura interpersonale e nelle sue esigenze. Per di più potremmo osservare che la società il cui valore supremo è la libertà individuale intesa in senso assoluto e la maggiore autorealizzazione privata possibile ha come conseguenza paradossale che né la libertà né la felicità sono reali, bensì piuttosto l'individualizzazione che spinge all'isolamento e alla faticosa gestione solipsistica dei problemi. Uscire dal capitalismo tecno-nichilista significa provare a cercare risposte alla questione del legame sociale, oltre l'indifferenza e il fastidio ad esso associati in quell'immaginario.

Il punto riguarda qui la concezione (e la mediazione) del rapporto individuo-sociale che, fin dalla modernità, si è spostato sul lato individuale cui tutto viene riferito. A ciò ha ampiamente contribuito anche una certa riflessione filosofica che ha visto nella molteplicità e nella relazione, così come nell'alterità un segno di finitezza. E dal punto di vista sociologico, ciò che è stato considerato come indispensabile condizione di libertà – l'affrancamento dalle relazioni asfittiche della comunità – si è di fatto tradotto in uno sbilanciamento che ha ridotto il legame con altri a divenire non raramente funzionale e a considerare il sociale come mero effetto collaterale di azioni libere non riferite a uno scopo comune. Non a caso l'individualizzazione spinta rischia di venire contrastata dalla ricerca di forme comunitarie (tendenzialmente regressive) che evocano una concezione organicistica e fusionale nonché emotiva del sociale, ugualmente rischiosa. In tutti i casi né l'individuale né il sociale vengono considerati come aventi la medesima origine, per cui si trovano in una condizione di permanente precarietà, fino alla patologizzazione del rapporto individuo-gruppo o all'annullamento di uno dei due poli. La gestione di tale co-originatezza non è certo semplice, richiede l'assunzione di una concezione dialettica della libertà che, da un lato, esige l'individuo e lo esige in qualità di essere-per-sé e, dall'altro, non procede solamente nella direzione dell'incremento di una autonomia personale, ma anche nella costruzione di condizioni che consentano alla libertà di svilupparsi come relazione, legame, significato condiviso.

¹¹ M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Raffaello Cortina, Milano, 2010, p. 112. Così continua Recalcati elencando le configurazioni del corpo che, nello spazio dell'ipermodernità, confermano tale narcisismo: "Il corpo martoriato dell'anoressica, marchiata da piercing e tatuaggi, ricoperto di tagli reali (come nelle esperienze estreme dei cutters), mascolinizzato nell'attività frenetica ed estenuante dell'esercizio fisico o esibito senza veli nella sua mostrazione pornografica, ridotto a oggetto di sevizie e di attività masochistiche più varie, trasfigurato dall'uso sempre più illimitato e perverso della chirurgia estetica, sconvolto dalla chimica anestetizzante e ipereccitante delle nuove droghe, schiacciato dal consumo compulsivo, bulimizzato, obesizzato, attraversato da continue somatizzazioni, esposto a pratiche pulsionali devastanti e suicidarie, costantemente angosciato dalla 'mancanza della mancanza', dall'eccesso del godimento... sono configurazioni del 'rifiuto del corpo' nell'epoca della crisi del simbolico e del trionfo dell'oggetto reale di godimento".

Ciò che mi preme evidenziare è che per quanto si cerchi di rimuovere questa co-originarietà di individuale e sociale, originariamente la libertà è (e resta) un gioco relazionale: in tal senso, per diversi pensatori, la libertà è unita profondamente alla morale. Tra le due vi è una connessione profonda: la morale descrive, infatti, il radicamento dell'uomo nella relazione. Vorrei chiarire che non si tratta qui di un richiamo a dei doveri. Ma – appoggiandomi al pensiero che da Simmel arriva a Bauman – intendo la morale anzitutto come una responsabilità, ossia una risposta alla interpellazione proveniente dall'altro e da altri, così come dal mondo, dalla storia, dalla natura, dagli oggetti, salvaguardando – come ha espresso con grande chiarezza Bauman – l'autonomia della realtà rispetto al soggetto che si forma attraverso l'assunzione di responsabilità verso l'irriducibile alterità della realtà. Ma affermarne l'alterità non significa affermarne l'inesistenza. La realtà costituisce infatti l'ambiente – naturale, storico e relazionale – che ci ospita.

Ed è in questo spazio che si rileva con tutta la sua densità la difficoltà insita non solo nel conquistare la libertà bensì soprattutto – in un tempo di libertà dei liberi – nel conservarla tale, esercitandola come cura di tale ambiente, riconoscendo ciò che ci precede, ci circonda, ci interpella. La libertà come custodia e cura¹² genera a sua volta legami di socialità e promuove l'empatia non tanto (o non solo) come esatta nozione delle ragioni e del sentire altrui, bensì come spazio che consente di allargare la propria esperienza affinché quest'ultima divenga capace di accogliere le interpellazioni provenienti dalla realtà della vita¹³. Tale libertà inoltre promuove forme di mediazione tra le esigenze dell'individuo, da un lato, e le esigenze del vivere insieme dentro una storia, dall'altro. La sfida che essa si dispone ad affrontare è quella di cercare come l'individuo-persona possa conservare il suo valore particolare (conquista grandiosa della modernità) senza, tuttavia, sprofondare nell'instabilità e irrealtà di un individualismo esasperato che divora risorse, relazioni, tempo; e come si possa riprodurre la socialità senza fare del sociale un'entità astratta che prescinde dagli individui, dalla loro intersoggettività, dai significati, dalla storia.

¹² Su questo tema della custodia e della cura, si veda il bel saggio di S. Petrosino, *Abitare l'arte*, Interlinea, Novara, 2011.

¹³ Si veda a proposito di questa particolare prospettiva sull'empatia il saggio di L. Boella, *Sentire l'altro*, 2006.

Conoscere, trasmettere, ricordare: cambiamenti etologici ed ecologici

Raffaele Simone
Professore ordinario di linguistica all'Università di Roma tre

La mediosfera tipica dell'epoca globalizzata ha prodotto profonde ristrutturazioni non solo nella vita materiale, ma anche nell'ambito della conoscenza, in particolare per quanto riguarda il mondo dei giovani e della scuola.

I processi di formazione e conservazione della conoscenza sono stati tra i più colpiti. Nella comunicazione si esamina il paradigma «tradizionale» di formazione del conoscere comune (enciclopedico e ciclico) a confronto con quello moderno tipico della cultura globalizzata digitale (frammentario e aciclico). Le nuove generazioni sono attratte molto di più da quello moderno mentre la scuola (in tutto l'occidente) insiste nel propalare quello tradizionale. Un punto di incontro sarà indispensabile per evitare una generale descolarizzazione strisciante.



Dalla copertina del libro di Raffaele Simone, *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano, Garzanti, 2012

Con la posta elettronica si tende a mentire molto di più che parlando. Scrivendo sms si risvegliano i pollici intorpiditi invece di usare i più evoluti indici, ma si ottiene una prosa sciatta e approssimativa, che deve sostenersi con l'aiuto di «faccine». Informazioni che tenevamo a mente (a partire dai numeri di telefono) sono trasferite su memorie esterne, indebolendo per conseguenza la nostra. Insomma, i media che ci circondano (e che formano quella che questo libro chiama *mediasfera*) modificano in profondità le nostre abitudini, il nostro uso del corpo e soprattutto le operazioni della nostra mente. Inoltre, ci interpellano in modo perentorio e irresistibile, inducendoci a esser «connessi» senza interruzione, perfino maniacalmente.

Presi nella rete esamina lucidamente, e con fitti riferimenti al passato, *la mente ai tempi del web*, cioè i cambiamenti che la mediasfera produce nella mente, una rivoluzione inavvertita che è ancora più vasta e penetrante di quella che Platone paventava nel *Fedro* a proposito dell'avvento della scrittura. Il riassetarsi della gerarchia degli organi di senso, il sorgere di inedite forme di intelligenza, la metamorfosi del testo scritto e la virtuale scomparsa del concetto di «autore», gli slittamenti del modo di leggere e scrivere, la nascita di forme di vita «fasulle» che si scambiano di continuo con quelle "reali", le torsioni nel modo di raccontare storie e di rappresentarsi il passato, sono solo alcune delle dimensioni di questa rivoluzione che qui vengono analizzate e rispetto alle quali si offrono criteri per formarsi un'idea non passivamente euforica.

L'ultimo capitolo contiene la prima analisi di un perturbante fenomeno che cresce in tutto il mondo, e che è anch'esso un cambiamento inaspettato: i movimenti di piazza mediati e regolati telematicamente, dagli *Indignados* in poi.

Apprendere al tempo dei media digitali: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni

Pier Cesare Rivoltella
Professore ordinario di Tecnologie dell'informazione e
dell'apprendimento all'Università cattolica di Milano

I media digitali e sociali sono oggi responsabili del progressivo allontanamento dalle pratiche con cui i giovani apprendono e costruiscono significati nell'informale da quelle che, invece, sono invitati a sviluppare nei contesti formali. Le logiche dell'apprendimento, gli stili di lavoro cognitivo, le competenze che i più giovani sviluppano a contatto con i media passano per lo più attraverso l'attività ludica (intesa come esperienza di problem solving), il networking (ovvero la tendenza a cercare le informazioni attraverso forme di collaborazione tra pari e l'uso contemporaneo di più fonti), il "pensiero breve" (cioè la predisposizione a sintetizzare, spesso semplificando, per poter ricordare meglio). Il lavoro cognitivo si modula secondo una differente economia dell'attenzione, che procede in maniera discontinua, necessita continuamente di pause, concentra la performance in sforzi intensi ma contratti nel tempo. Il compito dell'educazione è di comprendere questi meccanismi al fine di riprogettare l'intervento didattico su nuove basi.

1. I termini in gioco

Il titolo di questo contributo già fornisce il *quadro concettuale* su cui in esso intendiamo ragionare, il *target* di riferimento della nostra analisi e l'*ipotesi* che ci sentiamo di formulare consegnandola agli operatori (genitori, educatori, insegnanti) come prospettiva di lavoro.

Il quadro concettuale si organizza attorno al triangolo comportamenti-apprendimenti-competenze. Quando si parla di comportamento nell'ambito della ricerca sui consumi culturali – nel nostro caso sui consumi mediali – non ci si riferisce semplicemente alla prestazione, al fare, ma all'insieme degli usi, delle rappresentazioni che li anticipano e li accompagnano, delle strategie di appropriazione (Rivoltella, 2001; 2006). La dimensione dell'uso è l'evidenza osservabile nel comportamento di consumo: quante ore al giorno videogioca un bambino, che giochi preferisce, se gioca rilassato o è in tensione, se ha un cellulare, se vi ricorre più per "messaggiare" o per telefonare, se ci naviga in Internet. Le abitudini di consumo non dicono nulla delle rappresentazioni che anticipano e sorreggono il consumo stesso. Queste funzionano anche a prescindere dall'uso: vi sono persone, ad esempio, che ritengono molto dannoso il social network e giudicano Facebook una perdita di tempo, pur senza disporre di nessun account né in Facebook né in altro ambiente di social networking. Come una lunga tradizione di ricerca ha dimostrato (Moscovici, 1989; Thompson, 1998) le rappresentazioni mentali individuali sono influenzate da quelle sociali, in modo particolare dalla discorsivizzazione prodotta dal sistema dei media. Usi e rappresentazioni si modificano costantemente (ad esempio, usando uno strumento e conoscendolo, posso attenuare la rappresentazione che avevo di esso come di qualcosa di pericoloso) e concorrono a definire il livello e le modalità di appropriazione dei media, ovvero la loro appartenenza alla vita individuale e sociale delle persone. Come si capisce è molto diverso utilizzare il cellulare perché lo impone la necessità di essere rintracciabili per motivi professionali, o farne un vero e proprio prolungamento del proprio corpo: nel primo caso il livello di appropriazione è minimo, nel secondo caso molto elevato.

Per quanto riguarda l'apprendimento si può sinteticamente sostenere che esso consiste nella capacità di fare previsioni (Frith, 2009). Evolutivamente, saper prevedere il comportamento dei fenomeni intorno a noi significa poterne anticipare gli effetti negativi preparandosi a evitarli e imparare a conoscere quelli positivi per massimizzarne i vantaggi. La ricerca neuroscientifica ha negli ultimi anni indicato almeno tre modalità, non autoesclusive tra loro, mediante le quali si apprende.

In primo luogo si apprende per ripetizione: i processi biochimici che presiedono alla genesi della memoria a breve e lungo termine indicano che il cervello è plastico, cioè modifica di continuo l'architettura della rete di relazioni sinaptiche da cui dipendono tutte le nostre attività. Questa plasticità non suggerisce soltanto che si continua ad apprendere, cioè a sviluppare relazioni sinaptiche, fino all'età anziana, ma anche che queste relazioni, se non rinforzate e sostenute, si indeboliscono e vengono meno. Ecco allora il ruolo dell'esercizio, della ripetizione. Come icasticamente suggerisce il premio Nobel per la medicina Eric Kandel (2010; 214), uno dei massimi studiosi dei meccanismi della memoria: «la pratica porta alla perfezione».

Si apprende anche attraverso l'esperienza. Quando un tizio mai conosciuto prima non ci ispira nulla di buono, quando percepiamo un pericolo in una determinata situazione, quando di istinto ci sentiamo portati a fare certe scelte, non ci stiamo facendo guidare dalla nostra irrazionalità: stiamo utilizzando i nostri marcatori somatici (la corrispondenza tra certe evidenze percettive già conosciute in passato e le nostre risposte corporee) per trovare pronta e rapida soluzione a quel che ci si presenta (Damasio, 1995). Noi apprendiamo anche con il nostro corpo e la componente emotiva, lungi da essere un fattore di disturbo per la nostra attività cognitiva, ne costituisce un momento rilevante (Damasio, 2003).

Infine, si apprende per imitazione. Anzi, il modeling è probabilmente la più antica forma di apprendimento sia dal punto di vista evolutivo che didattico. Sul piano evolutivo, come le ricerche di De Wahl (1997, 2010) sulle grandi scimmie hanno dimostrato, l'imitazione sta alla base della relazione empatica che naturalmente porta l'individuo (anche nell'uomo è così) a provare, nell'osservarli, quel che altri provano quando soffrono o vivono una gioia. Da questa relazione empatica dipendono i comportamenti prosociali di consolazione e di aiuto dai quali la possibilità della specie di sopravvivere dipende. La spiegazione neurobiologica di questi comportamenti viene dalla funzione svolta da quella particolare categoria di neuroni, i neuroni-specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), la cui prerogativa è di attivarsi quando si vede fare qualcosa da qualcun altro come se fossimo noi stessi a farlo. La scoperta di queste basi neurobiologiche dell'apprendimento per imitazione rende ragione del perché il modeling in didattica abbia conosciuto una così lunga tradizione: si apprende dall'esempio dai tempi di Socrate, l'imitazione è sempre stata alla base dell'apprendistato attraverso cui l'insegnamento delle arti e dei mestieri si svolge, e ancora essa sta alla base di forme attuali di sviluppo della risorsa umana come il mentoring.

Un veloce cenno merita in via introduttiva anche il concetto di competenza. Si tratta di un costrutto che ha conosciuto una lunga vicenda evolutiva e che oggi è al centro dell'attenzione delle politiche europee che presiedono alla possibilità di costruire forme comuni di accertamento di ciò che i singoli individui sanno fare per favorirne una circolazione nel mercato internazionale delle professioni. Dal punto di visto teorico, nel concetto di competenza si devono cercare almeno tre importanti idee: 1) *la performance*. Se un individuo è competente deve essere capace di prestazione in relazione a ciò di cui si dice competente: "Se sei competente, devi saperlo fare". È questa la dimensione oggettiva della competenza, quella che le proviene dalla riflessione di Tyler (1949) e degli studiosi della Scuola di Chicago che gettano le basi della Evidence Based Education; 2) una *disposizione interna astratta*. La competenza non è solo qualcosa di misurabile, ma un insieme di elementi "interni" che comprendono motivazione, intelligenza emotiva e relazionale, autostima, ecc. Sono ciò che normalmente si definisce dimensione soggettiva della competenza e che rende ragione dell'attitudine del soggetto a decidere quali schemi d'azione attivare in una determinata circostanza; 3) infine, occorre registrare una terza dimensione della competenza, intersoggettiva, che ha a che fare con la riconoscibilità sociale all'interno di un gruppo o di una comunità.

Competente è anche chi viene riconosciuto tale dai colleghi.

Vedremo nei prossimi paragrafi come questo tre elementi – comportamenti, apprendimenti, competenze – nel caso dei più giovani si modifichino sensibilmente rispetto al mondo adulto e come questo sia da porre in larga parte in relazione con i media digitali. Di qui il compito di provare a “gettare ponti” tra i due mondi, quello giovanile e quello adulto, che al contrario rischiano di allontanarsi irrimediabilmente perdendo la possibilità di dialogare.

2. Comportamenti

Nell’ultimo decennio o poco più sono state pubblicate moltissime ricerche sui comportamenti dei più giovani rispetto ai media digitali (Rivoltella, 2001, 2006; Abrantes, 2002; De Smedt, Romain, 2002; Bévort, De Smedt, 2003; Bévort, Bréda, 2008; Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009; Livingstone, 2011). Non c’è spazio per restituirne, nemmeno sinteticamente, i risultati. Quel che si può fare è individuare alcune idee-chiave e attorno ad esse disegnare gli aspetti più rilevanti in prospettiva educativa. Queste idee vengono indicate nella recente bellissima ricerca dell’Università di Stanford (Ito, 2009): identità, relazione, partecipazione.

Per quanto riguarda l’*identità* va subito detto che, quando si parla di giovani, oggi i media digitali giocano un ruolo centrale nella sua costruzione. Il cellulare e gli ambienti di social networking sono un luogo di narrazione del sé, di rispecchiamento; attraverso di essi e in essi si costruisce l’autostima dell’individuo (quanti amici ho? A quante persone piacciono i miei post? Quanti inviti a gruppi ho ricevuto?) e si decide il riconoscimento da parte del gruppo dei pari. Tutto questo è giocato spesso nello spazio pubblico e contraddistinto da una logica performativa completamente diversa da quella degli adolescenti degli anni ‘80 e degli adulti di oggi. Nella prima età del Web, quella delle IR-chat, a prevalere era una logica di Identity Erasure: si chattava usando un nick-name, si simulava la propria identità, si giocavano le tecniche del mascheramento. Oggi quella logica è stata sostituita da una nuova strategia di Identity Performance: in *Facebook* sono io, con le mie fotografie, la mia storia, i miei amici, il mio mondo. Per un adulto che vive ossessionato dalla sua privacy e dal rischio della sua violazione, è difficile comprendere questa che assume i contorni di una vera e propria fuga dal privato. L’intimità si estroflette, diventa “estimità”: tutto quello che noi penseremmo di nascondere, perché lo riteniamo nostro, privato, i giovani lo condividono. È un primo aspetto su cui misurare la distanza.

Nel caso della *relazione*, il dato più evidente che emerge dalle ricerche è quello di un affiancamento sempre più consistente della relazione mediata rispetto alla relazione face to face. Non che i più giovani abbiano smesso di comunicare in presenza, come spesso erroneamente si crede (“Non sanno più cosa dirsi: parlano solo via SMS o in *Facebook*!”); al contrario la possibilità della relazione mediata si prolunga oltre la presenza e ne estende i tempi: non solo stanno insieme quando possono farlo, ma prolungano il tempo della loro relazione anche quando non si vedono di persona.

Il fatto che la relazione mediata “affianchi” quella presenziale consentirebbe molte riflessioni: ci limitiamo alle due per noi più interessanti.

Anzitutto la presenza dei media digitali nelle relazioni modifica le pratiche della comunicazione intrafamiliare: grazie ad essi si modificano le modalità del parenting, si attivano nuovi spazi di negoziazione e di complicità tra genitori e figli, si rideclinano i modi attraverso i quali libertà e controllo disciplinano i rapporti. Coglieva bene tutto questo un adolescente della ricerca condotta nel 2009 insieme alla collega Ajello (Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009) che alla nostra richiesta di dire cosa per lui fosse il cellulare, ci ha risposto: “Un guinzaglio molto lungo”. La risposta (che ha poi dato il titolo al libro che da quella ricerca abbiamo tratto) è di straordinaria intelligenza perché coglie tutto quello cui abbiamo fatto cenno e che

la ricerca internazionale ha evidenziato molto bene (Caron, Caronia, 2010).

La seconda riflessione che merita di essere fatta è relativa alla comunicazione tra pari, ovvero a come la relazione mediata entri a ridefinire l'amicizia e i legami sentimentali. Qui è interessante rilevare come il concetto stesso di amicizia vada riconfigurandosi, secondo qualcuno svalutandosi (un amico in *Facebook* e un amico "vero" non sono la stessa cosa). Ma sono le pratiche dei ragazzi a offrire gli spunti più curiosi: si pensi ad esempio a come il dispositivo del rating (chi è il più amico dei miei amici?) produca competizione e allo stesso tempo delusione, a come le categorie familiari vengano prese a prestito per definire i diversi gradi di relazione che si intrattengono con i propri amici (fratello, sorella), a come il lessico sentimentale tradizionale sia tornato in auge (su *Facebook* gli adolescenti si dichiarano "fidanzato ufficialmente con" o addirittura "sposato con"), insomma a come un po' tutte le logiche dell'attaccamento, dell'appropriazione, dell'ambizione all'esclusività del rapporto sentimentale divengano centrali. Un meccanismo di ritorno dei legami (Mariani, 2011) veramente insospettabile e di sicuro interessante da analizzare in chiave pedagogica.

Un ultimo cenno merita la *partecipazione*. Da questo punto di vista i media digitali giocano un ruolo allo stesso tempo globalizzante e localizzante, influenzando in entrambi i casi sul senso di appartenenza. Grazie ai blog, a *Twitter*, a *You-tube*, il mondo diviene permeabile e familiare: posso "prendere parte" a processi che stanno avvenendo molto lontano da me e posso farlo attraverso un coinvolgimento diretto. Può trattarsi di eventi superficiali, come quelli legati al mio cantante preferito, ma anche di azioni legate alla tutela dei diritti umani o alla denuncia della loro trasgressione. Allo stesso tempo, sempre grazie agli stessi applicativi, posso formare gruppi che sono composti dai miei amici, dalle persone che frequento: qui la partecipazione non assume più la forma della testimonianza militante, come nel primo caso, ma della relazione identitaria con qualcosa che mi qualifica, che mi consente di riconoscermi. In tutti e due i casi, se il dispositivo partecipativo è un elemento importante che sviluppa in direzione più politica quel ritorno dei legami cui si faceva riferimento in ordine alla relazione, d'altra parte la partecipazione cui ci si trova di fronte è spesso una partecipazione a bassa definizione, una partecipazione leggera in cui non sempre si ritrovano le condizioni per un impegno fattivo e responsabile.

3. Apprendimenti

Gee (2007) è autore di uno dei libri più interessanti che siano stati scritti negli ultimi anni sui videogiochi. L'interesse del libro va cercato nel tipo di approccio che il ricercatore americano, che proviene dagli studi di linguistica, ha deciso di sviluppare per accostarsi al problema. Ora, occorre sapere che quel che normalmente si vede proporre rispetto ai videogiochi è la prospettiva di chi, fautore dell'*edutainment*, trova nel videogioco un sistema per far produrre apprendimento ai ragazzi in maniera divertente e senza far fatica; oppure, la prospettiva alternativa, ovvero quella di chi ritiene che si debbano proporre sì ambienti con le stesse caratteristiche del videogioco, ma non improntati all'*entertainment*: i *serious game*. Nessuna delle due ipotesi è convincente. Non lo è la prima, poiché – lo accennavamo nel paragrafo introduttivo – non esiste apprendimento che non comporti fatica: l'appropriazione è un'impresa; può essere avvincente, sostenuta da motivazioni, ma è pur sempre una conquista. Quanto a un "gioco serio", pare una curiosa iperbole che già nella sua stessa forma lessicale lascia presagire una scarsa disponibilità dell'utente ad accettarne le regole di ingaggio e mi richiama alla mente l'immagine del nipotino di due miei cari amici che al circo, davanti a un numero molto raffinato di "nouveau cirque", gridava all'indirizzo delle artiste: "Portatele via! Voglio i leoni! Voglio gli elefanti!!!".

L'approccio di Gee è diverso. Gee guarda al videogioco come un dominio semiotico e lo adopera per capire quali sono gli elementi grazie ai quali il suo utente apprende in maniera efficace, spontanea, motivata, applicandosi per ore, provando e riprovando fino a quando non trova una soluzione: esattamente quello che con scarso successo si chiede in scuola agli studenti.

Dunque, come già accennavamo, il videogioco è per Gee un dominio semiotico (*semiotic domain*). Esso è costituito di grammatiche interne ed esterne. Le *grammatiche interne* sono le regole del gioco, i limiti intrinseci che i personaggi non possono trascendere, i linguaggi che hanno a che fare con la storia. Le *grammatiche esterne*, invece, consistono di tutto ciò che avviene attorno al gioco; in modo particolare esse constano del sistema di relazioni sociali che intervengono tra i giocatori e che sono finalizzate a confrontare strategie di gioco, a scoprire trucchi o armi segrete, a costruire insomma delle vere e proprie microculture al cui centro sta il gioco con le sue caratteristiche. L'identità del giocatore è coinvolta su tre livelli: ci sono io che sto giocando (*identità reale*), c'è il mio doppio sintetico nel gioco, ovvero il personaggio che ho scelto di essere nel mondo narrativo del videogioco (*identità virtuale*) e ci sono i miei progetti sul mio personaggio, quello che io voglio riesca a fare e diventare (*identità proiettiva*).

L'insieme di questi elementi spiega come avvengano gli apprendimenti in un ambiente di questo tipo. Le grammatiche interne si scoprono giocando: sono portate a impararle dalla curiosità, ma anche dalla sfida che rappresentano per me. E le imparo perché non sono formalizzate in sequenze astratte di istruzioni, ma sempre contestualizzate. Le grammatiche esterne mi facilitano in questo compito: mi sento parte di una comunità, gli altri mi aiutano, mi danno suggerimenti, costruiamo insieme strategie di gioco. E del gioco faccio parte anche io, grazie al mio doppio, al mio personaggio e mi ci sento parte proprio nella misura in cui ho la possibilità di progettare per questo personaggio una traiettoria di sviluppo, degli obiettivi, un risultato finale. In una parola ci troviamo di fronte a un apprendimento fortemente esperienziale, sempre contestualizzato, sociale e caratterizzato da un forte coinvolgimento personale da parte di chi apprende.

Gee si chiede se a scuola le cose vadano in questo modo. Di fatto la risposta potrebbe essere positiva. Ogni disciplina si può considerare come un dominio semiotico. Essa ha le sue grammatiche interne, fatte di un lessico specifico, di regole del gioco, di sceneggiature da attraversare. Il problema è che queste grammatiche solo raramente possono essere apprese in modo esperienziale e contestualizzato: normalmente vengono fatte memorizzare in termini astratti e decontestualizzati. Ma soprattutto manca il coinvolgimento personale. Non capita mai che io mi costruisca il mio personaggio dentro il "gioco della chimica", che impari a farlo muovere secondo le regole, che progetti per lui sviluppi e obiettivi. E così le grammatiche sociali sono povere: non sono sostenute dal desiderio della scoperta, non sono orientate alla soluzione del gioco; servono a "passarsi" i compiti, a "suggerirsi" le soluzioni. Le cause vanno cercate nel modo in cui le discipline sono insegnate, ovvero sempre lo stesso, da anni: questo fa sì che il come si apprende nei contesti formali si vada allontanando sempre più da come si apprende nei contesti informali.

4. Competenze

Aver seguito Gee nella sua analisi consente di comprendere due importanti novità che caratterizzano i neoapprendimenti legati all'uso dei media digitali.

Anzitutto, a differenza di quanto è sempre capitato nella storia cognitiva dell'umanità, l'apprendimento non accade più solo "dentro" il soggetto. Oggi molte delle funzioni che in passato esercitavamo direttamente e che proprio per questo venivano considerate "fatti mentali" vengono gestite dalle tecnologie: si pensi alla funzione delle memorie digitali, ai "suggerimenti" che i motori di ricerca ci forniscono, o alla protesizzazione delle nostre competenze sociali garantita dalla comunicazione mediata (quando mi sento imbarazzato nel comunicare qualcosa, o comunque per diverse ragioni non me la sento di entrare direttamente in relazione con il mio interlocutore, lascio che una mail o un SMS faccia il lavoro al mio posto). D'altra parte al soggetto viene spesso chiesto di agire senza apprendimento previo e anche questo rappresenta una rottura vistosa rispetto alle nostre pratiche abituali. In un videogioco non ho il tempo di compiere una ricognizione completa di tutto ciò che devo sapere per muovermi in esso prima

di farlo. Non funziona così. Quel che normalmente avviene, invece, è che io incomincio a giocare e poi apprendo le grammatiche interne giocando. Si tratta di una strategia di azione che viene sempre più spesso richiesta anche nelle organizzazioni, nei contesti lavorativi, dove la complessità è tale che il tempo necessario per apprendere paralizzerebbe i processi in maniera letale: il mondo cresce di complessità a grande velocità e non abbiamo il tempo di fermarci a studiarlo.

Questi due aspetti (e molti altri che si potrebbero evocare) servono a comprendere che il gap tra le nuove generazioni e quella adulta non è solo di comportamenti o nei modi di apprendere, ma alla fine anche di competenze, poiché in fondo comportamenti e apprendimenti richiedono proprio di saper sviluppare e giocare precise competenze.

Il tema delle competenze per la società della conoscenza (Midoro, 2007) è oggi al centro dell'attenzione sia della ricerca che delle politiche pubbliche. In modo particolare si insiste su quel tipo particolare di competenze che sono le competenze digitali (Buckingham, 2009): la Comunità Europea le ha inserite dal 2006 nel framework delle competenze-chiave di cittadinanza, molte ricerche sono già state condotte al fine di definirle e mapparle (Martin, Grudziecki, 2006; Martin, 2005) e di metterne a punto dispositivi di valutazione e certificazione (Calvani, Fini, Ranieri, 2010). La questione è certo rilevante, perché buona parte di ciò che i soggetti fanno, anche sul piano della socialità quotidiana più banale, richiede molto spesso di saper entrare in relazione con i dispositivi digitali. E tuttavia ritengo che più delle competenze digitali debbano interessare i sistemi formativi le competenze cognitive di carattere più generale che grazie ai media digitali vengono sviluppate ma che non necessariamente ad essi si debbono ricondurre. Rinvio a Jenkins (2009) per un elenco più completo e un'analisi minuziosa di queste competenze (ne propone 11 e ne spiega sia le specificità che le possibili applicazioni in contesto didattico) mi limito a indicarne solo alcune che ritengo particolarmente interessanti:

- riconoscere nessi, saper fare sintesi. In un contesto come il nostro caratterizzato da overload di informazioni e dalla necessità di operare di continuo nel senso della riduzione di complessità sembra questa una competenza assolutamente irrinunciabile;
- saper archiviare e richiamare la conoscenza nei propri amici. Oggi le nostre conoscenze sono spesso archiviate "nelle persone": questo comporta che il social networking divenga un'estensione importantissima delle tradizionali competenze relazionali e sociali;
- saper costruire mappe del territorio, riconoscere schemi latenti ai fenomeni (patterns). Proprio perché la realtà è complessa e ci viene richiesto di produrre apprendimento in essa a grande velocità, la capacità di sviluppare framework grazie ai quali circoscrivere e rendere percorribile un territorio cognitivo è strategica;
- sapere dove cercare le informazioni just in time (spesso possederle tutte non è funzionale proprio per il loro numero elevato);
- rimanere aggiornati (un vero e proprio must in un contesto all'interno del quale il ritmo di invecchiamento medio delle conoscenze è rapidissimo);
- saper prendere decisioni. Se la realtà è complessa, essa offre sempre meno situazioni che si possano risolvere attraverso l'applicazione di routines (Veridical Decision Making) e sempre più situazioni ambigue, che richiedono la capacità di mettersi in gioco con flessibilità adattando soluzioni mai preconfezionate ma sempre di volta in volta ridefinite (Adaptive Decision Making).

5. Costruire ponti

Il quadro che siamo venuti descrivendo potrebbe suggerire l'idea che ci si trovi di fronte a un cambio epocale, il cui sintomo va proprio cercato nel gap, nello scarto che a diversi livelli si riscontra tra le gene-

razioni (Pedró, 2006). Di questo gap vengono cercate le ragioni sul piano biologico: l'idea, spesso condivisa, è che i "nativi digitali" (Prensky, 2001) siano una nuova categoria di individui segnata da una modificazione sostanziale dei processi neurali (Small, 2008) o addirittura una "nuova specie" (Ferri, 2011). In questa sede non ci interessa esplicitare le ragioni per cui non ci troviamo d'accordo con queste posizioni: proprio evidenze neuroscientifiche smentiscono una prospettiva così radicale, buona per il marketing o per la superficialità della cronaca giornalistica, non per la scienza (Rivoltella, 2012). Quel che ci preme è solo di registrare il sintomo e indicare la cura.

Il sintomo, è chiaro da tutto quello che siamo venuti dicendo: oggi la società adulta misura una distanza via via più marcata rispetto alle giovani generazioni. Come abbiamo visto questa distanza è di comportamenti, ma soprattutto nelle modalità di apprendimento e nelle competenze che in funzione di questo occorre sviluppare. Proprio in relazione a quest'ultimo punto occorre rilevare che la distanza pare più significativa proprio lì dove gli apprendimenti e le competenze divengono una questione tematica: la scuola, il sistema dell'istruzione. In altre occasioni ho avuto modo di osservare come vi sia stato un tempo (non geologico, credo che ancora alla fine degli anni '60 le cose stessero così) in cui la scuola era un avamposto rispetto agli sviluppi sociali; si può dire anzi che in qualche modo scandisse per la società i temi e i modi del suo sviluppo. Da qualche decennio, e in modo sempre più preoccupante, la società corre via, là davanti, e la scuola faticosamente, arrancando, la rincorre: ma la società è sempre più lontana e il rischio è che si decida di lasciare che vada.

Esiste una cura? Credo di sì e che essa consista nel tentativo di colmare il gap. Per farlo occorre ascoltare il mondo giovanile, dare ospitalità in scuola alla sua cultura, lavorare sulle competenze degli insegnanti, rivisitare i metodi della didattica. In buona sostanza ripartire dalla logica del videogioco così come Gee ben la descrive: saper far vivere la biochimica, la logica di Aristotele o le equazioni di secondo grado come se l'insegnante fosse il professor Werner Von Croy e lo studente Lara Croft. Non è un problema di tecnologia, è un problema di metodo.

Bibliografia

- Abrantes, J.C. (2002). *Os jovens e a internet : representação, utilização, apropriação*. Cfr. URL: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abrantes-jose-carlos-jovens-internet.html> (Pagina consultata il 18.3.2013).
- Bévort, E., Bréda, I., De Smedt, T. & Romain, L. (2003). *Les jeunes et l'internet : représentations, usages et appropriations*. Cfr. URL: http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf (Pagina consultata il 18.3.2013).
- Bévort, E., Bréda, I. (2008). Adolescents and the internet : media appropriation and perspectives on education. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital literacy : tools and methodologies for information society* (pp. 140-165). Herschey (Pa.) : IGI.
- Brancati, D., Ajello, A. & Rivoltella, P.C. (2009). *Guinzaglio elettronico*. Roma : Donzelli.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age : some challenges for policy and practices. In P. Veniers (ed.), *EuroMeduc : media literacy in Europe : controverses, challenges and perspectives* (pp. 13-24). Bruxelles : Média Animation.
- Calvani, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola : modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento : Erickson.
- Caron, A. & Caronia, L. (2010). *Crescere senza figli*. Milano : Raffaello Cortina.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio : emozione, ragione e cervello umano*. Milano : Adelphi.
- Damasio, A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza : emozioni, sentimento e cervello*. Milano : Adelphi.
- De Smedt, T. & Romain, L. (2002). *Internet et les jeunes*. Bruxelles : Média Animation.
- De Waal, F. (1997). *Naturalmente buoni : il bene e il male nell'uomo e in altri animali*. Milano : Garzanti.
- De Waal, F. (2010). *L'âge de l'empathie : leçons de la nature pour une société solidaire*. Paris : Les Liens qui libèrent.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano : Bruno Mondadori
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente : come il cervello crea la nostra vita mentale*. Milano : Raffaello Cortina.
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York : Pallgrave MacMillan.
- Ito, M. (2009). *Hanging out, messing around, geeking out : living and learning with new media*. Cambridge (Ma.) : MIT Press.
- Jacquinet, G. (éd.). (2002). *Les jeunes et les médias : perspectives de la recherche dans le monde*. Paris : L'Harmattan.
- Kandel, E.R. (2010). *Alla ricerca della memoria : la storia di una nuova scienza della mente*. Torino : Codice.
- Livingstone, S. (2011). *Ragazzi on line*. Milano : Vita e Pensiero.
- Mariani, A. (ed.). (2011). *Legami*. Milano : Uncopli.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy : a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136. Cfr. URL: http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Martin, A., Grudziecki, J. (2006). DigEuLit : concepts and tools for digital literacy development. *ITALICS*, 5(4), 249-267. Cfr. URL: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf> (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Midoro, V. (2007). *Literacy for the knowledge society : proceedings of the 3rd International workshop on digital literacy*. Cfr. URL: <http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-310/paper02.pdf> (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Moscovici, S. (1989). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. In R.M. Farr & S. Moscovici (eds), *Rappresentazioni sociali* (pp. 23-94). Bologna : Il Mulino.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners : challenging our views on ICT and learning*. Paris : OECD-CERI. Cfr. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 8-13.
- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital : from digital natives and digital immigrants to digital wisdom. *Innovate : journal of online education*, 5(3). Cfr. URL: http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H_Sapiens_Digital-From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf (Pagina consultata il 20.03.2013).
- Rivoltella, P.C. (ed.). (2001). *I ragazzi del Web*. Milano : Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen generation*. Milano : Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica*. Milano : Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai : il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano : Raffaello Cortina.

Silverstone, R. (2009). *Mediapolis*. Milano : Vita e Pensiero.

Small, G. (2008). *iBrain : surviving the technological alteration of the modern mind*. New York : Collins Living.

Thompson, K. (1998). *Moral panics*. London : Routledge.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : The University of Chicago Press.

Fattori e condizioni sociali e culturali dell'educazione alla cittadinanza

Elena Besozzi

Professore ordinario di sociologia all'Università cattolica di Milano

La società contemporanea può essere ben descritta attraverso la categoria della multidimensionalità, che tocca tanti e diversi aspetti: si può pertanto parlare di società multiculturale e multi-etnica, pluralistica sotto il profilo della coesistenza di più culture ed etnie; di società multimediale e multitasking, data dalla compresenza di più fonti e tecnologie di informazione e comunicazione. La svolta comunicativa delinea una "società della comunicazione", la cui centralità è data non dalla riproducibilità delle strutture e della cultura di riferimento bensì dalla loro costruttività. In questa prospettiva, la scuola è luogo di costruzione di cultura piuttosto che di (ri)-produzione di una cultura data (data per scontata) e condivisa.

E' tuttavia importante, per contrastare le derive insidiose dell'enfasi sul soggetto e sulla comunicazione, poter individuare l'asse portante dell'educazione alla cittadinanza oggi, in tempi in cui si dichiara di frequente la crisi dell'educazione e si viene quasi sovrastati dalla cosiddetta emergenza educativa.

«È immaginazione il fatto che non esistano ponti tra l'io e il tu, che ognuno cammini solo e incompreso. Al contrario: il legame che gli esseri umani hanno in comune è molto più grande e importante della sfera che ciascuno ha per sé solo e per cui si distingue dagli altri»
(H.Hesse, *Il coraggio di ogni giorno*, Mondadori, Milano, 2005, p. 106)

1. Introduzione

L'educazione alla cittadinanza è parte integrale del progetto educativo della modernità, in quanto ne fonda le ragioni e gli obiettivi e ne delinea le modalità di realizzazione. E' di fatto la scuola che viene investita, fin dall'inizio, del compito di formare le nuove generazioni, in particolare quelle due nuove figure della modernità – il lavoratore e il cittadino – stabilendo quindi un ponte necessario con i bisogni di una società in profonda trasformazione sotto il profilo dell'organizzazione economica, politica e culturale. Un progetto che ha dato origine a un vero e proprio modello di istruzione ed educazione, chiaramente performativo, fondato sulla corrispondenza stretta tra aspettative sociali e motivazioni individuali, un modello anche decisamente normativo e ancorato a un chiaro quadro di riferimento culturale, valoriale e regolativo.

Oggi, l'educazione alla cittadinanza sta acquistando una nuova ed evidente rilevanza a fronte di una crisi ormai endemica di quel progetto educativo della modernità, legato in modo stretto ai caratteri della società industriale e ai suoi programmi di sviluppo. La società contemporanea si presenta infatti con caratteristiche assolutamente diverse da quelle della prima modernità, soprattutto è venuta meno la sinergia tra istituzioni e cittadini – con particolare evidenza riguardo al rapporto tra formazione e lavoro – così come la condivisione ampia e diffusa di un comune modello culturale. L'esperienza della crescita avviene all'insegna della pluralità di stimoli, nella ridondanza di opzioni, nella diluizione di un modello culturale forte e univoco. La società in cui viviamo può essere pertanto descritta alla luce della categoria della *multidimensionalità*, che tocca tanti e diversi aspetti: si parla quindi di società multiculturale e multi-etnica, pluralistica sotto il profilo della coesistenza di più culture ed etnie; di società multimediale e *multitasking*, data dalla compresenza di più fonti e tecnologie di informazione e comunicazione. Se la multidimensionalità connota la società in cui viviamo, le implicazioni per l'educazione e in specifico

per i sistemi di istruzione sono evidenti, così come è altrettanto palese la crisi del modello tradizionale di educazione, fondato su una forte condivisione tanto degli orientamenti di valore quanto delle aspettative sociali.

Per approfondire le implicazioni del pluralismo culturale e della pervasività delle nuove tecnologie sull'educazione e istruzione delle nuove generazioni, ma soprattutto sulla costruzione di identità, di appartenenza e di cittadinanza, è opportuno partire dalla cosiddetta crisi del modello tradizionale e consolidato di educazione e socializzazione delle nuove generazioni; la nostra riflessione prosegue quindi individuando quali sono i fondamenti, emersi ormai da qualche decennio, sia sul piano teorico che a livello delle pratiche, di un modello educativo improntato alla comunicazione e alla agency del soggetto. Il discorso sulla cittadinanza emergerà a questo punto non solo come una delle finalità del progetto educativo, bensì come un vero e proprio snodo dell'educazione oggi, un focus da cui prendere le mosse per sviluppare modalità pedagogiche e didattiche per la costruzione di un soggetto in grado di vivere pienamente in una società multiculturale e multimediale.

2. Come è possibile uscire dalla crisi del modello tradizionale di educazione e socializzazione?

Come si diceva nell'avvio di queste riflessioni, il modello tradizionale e consolidato di educazione e socializzazione è un modello performativo, centrato su un'idea di soggetto razionale, volitivo, capace di raggiungere i suoi scopi che sono ben chiari e definiti dalla società e sulla reciprocità delle aspettative e dell'agire di ruolo, elementi cardine di questo modello. Un modello che mette in primo piano il funzionamento ottimale della società nel suo complesso e quindi considera disfunzionale tutto ciò che costituisce impedimento alla piena realizzazione degli obiettivi di funzionamento (come per esempio i soggetti disabili).

Questo modello – anche decisamente scuolacentrico – comincia a conoscere il suo indebolimento a partire dalla metà del secolo scorso, a fronte dei profondi cambiamenti che ne intaccano i principi e lo stesso suo funzionamento (Besozzi, 2006). E i cambiamenti fanno riferimento tanto allo sviluppo di un pluralismo culturale quanto al processo di individualizzazione, che introduce una tensione, una rottura, tra l'attore e il sistema (Dubet, 1994), in sostanza una discontinuità, che tuttavia implica, a sua volta, processi di ricomposizione continua da parte del soggetto nella sua interazione con gli altri, pena il disorientamento, la perdita totale di punti di riferimento, lo svuotamento del sé e delle possibilità di azione.

I processi di differenziazione e frammentazione conducono a delineare uno scenario contemporaneo decisamente ambivalente: da una lato, si evidenzia l'aumento di opportunità, la ricchezza di stimoli, con possibilità di autorealizzazione personale e di mobilità territoriale, sociale e culturale, stabilendo legami molteplici anche se fluidi, a volte superficiali. Dall'altro, si sottolineano invece lo sfaldamento dei punti di riferimento, l'indebolimento di valori, norme, regole: un quadro ritenuto decisamente problematico, che difficilmente consente di intravedere una via d'uscita o la possibilità di impostare una convivenza sociale basata su principi e valori condivisi.

Tuttavia, pare opportuno superare una lettura della realtà contemporanea così contrapposta. In tempi più recenti, è di fatto maturata la convinzione che sia necessario uscire dall'impasse alla quale finiscono per condurre letture parziali della società contemporanea e delle condizioni dell'educazione, per assumere invece un orientamento propositivo.

E' in questa direzione che di fatto si muovono molti autori contemporanei, tra i quali Zigmunt Bauman e Ulrich Beck, i quali sviluppano una lettura critica e de-costruttiva della convivenza sociale e, al contempo, proprio a partire da una visione decisamente problematica della condizione umana contemporanea, sni-

dano gli elementi-chiave, che diventano a tutti gli effetti punti di forza su cui poggiare la propria personale esistenza e il proprio agire sociale: la *libertà* e la *responsabilità*. Bauman sostiene infatti (1999) come l'incertezza, la contingenza e l'ambivalenza, lungi dall'essere una sventura, rappresentino lo spazio del soggetto morale e l'aumento di libertà per il soggetto (libertà da costrizioni o vincoli morali predefiniti, ma anche libertà di scelta), costringendolo all'assunzione di responsabilità: «la sola certezza che può accompagnare la libertà è la certezza della propria inalienabile responsabilità».

Dal canto suo, U. Beck, sottolineando la liberazione degli individui dalle forme classiche della appartenenza, mostra come il punto di forza si giochi sulla *individualizzazione* e quindi sulla libertà del soggetto, che finisce tuttavia col diventare una "libertà rischiosa", perché produce una tensione continua tra le forme istituzionali predisposte dell'agire e l'iniziativa individuale, volta a ricomporre sistematicamente la propria biografia personale. Come osserva l'autore (2000, p. 42), a questo punto, ci si accorge che «il discorso sulla "caduta dei valori" nasconde in realtà qualcosa di molto diverso, ossia la *paura* della libertà, e anche la paura dei suoi *figli*, i quali devono combattere con i problemi del tutto nuovi e diversi posti dall'*interiorizzazione* di questa libertà».

Ne consegue un esito altamente impegnativo: ciascuno di noi è chiamato quotidianamente in causa – in modo più o meno consapevole – a ritrovare le basi della sua esistenza, ma anche della fiducia verso l'altro e quindi dello stare insieme. In sostanza, come sottolinea A. Giddens, abbiamo a che fare con «un universo sociale d'azione e di esperienze realmente nuovo [...] una società dove i legami sociali devono essere effettivamente *creati*, piuttosto che ereditati dal passato [...]. E' decentrata in termini di autorità, ma ri-centrata in termini di opportunità e dilemmi, perché focalizzata su nuove forme di interdipendenza».

Il frequente riferimento all'individualizzazione da parte di molti autori contemporanei e, per contro, alla necessità di ri-costruire continuamente il legame sociale, ci consente di focalizzare uno degli elementi portanti di un nuovo modello educativo: la *centralità del soggetto* e la rilevanza data alla sua *agency*, cioè alla capacità del soggetto di definizione di sé in modo positivo (autostima) e propositivo (auto-efficacia), che lo rende in grado di prefissarsi degli scopi e di raggiungerli, orientando le proprie risorse personali e controllando il proprio operato (Bandura, 1997). Tuttavia, come osserva ancora Giddens (1999, p. 146) «considerare il *narcisismo*, o persino l'*individualismo* come l'essenza di un ordine post-tradizionale è un errore. Nella sfera della vita interpersonale, aprirsi all'altro è la condizione fondamentale della solidarietà sociale».

Ecco allora che l'asse portante del modello di educazione e socializzazione contemporaneo è costituito *non tanto e solo dalla centralità del soggetto bensì dall'esperienza dell'altro*, un vero e proprio percorso, che parte dal riconoscimento e dal rispetto dell'altro, sviluppa reciprocità e rende possibile la responsabilità.

3. L'esperienza dell'altro come asse portante dell'educazione oggi

L'esperienza dell'altro può essere pertanto assunta come il fuoco della progettazione educativa e della realizzazione di un percorso di crescita e dei suoi compiti di sviluppo (Palmonari, 1993). Si tratta di un'esperienza che, in modo chiaro, delinea un vero e proprio itinerario dell'educazione alla cittadinanza, come base portante dell'educazione *tout court*.

Il primo livello dell'esperienza dell'altro è costituito proprio dal *riconoscimento* dell'esistenza di un'alterità, di un altro-da-sé, quindi di un confine tra sé e il mondo esterno, che si presenta in termini di alterità. E' questa un'esperienza primaria, che poi si sviluppa e si sostanzia in età adulta di una gravidanza anche etica: il riconoscimento dell'altro come persona nei suoi diritti, ma anche nella sua pienezza data dalla libertà, dall'unicità, dall'autonomia.

È forse opportuno ricordare che la questione dell'alterità non è un fenomeno recente, legato ai flussi migratori e all'aumento del contatto diretto con gli stranieri. L'esperienza dell'altro è innanzitutto, come si diceva, un'esperienza *primaria*, in quanto costitutiva dell'essere umano come tale, della sua soggettività distinta dalla realtà esterna e quindi dagli altri-da-sé. Ciascuno di noi nasce e si colloca in modo indistinto, indifferenziato rispetto agli altri e il processo di separazione corrisponde ad una vera e propria scoperta di sé come unico e separato rispetto a un mondo esterno. Questo processo è possibile e largamente determinato dall'esistenza degli altri, *in primis* la madre, ma anche da tutti coloro che circondano il bambino e interagiscono con lui: sotto questo profilo, l'altro rappresenta il segnale di un confine, di un limite, di un inizio e di una fine. Ma l'altro diventa immediatamente anche misura e quindi regola per il soggetto, configura la sua comprensione della realtà e la sua organizzazione psichica e comportamentale. Come sottolinea F. Crespi (2004, p. XII), «si pone qui in evidenza la dimensione della *soggettività*, intesa non come un incontro di soggetti già formati, bensì come l'essenziale relazionalità a partire dalla quale si rende possibile la stessa formazione della soggettività» (Crespi, 2004, XII).

Il riconoscimento dell'esistenza dell'altro rappresenta quindi una scoperta della diversità, della differenza e della necessità di tenerne conto, sperimentandone anche tutte le sfaccettature. E' proprio il riconoscimento dell'integrità e dignità della persona, che consente di passare ad un livello successivo dell'esperienza, quella del *rispetto* dell'altro, soggetto autonomo e libero, portatore di diritti.

Riconoscimento e rispetto fondano una dimensione dinamica del rapporto con l'altro, che prende forma nella *reciprocità*, vero e proprio schema di azione, che sta alla base della vita associata, fondamento antropologico ancor prima che utilitaristico o economicistico, per il fatto che soddisfa il bisogno di conferimento di identità nel soggetto, di fatto posto in continua tensione tra egoismo e altruismo (Recchi, 1993).

La reciprocità descrive un processo di scambio, ma anche quella discorsività sociale della quale facciamo parte fin dalla nascita e nella quale entrano progressivamente e si consolidano i legami primari e tutti i successivi legami. Inoltre, la stessa riflessività del soggetto, la sua capacità di "conversazione interiore" (Archer, 2006) prendono le mosse proprio da questa esperienza, definibile in sostanza come "il gioco identità/alterità", all'interno del quale i soggetti definiscono il loro modo di essere e di stare nel mondo e il grado di apertura o chiusura nei confronti dell'altro-da-sé. E' importante ciò che sottolinea F. Remotti (1996) riguardo ai pericoli di un eccesso di identità, ma anche di quelli riguardanti un'apertura completa all'alterità. Infatti, un'identità del tutto cieca all'alterità si vota all'isolamento, mentre un ruolo troppo incisivo dell'alterità nella formazione dell'identità, toglie forza all'identità, alla sua compattezza.

Le riflessioni attorno alla reciprocità ci hanno portato a considerare una questione oltremodo importante, quella relativa al rapporto identità/alterità, un rapporto che si configura delicato e instabile, sottoposto continuamente alle insidie dell'intolleranza qualora si esaspera il processo di identificazione o per contro a una dissoluzione del Sé, nel caso si accolgano sistematicamente tutte le alternative possibili senza mai operare una scelta.

Ma è importante un'ulteriore riflessione circa la questione dell'identità oggi. Infatti, se l'alterità ci porta in sostanza a "leggere il modo come l'altro legge il mondo" (Cassano, 1989, p. 125), appare evidente come sia anche in questo caso in atto il superamento di una visione tradizionale – lineare e sostanzialista – dell'identità, considerata come data una volta per tutte. Si apre infatti la prospettiva di una concezione aperta, processuale, multipla dell'identità e in questa direzione emerge la questione della *discontinuità* e quindi della possibilità di una revisione anche ampia e critica dell'identità costruita soprattutto nella prima parte della vita del soggetto. Ciò è particolarmente frequente nella società contemporanea, nella quale il soggetto in crescita e successivamente in età adulta è continuamente esposto ad esperienze anche molto diversificate tra di loro, a volte contrastanti. Nella concezione dinamica e processuale dell'identità è anche insita la possibilità di costruire altri "mondi" rispetto a quelli interiorizzati nell'infanzia: il soggetto

non solo ha la capacità di assumere le forme culturali oggettivate e condivise, bensì anche di ricrearle continuamente e di trasformarle, rimettendole in comune con gli altri, discorsivamente.

Il discorso svolto fin qui circa l'itinerario dell'esperienza dell'altro porta a considerare il rischio dell'esasperazione dell'individualizzazione e di un Io fluido e multiforme, negoziale, sperimentale, che sceglie di volta in volta le identificazioni da assumere o che rifiuta qualsiasi forma di legame relativamente stabile. Questo rischio reale può essere contrastato solo portando l'esperienza dell'altro ad un ulteriore livello di maturazione, quello che mette in campo la *responsabilità*.

Paul Ricoeur (1990), trattando del Sé *narrativo*, nel quale risulta rilevante tanto la processualità quanto l'esperienza dell'altro, sottolinea l'importanza della storia del Sé, dell'autobiografia, della narrazione di Sé a se stesso, in quanto costituiscono il luogo della riunificazione e della stabilità dell'identità, in cui il soggetto ricostruisce la ricorsività tra sé e i suoi legami sociali. Ma, soprattutto, l'identità narrativa svolge una mediazione tra una immutabilità del soggetto e la sua collocazione dentro una storia, che ne rende discorsiva la presenza a sé e agli altri, in una continua dialettica di accordo e disaccordo, di presa di decisioni e di assunzione di responsabilità.

L'esercizio della responsabilità rappresenta a tutti gli effetti il conseguimento di una pienezza di realizzazione della libertà del soggetto nella sua relazione con gli altri. Essere liberi significa quindi, come osserva Bauman (1999, p. 34), «essere condannati a scegliere continuamente e, cosa ancora più importante, a portare la responsabilità di ogni scelta compiuta o da compiere. Assumersi la responsabilità della propria responsabilità non è facile [...] non meraviglia, dunque, se la vita nella libertà è disseminata di tentazioni a rinunciarvi, a nascondersi dietro un'autorità capace di portare le responsabilità che troppo pesantemente gravano sulle nostre spalle».

La responsabilità, come osserva anche Melucci (192, p.55), è la capacità di rispondere, che contiene nella sua stessa definizione un duplice significato: si tratta infatti di *rispondere di* e di *rispondere a*, di riconoscere ciò che siamo e di situarci nelle relazioni.

Questo itinerario dell'esperienza dell'altro, che qui abbiamo sommariamente descritto, oltre a rivelare la sua importanza regolativa e realizzativa per il soggetto e per il gruppo o la comunità di riferimento, riasse in sé sia le problematiche legate al conseguimento di identità personale e sociale sia quelle relative alla convivenza in una realtà complessa come quella odierna. L'esperienza dell'altro può essere pertanto considerata asse portante dell'educazione oggi, uno snodo fondamentale per lo sviluppo dei diritti e dei compiti di cittadinanza. Le nostre riflessioni si rivolgono a questo punto verso un'ulteriore possibilità di approfondimento, per considerare più direttamente l'educazione alla cittadinanza e mostrare quanto essa sia di fatto il fondamento dell'educazione oggi.

4. La cittadinanza rivisitata

Nella società contemporanea, la questione della cittadinanza appare decisamente spinosa. Innanzitutto, è la stessa idea di cittadinanza ad essere messa in discussione. La destrutturazione spazio-temporale e la crisi dello stato-nazione messi in luce da molti autori, così come il cosmopolitismo (U. Beck), la diluizione di confini materiali e simbolici (la "società liquida" secondo Z. Bauman) mostrano chiaramente come la cittadinanza in quanto appartenenza esclusiva a uno stato, a un territorio, a una lingua ecc. sia da considerarsi ormai limitativa, a fronte peraltro di continui richiami per una cittadinanza attiva, ma che per lo più travalica ampiamente i confini degli stati e quella attribuzione formale e giuridica con la quale siamo sovente portati a rappresentarci la cittadinanza.

A ciò va aggiunta una riflessione importante che si ricollega a quanto messo in luce finora. Il processo di individualizzazione tipico della prima modernità appare in tutta la sua esasperazione, portando alla

luce le enormi difficoltà a radicarsi in qualche luogo, a esprimere sentimenti di solidarietà non effimeri. In sostanza, come osserva Bauman (2008, p. 37), «l'altra faccia dell'individualizzazione pare essere la corrosione e la lenta disgregazione della cittadinanza» e la conseguenza è l'incapacità a vivere un NOI, a esprimere forme di comunità, che non siano semplici aggregazioni momentanee di condivisione. Un rischio al quale occorre naturalmente far fronte.

Queste considerazioni ci portano necessariamente a riflettere su come sia cambiata l'idea di cittadinanza, ma, anche, su come sia possibile e quanto sia cruciale ripensare a un'idea di cittadinanza come chiave di volta della convivenza, espressione di una società civile vitale e dinamica. In altre parole, il tema dell'educazione alla cittadinanza è centrale non solo per le istituzioni formative, si tratta di una questione ben più ampia, che è diventata cruciale negli anni più recenti nei paesi occidentali, in relazione a un diffuso indebolimento di una "cultura civica", quindi dei livelli di coinvolgimento, di partecipazione, ma anche di fiducia e lealtà verso le istituzioni (Sciolla, 2005, pp. 23-32).

Dare una definizione di cittadinanza è tutt'altro che semplice sia per il necessario riferimento storico che tale definizione comporta sia per la copiosa letteratura passata e contemporanea che ne ha discusso e approfondito i diversi aspetti, esprimendo sovente posizioni contrastanti. Si può osservare come il dibattito sulla cittadinanza richieda oggi non solo una rinnovata attenzione, bensì anche nuove categorie o elementi di riflessione e questo per tutta una serie di ragioni fra le quali si collocano solitamente in primo piano il processo di globalizzazione da un lato e i consistenti flussi migratori dall'altro. Di fatto, si può sottolineare come il dibattito abbia ripreso forza a fronte di una vera e propria *crisi* del concetto tradizionale di cittadinanza, fondato sull'inclusività e su una decisa chiusura nei confini della comunità nazionale.

Come osserva L.G. Baglioni (2009), la fragilità e vulnerabilità della cittadinanza moderna evidenzia come essa sia densa di antinomie, in sostanza come sia decisamente ambivalente. Ed è proprio su questo che poggia tanto il suo dinamismo quanto la sua crisi. La cittadinanza moderna, che si fonda su un criterio universalistico, deve però fare i conti con il particolarismo di specifici interessi o situazioni; al contempo, la cittadinanza evidenzia una tensione tra due dimensioni irrinunciabili, ma che possono diventare contrastanti, quella delle libertà individuali da un lato e quella dell'uguaglianza e quindi delle pari opportunità nell'accesso alle risorse sociali e culturali.

La cittadinanza moderna è da sempre un potente fattore di integrazione, ma proprio per questo diventa ambito di conflitti, ponendo sistematicamente in luce il *dilemma inclusione/esclusione*. Il tema dei diritti (politici, civili, sociali) ben descritti da T.H. Marshall (1950), così come il sistema di rapporti con le istituzioni, lo sviluppo della società civile, in poche parole, l'esercizio della cittadinanza comunemente inteso trascina con sé inevitabilmente un dibattito sulla (sulle) libertà, sull'uguaglianza fra i cittadini (e soprattutto sull'uguaglianza di opportunità), sulla solidarietà, con tutte le implicazioni che ne derivano.

La cittadinanza moderna al momento in cui include, nello stesso tempo esclude chi non possiede determinate caratteristiche, proprio perché decisamente ancorata allo stato-nazione, a un territorio, una lingua, una cultura. Nello scenario contemporaneo, caratterizzato da intensi flussi di persone, è evidente come i confini tra gli stati si indeboliscano e come al contempo emergano tutta una serie di nuove istanze di rivendicazione per il riconoscimento di diritti che non sono solo quelli politici, ma fanno anche riferimento ad una nuova e ampia gamma di diritti (Bobbio, 1992).

Oggi, le forme di pressione e di rivendicazione si sono moltiplicate, non solo per l'indebolimento generale della politica, ma anche per la profonda crisi riguardante i fondamenti dell'appartenenza comunitaria, scossi dalla presenza di una pluralità di cittadinanze e di culture sul medesimo territorio così come dalla intensa mobilità delle persone rispetto al proprio luogo di origine o di abitazione.

Sviluppando queste riflessioni ci si rende conto di come la crisi della cittadinanza moderna sia in stretta relazione con la messa in discussione dello stato-nazione e del *cosiddetto nazionalismo metodologico*¹⁴, un approccio che appare a molti ormai del tutto insufficiente nel descrivere e spiegare sia le ragioni dei flussi migratori internazionali sia la loro direzione e stabilizzazione. Ulrich Beck (2003; p.10) parla di una vera e propria svolta epistemologica verso uno *sguardo cosmopolita* «uno sguardo quotidiano, vigile sulla storia, riflessivo. Questo sguardo dialogico nasce in un contesto in cui confini, distinzioni e contraddizioni culturali svaniscono. Esso non mostra soltanto la “lacerazione”, ma anche le possibilità di organizzare in una cornice culturale multietnica la propria vita e il vivere insieme». In questa prospettiva, secondo questo autore, si apre la possibilità di una cittadinanza di nuovo genere, transnazionale e transculturale, che consente l’esperienza della pluralità e della compresenza. Come dice Beck, siamo tutti dei *global players* (ivi; p.109).

Si può quindi parlare di un profondo cambiamento nei modi di interpretare e vivere la cittadinanza, con delle ricadute significative anche sui modi dell’accoglienza e dell’integrazione dei migranti e dei loro figli, in quanto contrasta una visione chiusa sugli orizzonti nazionali e deve fare i conti con le reali condizioni in cui si realizzano i percorsi di vita; condizioni che di fatto sono tuttora profondamente ancorate alla distinzione inclusione/esclusione e alla erogazione di diritti di cittadinanza definiti all’interno di realtà territoriali e politiche del tutto limitate e chiuse, come lo sono i diversi stati nazionali in un’Europa delle culture che per lo più continua ad agire come una “fortezza”, che si difende sul fronte esterno e si protegge su quello interno (Withol de Wenden, 2001).

D’altro canto, l’orientamento a sganciare i diritti di cittadinanza da una cittadinanza nazionale – inclusiva ma al contempo esclusiva – è sempre più visibile in relazione non solo ad apporti di autori e studiosi sul tema dei diritti, bensì anche all’acquisizione di consapevolezza e a una maturazione del dibattito nelle diverse situazioni locali da parte di gruppi o minoranze autoctone o alloctone. Sotto questo profilo, W.Kymlicka (1999) prospetta una “cittadinanza multiculturale”, che dia spazio alla diversità etnica e alle richieste di inclusione dei soggetti immigrati, affinché vengano accordati diritti in funzione dell’appartenenza a gruppi, i quali servono a salvaguardare le culture minoritarie, nella convinzione che tale riconoscimento non sia affatto incompatibile con i valori di una cultura democratica. La cittadinanza multiculturale corrisponde a una “cittadinanza differenziata”, definita come la concessione di diritti polietnici, di rappresentanza e di autogoverno a specifici gruppi e che di fatto, come sostiene l’autore, quasi ogni democrazia moderna riconosce in qualche forma (ivi; p.303).

In sostanza, la cittadinanza oggi appare un concetto molto meno omogeneo e compatto rispetto alla sua iniziale formulazione e, soprattutto, fondato sì sull’universalismo dei diritti, ma anche sempre più sganciato da un ancoraggio territoriale o nazionale e al principio giuridico dell’appartenenza. Anche la stessa questione dell’appartenenza e dell’identità si pone in modo nuovo, proprio per la possibilità di sperimentare frequentemente una *pluriappartenenza*, rappresentata in modo esemplare dalla situazione del soggetto migrante, che vive all’interno di più realtà sociali fatte di scambi sia materiali sia simbolici, con uno spazio a volte ampio di rielaborazione e di decisione.

A titolo di conclusione di queste brevi riflessioni sulla cittadinanza – che meriterebbero ben altro approfondimento -, pare importante sottolineare come la cittadinanza oggi si coniughi sempre di più al *plurale*, alla luce del carattere sempre più multiculturale delle nostre società, ma anche in relazione ad una molteplicità di dimensioni dell’esperienza di cittadinanza (politica, sociale, culturale, economica, ecc.) e alle *discontinuità* che si possono cogliere nell’esperienza reale dei singoli soggetti, che possono godere di parte dei diritti di cittadinanza, ma non di altri.

¹⁴ Per “nazionalismo metodologico” si intende l’approccio che mette al centro l’analisi della società come fondata ineludibilmente sulla base dello stato nazionale, per cui si opera una vera e propria identificazione tra società moderna e stato nazionale e anche l’osservatore o il ricercatore sviluppa uno sguardo delimitato ai confini nazionali. Per cui si finisce con il dare per scontato che la società coincida con la sua configurazione storico-politica.

E' soprattutto l'enfasi sul carattere giuridico della cittadinanza e quindi sugli aspetti formali ad apparire del tutto insufficiente nel dar conto dei molteplici e diversi bisogni di appartenenza, di riconoscimento, di partecipazione; nuovi bisogni che esprimono di fatto anche la trasformazione profonda in seno all'ambito dei diritti, che vedono emergere nuovi diritti, di terza o quarta generazione (culturali, cognitivi, ambientali, etici, ecc.) che delineano un'ulteriore complessità delle dimensioni della cittadinanza (Bobbio, 1992) e del suo dinamismo e chiedono un riconoscimento soprattutto a livello di *policies* volte alla tutela di determinati gruppi o singoli individui (Baglioni, 2009, p. 135).

In sintesi, la cittadinanza cosmopolita, plurima, differenziata porta alla necessità di superamento delle due interpretazioni classiche della cittadinanza, quella liberale centrata sull'universalismo dei diritti e quella comunitarista fondata sull'appartenenza ad una comunità ben delineata e coesa (Cesareo, 2000). Diventa pertanto possibile oggi delineare una ri-fondazione della cittadinanza a partire dalla stretta combinazione di diritti e di bisogni di appartenenza, pena una lettura della realtà contemporanea dicotomica e contrappositiva, lontana dalla diretta rilevazione dell'esperienza di cittadinanza, così come dalle molteplici forme di esclusione. Il riferimento esplicito è alla cosiddetta "cittadinanza societaria" (Donati, 1993, p.299), che contrasta una visione puramente contrattualista della cittadinanza e una concezione atomistica e individualistica della persona umana e si realizza quindi come "socialità dei diritti umani", visibile nelle concrete formazioni sociali e nei processi di intermediazione continua; i diritti di cittadinanza vengono in tal modo riscattati da un'interpretazione puramente strumentale o assistenzialistica, per essere ricollocati all'interno dell'esperienza umana, che valorizza lo scambio fondato sulla reciproca obbligazione, riscoprendo ogni giorno il significato dello stare insieme.

5. Un modello comunicativo per l'educazione alla cittadinanza

Le nuove forme e dimensioni che sta assumendo la cittadinanza contribuiscono a sottolineare ulteriormente la necessità di rifondare il modello di educazione e socializzazione. L'idea della costruttività della società e della cultura piuttosto che della loro riproduzione, così come la centralità del soggetto e la dimensione portante dell'intersoggettività, con un'attenzione ai processi microsociali e alla costruzione della realtà tramite le azioni reciproche degli individui sono tutti elementi che delineano il profondo cambiamento nei modi di intendere e di sviluppare l'azione educativa. Soprattutto, l'enfasi sugli aspetti dell'"interazione con", della "relazione" danno conto dell'importanza assegnata alla *comunicazione*. Intersoggettività, interdipendenza e costruttività della cultura e della realtà sociale rappresentano, pertanto, i tratti costitutivi di quella che viene indicata come la "svolta comunicativa" nelle scienze umane e sociali¹⁵, che consente lo sviluppo di un punto di vista dinamico, processuale nell'analisi della realtà sociale, con la valorizzazione di più livelli e momenti dei processi di interazione e di strutturazione.

Soprattutto, è importante sottolineare come la comunicazione assuma una rilevanza del tutto nuova: infatti, non è più considerata semplice condizione di un processo, per esempio per favorire la trasmissione intergenerazionale di valori, norme, regole, prescrizioni di ruolo. La comunicazione appare piuttosto come la *condizione di possibilità di esistenza stessa della società e dei rapporti sociali*, a fronte di uno scenario decisamente destabilizzante, che delinea un profondo cambiamento tanto delle condizioni quanto delle modalità di concepire e costruire la vita individuale e sociale. In altre parole, è la comunicazione a rendere possibile sia la comprensione della situazione sia la ricomposizione delle esperienze, con uno sviluppo di flussi comunicativi in più direzioni e a più livelli. Affermare che *l'educazione è comunicazione* significa pertanto dare corpo ad un modo di considerare la realtà educativa e i compiti da realizzare. L'educazione piuttosto che come trasmissione di un patrimonio di valori e conoscenze si delinea come

¹⁵ La svolta comunicativa, che emerge e si consolida dagli anni '90 del secolo scorso, riassume un complesso corpo di apporti teorici e transdisciplinari che hanno portato ad una crisi dei tradizionali riferimenti interpretativi della realtà sociale e del modo di concepire l'essere e l'agire in essa. Per ulteriori approfondimenti, si veda Besozzi, 2006, in particolare il cap.3.

apertura di un discorso, che cresce a più livelli e si interseca con l'esperienza dei soggetti, significa in sostanza mediazione di punti di vista, di saperi acquisiti in vari ambiti, sviluppo di un circuito riflessivo e acquisizione di un pensiero critico. L'educazione alla cittadinanza, in questa prospettiva, appare come l'*humus* da cui trarre linfa e stimoli per sviluppare e rilanciare continuamente opportunità di apprendimento, di relazione, di confronto.

Il modello comunicativo di educazione e socializzazione implica anche una profonda trasformazione delle metodologie didattiche: l'apprendimento per scoperta, la cooperazione appaiono elementi strategici di un apprendimento non governato dall'esterno, bensì centrato sul soggetto e sulla sua consapevolezza. In questa direzione, l'educazione alla cittadinanza declina saperi e relazioni e porta a far acquisire una capacità di leggere, comprendere e governare la pluralità di situazioni e di esperienze così come la multidimensionalità costitutiva della realtà contemporanea. In specifico, un modello educativo centrato sulla comunicazione pare particolarmente adeguato a far fronte alla realtà multiculturale e multimediale, che richiede solide competenze di base per non essere "tagliati fuori", per contenere il rischi dell'individualismo radicale, ma anche per riuscire a dare senso alle proprie azioni, scelte e decisioni.

6. Riflessioni conclusive: non solo l'*agency* del soggetto

Le riflessioni sviluppate fin qui mettono in evidenza la grande rilevanza che assume l'educazione alla cittadinanza, che consente di dar corpo ai bisogni di appartenenza e di autorealizzazione di ogni singolo soggetto, collocati nel più ampio e variegato contesto della partecipazione attiva e responsabile.

A conclusione di questo percorso, sembra importante ricollocare la questione dell'educazione alla cittadinanza, sgombrando il campo da alcuni equivoci che possono essere rimasti in campo.

Innanzitutto, l'educazione alla cittadinanza non è una particolare o forse migliore declinazione dell'educazione civica, bensì si configura come un vero e proprio "tessuto connettivo" dell'esperienza della crescita e quindi rappresenta il *cuore* stesso dell'azione educativa. L'educazione alla cittadinanza non riguarda quindi semplicemente l'*agency* del soggetto, nel senso che non si pone come obiettivo solo quello di rendere competenti e abili gli individui nell'esercizio dei loro diritti e nel rispetto di valori, norme, regole. Come si è visto, l'educazione alla cittadinanza è profondamente ancorata nell'esperienza dell'altro, fondamento della socialità e della possibilità di sviluppare condivisione e responsabilità. La dimensione dell'altro attiva anche tutta una serie di questioni circa la costruzione di identità, di appartenenza e crea in tal modo le premesse non solo per vivere bene in società, ma anche per *costruire società*, dando corso ad un'esperienza del NOI continuativa, ben radicata.

In sostanza, l'educazione alla cittadinanza è un'educazione alla comune cultura politica attraverso la pratica deliberativa (Dell'Avanzato, 2010). Si tratta di un'idea di cittadinanza sostanziale e non solo procedurale, che implica sì una messa in primo piano dei diritti, ma non solo come mera affermazione di principio e neppure come semplice manifestazione di bisogni personali. L'educazione alla cittadinanza di fatto richiama in modo evidente la questione delle disuguaglianze, della pari opportunità, dell'equità e della giustizia, e quindi conduce inevitabilmente a tener conto degli altri, con la messa in gioco di sé per rapporto agli altri; è una cittadinanza che è pertanto un'educazione all'esercizio dei diritti, ma anche un'educazione all'altro, alla capacità di stabilire e sviluppare relazioni sociali in ordine alla convivenza, alla solidarietà, alla condivisione di beni materiali e simbolici.

Ciò che si intende sottolineare soprattutto è proprio la funzione che l'educazione alla cittadinanza viene ad assumere oggi, definendola vero e proprio "tessuto connettivo" dell'educazione in senso ampio. In una società multiculturale e multimediale, è la dimensione della cittadinanza che libera il soggetto da tutta una serie di rischi insiti nella libertà ampia dell'agire e nella opacità dei punti di riferimento. Il

soggetto che si sente "cittadino" attiva efficaci connessioni tra saperi, conoscenze, relazioni, trasformandoli in competenze per vivere pienamente la sua vita con e attraverso gli altri. L'educazione alla cittadinanza è quindi radicata profondamente nell'*esperienza* del soggetto, spesso caratterizzata dalla pluricollocazione, dalla partecipazione a più ambienti o contesti di vita, che necessitano di una continua ricomposizione, dove la riflessività e la competenza comunicativa del soggetto si rivelano strumenti assolutamente fondamentali nel ricostruire un'unità biografica. Possiamo dire, con Dubet (1994, pp. 92-93), che l'educazione alla cittadinanza è un vero e proprio «modo di costruire il mondo», un'attività che «struttura il carattere fluido della "vita"». E' solo la strutturazione forte di un'esperienza continuativa e radicata di cittadinanza che consente di far fronte alle insidie e ai rischi della realtà odierna, in particolare quei rischi più sovente poco visibili, ma operanti in modo subdolo, ma che deteriorano le basi stesse dello stare insieme. Il riferimento è al rischio di erosione di capitale sociale, cioè della ricchezza dei legami e dei processi di scambio all'interno di una comunità; ma anche al rischio di inerzia che si attacca alle nostre vite individuali, fiaccando ogni motivazione ad agire per sé e per gli altri; e infine, al rischio di spreco di cultura, di talenti, di capitale umano, che finisce con l'impovertire non solo singoli, gruppi o famiglie, ma l'intera comunità. L'educazione alla cittadinanza, quale tessuto connettivo dell'educazione, rappresenta quindi una sfida per le realtà scolastiche (Santerini, 2010), è una chiave di accesso alla comprensione della dimensione globale, interculturale e multimediale della società contemporanea (Luatti, 2009), in quanto impegna in modo trasversale ciascun soggetto su compiti non solo specifici, compiti non solo "scolastici", proprio perché hanno a che fare con il senso dello stare insieme.

Bibliografia

- Archer, M. (2006). *La conversazione interior : come nasce l'agire sociale*. Trento : Erickson.
- Baglioni, L.G. (2009). *Sociologia della cittadinanza : prospettive teoriche e percorsi inclusivi nello spazio sociale europeo*. Soveria Mannelli : Rubbettino.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : Freeman.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna : Il Mulino.
- Bauman, Z. (2008). *Individualmente insieme*. Parma : Diabasis.
- Beck, U. (2000). *I rischi della libertà : l'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna : Il Mulino.
- Beck, U. (2003). *Lo sguardo cosmopolita : prospettive dell'epoca postnazionale*. Bologna : Il Mulino.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma : Carocci.
- Bobbio, N. (1992). *L'età dei diritti*. Torino : Einaudi.
- Cassano, F. (1989). *Approssimazione : esercizi di esperienza dell'altro*. Bologna : Il Mulino.
- Cesareo, V. (2000). *Società multietniche e multiculturalismi*. Milano : Vita e Pensiero.
- Crespi, F. (2004). *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*. Bari : Laterza.
- Dell'Avanzato, S. (2010). *Verso una comune cultura politica : competenze e processi per la cittadinanza attiva*. Milano : FrancoAngeli.
- Donati, P. (1993). *La cittadinanza societaria*. Bari : Laterza.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità : fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna : Il Mulino.
- Kymlicka, W. (1999). *La cittadinanza multiculturale*. Bologna : Il Mulino.
- Luatti, L. (ed.). (2009). *Educare alla cittadinanza attiva*. Roma : Carocci.
- Marshall, T.H. (2002). *Cittadinanza e classe sociale*. Bari : Laterza.
- Melucci, A. (1992). *Il gioco dell'io : il cambiamento di sé in una società globale*. Milano : Feltrinelli.
- Palmonari, A. (ed.). (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna : Il Mulino.
- Recchi, E. (1993). *Reciprocità : un nome per tre concetti*. *Stato e mercato*, 39, 467-500.
- Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Bari : Laterza.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil (traduit de l'italien: Sè come un altro, Milano : Jaca Book, 1993).
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari : Laterza.
- Sciolla, L. (2005). *La sfida dei valori : rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*. Bologna : Il Mulino.
- Withol de Wenden C. (2001). *L'Europe des migrations*. Paris : ADRI, La Documentation Française.