

POLISEMANTICITÀ DELL'ESPERIENZA NEI PROCESSI FORMATIVI POSTMODERNI

di Rosa Grazia Romano*

Abstract

In Western and Westernized societies, we are moving toward forms of learning more and more virtual and complex, where no direction appears to be privileged and no value seems to be fundamental and foundational.

Nowdays, one of the challenges that education must face is to overcome an economistic view, excessively simplistic and theoretical of learning, to contrast the individualism and the loss of sense, to promote critical skills and solidarity in everybody.

This leads to valorise the multiple intelligences, to respect the differentiation of learning on the basis of personal skills and cultural history, to encourage and solicit learning and experiences in meaningful relationships and healthy relational contexts.

True learning is structured in depth when particular intelligence of each individual is appreciated, when his way of learning and his personal and cultural history are respected, when the learning is put into circulation in an experiential way and, above all, when occurs within significant relationships.

More specifically, within scholastic and extra-scholastic settings to use experiential and participatory methodologies means to give power to the personal and community experience with personal effort to experiment, understand, interpret, mediate, negotiate, all elements that let the person grows both as human beings and as professionals.

The Author, therefore, faces the issue of the importance of "experience" in the processes of training and when experience can be defined educational, through a brief analysis of some of the most authoritative educators, philosophers, phenomenologists and psychologists of the Twentieth century, such as Dewey, Montessori, W. Benjamin, Adorno, Husserl, Stein, Jaspers, Merleau-Ponty, up to Morin, H. Gardner, Jedlowski, Rogers, Erickson, Bateson.

1. Crisi noologica e processi formativi

Di fronte al panorama internazionale ed ai grandi interrogativi educativi del Terzo Millennio, la comunità pedagogica si è chiesta e continua a chiedersi se i contenuti e le modalità formative siano ancora adeguati ai nuovi scenari socio-culturali globalizzati, ai nuovi contesti

* Ricercatrice in Pedagogia Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Messina.

familiari ed affettivi polimorfi e confusi, alle nuove esigenze ed ai nuovi bisogni della persona.

La crisi ecologico-sistemica che stiamo vivendo sembra configurarsi come una *crisi noologica*, una crisi cioè degli strumenti del pensiero, sia concettuali che metodologici. Il pensiero complesso ci ha aperto nuove possibilità cognitive e formative portando alla ribalta la *conoscenza multidimensionale* (Morin) , cioè la conoscenza che rispetta le diverse dimensioni di un fenomeno e non semplifica i problemi. Questa nuova ottica, proponendo un nuovo modo di vedere il reale, conduce verso una situazione di sospensione del giudizio aperta ad altre possibili vie eidetiche, definita da Husserl *epochè* ed innalzata a mezzo per giungere all'atteggiamento filosofico più autentico. Si fa strada l'idea del confronto, della conciliazione o anche dell'accostamento degli opposti ed acquista sempre più valore l'idea che ogni vincolo se, da una parte, restringe il campo di azione, dall'altra parte, configura ed identifica una serie di possibilità entro cui muoversi.

A segnare un punto di rottura, inizio di un modo nuovo di pensare e di concepire la formazione nelle società occidentali ed occidentalizzate, si pone il quesito se esiste *un solo* modo di vedere le cose, *un solo* modo di apprendere, *un solo modo* di essere intelligenti.

Alla domanda se esiste una sola forma di intelligenza - intesa nel senso più ampio, cioè come modo di essere nel mondo e di interpretare gli avvenimenti personali e sociali - ha cominciato a rispondere Howard Gardner il quale nel volume *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*¹ critica la teoria classica dell'intelligenza intesa come fattore unitario, misurabile tramite il test del QI. Sostiene, infatti, che gli esseri umani sono dotati di un numero variabile di facoltà, relativamente indipendenti, e si dice convinto che una condizione di adultità degna di questo nome implichi sempre una combinazione di tipologie diverse di intelligenza.

Com'è noto, lo psicologo statunitense arriva ad identificare nove forme di intelligenza: intelligenza logico-matematica, intelligenza linguistica, intelligenza spaziale, intelligenza musicale, intelligenza cinestetica, intelligenza interpersonale, intelligenza intrapersonale e, successivamente, intelligenza naturalistica ed intelligenza esistenziale². In

¹ GARDNER H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1987. Dello stesso Autore si vedano anche: *Intelligenze multiple*, tr. it. Anabasi, Milano, 1994; ed il più recente *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, tr. it. Erickson, Trento, 2005.

² Le ultime due tipologie di intelligenza sono state aggiunte dopo la stesura di *Formae mentis*. Successivamente a questo volume di Gardner, sono seguiti ulteriori studi di altri Autori che mettono in collegamento l'intelligenza con svariate discipline e con molteplici aspetti della vita psicologica, sociale, estetica, spirituale, etc. dell'individuo. Tra questi studi vogliamo ricordare, primo tra tutti: GOLEMAN D. (1995), *Intelligenza emotiva*, tr. it. Rizzoli, Milano, 1996; GOLEMAN D. (2007), *Intelligenza sociale*, tr. it. BUR, Milano; GOLEMAN D. (2009), *Intelligenza ecologica*, tr. it. Rizzoli, Milano. Ed ancora, in ordine di pubblicazione: COLLINS R. (1982), *L'intelligenza sociologica*, tr. it. Ipermedium,

particolare, svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo sociale e nella crescita individuale della persona umana l'*intelligenza interpersonale* – cioè l'abilità di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri - e l'*intelligenza intrapersonale* - ovvero l'abilità del soggetto nel comprendere le proprie emozioni e nel dar loro una forma sociale utile ed accettabile.

Dal riconoscimento della pluralità delle forme di intelligenza discende, implicitamente, che anche la capacità di apprendere i processi della vita ed i processi relazionali avviene *secondo modalità differenti*. Di fatto, ciascun individuo apprende in modo diverso sfruttando le sue capacità e abilità, memorizzando dati e immagini in maniera diversa, connettendo i diversi saperi in modo unico ed originale, costruendo relazioni in maniera creativa. Per quanto possa sembrare scontata, questa visione ancora non trova spazio nelle istituzioni educative e nelle realtà sociali dove spesso viene valorizzata e premiata una sola forma di intelligenza e, di conseguenza, un solo modo di apprendere. Anche se da tempo, ormai, la letteratura pedagogica ha evidenziato l'importanza che assume per la crescita il complesso intreccio tra apprendimenti formali, non formali ed informali³, spesso permane diffusa l'idea che gli apprendimenti siano definiti, lineari e cumulabili, come dei mattoni che si sovrappongono l'uno sull'altro, e non, invece, aperti, reticolari e reciprocamente imbricati come di fatto sono.

Probabilmente è difficile riconoscere che ci stiamo muovendo verso forme di apprendimento sempre più virtuali e complesse, dove nessuna direzione pare essere privilegiata e nessun valore sembra essere fondamentale e fondante. Non vogliamo accettare l'idea, perché ci destabilizza, che possa diventare poco probabile riuscire ad «affermare in campo educativo orientamenti generali e valori condivisi, di cui tutti riconoscano la significatività e l'autorevolezza»⁴.

Napoli, 2008; NUSSBAUM M.C. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. Il Mulino, Bologna; THATCHENKERY T.J. (2006), *Intelligenza valorizzativa*, tr. it. Franco Angeli, Milano, 2007; BUZAN T. (2007), *L'intelligenza verbale*, tr. it. Frassinelli, Milano; LUCANGELI D. - IANNITTI A. - VETTORE M. (2007), *Lo sviluppo dell'intelligenza numerica*, Carocci, Roma; JAOUI H. - DELL'AQUILA I. (2008), *L'intelligenza creativa*, La Meridiana, Molfetta (BA); CITTERIO E. (2008), *L'intelligenza spirituale delle Scritture*, EDB, Bologna; BAYLEY S. - CONRAN T. (2008), *Design. L'intelligenza visibile*, tr. it. Logos, Modena; CONTI V. (2009), *Arte e intelligenza emotiva*, Le Mani, Genova; LORENZETTI P. (2009), *Intelligenza estetica*, Albatros Il Filo, Roma; ALBRECHT K. (2009), *Intelligenza sociale*, tr. it. Bis, Cesena; COCCO G.C. (2010), *Le intelligenze manageriali*, Franco Angeli, Milano.

³ Si intendono come apprendimenti *formali* quelli che si sviluppano all'interno delle istituzioni scolastiche ed educative, *non formali* quelli sollecitati da esperienze organizzate da movimenti, gruppi ed associazioni, mentre apprendimenti *informali* sono tutte le altre acquisizioni collegate alle esperienze quotidiane, all'interno delle relazioni interpersonali o anche a contatto con i *mass-media*, il *web*, etc..

⁴ SIRNA C. (2005), *Scuola come comunità di apprendimento*, in SIRNA C. - MICHELIN SALOMON A. (2005) (a cura di), *Operatività Ludicità Cooperazione. Idee percorsi e buone prassi a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 23.

Siamo di fronte al dissolversi di una concezione del mondo unitaria, tipica della postmodernità, che lascia il posto ad una frammentazione delle proposte di senso e ad una mancanza di gerarchia di significati o valori. L'assenza di criteri di valutazione, che aiutino ad orientarsi nella giungla di offerte di senso, non raramente conduce il soggetto, divenuto nel mondo globalizzato "imprenditore di se stesso" (U. Beck), ad una fondamentale difficoltà di decidersi e di impegnarsi. La persona si scopre interiormente più insicura e disorientata, anche se all'esterno ostenta atteggiamenti decisi e maschere con le quali esibisce ciò che vorrebbe essere. Prevale la solitudine ed una visione individualistica della vita che inducono il soggetto, per difendersi dall'insicurezza, ad orientarsi verso nuove forme di conformismo, che si esprimono nel consumo di massa, nella omologazione del pensiero e dei modelli dettati dal mercato e trasmessi dai mezzi di comunicazione di massa.

In questi contesti, anche i processi formativi subiscono il fascino perverso di un certo relativismo culturale privo di riferimenti criteriali. C'è il rischio di proporre come obiettivo le mete pseudo educative di una istruzione anomica, orientata esclusivamente ad una pragmatica adattabilità, alla costruzione cioè di abilità spendibili o di esiti che assicurino un facile successo, piuttosto che alla costruzione di un pensiero maturo e critico e di una personalità equilibrata.

Una delle sfide che oggi l'educazione deve affrontare è, pertanto, quella di riuscire a superare una visione economicistica e riduttiva dell'apprendimento, a contrastare l'individualismo e la perdita di senso, a promuovere capacità critiche e comportamenti solidali in tutti. Questo comporta raccordare e valorizzare le intelligenze multiple, rispettare la differenziazione degli apprendimenti sulla base delle capacità personali e della storia culturale, sollecitare apprendimenti ed esperienze iscritte all'interno di relazioni significative e di contesti relazionali sani. Il vero apprendimento si struttura in profondità e per la vita quando viene valorizzata l'intelligenza particolare di ciascun individuo, quando viene rispettata la sua modalità di apprendere, la sua storia personale e culturale, quando l'apprendimento viene messo in circolo nel sapere generale di un soggetto e, soprattutto, quando avviene dentro *relazioni significative*.

Quest'ultimo elemento è di fondamentale importanza nella formazione della persona perché diventa il catalizzatore di tutti gli altri componenti: infatti, la persona cresce soltanto se l'apprendimento è sperimentato assieme a qualcuno che aiuta a dare un senso a ciò che si apprende, qualcuno che sa operare la mediazione assumendo atteggiamenti di cura. La relazione educativa accelererà in maniera esponenziale i processi di attivazione dell'intelligenza e delle interconnessioni cognitivo-affettive, proprio come dei veri e propri *insight* personali. Una relazione che funzioni sul piano educativo è quella che riesce sia a stimolare il coinvolgimento dell'educando nella costruzione della conoscenza, sia ad avviare in lui un processo di discernimento, interpretazione ed attribuzione

di senso e di significato affinché possa capire ciò che è bene che apprenda e ciò che è bene che scarti.

In particolare, la formazione della 'mente interculturale' e della 'mente esperienziale' comporta l'acquisizione di atteggiamenti e comportamenti che si apprendono non soltanto con una trasmissione di informazioni, ma attraverso la strutturazione di percorsi formativi in cui la persona ha la possibilità di sperimentare emotivamente e cognitivamente la diversità dell'*altro* "sulla propria pelle", di scoprire la *propria* diversità rispetto all'*altro* e di prendere atto della percezione che l'*altro* ha della *mia* diversità.

La dimensione esperienziale socializzata veicola, pertanto, la capacità di diventare degli adulti proprio perché consente di confrontarsi con l'alterità. È di fondamentale importanza comprendere che si apprende principalmente grazie ad *esperienze* personali e comunitarie, che gradualmente portano il soggetto a decentrarsi rispetto al proprio punto di vista, creano una sensibilità critica ed attenta verso gli stereotipi ed i pregiudizi, abitano alla contrattazione ed all'accettazione, al dialogo ed all'apertura verso l'*altro*, aiutano ad affrontare i conflitti nascenti dalle diversità. Ed è proprio nell'esperienza socializzata – intesa come momento privilegiato per la costruzione di un orientamento etico-valoriale di tipo interculturale – che troviamo presenti tutti questi elementi, capaci di coinvolgere emotivamente, razionalmente, affettivamente, intellettualmente, socialmente ed esperienzialmente l'individuo di qualunque età.

2. L'esperienza come chiave di volta della formazione

*L'esperienza è il tipo di insegnante più difficile:
prima ti fa l'esame, poi ti spiega la lezione.*
Oscar Wilde

Comprendere ed accettare che esiste una pluralità di saperi che possono essere appresi in maniere differenti significa anche che esistono (devono esistere) modalità diverse di proporre questi saperi. Ma, per fare ciò, la formazione deve divenire ancora più capace di rinnovarsi continuamente, tramutandosi da sistema rigido e individualistico in percorsi flessibili e comunitari, dove la "comunità educativa di apprendimento" apre la via alla capacità di convivenza sociale, civile, pacifica e rispettosa di sé stessi e dell'*altro*.

Nella formazione, scrive Sirna, «ha importanza non soltanto il *cosa* si fa, ma il *come* e il *perché* si fa» e, per questo motivo, «diventa estremamente importante il clima di fiducia e di tensione positiva che si riesce ad instaurare e le energie che si riescono a mobilitare e a

valorizzare»⁵. Creare questo clima di fiducia, di positività e di accoglienza implicitamente consente di accompagnare il soggetto nella comprensione del mondo, nella scoperta del modo personale e comunitario di entrare in rapporto con la conoscenza, nell'esplorazione dei vari modi di apprendere.

L'educazione scolastica ed extrascolastica, che prescinda dalla soggettività imponendo un unico modo di apprendere, si rivela spesso inefficace e, talvolta, controproducente. Diventa qualitativamente apprezzabile, invece, quando ha la capacità di far ritrovare il desiderio di scoprire e di apprendere, di aprirsi all'altro e di definire i confini personali, di negoziare e di essere assertivi, di crescere e diventare adulti.

Far nascere o far ritrovare il desiderio di apprendere è sicuramente un obiettivo difficile e complesso, che richiede all'educatore ed alle istituzioni formative nuove forze, nuovi strumenti, nuove strategie. La grande scommessa educativa del Terzo millennio consiste nel puntare proprio su nuove metodologie pedagogiche fondate sulla partecipazione, capaci di valorizzare l'operatività, la ludicità, la cooperazione/collaboratività, per far sì che ogni individuo si senta protagonista, responsabile della propria vita e membro attivo della comunità.

Non sempre le metodologie adottate dalle istituzioni educative sono attente a questa dimensione relazionale, preoccupate troppo spesso solo degli aspetti logico-cognitivi dei processi di crescita. Valorizzare modalità apprenditive che tengano conto, invece, delle diverse forme "esperienziali" (operative, estetiche, poetiche, musicali, ludico-partecipative) aiuta l'individuo a costruire cultura, a radicare i saperi nella sua struttura cognitiva e personologica, a stimolare la creatività e ad incentivare l'iniziativa, perché riducono (o, comunque, aiutano a gestire) la paura del mondo, dell'altro e dell'errore.

Più in particolare, le metodologie esperienziali e partecipative danno delle importanti opportunità di arricchire il proprio bagaglio di vita (e, più in generale, tutta la persona), perché consentono di:

- fare esperienza concreta di sé stessi e dell'altro, attraverso il confronto (ed anche lo scontro) di visioni diverse della vita e quindi di valori;
- imparare a restare insieme nonostante i *misunderstanding* e a convivere con gli inevitabili paradossi e contraddizioni presenti in ciascuno e nella vita;
- apprendere le regole esplicite e quelle implicite di un gruppo, attuando un utile esercizio di convivenza sociale;
- capire che si può stare in un gruppo senza il bisogno ossessivo di vincere, di essere primi o migliori degli altri;

⁵ SIRNA C. (2005), *Scuola come comunità di apprendimento*, in SIRNA C. - MICHELIN SALOMON A. (2005) (a cura di), *Operatività Ludicità Cooperazione...*, op.cit., p. 33.

- realizzare il *deutoroapprendimento*⁶, cioè quell'«apprendimento secondo» non reso esplicito da nessuna regola e che va oltre l'apprendimento diretto;
- fare esperienza positiva dell'errore, vivendolo in un contesto educativo protetto, come momento *necessario* dell'esperienza nel processo evolutivo;
- imparare a metacomunicare, cioè a scambiarsi dei segnali che vanno al di là di ciò che si comunica verbalmente o di quel che si è agito.

Di fatto parlare di metodologie partecipative significa mettere al centro l'*esperienza* con i vissuti, con lo sforzo personale di provare, sperimentarsi, comprendere, interpretare, e quello di confrontarsi, mediare, negoziare, che fanno crescere sia come essere umani, sia come professionisti.

Ma perché in educazione è tanto importante *fare esperienza*? E come possiamo definire *l'esperienza*?

Il termine "esperienza" o "empiria" deriva dal greco *empeiria*, composto da *en* (in, all'interno) *peira* (prova). Gli antichi filosofi greci Alcmeone, Empedocle, Protagora utilizzavano il termine "empiria" per indicare che l'uomo può conoscere solo ciò di cui ha fatto personale esperienza, principalmente nei termini dell'«aver visto», perché - per la filosofia greca arcaica - solo ciò che era visibile esisteva veramente e quindi poteva essere pensato. Successivamente, Aristotele intese l'esperienza come un processo di unificazione che implica il sentire e la memoria, ma anche le capacità intellettive dell'induzione, cioè la capacità di cogliere l'universale dal particolare, proprio perché «l'esperienza è una conoscenza di casi particolari»⁷. La ricostruzione aristotelica del processo di esperienza si svolge dunque tra i due estremi del sentire e del pensare, che costituiranno oggetto di riflessione della successiva filosofia, soprattutto di matrice empiristica. Com'è noto, infatti, gli empiristi sottolinearono la priorità dell'esperienza sul raziocinio, in quanto il secondo sarebbe del tutto vacuo senza i contenuti offerti dalla prima.

Comunque, al di là dei vari paradigmi teorici di riferimento, è unanimemente condiviso che *l'ex-periri* è sempre l'atto di provare, di passare attraverso, di conoscere direttamente qualcosa con i propri sensi. Si tratta quindi di un momento dialettico, di un movimento della mente, dei sensi e del corpo perché fare *esperienza* di qualcosa è scoprire una nuova verità, che può far cadere la precedente opinione o può confermarla, ma sempre modifica l'individuo. Per questo si parla di movimento dialettico dell'esperienza, proprio perché esso si costituisce come percorso.

Come scrive Dewey nel suo saggio *Esperienza e educazione*, l'esperienza per essere tale deve basarsi su due principi fondamentali: 1)

⁶ Cfr. BATESON G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano, 1976; BATESON G. (1979), *Mente e natura*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1984, 1993⁷.

⁷ ARISTOTELE, *Metafisica*, I, pp. 980 ss..

*continuità e crescita; 2) interazione*⁸.

1) Il principio della *continuità* garantisce all'individuo di poter beneficiare delle conquiste precedenti e di avere da queste forza e sostegno per realizzare quelle successive. Scrive Dewey: «Il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno»⁹.

La *crescita*, o “crescenza” (come la definisce la traduzione italiana del volume di Dewey), è la garanzia che la direzione presa dal soggetto che esperisce sia eticamente corretta ed evolutiva. Secondo le parole del pragmatista americano, «la crescita, ovvero il crescere come svolgimento, non soltanto fisicamente ma anche intellettualmente e moralmente, è un esempio del principio di continuità. L'obiezione fatta è che quella crescita può prendere molte direzioni differenti: per esempio un uomo che s'inizia al banditismo può crescere in quella direzione, e con la pratica può diventare un espertissimo bandito. Donde si è tratta la conclusione, che la “crescenza” non è sufficiente; dobbiamo dunque specificare la direzione in cui si cresce, il fine verso cui si tende»¹⁰. In altre parole, si tratta di vedere se la direzione dell'esperienza promuove, ritarda o addirittura arresta la crescita: se ad un'esperienza corrisponde una effettiva crescita dell'individuo, in termini di acquisizione di nuove conoscenze e competenze, di una migliore capacità di interazione con se stesso e col mondo, di un rinnovato desiderio di scoperta, allora e solo allora si potrà parlare di crescita. Dewey ribadisce che «quando e *soltanto* quando lo svolgimento in una direzione particolare conduce alla continuazione della crescita, esso risponde al criterio dell'educazione come crescita»¹¹. Dewey quindi è fautore di un'educazione che non si ferma al passato né è dimentica del passato, quanto piuttosto di un'educazione che, inverandosi nel presente, consente di comprendere e riflettere sul passato per orientare il soggetto verso un futuro migliore.

2) Il secondo principio dell'*interazione* è dato dal fatto che l'esperienza deve fare i conti con due fattori, che sono l'oggetto del lavoro con il quale l'individuo deve interagire, e il bagaglio di esperienze interne (positive e negative) dell'individuo, elemento molto più difficile da conoscere e gestire, sia per l'educando che per l'educatore. In particolare, le “condizioni oggettive”, così come le definisce Dewey, indicano «quel che è fatto e il modo in cui è fatto, non soltanto le parole dette, ma il tono della voce con cui sono dette [...], arredamento, libri, attrezzi, [...] il materiale con cui l'individuo interagisce e, più importante di tutti, il totale assetto *sociale* delle situazioni in cui una persona è impegnata»¹².

⁸ DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1949, 1984⁷, *passim*.

⁹ Ivi, p. 19.

¹⁰ Ivi, p. 20.

¹¹ Ivi, p. 21.

¹² Ivi, pp. 29-30.

Coevamente all'americano Dewey, anche l'italiana Maria Montessori ribadisce spesso nei suoi scritti l'importanza che il bambino faccia esperienza concreta con i sensi, perché è più importante educare prima i sensi e poi l'intelletto. L'esperienza che la Montessori fa riguardo all'apprendimento della scrittura è significativa e conferma la sua indiscussa fiducia nell'esperienza sensibile. Com'è noto, infatti, il suo metodo "scientifico" si poggiava sul materiale sensoriale e sull'esperienza che di esso faceva il bambino con le lettere dell'alfabeto intagliate nel legno, che venivano presentate come giochi a bambini di quattro anni, appunto – ai quali, secondo la pedagogia del tempo, era interdetta la possibilità di imparare a scrivere proprio per la loro tenera età. Tale metodo innovativo raggiunse traguardi inaspettatamente positivi. La novità per la Montessori consisteva nel fatto che l'azione è la manifestazione del pensiero ed è proprio attraverso l'azione che il bambino comprende pienamente: pensiero ed azione camminano insieme e sono inseparabili tra loro, proprio perché l'esperienza sensoriale stimola lo sviluppo dell'intelligenza e di tutta la personalità dell'individuo.

Per quanto sembri che la valorizzazione dell'esperienza in ambito sociale e personale sia ormai divenuta massima, in ambito educativo non sembra aver trovato la giusta affermazione, anzi – disattendendo la lezione deweyana e montessoriana – sembra sia diventato un puro accessorio, qualcosa di cui si può fare a meno.

Ad esempio, Walter Benjamin ipotizza e teme una sua sparizione o, comunque, una sua atrofia, come scrive in alcuni celebri scritti degli anni Trenta del XX secolo, e ritiene che la "fine dell'esperienza" segnerà l'inizio di un periodo di nuova barbarie.

Anche Adorno, in un saggio del 1959, riprendendo la teoria benjaminiana della fine dell'esperienza, ritiene che «l'esperienza, cioè la continuità della coscienza, in cui perdura ciò che non è più presente [...], viene sostituita dall'informazione puntuale, slegata, sostituibile ed effimera, per cui si può già osservare che nel momento successivo è cancellata da altre informazioni»¹³. Questa per Adorno è la *semicultura*, slegata, effimera e degradata ad accumulo (o, più benevolmente, a patrimonio) di mere informazioni. Così, se l'uomo postmoderno possiede una semicultura, anche la sua esperienza sarà una *semiesperienza*, anche perché «l'esperienza si fa sempre... ma si può non averla mai»¹⁴.

L'esperienza costituisce l'elemento indispensabile perché si realizzi la *Bildung*, anzi è elemento inscindibile dalla formazione. John Dewey è fermamente convinto che l'essere umano non è uno spettatore della vita (e comunque l'educazione deve lavorare perché non si riduca a tanto), ma

¹³ ADORNO T.W. (1959), *Teoria della semicultura*, in IDEM, *Scritti sociologici*, tr. it. Einaudi, Torino, 1976, p. 108.

¹⁴ JEDLOWSKI P. (2008), *Il sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma, p. 29.

interagisce con la vita, agendo e lasciandosi agire dalla realtà e dalle esperienze che lo circondano.

C'è, quindi, un nesso indissolubile che congiunge educazione ed esperienza, poiché non si dà educazione senza esperienza. Più questo processo è di ampio respiro, più la persona diventa consapevole del bisogno di far proprio ciò che viene dall'esterno, consapevole di ciò che vive e dei nessi che legano la sua vita a quella degli altri.

3. La plurisemanticità dell'esperienza nella postmodernità

L'esperienza vissuta e accumulata è un processo di sedimentazione di contenuti e di ritorno dei contenuti come autocoscienza che, come sostiene Jedlowski¹⁵, necessita di tempo, di durata. Ma il tempo del moderno – come già aveva affermato più di un secolo fa Nietzsche¹⁶ – è il *prestissimo*, potremmo dire noi il "tempo senza durata", il non-tempo, che annulla ogni possibilità di "decantazione" dell'esperienza e, quindi, anche degli apprendimenti. L'accumularsi di cose vissute sta sostituendo alla sedimentazione delle esperienze una collezione di *choc*, una successione ininterrotta di urti, collisioni, eventi. Come sostengono in maniera condivisa sia Georg Simmel (nel 1903)¹⁷, sia Walter Benjamin (negli anni '20-'30), l'esperienza non è più in grado di sedimentare e di nutrire il soggetto che la vive. Infatti, il ritmo del postmoderno è fatto di corse e di scatti, dove il saper fare lascia il posto ad accelerati *training* e a continui estenuanti aggiornamenti.

Non esiste più la dimensione della pausa, neppure nelle ferie, dove continuiamo a svolgere una serie di attività di apparente *loisir* che spesso diventa più stressante dello stesso lavoro, e si finisce così col tornare alle attività quotidiane ancora più stanchi di quando si era partiti. Forse l'unico tempo di pausa (parziale) ce lo concediamo nel tempo della malattia e della sofferenza, quando questa però non viene vissuta come fase terminale e, quindi, come un ultimo tempo dove vivere con ancora più frenesia tutto quello che non si è riusciti a fare prima.

È come se non avessimo più il tempo per fermarci e pensare, e – anche quando lo abbiamo – non lo sappiamo più usare come tempo di sosta, tempo di riflessione, tempo di bilanci, tempo di orientamento. Il vecchio adagio «se vuoi pensare, fermati» è oggi più che mai valido. Il pensare, difatti, implica l'arresto dell'immediatezza, dell'impulso, della coazione a fare, a produrre, ad essere efficienti sempre e comunque, ad essere sempre aggiornati.

Così, invece di fare esperienza, ci accontentiamo di vivere l'esperienza come una realtà di "seconda mano", come la definiscono i

¹⁵ JEDLOWSKI P. (2002), *Memoria, esperienza e modernità*, Franco Angeli, Milano, p. 16.

¹⁶ NIETZSCHE F. (1964), *Opere*, vol. VIII, 2, tr. it. Adelphi, Milano, pp. 114-115.

¹⁷ SIMMEL G. (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, tr. it. Armando, Roma, 2005.

sociologici ed i massmediologi, nell'esperienza "mediatizzata". La *mediatizzazione dell'esperienza* – che non ci consente più di accedere direttamente all'informazione, ma ce la fornisce sempre filtrata, modificata, ritagliata, elaborata da altri al posto nostro – di fatto risulta essere il contrario dell'esperienza.

Frutto perverso di questo atteggiamento frenetico dell'uomo postmoderno (dettato dalla necessità di reagire velocemente alle cose, di muoversi in fretta, di controllare gli scatti e gli *choc* a cui è incessantemente sottoposto), è una atrofia dell'esperienza alla quale corrisponde, per reazione, una ipertrofia dell'intelletto, poiché - come ritiene Simmel - l'intensificazione dell'intelletto non determina una aumentata capacità di discesa nel profondo, ma al contrario una accresciuta capacità di dominio dell'intelletto sulla vita¹⁸.

Infatti, è proprio l'uomo postmoderno e metropolitano, più ricco di sensazioni (nel senso di sentire emotivo generico) e più povero di esperienza (nel senso di ricchezza di vita che fa crescere), che ha una scissione sempre più netta tra intelletto e (auto)coscienza, tra ragione e capacità di sentire.

Bisogna ammettere, però, che, rispetto al passato, l'esperienza nel postmoderno sta mutando significato. Se parliamo oggi di esperienza, ci imbattiamo in alcune difficoltà dovute all'uso assai differente che di questa parola si fa nel linguaggio comune. C'è una polisemia del termine "esperienza" che vede messi insieme significati talvolta contraddittori.

Ad esempio, l'esperienza viene spesso declinata al plurale ed accompagnata dal verbo "fare": è frequente sentire l'espressione "fare delle esperienze", che può significare tante, troppe cose. Infatti, può voler dire fare una vacanza, come anche fare un'esperienza emotiva o spirituale forte. Declinato al plurale, il termine "esperienze" viene inteso come *qualcosa di nuovo* che l'individuo vive, contrapposto ai vissuti ordinari della vita quotidiana. Qui "esperienze" è qualcosa che si impone alla memoria ed al ricordo proprio per il carattere di straordinarietà che assume.

In un'altra accezione opposta alla precedente, l'esperienza può essere associata ad *abitudine* e quindi "incallimento", qualità che - di fatto - diminuiscono la sensibilità e divengono "l'armatura dell'esperienza" (W. Benjamin), poiché limitano la possibilità di aprirsi alla novità e di avere una più ricca esperienza nel futuro.

Come aveva già fatto rilevare anche Dewey, una data esperienza può far acquisire «*abilità automatica* di una persona in una particolare direzione e tuttavia tendere a restringere la sua libertà di mosse: l'effetto è di nuovo limitare il campo della futura esperienza»¹⁹.

Un altro significato frequente del termine "esperienza" si trova nel linguaggio formativo o aziendale, che attribuisce competenza, grazie alla quale l'esperto sa come fare qualcosa meglio di altri e più in fretta. L'esperienza diventa, quindi, sinonimo di "conoscenza procedurale"

¹⁸ Cfr. *Ibidem*.

¹⁹ DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, op. cit., p. 11 [corsivo nostro].

(meglio conosciuta col termine inglese *know how*), cioè del possesso delle informazioni sul "come" fare una certa cosa in maniera corretta e delle abilità specifiche a raggiungere un determinato scopo. Anche se la società ha bisogno di esperti nei diversi campi, bisogna riconoscere che accade spesso che le competenze maturate nell'esperienza non trovino adeguati riconoscimenti sul piano formale.

Un'altra accezione del termine "esperienza" è quella che vede nell'esperienza stessa quei saperi sedimentati che sono di pertinenza della vecchiaia, e quindi appartengono agli anziani, in quanto depositari della saggezza, del passato e di un certo tipo di sapere. Così è oggi, ma è così da sempre: l'anziano è stato sempre il deposito della memoria storica di una generazione, di una cultura, di un certo modo di vedere le cose e di pensare, l'archivio del senso comune di un intero gruppo sociale²⁰.

Una definizione di esperienza che ci è sembrata interessante è quella di Jedlowski, che scrive: «L'esperienza [...] consiste in una messa in congiunzione del presente e del passato tale per cui il presente vede riflesso se stesso nelle immagini remote come il futuro del proprio passato»²¹. La congiunzione del presente e del passato che opera l'esperienza è un'operazione di grande valore in ogni ambito della formazione della persona, poiché risveglia la capacità di dare valore e senso a ciò che si è vissuto ieri, a ciò che si vive adesso e a ciò che si vivrà o apprenderà domani.

Ma in che modo il passato può servire al presente e al futuro?

In fondo l'esperienza è un «far posto alla saggezza al di là della conoscenza» (A. Melucci), è anche un far/dar posto alla propria storia, in funzione dell'importanza dei nessi della dimensione triadica del tempo, riattivando cioè i rapporti tra passato, presente e futuro. Ristabilire una continuità diacronica del proprio tempo richiede una sedimentazione dei propri vissuti, che non può essere data dalla somma di tanti accadimenti o avvenimenti lungo il percorso di vita, quanto piuttosto dalla fertile elaborazione di vissuti e storia.

Anche Rogers parla di esperienza come la "maggiore autorità" a cui l'individuo deve rivolgersi per scoprire la verità che è dentro di sé. L'autorevolezza dell'esperienza non è data dalla sua infallibilità (tutt'altro!), quanto piuttosto dalla capacità che il soggetto deve acquisire di poterla controllare e correggere.

È significativo che Rogers, alla fine del volume *Terapia centrata sul cliente*, enunci le 19 proposizioni – che costituiscono «la base epistemologica del paradigma "centrato sulla persona"», come le definisce

²⁰ Sul rapporto tra anzianità ed esperienza, si veda, tra gli altri, il cap. di DAL FERRO G. (2004), *L'anziano: uno che ha esperienza*, in ROMANO R.G. (2004) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008³, pp. 229-251.

²¹ JEDLOWSKI P. (2002), *Memoria, esperienza e modernità*, op. cit., p. 35.

Alberto Zucconi nell'*Introduzione*²² – la prima delle quali recita così: «Ogni persona vive in un mondo esperienziale in continua trasformazione di cui essa è il centro»²³. Un corollario di questa prima proposizione è il fatto che l'individuo vive in un mondo fatto di *esperienze in continua trasformazione* e che per entrare nel suo mondo è necessario aprirsi al suo modo di contattare la realtà. La disposizione e l'apertura del terapeuta – ed anche dell'educatore – al mondo del cliente aiutano il soggetto stesso ad essere più in contatto con la propria esperienza, così da far pervenire al piano della coscienza parti sempre maggiori di esperienze. Infatti, Rogers sostiene che solo una parte molto piccola dell'esperienza è vissuta consciamente; la più parte (soprattutto le percezioni sensoriali e viscerali, come ad esempio «la pressione della sedia contro i miei glutei»²⁴) non viene né percepita né simbolizzata dall'individuo, tanto la si dà per scontata (questo è ciò che è definito il *grounding* da Fritz Perls in Psicoterapia della Gestalt).

Dell'esperienza *vissuta* dall'individuo solo la persona stessa può sapere come l'esperienza è stata percepita. Rogers sostiene, infatti, che «non potrò mai sapere in modo chiaro e completo come un insuccesso, un esame o una puntura di spillo sono stati vissuti da un altro. Il mondo dell'esperienza è per ogni persona e in un senso molto pregnante un mondo privato»²⁵. Ma – come abbiamo già detto – anche la consapevolezza della propria percezione è abbastanza limitata e soggetta a certe condizioni.

Per Rogers è di fondamentale importanza, traguardo indispensabile da raggiungere, che ogni persona accetti se stessa, integrando tutte le proprie esperienze nel vissuto della coscienza, poiché fino a quando la persona le negherà a se stessa sarà continuamente costretta – da una parte – a difendersi dalla simbolizzazione di quelle esperienze negative che vengono vissute come minacce, e – dall'altra – ad aggredire l'altro perché i comportamenti altrui assomigliano alle esperienze che si temono. Ma – scrive Rogers – «se tutte le esperienze sono accessibili alla coscienza e vengono integrate in essa, la difensività è ridotta al minimo. Se non c'è bisogno di difendersi, non c'è bisogno di aggredire»²⁶.

Accettare l'importanza e l'influenza che ha sul soggetto l'esperienza – quella presente e quella passata, ma vissuta come presente – è una vera priorità in campo educativo, proprio perché diventa chiave di lettura della persona e dei suoi comportamenti e, soprattutto, strumento operativo perché l'agire diventi formativo. Comprendere ed accogliere prima la propria esperienza e successivamente l'esperienza altrui aiuta la persona a

²² ZUCCONI A. (2007), *Introduzione*, in ROGERS C.R. (1989), *Terapia centrata sul cliente*, tr. it. La Meridiana, Molfetta (BA), p. XII.

²³ ROGERS C.R. (1951), *Terapia centrata sul cliente*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1997, p. 313.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ivi*, p. 349.

migliorare la sua relazione con chiunque entrerà in contatto con lei, dandole maggiore capacità di comprendere ed accettare l'altro²⁷.

Questo clima di accettazione, di comprensione e di fiducia è la base indispensabile per dar vita a esperienze intrapersonali, interpersonali e gruppalmente davvero educative, capace di scatenare "reazioni a catena" beneficamente contagiose, dalle molteplici ed inaspettate potenzialità formative.

4. Quando un'esperienza si può dire educativa?

Ogni esperienza di per sé contiene un *potenziale* educativo di grande valore - sebbene *non abbia un intrinseco e costitutivo valore educativo*, come abbiamo già accennato - e può diventare un motore propulsivo capace di spingere l'individuo verso mete lontane con grande velocità e forza. All'inizio del ciclo di vita è compito dell'educatore discernere se un'esperienza è educativa o diseducativa, cioè se stimola la crescita e diventa evolutiva per quel soggetto, o piuttosto se impoverisce la crescita, diventa involutiva o addirittura dannosa. Successivamente, il compito dell'educatore sarà quello di fornire al soggetto gli strumenti utili perché impari a discernere e valutare autonomamente se un'esperienza è educativa o meno, fattibile o meno.

Oggi il problema più grande non è la mancanza di esperienze: tutti, in un modo o in un altro, fanno esperienze e fanno fare esperienze - forse troppe e, talvolta, troppo precocemente - senza grande rispetto per l'età mentale e per lo sviluppo cognitivo, affettivo, sessuale ed affettivo dell'educando. Non v'è dubbio che è complice il grado di "libertà" - inteso come spazio di movimento ed autonomia che oggi possiede l'individuo anche giovanissimo - che è cresciuto in maniera esponenziale rispetto al passato.

Ma il vero problema educativo non è soltanto l'aver più "libertà", che di per sé può portare enormi benefici alla società ed al soggetto, quanto piuttosto cosa si fa con questa maggiore libertà e di questa maggiore libertà. La sfida maggiore per l'educatore, quindi, è aiutare a gestire bene l'autonomia altrui, poiché la libertà, intesa come spazio di decisionalità, non è più da considerarsi un vero obiettivo educativo, proprio perché oggi

²⁷ Ivi, pp. 349-350. Scrive Rogers: «La madre che accetta i suoi atteggiamenti ostili verso il figlio, scopre che questo atteggiamento di accettazione, che prima aveva temuto di adottare, la mette più a suo agio nell'interazione con il figlio. Può vedere il figlio per quello che è e non attraverso lo schermo delle reazioni difensive. Guardandolo in questo nuovo modo si accorge che il figlio è una persona interessante, con caratteristiche negative ma anche positive, verso cui prova sia sentimenti ostili sia sentimenti d'affetto. Questo nuovo punto di vista fornisce una condizione favorevole allo svilupparsi di una relazione autentica, spontanea e gratificante per entrambi, perché basata sulla reale esperienza vissuta. È possibile che questa relazione non sia fatta solamente di dolcezza e di allegria ma è comunque molto più soddisfacente di qualsiasi relazione artificiale, non autentica. È una relazione fondata sul riconoscimento di suo figlio come persona autonoma» [Ivi, p. 349].

si parte da uno *startpoint* assolutamente più livellato per tutti e più alto rispetto al passato.

Oggi il problema grave è il non saper riconoscere più la *pericolosità* di certe esperienze e il pensare che tutte le esperienze costituiscano un bagaglio *utile* per la crescita. Infatti, non tutte le esperienze sono formative e la loro validità la si diagnostica proprio dal rapporto con l'esperienza ulteriore. Scrive Dewey:

Credere che ogni educazione autentica proviene dalla esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore²⁸.

Con parole simili, Ernesto Codignola nell'*Introduzione* ad *Esperienza e educazione* aggiunge: «È educativa la sola esperienza che favorisca l'espansione e l'arricchimento della persona. Così non basta esaltare l'attività *tout court*. C'è un'attività che conduce alla dissipazione delle forze fisiche e spirituali, anziché alla loro concentrazione e al loro progresso»²⁹.

L'esperienza, perciò, diventa educativa quando assume una forma sempre più organizzata, grazie al processo di elaborazione personale e/o mediata da un educatore, che aiuta a riflettere e a sedimentare ciò che è accaduto. È educativa, dunque, nel momento in cui produce crescita, arricchimento ed espansione dell'individuo, conducendolo verso mete di autonomia, responsabilità e capacità di convivenza relazionale sana.

A questo proposito Dewey specifica meglio: «Non basta insistere sulla necessità dell'esperienza, e neppure sulla attività nell'esperienza. Tutto dipende dalla *qualità* della esperienza che si ha»³⁰. Indipendentemente dal fatto che un'esperienza possa risultare sul momento piacevole o spiacevole, il fatto educativo più importante è quale effetto eserciterà sulle esperienze future, cioè quale sarà l'influenza che avrà sulla capacità e sul desiderio dell'individuo di fare esperienze successive. Se - da una parte - potrebbe risultare facile cogliere il primo aspetto, cioè determinare se un'esperienza risulta piacevole o spiacevole, dall'altra parte - non è possibile verificare o conoscere subito l'*effetto* di un'esperienza sulla vita di una persona. Del resto, la letteratura psicologica e le neuroscienze ci hanno dimostrato molto bene che noi facciamo esperienze sin dalla vita intrauterina, e che nessuna esperienza risulta essere neutra o riposta nel dimenticatoio, ma influenza e influisce sulla realtà dell'oggi di ciascun individuo, sulla capacità di

²⁸ DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, op.cit., p. 11.

²⁹ CODIGNOLA E. (1949), *Introduzione*, in DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, op. cit., p. IX.

³⁰ DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, op. cit., p. 12.

compiere delle scelte, di prendere decisioni, di vivere pienamente la propria vita affettiva, relazionale, professionale, sociale.

Non è superfluo sottolineare che, dal punto di vista psicologico e pedagogico, esistono dei tempi di crescita, che vanno rispettati, in un *continuum* esperienziale e formativo. Bateson ed Erikson chiamano questo *continuum* "principio epigenetico"³¹, che consiste nel divenire (*genesis*) e nello strutturarsi di uno stadio costruito sopra (*epi*) lo stadio immediatamente precedente. L'epigenesi, quindi, «non è una pura e semplice successione», come scrive Erikson³², ma quel fluido legame tra le fasi che crea *continuità* dell'esperienza, per cui un individuo può beneficiare delle esperienze realizzate in precedenza e trovare fiducia per attraversare le fasi e le esperienze successive, modificando in qualche maniera la qualità delle esperienze che seguiranno.

Ciò che è importante dal punto di vista educativo è comprendere l'*intenzionalità* che il soggetto vuole dare a quell'esperienza, e cioè la direzione che l'individuo vuole imprimere alla sua azione, che è – come scrive Salonia – «la tendenza dell'organismo a muoversi-verso-l'autorealizzazione»³³. In un'ottica educativa, ogni cosa va intesa nella sua intenzionalità, e quindi nel raccordo con il suo contesto storico, sociale e personale, e non può essere sciolta dalla direzione verso cui la persona si sta muovendo. In altre parole, la modalità attraverso cui un soggetto esperisce l'ambiente circostante diventa determinante per la costruzione della sua identità, delle sue modalità di entrare in relazione con se stesso, con gli altri, con il mondo, e della scelta e del suo modo di fare esperienze successive.

Da parte dell'educatore, verificare e scegliere le condizioni affinché si realizzino delle esperienze che possano essere educative porta con sé la responsabilità di comprendere i bisogni specifici del soggetto che l'educatore ha davanti a sé e, di conseguenza, scegliere l'esperienza da far fare all'educando, poiché nessuna esperienza, nessuno strumento, nessun oggetto *di per sé* è educativo e promuove la crescita. È erroneo, dunque, presumere che l'esperire qualcosa o acquisire certe nozioni – come abbiamo già sostenuto – posseggano di per sé valore formativo e possano sortire effetti positivi sulla formazione della personalità dell'individuo.

Anche oggi potremmo affermare che è molto fortunato quel soggetto che «non scopre che, per progredire, per procedere innanzi col suo pensiero, deve disimparare molto di quello che aveva appreso»³⁴. In questo nostro tempo di rapidi cambiamenti, infatti, molte sono le esperienze compiute che dovrebbero essere rielaborate, rilette, riflettute a livello personale e comunitario e alcune, forse, lasciate andare o, addirittura, “dimenticate”.

³¹ Cfr. BATESON G. (1979), *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano, 1984, 1993⁷, p. 69.

³² ERIKSON E.H. (1982- 1997), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Nuova edizione con un capitolo di Erikson J. (1997), tr. it. Armando, Roma, 1999, 2003¹, p. 43.

³³ SALONIA G. (1992), *Tempo e relazione. L'intenzionalità relazionale come orizzonte ermeneutico della Gestalt Terapia*, in “Quaderni di Gestalt”, Anno VIII, N. 14, gennaio-giugno 1992, p. 9.

³⁴ DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, op. cit., p. 32.

Quando un individuo impara, non apprende solo una nozione o un dato circoscritto ad una precisa esperienza, ma molto più: apprende diverse e molteplici visioni di vita, nuovi valori, paradossi, contraddizioni, regole esplicite ed implicite, “apprendimenti secondi”, apprendimenti collaterali, metacomunicazione e tanto altro ancora. Come chiarisce il cosiddetto “modello a cascata”, l’intervento o l’azione su una particolare dimensione della vita dell’individuo si ripercuote sia su altre dimensioni o ambiti di sviluppo del soggetto, sia su altri partner coinvolti in interazioni significative con l’individuo³⁵. Ne consegue che non è strettamente necessario né utile analizzare e programmare *tutti* gli elementi di un’esperienza di un soggetto – cosa impossibile da realizzare – ma è importante attenzionare i *nodi-chiave* dell’esperienza per riflettere sulle ricadute che questa ha su altri piani dello sviluppo, perché lo sviluppo e la crescita di una persona sono sempre costituiti da piani intrecciati e correlati tra loro.

Ciò che è fondamentale sottolineare è che *ogni esperienza educativa è sempre un fatto relazionale e che ogni relazione è sempre un fatto esperienziale*, una realtà dinamica in continuo divenire, una esperienza vissuta corporea ed emozionale.

Per comprendere meglio questo concetto di ‘esperienza vissuta’ ci viene in aiuto la fenomenologia, che fa luce sulla natura del mondo, delle cose e degli altri proprio a partire dall’esperienza vissuta. Secondo Husserl, attraverso l’*epochè* il soggetto, spogliandosi di tutto ciò che vi è di precostituito in lui e che gli impedisce di avere una visione filosofica pura, si astiene dall’emettere giudizi e si attiene invece all’evidenza delle cose. Si tratta, cioè di mettere tra parentesi la coscienza entro l’atteggiamento naturale per divenire capaci di adottare una nuova prospettiva, per avere un nuovo sguardo sul mondo.

Lo sguardo fenomenologico non è un invito a dubitare di ciò che appare, né a temere che la realtà sia un’illusione, ma è l’esortazione ad esperire il mondo e gli altri così come appaiono ai miei occhi, così come li percepisco, senza pre-confezioni, né amputazioni pregiudizievoli. Il fenomeno e, quindi, il mondo e l’altro non sono più visti come enti a sé stanti, ma solo in quanto oggetto della mia esperienza possibile, della datità percepita prima di ogni concettualizzazione. A differenza di altri vissuti della coscienza come il ricordo o la fantasia, la percezione esperienziale avviene sempre nel *qui ed ora*: Husserl ed i fenomenologi tengono a sottolineare che questo carattere non deve essere confuso con lo statuto di “realtà”, che è una caratteristica di tipo conoscitivo e non percettivo.

Questo modo di vivere il mondo e l’altro apre una nuova finestra dalla quale affacciarsi e scrutare nuovi orizzonti soprattutto per gli operatori sociali, gli educatori e tutti i professionisti dell’aver cura, proprio perché

³⁵ Per un approfondimento del “modello a cascata” si veda, tra gli altri, il capitolo: LECCISO F. – ANTONIETTI A. (2004), “Crescere con”: *l’infanzia come processo relazionale e mentalistico*, in ROMANO R.G. (2004) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008³, pp. 70- 92.

nella comprensione fenomenologica, come scrive Karl Jaspers, «l'oggetto si risolve nel significato che esso assume per l'io»³⁶. Tale assunto non vuol dire ridurre l'altro all'io, ma che l'altro ha significato per me nella misura in cui io faccio esperienza dell'altro. Quindi, la fenomenologia, come asserisce Maurice Merleau-Ponty, «è il tentativo di una descrizione diretta della nostra esperienza così come è»³⁷, proprio perché, continua il filosofo francese, «il mondo non è ciò che io penso, ma *ciò che io vivo*»³⁸. Il che – come precisa Masullo – si traduce: «Non ho, in fondo, altro modo per *conoscermi che vivermi*»³⁹.

Il divenire uomo, quindi, passa attraverso il divenire consapevole di ciò che la realtà suscita in me e di come io reagisco ad essa. In questo modo, il divenire consapevole della mia reazione interpretativa della realtà è il mio personale “accesso ermeneutico”, la mia interpretazione di me stesso e della realtà che mi circonda.

Se il primo principio della fenomenologia è restare nell'esperienza delle cose cercando di sospendere i pre-giudizi, il secondo è fissare l'essenziale, cioè «indirizzare lo sguardo all'essenziale»⁴⁰, come suggerisce Edith Stein, consapevoli tuttavia che un tale sguardo sulle cose è difficile da raggiungere, specie a chi è dis-educato o poco allenato. Fermarsi all'essenziale comporta uno sguardo attento alle cose, uno sguardo capace di andare in profondità e di sentire ciò che la cosa dice a noi, perché non tutto è percepibile a primo acchito. I fenomenologi suggeriscono di “guardare il mondo con gli occhi spalancati”⁴¹, cioè guardare le cose con lo stupore del bambino, guardarle per vedere nell'ovvio cose mai viste prima, guardare e “pensare senza ringhiera”, come scrive Hannah Arendt. Ma questo pensare senza pregiudizi non è un dato originario, un elemento da noi posseduto sin dalla nascita, quanto piuttosto una lunga e faticosa conquista dopo tanto lavoro personale, come sostiene Jaspers⁴².

Uno dei punti più significativi e nuovi del pensare la differenza, infatti, consiste nel riuscire a vivere la differenza – e talvolta l'opposizione – tra “esperienza” (*empeiria*, *experientia*, *Erfahrung*) e “vissuto” (*pàthos*, *affectio*, *Erlebnis*):

³⁶ JASPERS K. (1913), *Psicopatologia generale*, tr. it. Il Pensiero Scientifico, Roma, 1964, 2000, p. 62.

³⁷ MERLEAU-PONTY M. (1945), *Fenomenologia della percezione*, tr. it. Il Saggiatore, Milano, 1965, p. 15.

³⁸ Ivi, p. 26 (cors. nostro).

³⁹ MASULLO A. (1999), *Saggio introduttivo – Fenomenologia del frammento e psichiatria dell'incontro*, in CALLIERI B. – MALDONATO M. – DI PETTA G. (1999), *Lineamenti di Psicopatologia fenomenologica*, Guida, Napoli, p. 27.

⁴⁰ STEIN E. (2000), *La struttura della persona umana*, presentazione di A. Ales Bello, tr. it. Città Nuova, Roma, p. 66.

⁴¹ STEIN E. (1998), *Introduzione alla filosofia*, prefazione di A. Ales Bello, tr. it. Città Nuova, Roma.

⁴² K. JASPERS (1912), *L'indirizzo fenomenologico in psicopatologia*, in Id., *Scritti psicopatologici*, tr. it. Guida, Napoli, 2004, p. 33.

La prima è l'unicità *cognitiva* complessa, la sintesi potente, la microstorica durata di un'autoreferenzialità dominante nel nome dell'«io». Il secondo è la *praticità* radicale, l'istantaneità dell'autentico *tempo*, il *sensu* originario della vita che nell'irruzione della differenza è gioia di acquisto o più spesso dolore di perdita, l'anima *statu nascentis*⁴³.

Il *vissuto*, cioè, indica il momento iniziale dell'esperienza, «la *vivente* vita nel suo farsi vita *vissuta*»⁴⁴, come sottolinea altrove Masullo.

Nella lingua tedesca, in realtà, esistono due termini per indicare “esperienza”: *Erfahrung* ed *Erlebnis*. La particella “er”, che precede entrambi i termini, esprime, in senso generale, il realizzarsi di un processo, il suo compimento positivo. È interessante notare come *Erfahrung* derivi da “er” e “fahren”, che vuol dire andare, viaggiare (*Fahrt*, infatti, è il “viaggio”); mentre *Erlebnis* derivi da “er” e “leben”, che significa vivere.

Erfahrung quindi è l'esperienza concreta, pratica, legata alle cose che abbiamo fatto, l'esperienza “accumulata”, cioè l'aver avuto esperienza con la cosa interessata e l'aver consolidato concettualmente il materiale fornito dalla cosa stessa. *Erlebnis*, invece, è l'esperienza “vissuta”, l'esperienza interiore, affettiva, consapevole e consapevolizzata. Se l'esperienza intesa come *Erfahrung* «occupa la polarità comunemente considerata *attiva*, l'intervento ordinatore, il *cognitivo*», l'*Erlebnis* invece «occupa la polarità comunemente considerata *passiva*, l'*affettivo*»⁴⁵.

In ambito pedagogico, così come in ambito psichiatrico o psicoterapeutico, la via della conoscenza è quella di una «radicale esperienza irriducibile alla pura empiria»⁴⁶, poiché il vissuto si può conoscere solo mediante il vissuto, cioè soltanto finché potrò vivere dentro di me qualcosa che ha a che fare con quanto l'altro mi sta comunicando. Parafrasando Karl Jaspers, che propone la psicopatologia come sapere dei *vissuti* per il tramite dei *vissuti* stessi, analogamente pensiamo si possa sostenere una pedagogia empatica come sapere dei *vissuti* per il tramite dei *vissuti* stessi.

Una formazione all'esperienza fenomenologicamente orientata – che consiste nella promozione della difficile arte del “saper stare nella vita”,

⁴³ MASULLO A. (1999), *Saggio introduttivo – Fenomenologia del frammento e psichiatria dell'incontro*, in CALLIERI B. – MALDONATO M. – DI PETTA G. (1999), *Lineamenti di Psicopatologia fenomenologica*, op. cit., p. 28.

⁴⁴ MASULLO A. (2003), *Patricità e indifferenza*, Il Melangolo, Genova, p. 44.

⁴⁵ *Ibidem*. Dal cartesiano *cogito ergo sum*, Husserl ed i suoi seguaci – e successivamente altri pensatori quali Dilthey, Simmel, etc. – arrivarono all'assunto fenomenologico «condensato nell'espressione “provo qualcosa”, dunque *esisto-nel-mondo*. Ed esistendo, faccio esperienza di questo che provo: l'esperienza, cioè, che racchiude gli inestricabili frammenti del *mondo-che-vivo* e dell'*altro-che-incontro*» [CALLIERI B. – MALDONATO M. – DI PETTA G. (1999), *Lineamenti di Psicopatologia fenomenologica*, op. cit., p. 45].

⁴⁶ MASULLO A. (2003), *Patricità e indifferenza*, op. cit., p. 44.

nell'*hic et nunc*, cercando di cogliere ciò che quella esperienza mi fa sentire e ciò che fa sentire all'altro in maniera empatica – implica un divenire aperti a sentire emozioni piacevoli e spiacevoli, disponibili ad accettare senza censurare, ad accogliere senza negare, a sostare senza fuggire, a coltivare pensiero e sentimenti positivi senza disfattismi. In altre parole, significa acquisire consapevolezza delle proprie emozioni, attraverso un percorso che aiuti a riconoscerle, dare loro il vero nome, accettarle, saper convivere con esse senza soffocarle o mistificarle, esprimerle e trovare i nessi cognitivi ed affettivi, elementi tutti che danno senso alla esistenza⁴⁷.

Riferimenti bibliografici

ADORNO T.W. (1959), *Teoria della semicultura*, in IDEM, *Scritti sociologici*, tr. it. Einaudi, Torino, 1976.

BATESON G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano, 1976.

BATESON G. (1979), *Mente e natura*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1984, 1993⁷.

BRUZZONE D. (2006), *Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione*, in IORI V. (2006) (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, pp. 105-162.

CODIGNOLA E. (1949), *Introduzione*, in DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1949, 1984⁷, pp. VII-XIV.

DAL FERRO G. (2004), *L'anziano: uno che ha esperienza*, in ROMANO R.G. (2004) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008³, pp. 229-251.

DEWEY J. (1938), *Esperienza e educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1949, 1984⁷.

ERIKSON E.H. (1982- 1997), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Nuova edizione con un capitolo di Erikson J. (1997), tr. it. Armando, Roma, 1999, 2003¹.

GARDNER H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1987.

GARDNER H. (1994), *Intelligenze multiple*, tr. it. Anabasi, Milano.

⁴⁷ Cfr. BRUZZONE D. (2006), *Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione*, in IORI V. (2006) (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, pp. 105-162.

- GARDNER H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, tr. it. Erickson, Trento.
- GOLEMAN D. (1995), *Intelligenza emotiva*, tr. it. Rizzoli, Milano, 1996
- GOLEMAN D. (2007), *Intelligenza sociale*, tr. it. BUR, Milano
- GOLEMAN D. (2009), *Intelligenza ecologica*, tr. it. Rizzoli, Milano.
- JASPERS K. (1912), *L'indirizzo fenomenologico in psicopatologia*, in Id., *Scritti psicopatologici*, tr. it. Guida, Napoli, 2004.
- JASPERS K. (1913), *Psicopatologia generale*, tr. it. Il Pensiero Scientifico, Roma, 1964, 2000.
- JEDLOWSKI P. (1989), *Memoria, esperienza e modernità*, Franco Angeli, Milano.
- JEDLOWSKI P. (2008), *Il sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma.
- LECCISO F. – ANTONIETTI A. (2004), “Crescere con”: *l'infanzia come processo relazionale e mentalistico*, in ROMANO R.G. (2004) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008³, pp. 70- 92.
- MASULLO A. (1999), *Saggio introduttivo – Fenomenologia del frammento e psichiatria dell'incontro*, in CALLIERI B. – MALDONATO M. – DI PETTA G. (1999), *Lineamenti di Psicopatologia fenomenologica*, Guida, Napoli, pp. 17-30.
- MASULLO A. (2003), *Paticità e indifferenza*, Il Melangolo, Genova.
- MERLEAU-PONTY M. (1945), *Fenomenologia della percezione*, tr. it. Il Saggiatore, Milano, 1965.
- NIETZSCHE F. (1964), *Opere*, vol. VIII, 2, tr. it. Adelphi, Milano.
- NUSSBAUM M.C. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. Il Mulino, Bologna.
- ROGERS C.R. (1951), *Terapia centrata sul cliente*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1997.
- ROMANO R.G. (2004) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008³.
- SALONIA G. (1992), *Tempo e relazione. L'intenzionalità relazionale come orizzonte ermeneutico della Gestalt Terapia*, in “Quaderni di Gestalt”, Anno VIII, N. 14, gennaio-giugno 1992, pp. 7-21 [e pubblicato successivamente in: SPAGNUOLO LOBB M. (2001) (a cura di), *Psicoterapia della Gestalt. Ermeneutica e clinica*, Angeli, Milano, pp. 65-85].
- SIMMEL G. (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, tr. it. Armando, Roma, 2005.
- SIRNA C. – MICHELIN SALOMON A. (2005) (a cura di), *Operatività Ludicità Cooperazione. Idee percorsi e buone prassi a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce.
- SIRNA C. (2005), *Scuola come comunità di apprendimento*, in SIRNA C. - MICHELIN SALOMON A. (2005) (a cura di), *Operatività*

Ludicità Cooperazione. Idee percorsi e buone prassi a scuola, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 19-43.

STEIN E. (1998), *Introduzione alla filosofia*, prefazione di A. Ales Bello, tr. it. Città Nuova, Roma.

STEIN E. (2000), *La struttura della persona umana*, presentazione di A. Ales Bello, tr. it. Città Nuova, Roma.

ZUCCONI A. (2007), *Introduzione*, in ROGERS C.R. (1989), *Terapia centrata sul cliente*, tr. it La Meridiana, Molfetta (BA), pp. I- XIX.