

L'artigianato culturale: itinerari (psico)pedagogici

Alessandro Versace

La storia dell'artigianato ha le sue radici in un lontano passato e la sua evoluzione può essere utile non solo per cogliere cambiamenti culturali ma anche per definire variazioni pedagogiche. L'artigianato culturale è l'espressione identitaria di una popolazione, della sua storia, della sua cultura. Quindi l'artigianato rappresenta il volto di un'etnia e di un'espressione planetaria. Ma se da una parte rivendica una precisa identità artistica, dall'altra è guidato da una semplice logica consumistica, conseguenza del processo inesorabile della globalizzazione. L'artigianato, come espressione culturale, trova la sua ragion d'essere, nel terzo millennio, rappresentando un modo alternativo di fare scuola, dove il braccio e la mente lavorano insieme, dove l'individualismo diventa cooperazione e ogni studente è un costruzionista della propria conoscenza.

The history of craftsmanship has its roots in a distant past and its evolution can be useful not only to catch cultural changes but also to define pedagogical variations. The cultural craftsmanship is the identity expression of a population, its history, its culture. So craftsmanship represents the face of an ethnicity and of a planetary expression as well. But if on the one hand, it claims a precise artistic identity, on the other, it is driven by a simple consumerist logic, consequence of the inexorable process of globalization. Craftsmanship, as a cultural expression, finds its raison d'etre, in the third millennium, representing an alternative way of doing school, where the arm and the mind work together, where individualism becomes cooperation and every student is a builder of his own knowledge.

Parole chiave: artigianato culturale, pedagogia, globalizzazione, scuola, educazione

Keywords: cultural crafts, pedagogy, globalization, school, education

*“Un uomo che lavora con le sue mani è un operaio;
un uomo che lavora con le sue mani e il suo cervello è un artigiano; ma un uomo
che lavora con le sue mani, il suo cervello e il suo cuore è un artista”
S. Francesco d'Assisi*

1. Brevi echi della tradizione artigianale

Nel 2003, l'Unesco, attraverso l'adozione della Convenzione per la Salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, ratificata in Italia nel 2007, ha messo in evidenza che la “ricchezza” dei popoli, dei terri-

tori non è da ascriversi solo e semplicemente alla produzione e conservazione di oggetti, ma si estende fino ad abbracciare le tradizioni che, anche oralmente, sono state trasmesse dagli antenati, così come gli usi, i costumi, le arti dello spettacolo, le pratiche sociali e l'artigianato tradizionale¹ che ben si presta ad offrire una prospettiva storica efficace per comprendere le differenti trasformazioni non solo della cultura, dell'assetto della società e del lavoro, ma anche della pedagogia. Gli studi sull'artigianato, in Italia, sono stati trattati in un'ottica giusnaturalistica, relativa cioè al lavoro e al relativo diritto, tralasciando l'impianto pedagogico-educativo che è fermo al 1919².

L'artigianato, almeno fino all'Ottocento, era un percorso per trovare uno sbocco occupazionale che in una "pedagogia del fare" trovava la sua espressione educativamente più significativa, che oggi rimanda a quelle forme di apprendistato che "opera in senso stretto sui metodi specifici per eseguire dei compiti all'interno di un determinato campo di attività³ e che in termini propriamente cognitivi fa riferimento all'apprendimento attraverso l'esperienza guidata in contesti ancorati alla realtà e situazionali⁴.

La cronologia relativa all'evoluzione degli utensili fa vedere come già con l'*homo erectus*, che pare visse tra 1,75 e 1,2 milioni di anni fa in un territorio che si estendeva dall'Etiopia al Kenya, si utilizzavano tecniche di lavorazione che comportavano distinte capacità mentali e una complessa struttura sociale.

Manufatti in pietra scoperti nel sito di Konso (Etiopia sudoccidentale), tipici del *periodo acheulano*, ne sono la dimostrazione, così come la fabbricazione delle asce che richiedeva notevoli capacità mentali relative alla raffigurazione spaziale: la creazione di questi strumenti era tecnicamente difficile e richiedeva un lungo apprendistato⁵.

¹ Unesco (2003), *Patrimonio immateriale*, in <http://www.unesco.it/ItaliaNell-Unesco/Detail/189>, ultima consultazione 15/06/2018.

² G. Rosadi cit. in A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008, p. 11.

³ A. Collins, J. Seely Brown, S.E. Newman, *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995, p. 184.

⁴ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

⁵ "Le Scienze", edizione italiana di "Scientific American" (2013), *Le scuole di artigianato litico di Homo Erectus*, in http://www.lescienze.it/news/2013/01/30/news/homo_erectus_acheulano_evoluzione_strumenti_societ_complessa-1480463, ultima consultazione 16/06/2018. Lo stesso Rousseau dirà che l'artigianato non era

Se in un primo tempo era il padre a fungere da “maestro”, nel momento in cui le aggregazioni sociali procedevano verso maggiori forme di perfezionamento e la divisione del lavoro richiedeva maggiori specializzazioni, il padre cessò di essere l’unico (possibile) maestro del figlio.

Restava comunque sempre presente la dicotomia braccio/mente, tra attività manuale e attività intellettuale⁶ con la sottesa supremazia della “mente” nei confronti del “braccio”, che caratterizzerà la vita delle “Arti medioevali”. Queste, da un punto di vista pedagogico, facevano riferimento a un preciso iter formativo, basato soprattutto sull’apprendistato (l’apprendista aveva solo doveri, mentre i *socci*, i “matricolati” quali maestri dell’arte o candidati alla maestria avevano diritti e doveri) e, tale apprendistato, era ripartito in lunghi anni e non sempre si verificava il conseguimento di una piena padronanza delle tecniche. Inoltre, tali iter non erano accessibili a giovani che non appartenessero a famiglie facoltose.

La relazione, tra l’altro “educativa”, tra maestro e allievo era paragonabile a quella padre-figlio e rappresentava il modello didattico da utilizzare per insegnare i mestieri tant’è che il “rapporto diretto maestro/discepolo racchiudeva un contenuto simbolico di travaso del sapere che rappresentava un tassello fondamentale di trasmissione, tra le generazioni, dello status e della cultura del ceto artigiano”⁷. Condizione, questa, che si protrasse per diverso tempo e i dati storici documentano, infatti, che la vita infantile tra il XVII e il XVIII secolo era affidata per lo più a fratelli, sorelle o mandati a servizio presso un mercante o un artigiano con la prospettiva di diventare apprendisti e spesso, visto che gli apprendisti divenivano convittori, non erano escluse relazioni amorose tra i due sessi⁸ e addirittura si consumavano rapporti pederastici tra adulti e ragazzi⁹.

Tramontato, o quanto meno nell’ombra del crepuscolo, lo splendore delle Arti medievali, si assiste nel Quattrocento a un tentativo di

utile solo all’abilità delle mani ma anche al ragionamento e alla creatività (cfr. A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell’educazione artigiana*, cit., p. 14).

⁶ A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell’educazione artigiana*, cit., pp. 16-19.

⁷ L. Marcello, *Andare a bottega. Adolescenza e apprendistato nelle arti (sec. XV-XVI)*, in O. Niccoli (a cura di), *Infanzie*, Firenze, Ponte delle Grazie, 1993, p. 231.

⁸ C. Pancera, *L’infanzia laboriosa: il rapporto maestro-apprendista*, in E. Becchi (a cura di) *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli, 1979.

⁹ H. L. Marrou, *Storia dell’educazione nell’antichità*, Roma, Edizioni Studium, 1971.

reazione da parte di queste attraverso una sorta di spirito di iniziativa personale, e le difficoltà aumentavano se venivano richieste esperienze e conoscenze non improvvisabili. È il caso esemplare di Filippo Brunelleschi che iniziò la sua formazione artigiana all'età di diciannove anni, ma anche di Donatello e Lorenzo Ghiberti.

In particolare, l'apprendistato di Filippo Brunelleschi mette in evidenza forme di autoeducazione e autoapprendimento che, come ben afferma Santoni Rugiu, sono “la maggiore dote pedagogica del nuovo artigiano..., di quelli che non volevano limitarsi ad imitare il maestro, assimilando e ripetendo unicamente la routine, e che cercavano invece di porsi nuovi obiettivi. È questo il cuore del problema pedagogico di ogni tempo e di ogni luogo: *trarre da un insegnamento inevitabilmente codificato e più o meno ripetitivo...stimoli per la rielaborazione nell'allievo di un apprendimento ricodificato e possibilmente innovativo*”¹⁰.

Se, dunque, nella scuola-bottega l'educazione, la socializzazione e l'apprendimento erano sotto l'egida del maestro, se con le accademie vi fu un indirizzo pedagogico più diretto all'autoformazione, il libro presentava una nuova didattica, basata non più su quegli “antichi segreti” che si tramandavano da maestro a discepolo, ma sull'accessibilità al sapere. Si accentuò, inoltre, già a partire dal XVI secolo, la distinzione tra Arti meccaniche e Arti liberali: segno distintivo di questa separazione fu la divisione sempre più definitiva della funzione pedagogico-didattica, sia nella prima formazione dell'apprendistato che in quella, poi, della specializzazione. Tale divisione divenne ancor più marcata, sostiene Postman, grazie appunto alla diffusione della stampa che determinò un'ulteriore gerarchia tra le due forme d'arte e si creò una differenziazione fra coloro che sapevano leggere e quelli che non ne erano capaci; mentre questi ultimi risultavano confinati in una sensibilità e in un livello di interessi tipicamente medievali, i primi venivano lanciati in un mondo di fatti nuovi e di percezioni diverse¹¹.

È, comunque, alla fine del Settecento che le Arti iniziano a sparire completamente e le conseguenze si riflettono nell'eclissi dell'organizzazione artigiana, prima autonoma con propri organi giurisdizionali e poi statalizzata e delle Corporazioni delle Arti – associazioni nate a partire dal XII secolo per tutelare le attività dei membri appartenenti alla stessa categoria professionale – inquadrate nella pubblica ammini-

¹⁰ *Ibidem*, p. 93.

¹¹ N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando, 1984, p. 44.

strazione e, più da vicino per lo specifico pedagogico, dell'apprendistato. La Rivoluzione industriale diede il colpo di grazia e la gestualità operativa, tipica di un apprendistato tradizionale, lasciò il passo a forme sempre più meccanizzate¹²; simbolico ed esemplificativo il film di e con Charlie Chaplin *Tempi moderni*.

Le mutate circostanze posero le basi per una nuova ideologia educativa che nel XX secolo si caratterizzerà per la ricerca delle doti naturali dell'individuo, una maggiore richiesta dell'istruzione professionale teorico-pratica e anche per lo slogan *time is money*. La caratteristica principale, sorta già nell'Ottocento, era lo stretto connubio tra la volontà di emergere e le proprie abilità e competenze che avessero potuto consentire un'ascesa professionale e sociale e, infatti, "L'ideale di una società egualitaria... ha avuto come suo fondamento quello di aprire la prospettiva di un'elevazione economica a chiunque avesse ingegno e costanza sufficienti per salire di parecchi gradini rispetto alla condizione di origine, giungendo a una posizione sociale. Ingredienti necessari per riuscire in questo intento erano l'istruzione e l'autoapprendimento"¹³.

La Rivoluzione industriale si presentò sì con delle "luci", ma anche con delle "ombre". In primo luogo, nonostante le critiche ai processi lavorativi e pedagogici delle Arti, era comunque evidente una forza educativa; in secondo luogo, mentre nell'apprendistato tradizionale l'apprendista non era confinato a una mansione parcellizzata del suo lavoro, nella fase delle nuove forme produttive tipiche dell'industria l'operaio non può oltrepassare la sua angusta mansione ripetitiva, in sintesi, nessun'altra esperienza, come quella che si svolgeva nella bottega artigiana, forniva una rappresentazione unitaria delle differenti fasi di lavorazione; è soltanto con il recupero di ciò che Goethe chiamava il «fondo d'oro» dell'esperienza che diviene possibile rivalutare l'impronta umana nel momento lavorativo¹⁴.

Sia con Goethe così come con Rousseau, Pestalozzi, Diderot o Paravicini con la sua opera "Giannetto" si evidenzia un tentativo di resistenza ai modelli comportamentali introdotti dalla Rivoluzione industriale e, dunque, anche alle forme culturali che via via stavano prendendo il posto di quelle tipiche dell'artigianato tradizionale.

¹² A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, cit., pp. 125-126.

¹³ *Ibidem*, p. 130.

¹⁴ H. Leser in A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, cit., p. 147.

Un artigianato che “sottolinea che quel sistema di apprendistato non produce solo oggetti ma anche persone (e ciò) che si mette in luce è la complessità delle tecniche di apprendimento attraverso la pratica. L'apprendimento delle operazioni tecniche attraverso un allenamento del corpo... avviene insieme all'incorporazione delle modalità di uso dello spazio di lavoro e della capacità di sapersi muovere in esso.

Ma ciò che questi sistemi producono è l'apprendimento di una cultura”¹⁵. La cultura è dunque comportamento, rispecchia i valori di una comunità, delle istituzioni in essa presenti, si esprime attraverso un *patrimonio* costituito anche da elementi immateriali, quali le conoscenze e le competenze trasmesse da una generazione all'altra, miti, riti, usi, costumi.

Con Bruner, è possibile asserire che la componente genetica ha solo il compito di lasciare i soggetti più o meno aperti ai prodotti formativi della cultura, una cultura che risente degli influssi contestuali e soggettivi, che necessita di comparazioni, che deve domandarsi in che modo dà forma alla mente e che, da questo, viene fuori l'uomo come apprendista culturale¹⁶, al quale oggi si richiede di coniugare il *sapere* con il *saper essere* e con il *saper fare* per apprendere quell'*habitus* inteso come “sistema socialmente costruito di disposizioni strutturate e strutturanti, acquisito con la pratica e costantemente orientato verso funzioni pratiche”¹⁷ e con la consapevolezza di “appartenere a una comunità, di diventarne un membro competente, socializzato ai suoi valori”¹⁸.

Tale è un auspicabile ritorno all'artigianato che, in un momento segnato dalla crisi degli oggetti culturali, dal crollo post-modernista, dal lento perdersi della *traditio* – ovvero trasmissione di esperienza e di cultura manuale e orale – potrebbe rappresentare quella linea “che sal-

¹⁵ F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di) *Gli “oggetti culturali”. L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 34.

¹⁶ J. Bruner, *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Op. cit.*, 1995, pp. 43-46.

¹⁷ P. Bourdieu, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 89, in F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali”. L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, cit., 2007, p. 33.

¹⁸ C. Grasseni, F. Ronzon, *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Meltemi, Roma, 2004, in F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali”. L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, cit., p. 34.

da l'oggi al profondo della storia (e che) passa tutta attraverso il gesto dell'uomo creativo. La sua trasmissione è complessa più di quella accademica (e) artigianato e mestiere richiedono dall'uomo un' applicazione intimamente, totalmente devota, come appunto è solo la cultura senza accademismi... È la memoria che conduce la mente sui mille passi dell'esperienza, e cioè del passato; e su quella base impara a superare altri passi, aggredire altre soglie"¹⁹.

2. *L'artigianato culturale tra globalizzazione e "rivendicazioni" identitarie*

La produzione di massa, lo scambio di merci, la velocità della comunicazione e lo stesso processo di globalizzazione se da un lato hanno il merito di aver ridotto tempi e costi, dall'altro non riescono a rassicurarci sulla qualità dei prodotti e le lavorazioni, che spesso fittiziamente sono indicate come artigianali, in realtà sono dei "surrogati" poiché realizzati con tecniche di lavorazione non propriamente, appunto, artigianale. La lavorazione artigianale, infatti, va oltre la produzione del singolo oggetto, rispecchia cultura, tradizioni, costumi e usi di un popolo attraverso i quali si evidenzia un patrimonio (materiale e immateriale) che costituisce l'identità di un popolo.

Se, infatti, per certi versi la globalizzazione è indicata come la "via della felicità", per altri, con le parole di Z. Bauman, esercita una sorta di influenza sulla dimensione emotivo-affettiva, relazionale che, trasformando le condizioni sia politiche e sia culturali, modifica le stesse pratiche educative²⁰.

Si assiste a nuove forme di *cultura ibrida* che nascono da processi di *deteritorializzazione*²¹ – dissoluzione o riduzione del legame tra cultura e luogo – di *localismi* e *fondamentalismi*, all'accettazione incondizionata dei meticcamenti culturali insiti nel processo di globalizzazione e, dall'altro lato, a rivendicazioni identitarie, le quali comportano, spesso una perdita del senso nella relazione con l'*altro*, con

¹⁹ A. Emiliani, *L'artigianato, i suoi modelli culturali, la città storica. A Giovanni Battista Cavalcasellee a William Morris*, in <http://www.italianostra.org/wp-content/uploads/ARTIGIANATO.pdf>, p. 9, ultima consultazione 15/09/2018.

²⁰ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

²¹ J. Tomlinson, *Sentirsi a casa nel mondo*, Milano, Feltrinelli, 2001.

l'altrove, con *l'alterità*²². Globalizzazione, dunque, che si estende e ingloba le differenti realtà a livello planetario e che, però, non implica necessariamente il protagonismo dei popoli, l'eliminazione della miseria, i processi di inclusione.

Tramontata l'idea di modernità, per mancanza di prospettive, per il "trionfo" della ragione sulle emozioni e la negazione della memoria, finita la sua spinta propulsiva, la modernità viene assimilata da una nuova epoca dove sono scomparse le ideologie e sono presenti, invece, tracce di genericità, dubbio, insicurezza, enigmaticità²³. La *post-modernità*, in sintesi, si presenta come un'epoca in cui non prevale più il modello di uomo produttore, ma quello di consumatore e, tale riflesso, si proietta anche in quelle realtà che, sotto lo sguardo della lente antropologica, rivelano l'implicito celato dall'esplicito.

Gli studi condotti nell'ultimo ventennio dall'antropologia estetica segnalano, infatti, un interesse rivolto ad analizzare confini, sincretismi e intersezioni tra le modalità differenti di intendere l'esperienza umana dell'artigianato, che non rappresenta solo un'opportunità economica ma un "momento" storico di vero e proprio riscatto sociale²⁴. Se da un lato la "bottega artigiana" oggi produce solo oggetti "artistici", privi di una loro utilità, pur in una forte espansione creativa, dall'altro lato i "prodotti locali sono visti dai consumatori come espressione del territorio in cui hanno avuto origine ... Per certi aspetti si tratta di una sorta di riscoperta... dovuta in parte ad una nuova affermazione delle identità culturali locali in risposta al più generale processo di globalizzazione"²⁵.

La spinta e la direzione, dunque, sembrano andare verso la ricerca di elementi di *autenticità* ed è "singolare che nell'era della produzione di massa dei beni di consumo si avverta un tale interesse per i manufatti con un'identità culturale e una storia peculiare"²⁶.

Le motivazioni alla base di questi stili di consumo sono da ascrivere a differenti significati che rappresentano l'espressione di ceti sociali che li utilizzano come segni distintivi idonei a comunicare il pro-

²² S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005, pp. 71-74.

²³ *Ibidem*, pp. 18-24.

²⁴ A. Caoci, F. Lai, *Premessa*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali". L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, cit., pp. 9-11.

²⁵ F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali"...*, cit., pp. 29-30.

²⁶ *Ibidem*, p. 37.

prio status e, allo stesso modo, i “prodotti artigianali locali sono l’esito di varie «intenzionalità» e, pertanto, si caricano di vari significati ... Diventano così i simboli della cosiddetta ‘identità locale’, talvolta vis-suta e, talvolta, perlopiù *inventata* e *ostentata*, un elemento di distin-zione da usare in rapporto contrastivo con l’esterno”²⁷, nonostante il concetto di economie esterne, di specializzazione e il concetto di diffe-renziamento siano elementi utili per la costruzione di politiche econo-miche. Questi due elementi, inoltre, sono stati maggiormente messi in risalto dalla globalizzazione, la quale ha attecchito sia per i prezzi a basso costo e sia perché “apre nuovi mercati e facilita la vendita dei beni identitari la cui domanda aumenta col reddito ... Ovviamente, c’è il pericolo che i prodotti identitari locali diventino standardizzati, in parte per le conoscenze codificate, in parte per i gusti che diventano omogenei per non dire massificati, ma se si superano questi proble-mi..., la globalizzazione si integra perfettamente con il localismo”²⁸, tant’è che l’artigianato attuale, piuttosto che produrre oggetti utili, che abbiano una loro funzionalità, preferisce oggi indirizzarsi verso la creazione di manufatti che rispecchiano una sorta di “artigianato arti-stico” che mette in luce tratti di “etnicità”.

Se nel passato l’analisi nei confronti di prodotti di arti e mestieri era indirizzata a rilevare la funzione pratica (o utilitaria) ed estetica (o artistica), oggi “la funzione pratica è diventata secondaria rispetto alla funzione estetica e a quella etnica o identitaria, o *glocale*”²⁹ e si assi-ste, per certi versi, alla creazione di “nuove identità”. In tal senso, l’artigianato attuale è lo “specchio” di due fenomeni che presentano tracce di contrapposizione. La globalizzazione, infatti, non investe so-lo il campo economico ma anche quello culturale e, nel nostro specifi-co, quello dell’educazione.

In “Stile, grazia e informazione nell’arte primitiva”, presente in una delle opere più celebri di G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, l’Autore sostiene che “l’arte è un aspetto della ricerca della grazia da parte dell’uomo”³⁰ ed è attraverso questa che possono essere superate le barriere culturali, poiché senza “la grazia dell’arte i saperi rischiano

²⁷ *Ibidem*, p. 40.

²⁸ A. Sassu, *Elementi nuovi, anzi vecchi, per lo sviluppo economico regionale*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali” ...*, cit., p. 173.

²⁹ G. Angioni, *Se l’artigianato è artistico*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali” ...*, cit., pp. 60-61.

³⁰ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1978, p. 161.

di restare imbozzolati inesorabilmente nei luoghi in cui sono nati e cresciuti. Lo ‘stile’, che è la divisa assunta dalla grazia nella pratica artistica, dispone i saperi nella stiva dell’opera e la pilota come una nave aldilà delle frontiere culturali, nell’intercultura, scendendo in ogni porto e aprendo allo sguardo dei locali le preziose merci”.

Allo stesso modo, l’artigianato assume connotazioni simboliche, diviene espressione di una comunità, di un modo di vivere e di una maniera d’essere, poiché una “diffusione epidemica della cultura come comunicazione generalizzata intreccia definitivamente arte e artigianato”³¹.

Se nel passato, ripercorrendo ancora il pensiero di Bateson, la rete di comunicazione era “toccata” ma non “inondata” dalla globalizzazione, oggi si “vive tutti, individui e gruppi, in un mondo dalle ‘pareti sottili’, che non isola e anzi espone al contatto, in ogni momento e rispetto a qualsiasi punto del globo, con l’esterno avvertito come potenziale contagio epidemico”³² e gli attuali scenari segnati da continui movimenti migratori, modelli di vita espressi attraverso canali della comunicazione info-telematica sono quei vettori attraverso i quali si entra in contatto con culture, tradizioni e pratiche educative differenti.

Le società sono il ritratto di diverse etnie che danno vita a contesti multiculturali e che assumono una posizione di rivendicazione identitaria – e questo è il secondo fenomeno – nel momento in cui si è di fronte a una cultura globalizzata che sovrasta le tradizioni e le storie locali.

Se, dunque, globalizzazione economica e rivendicazione identitaria si trovano in netta opposizione, i rischi sono, nel caso di un’exasperata globalizzazione, quelli di forme di cosmopolitismo post-moderno che può anestetizzare le diversità e le originalità o, nel caso di estreme rivendicazioni identitarie, di politiche di chiusura che sfociano in fondamentalismi e forme di narcisismo³³.

Globalizzazione e rivendicazione identitaria possono divenire proposte positive a condizione che la prima consideri l’interdipendenza come un organismo generante di relazioni nel mondo contemporaneo

³¹ R. Salizzoni, *Arte e comunicazione. Estetizzazione e nostalgia*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali” ...*, cit., p. 109.

³² *Ibidem*, p. 111.

³³ F. Rizzi, *Educare nel mondo futuro. La questione della globalizzazione in pedagogia*, in G. Chiosso (a cura di), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 221-225.

e la seconda utilizzi il codice simbolico dell'identità ai fini di scambio e integrazione, con le differenze che diventano “trame umane” per unire³⁴.

Emblematico, in tal senso, lo sviluppo artigianale avvenuto a Riace, un paesino nella provincia di Reggio Calabria, ad opera di diversi immigrati che hanno iniziato a lavorare presso botteghe locali, dando vita a officine di ceramica, tessitura con telaio manuale e tessitura della lana, e anche a laboratori di lavorazione del latte, del pane e del cioccolato, preparazione per le conserve alimentari e la produzione di olio d'oliva grazie alla ristrutturazione di un vecchio frantoio ora dotato di attrezzature moderne.

Tali attività hanno rivitalizzato l'intero paese: dallo sviluppo economico alla creazione di un asilo (finanziato dalla Regione Calabria nel 2017), dalle scuole multietniche alla fattoria didattica – un'azienda agricola che oltre a occuparsi della produzione tipica si dedica anche ad attività didattico-formative – che rappresenta una vera e propria forma di integrazione, autoctoni e immigrati lavorano fianco a fianco e, infine, dall'ambulatorio all'albergo diffuso grazie ad un mutuo erogato dalla Banca Etica e grazie al quale diverse case abbandonate sono state ristrutturate e ospitati turisti solidali.

Senza volersi addentrare ulteriormente in questa vicenda, che oggi è oggetto di cronaca giudiziaria, basta dire che si assiste, nel caso Riace, eletto a “modello” per la forza con cui è riuscito a “imporsi” all'attenzione del mondo intero, a un raro processo di sintesi virtuosa tra spinte esogene (l'arrivo dei migranti) ed endogene (l'accoglienza della comunità locale). È un processo di integrazione *dal basso*, che dà vita a intrecci con la dimensione politica, quella economica e quella sociale del momento storico in cui avviene, un liberarsi, parafrasando Bachtin, *exotopico*³⁵ di energie ed un educarsi insieme nel rispetto reciproco e nella promozione dei valori della diversità.

Non è dunque la globalizzazione solo il luogo dell'antinomia inconciliabile tra locale e globale, ma anche la perfetta sintesi di come le realtà locali possono recepire le spinte globali attivandosi creativamente per realizzare modelli virtuosi di cittadinanza planetaria e terrestre³⁶, modelli cioè dove le *persone* si incontrano e *abitano* proprio

³⁴ *Ibidem*, pp. 225-226.

³⁵ M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 2000.

³⁶ E. Morin, A. B. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

quei luoghi che vanno oltre forme di nazionalismo e cosmopolitismi “di facciata” e che generano nuove prospettive, parafrasando R. Regni, di *ecologia dell'educazione* poiché i “luoghi insegnano e plasmano uomini e valori; si impara dai luoghi; le culture ascoltano quello che i luoghi insegnano di diverso a coloro che li abitano”³⁷.

3. La “scuola-bottega”

Il 4 maggio del 1979 il “Corriere della Sera” pubblicava un articolo dal titolo “Una scuola insegna a dieci giovani i mestieri che rischiano di sparire”.

Se da un lato la finalità è ravvisabile sia nel mantenere in vita prodotti culturali tradizionali e sia nel fornire prospettive di lavoro, dall'altro lato si assiste a un agire pedagogico all'interno di un contesto formativo che offre la possibilità di “togliere” i giovani dalla strada, che utilizza dei programmi scolastici calibrati sui bisogni individuali reali e in relazione ad ogni singola classe, che adopera metodologie “fluide”, in continua evoluzione e in rapporto al mondo del lavoro. Tale è stata l'esperienza condotta, appunto a partire dal 1979 ad opera di Giuseppe Nava, nel bresciano, e che oggi si è diffusa in modo capillare in Germania, negli Stati Uniti, in Francia³⁸.

In tempi recenti gli esempi di scuola-bottega sono aumentati e l'apprendimento sembra seguire modalità di insegnamento basato soprattutto sullo sguardo, sull'imitazione e sulla trasmissione orale, avviene cioè con la pratica proprio perché rivolto a gruppi produttivi che, spesso, sono “contaminati” da innovazioni che provengono dall'esterno³⁹.

Non si tratta di “operazioni meccaniche” basate su ripetizioni di movimenti del corpo e atti tecnici, ma di una vera e propria *educazione all'attenzione*⁴⁰ ed entrando, con le parole di T. Ingold “in corrispondenza con cose che si stanno ancora formando, piuttosto che lasciarsi semplicemente informare da ciò che si è già buttato all'esterno

³⁷ R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Roma, Armando, 2004, p. 9.

³⁸ Redazione, *Scuola... e bottega*, in *Pedagogia.it*, from <https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/scuola-e-bottega>, ultima consultazione 01/10/ 2018.

³⁹ H. Balfet, *Tecnologia*, in R. Cresswell (a cura di), *Il laboratorio dell'etnologo*, Bologna, il Mulino, 1981, pp. 68-73.

⁴⁰ T. Ingold in F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali” ...*, cit., p. 32.

da solo, colui che cerca la strada non solo raccoglie ma *accetta* ciò che il mondo ha da offrirgli”⁴¹.

Questo modo di procedere indica un andare oltre la “realtà data” e la ricerca scientifica corrisponde, in tal senso, alla sensibilità artistica come un modo di “conoscere-nell’-essere.

Le mani e le menti degli scienziati, come quelle degli artisti e degli artigiani, assorbono nei loro metodi di lavoro un’acutezza percettiva che è in armonia con i materiali che hanno catturato la loro attenzione, e mentre questi materiali cambiano, muta anche l’esperienza del lavorare con essi”⁴². Esperienza e riflessione convivono all’unisono, nel momento in cui si sta compiendo un’azione, la riflessione è già in atto ed entra in un circolo virtuoso con le modalità esperienziali, consegnando al soggetto una nuova prospettiva⁴³.

Si oltrepassa, così, quell’educazione *depositaria* “in cui l’unico margine di azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. Margine che permette di divenire collezionisti o compilatori di schede. In questa concezione ‘depositaria’ dell’educazione..., chi rimane confinato in archivio, però sono gli uomini. Archiviati, perché fuori da una ricerca, fuori dalla prassi, gli uomini non possono ‘essere’”⁴⁴ mentre gli studenti che prediligono la modalità dell’essere piuttosto che quella dell’avere non “acquisiscono semplicemente conoscenze, un bagaglio da portarsi a casa e mandare a mente. Ognuno di loro è stato coinvolto ed è mutato”⁴⁵.

Nello specifico del lavoro artigianale, nelle attività previste in una scuola-bottega l’apprendimento coinvolge la capacità neuro-muscolare che acquisisce gesti e movimenti attraverso la ripetizione e l’allenamento; ciò produce la creazione di schemi corporei e condotte motrici e nel momento in cui una competenza è *conquistata* diviene implicita, entra a far parte del repertorio delle abilità specifiche assumendo la caratterizzazione di una conoscenza tacita. L’apprendimento, dunque, nella scuola-bottega si avvale sia di tecniche formalizzate e sia legate

⁴¹ T. Ingold, *L’oggettività contro la verità. Cerca, e cerca di nuovo. Curiosità e cura*, in <http://www.kabulmagazine.com/timingold>, ultima consultazione 04/10/2018.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ J. A. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Roma, Carocci, 2012.

⁴⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011, p. 58.

⁴⁵ E. Fromm, *Avere o essere*, Milano, Mondadori, 1996, p. 50.

alla pratica. Se da un lato si assiste all'impadronirsi di competenze che, per certi versi, potrebbero risultare frutto di forme di addestramento piuttosto che di educazione, dall'altro, però, l'apprendistato che avviene nella scuola-bottega, parafrasando il pensiero di M. Herzfeld, è tipico di un contesto in cui gli allievi, o gli apprendisti se si preferisce, imparano le norme dal contesto stesso. È, l'apprendistato, uno "spazio in cui i giovani incominciano ad incorporare l'*habitus* dove s'intrecciano appartenenza, diffidenza, identità"⁴⁶.

Le più recenti teorie socio-costruttivistiche pongono, infatti, l'enfasi su una conoscenza che è da considerarsi non come un "travaso" ma come una costruzione attiva da parte degli attori sociali nel contesto educativo. Ciò implica non solo la costruzione della conoscenza e l'acquisizione di saperi, ma anche la strutturazione dell'identità poiché il "ruolo assunto dall' "altro" (è) determinante sia nel dare forma ai modi di pensare ed esperire sé stessi che nell'immaginare prospettive e traiettorie di sviluppo di sé"⁴⁷. Identità e apprendimento appaiono strettamente collegati in considerazione del fatto che si apprende in modo solido e continuativo ciò che si percepisce come utile sia per l'acquisizione di competenze teoriche e pratiche e sia per una migliore definizione di sé e del Sé⁴⁸.

Herzfeld mette in risalto l'idea secondo la quale l'apprendistato non è tanto una prerogativa dell'insegnamento quanto dell'apprendimento e "parlare del modo di imparare, parlare della pedagogia artigianale, è anche parlare del modo in cui noi insegniamo ai nostri studenti.... Il compito è di trovare il modo di rifocalizzare la ricerca dalla produzione degli oggetti a quella delle persone"⁴⁹. Se, dunque, la scuola, nella sua accezione più tradizionale, la si può considerare come un contesto all'interno del quale si predilige un'intelligenza "astratta", "simbolica", di "puro pensiero" e che orienta lo studente verso forme di apprendimento individuali (anche se non si escludono attività di gruppo),

⁴⁶ M. Herzfeld, *L'apprendistato e la riproduzione del potere. Approcci teorico-artigianali all'etnografia comparata*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali" ...*, cit., p. 135.

⁴⁷ M. B. Ligorio, *Identità e intersoggettività a scuola*, in M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010, p. 101.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 101-102.

⁴⁹ M. Herzfeld, *L'apprendistato e la riproduzione del potere. Approcci teorico-artigianali all'etnografia comparata*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali" ...*, cit., pp. 136-137.

la “scuola-bottega” è una scuola che si orienta ed orienta verso forme di intelligenza pratica, che utilizza e fa utilizzare strumenti poiché l’uso di questi “non è solo un modo con cui persone con istruzione limitata possono partecipare a sistemi di attività cognitivamente complessi (ma) anche un modo di accrescere la capacità di persone molto istruite ben oltre ciò che potrebbero fare indipendentemente da essi”⁵⁰. La “scuola-bottega” è una “antica realtà dal volto nuovo”, con differenti finalità pedagogiche, basti pensare ai progetti presenti sul territorio nazionale utili contro la dispersione scolastica⁵¹ o contro la droga⁵²; trovare una sua legittimazione da un’angolazione pedagogica significa restituire al soggetto un suo personale valore come partecipante attivo non solo del processo di apprendimento ma anche per intraprendere nuovi percorsi basati su un cambiamento che va oltre il *setting formativo* della scuola-bottega. Si perviene, in tal senso, superando l’accezione etimologica del termine *id* che sta per identico, ad un “moltiplicarsi e frastagliarsi di posizionamenti identitari (e) si passa quindi dal ‘centro’ costituito da un senso di sé unitario, verso la ‘periferia’ popolata di sé ipotetici o desiderati, dal profondo e intimo verso la superficie del sé che è a contatto con l’esterno, quindi influenzabile dalla dimensione sociale e culturale... Emerge quindi la visione di un sé in continua evoluzione e sempre capace di innovazione”⁵³.

La scuola-bottega, in ultima analisi, è una “scuola” che indirizza il giovane, utilizzando il pensiero di Fröebel di appropriarsi del mondo esterno e “tradurlo” in modalità interne per arricchire la propria personalità e, dunque, da quest’angolazione, il “fare” è antecedente alla conoscenza e nella pratica artigianale, così come nell’azione educativa, ogni possibile soluzione non è mai un traguardo, un “punto chiuso” ma un ulteriore spazio dal quale ripartire per proiettarsi verso nuovi territori, verso nuovi orizzonti attraverso i quali far progredire il proprio sviluppo umano e culturale.

⁵⁰ L. B. Resnick, *Imparare fuori e dentro la scuola*, in A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell’apprendimento*, cit., p. 64.

⁵¹ http://www.fondazioneaquilone.org/servizi_minori/una-scuola-bottega-contro-la-dispersione-scolastica, ultima consultazione 20/10/2018.

⁵² <https://www.giornaledibrescia.it/foto-e-video/scuola-bottega-contro-la-droga-1.3012735>, ultima consultazione 21/10/2018.

⁵³ M. B. Ligorio, *Identità e intersoggettività a scuola*, in M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto...*, cit., p. 102.

Bibliografia

- Bachtin M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 2000.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1978.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Caoci A., Lai F. (a cura di), *Gli "oggetti culturali". L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Chiosso G. (a cura di), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002.
- Cresswell R. (a cura di), *Il laboratorio dell'etnologo*, Bologna, il Mulino, 1981.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011.
- Fromm E., *Avere o essere*, Milano, Mondadori, 1996.
- Grasseni C., Ronzon F., *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Roma, Meltemi, 2004.
- Ligorio M. B., Pontecorvo C. (a cura di) *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010.
- Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.
- Marrou H. L., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Edizioni Studium, 1971.
- Moon J. A., *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Roma, Carocci, 2012.
- Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.
- Niccoli O. (a cura di), *Infanzie*, Firenze, Ponte delle Grazie, 1993.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando, 1984,
- Preti G. *Storia del pensiero scientifico*, Milano, Mondadori, 1978.
- Regni R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Roma, Armando, 2004.
- Santoni Rugiu A., *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.
- Tomlinson J., *Sentirsi a casa nel mondo*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- Tramma S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005.
- Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.