

WALTER FORNASE.
UN PENSARE INQUIETO E NON BANALE

Ivo LIZZOLA

Arrivavamo da altrove. Walter Fornasa in Università era giunto tra i primi quando a Bergamo si andava raccogliendo attorno a Mauro Ceruti un gruppo di docenti che avrebbero dato avvio ai primi Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione ed in Psicologia. Erano gli anni a cavallo del cambio di secolo, e di millennio: crinale che in molti avvertivamo come segnato da sfide ed avventure culturali, scientifiche, e civili, educative¹.

Walter Fornasa non vive solo nella e della accademia. Viene dalla scuola, dalle prime esperienze degli asili nido in Italia, è attivo nel dare forma e pensiero ai servizi per la prima infanzia; ed ha legami con la ricerca teatrale². Esperienze che lui intreccia con gli studi di Piaget e, negli anni di Parma, con l'incontro con il pensiero della complessità.

Arrivavamo in diversi da radicamenti in esperienze di ricerca e di impegno sociale e civile, di sperimentazione nei servizi e nella scuola, di formazione nelle imprese e nei luoghi di cura. Luoghi di ricerca e insieme di militanza, anche di testimonianza per alcuni. Quello che si viveva, su cui si lavorava era anche un crinale esistenziale e politico, e un crinale epistemologico.

¹ Il progetto inizia a prendere forma ed essere avviato tra il 1998 ed il 2000; vede l'avvio prima di un Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e, dopo pochi anni, di un Corso di Laurea in Psicologia. I Corsi daranno vita a una nuova Facoltà con preside il prof. Mauro Ceruti.

² Diversi del gruppo non vengono dall'accademia: così Pietro Barbetta, Paride Braibanti, Roberto Medeghini, Marco Lazzari, il sottoscritto – e poi Paolo Peticari, Gianluca Bocchi, Alberto Zatti, Fulvio Manara, Paola Gandolfi.

Pietro Barbetta, *Walter Fornasa, maestro d'infanzia*, in «Doppiozero», 16.11.2013
<https://www.doppiozero.com/walter-fornasa-maestro-dinfanzia>

Con Walter Fornasa arrivavamo in Università da diversi altrove, con forti legami con i luoghi della vita, delle pratiche nei servizi, nelle istituzioni e nelle organizzazioni, con i luoghi della elaborazione culturale, dell'educazione e della formazione. Sono storie ed esperienze dell'incontro con la fatica e la vulnerabilità della condizione umana, delle contraddizioni e dei conflitti sociali, che danno una tonalità ed un orientamento sia alla didattica che alla ricerca.

Nel gruppo originario del quale Walter Fornasa è parte molto attiva, c'è chi porta la coltivazione del "principio responsabilità" di Hans Jonas, chi il pensiero ecologico di Gregory Bateson, molti la condivisione delle ricerche di Edgar Morin e degli studiosi del pensiero della complessità; altri giungono dai percorsi dell'ermeneutica e della fenomenologia, con riferimenti a Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur, a Edith Stein, oppure dai percorsi d'orizzonte di Simone Weil, di Hannah Arendt, di Ernst Bloch. Qualcuno condivide ricerche con la scuola di Palo Alto, con l'etnopsicologia e l'etnopsichiatria delle Americhe, altri con le esperienze disegnate nel solco della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini.

L'impegno nell'immaginare e nel definire, sull'esordio di questo secolo, nuovi corsi di laurea nell'area delle Scienze umane e sociali in una Università di provincia (collocata in una delle aree più ricche di risorse e relazioni d'Europa), si rivela essere da subito una preziosa occasione di lavoro culturale, scientifico e di impegno educativo e politico. Lavoro che si apre alla fine del secolo delle rivoluzioni, delle guerre e dei totalitarismi, dell'imporsi delle tecnoscienze e delle sfide della globalizzazione³.

Ci si trova alla fine di un mondo e all'esordio di uno nuovo, in un tempo d'esodo in cui si ridisegna il pensare ed il sentire, il rapporto con gli altri ed il tempo; ed il senso della vulnerabilità, della nascita, della riconciliazione non violenta e dell'esercizio della forza⁴. Serve un respiro di pensiero per il quale trovare luoghi e tempi adeguati, e serve un'attenzione sensibile all'incontro con le vite giovani e con la promessa che a loro lega. Walter Fornasa è pienamente consapevole di questa sfida impegnativa ed affascinante, ci lavora sia sul piano teorico che accompagnando esperienze e po-

³ Mauro Ceruti, Gianluca Bocchi (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli 1985.

⁴ Silvano Zucal, *Filosofia della nascita*, Brescia, Morcelliana 2017; Ivo Lizzola, *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Troina (Enna), Città aperta 2002.

litiche educative e civili. A livello nazionale e in piccoli paesi di provincia⁵.

La responsabilità di formare giovani donne e uomini in un tempo di delicata transizione, impegna a cercare una adeguata riflessione intellettuale per cogliere, e scegliere insieme dove si sta andando, chi si sta diventando come singole donne e uomini, come società, come umanità. Questo, inevitabilmente, porta a chiedersi delle forme di pensiero che si utilizzano, delle epistemologie, degli orientamenti delle scienze umane e sociali delle quali si propongono i percorsi, le ricerche, le esperienze.⁶

Scriva Fornasa: «La conoscenza, o meglio, il conoscere non è in prima istanza una opzione analitica in sé, essa dipende e nasce dal gioco delle culture generali e delle microculture individuali, dei sistemi sociali e delle interazioni personali, dalla loro coevoluzione. (...) Tutti questi elementi vengono cioè elaborati nell'insieme delle loro relazioni reciproche, ponendo così il sistema vivente non più nella condizione di semplice esecutore di operazioni istruzionali, ma come "macchina non banale", costruttrice del senso che emerge dalla relazione tra "quelle" relazioni, e, per questo, capace di operare in mondo non totalmente prevedibile»⁷.

Walter Fornasa insiste in molti lavori sulla necessità di «ridefinire il senso dei saperi come costruzione», notando che «a ben guardare ne esce un paradosso per alcuni versi inquietante per lo stato attuale delle concezioni educative: nessun sistema vivente può essere "istruito" dall'esterno, ma "solo" perturbato, attivato co-evolutivamente. Direbbe G. Bateson che ogni sistema esercita il proprio filtro creativo, apprende ad apprendere, produce domande, piuttosto che rispondere solo a input cedendo ad un filtro dormitico. Conoscere diventa così una storia che si scrive nel gioco fra attesi previsti e prevedibili (...), attesi imprevisi e imprevedibili (...), inattesi imprevisi e imprevedibili».⁸

Quella che con Walter si vuole sperimentare e proporre è, dunque, una didattica che sia cura della vita della mente, della capacità di visione, della

⁵ Walter Fornasa, Luciano Corradini, Sergio Poli (a cura di), *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando 2003; Walter Fornasa, Carlo Dal Lago, Vittorio Alessandro Ferrari (a cura di), *L'orecchio verde di una città. La rappresentazione dell'infanzia nella città di Albino*, Bergamo, Junior 2006

⁶ Walter Fornasa, "Oltre l'occhio di Polifemo. Costruzione, cambiamento e processi educativi", Materiale OPPI (Organismo per Preparazione Professionale degli Insegnanti), 2004.

⁷ Ivi, pp 1-2.

⁸ Ivi, pp 3-4.

responsabilità. E, con questo, della capacità di relazione, dell'interazione tra saperi, tecniche ed organizzazioni. Dentro questo orizzonte si orienta la formazione didattica di buoni professionisti, di tecnici consapevoli, di dirigenti capaci, di buoni amministratori, di imprenditori (magari sociali) responsabili e, soprattutto, di cittadine e di cittadini partecipi: tutte e tutti eticamente avvertiti delle loro scelte e civilmente impegnati in un esercizio dei saperi e dei poteri umanizzante, teso a dignità e giustizia.

Spesso, invece, la formazione passa per discipline e per didattiche presentate come reti fitte, dai nodi sicuri, per “raccolgere” la realtà in categorie, in misurazioni, in proiezioni di possibilità attendibili, allora – si coglie nei numerosi momenti di confronto – quelli che studiano e formano si presentano (e chiedono di essere) come posseduti dagli schemi, imprigionati al sicuro nei sentieri già tracciati. Al più su questa via si propone un esercizio di invenzione di ipotesi da verificare, come fosse un gioco di potere: seguendo l'affermazione di Bacone “sapere è potere”, usata in una accezione sempre più riduzionista.

Formare ci pare, piuttosto, come l'accompagnare e l'accompagnarsi a cogliere ed assumere il proprio compito di sviluppo, chiedendoci esercizi di libertà, anche a rischio di “naufragio”: chiede di abitare autenticamente il tempo che ci è dato. Chiede cooperazioni e dialoghi, chiede responsabilità, dedizione, senso dell'”obbligazione” come diceva Simone Weil.

Si cercano dialoghi e confronti esigenti⁹ mentre si formano educatori e psicologi, si cercano con loro quei luoghi e quei contesti, quelle storie e quelle condizioni dell'umano che obbligano le “discipline” e le ricerche scientifiche a riaprire domande, ad osare torsioni, a incrociare prospettive.

Ci si sente in un tempo duro ed esigente che presenta ancora tratti di un “tempo di barbarie”, che ripropone la sfida della violenza e della guerra, delle dinamiche dell'odio e del disprezzo. La guerra, come insegna in quegli anni Fulvio Manara, entra nelle interiorità e dà loro forma, provoca le coscienze di donne e uomini ad una sofferta, difficilissima e drammatica attenzione per tenere un corretto rapporto con il potere, una veglia esigente sulle sue prevaricazioni della giustizia, nella relazione ad altri¹⁰.

⁹ Walter Fornasa, *Introduzione*, in V.A. Ferrari, R. Visintini, *La tela di Penelope. Psicologia di Comunità, lavoro di rete e gruppi per persone coinvolte in una patologia invalidante*, Milano, Franco Angeli 2004, pp 13-15.

¹⁰Fulvio Cesare Manara, *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'epoca di terrorismi*, Milano, Unicopli 2006; Fulvio Cesare Manara, *È tempo di guerra oggi*, in «Servitium», 168, 2006.

Occorre tenere con determinazione l'attenzione e la cura volte a costruire il riflettere, il conoscere e lo studiare come pratiche di libertà, di responsabilità e d'amore. Formare e formarsi ad essere uomini e donne giusti, camminando oltre il solo amore per il sapere: qui il dialogo tra Fornasa e Manara.

Quello che si avvia, allora, tra adulti e giovani adulti, tra i docenti e le studentesse e gli studenti è un esercizio di laicità, di libertà e di dignità.¹¹ È un avviarsi sul cammino di un pensiero che cerca qualcosa di più del potere di libero arbitrio, della spontaneità e dell'autonomia del soggetto solo. Questa pratica di studio e ricerca cerca una partecipazione alla realtà - delle cose, dell'incontro con l'altro, delle "consegne" culturali e sociali, delle destinazioni di tecniche e poteri - "in verità"¹²: nel riconoscimento della specifica dignità, della destinazione, del compito di responsabilità. Capace di sopportarne anche l'ambivalenza, tessendo, se così si può dire, il dovere del sapere, l'obbligazione appunto.

Pensare come esercizio di libertà - attorno a questo lavoriamo, riflettiamo, ci incontriamo e scontriamo con Walter Fornasa - diviene ricerca "della verità che si rivela nell'esistenza", e rinuncia a prenderne possesso.¹³ È una Università aperta, ricca di dialoghi e confronti, quella che vuol contribuire a costruire Walter Fornasa, per dare voce a fragilità e infanzia, per dare attenzione a diverse abilità e svelare ciò che le pratiche educative serbano ed anticipano. Preziosi gli "inattesi imprevisti", come diceva giocando a correggere il titolo del libro, importante, di Paolo Peticari¹⁴. La passione di Walter Fornasa per bambine e bambini è grande, e continua nel tempo: vedeva nell'infanzia una dimensione d'origine, rivoluzionaria, come Janusz Korczak. Partecipa da protagonista al movimento degli asili nido che negli anni Ottanta si avvia con Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, poi in Toscana e in Lombardia¹⁵.

Coglie nei bambini e nelle bambine che "in principio è cooperazione", che i bambini portano una sensibilità ed un pensiero che crescono nelle interazioni del gioco e delle pratiche del mondo, come in

¹¹ Ivo Lizzola, *Educazione e laicità*, Assisi, Cittadella 2009.

¹² Sergio Labate, *La verità buona. Senso e figure del dono nel pensiero contemporaneo*, Assisi, Cittadella 2004, pp 10-11

¹³ Ivo Lizzola, *Educazione e laicità*, cit., pp 86-87.

¹⁴ Paolo Peticari, *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Torino, Bollati Boringhieri 1996.

¹⁵ Pietro Barbeta, "Walter Fornasa, maestro d'infanzia", cit.

risonanza reciproca, circolare; almeno fino a sei anni. Di Jean Piaget, che resta il *suo* autore negli anni, riprende soprattutto la visione complessa e ricca dello sviluppo del pensiero, e lo studio del rapporto dei bambini con gli altri bambini. Insieme a educatrici di nidi e ludoteche attiva attorno a questo, percorsi di osservazione e riflessioni corali e creative.¹⁶ Il bambino, come piccolo ricercatore, sperimenta la costruzione delle idee e delle relazioni se e quando vive in luoghi educativi, affettivi e creativi ben curati. Il problema, sostiene, «consiste nello scegliere di concepire la questione educativa in una prospettiva inusuale, intendendola, innanzitutto, come ‘ecologia della mente’ cognitiva e relazionale».¹⁷

A Bergamo incontrerà i percorsi di Grazia Fresco Honneger; in Università ospiterà i laboratori di Arno Stern. Incontra e si confronta con Fulvio Manara e i suoi percorsi di *Philosophy for children*, e la sua vicinanza al Raimon Panikkar autore de *La nuova Innocenza*.¹⁸ Si ritrovano nella preoccupazione che la scolarizzazione possa fare finire, o sfinire precocemente l'infanzia.

Un'Università con responsabilità sociale (ben prima della stagione della Terza missione) amplia non solo i suoi servizi, ma anche il suo ruolo e la sua funzione. Amplia la sua disponibilità e la sua accoglienza. Walter Fornasa, delegato del Rettore per la disabilità (che subito ribattezza “alla responsabilità sociale”)¹⁹ inizia a studiare e sperimentare percorsi specifici ed individualizzati per studentesse e studenti portatori di debolezze irriducibili, percorsi ricchi e non finalizzati ad un titolo.

Il suo insistere sulle diverse abilità, sulla critica alla cultura “abilista” e al termine disabilità, nasce dalla convinzione che ciò sia necessario per evitare che “l'origine vada a determinare un destino”. L'origine è un'origine: è un inizio, spesso sorprendente e delicato oltre che difficile, della

¹⁶ Walter Fornasa, Alessandra Vanni, *Con voce di nido. Bambini e complessità*, Milano, Franco Angeli 1991; Walter Fornasa, *Maestro perché le cose finiscono in disordine? Epistemologia ecologica e processi educativi*, in S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson*, Milano, Cortina 1998.

¹⁷ Walter Fornasa, *Oltre l'occhio di Polifemo. Costruzione, cambiamento e processi educativi*, cit., p.10.

¹⁸ Raimon Panikkar, *La nuova innocenza. Innocenza cosciente*, Fontanella (Bg), Servitium 2005.

¹⁹ Walter Fornasa, Mario Salomone, *Formazione e sostenibilità. Responsabilità sociale e culturale dell'Università*, Milano, Franco Angeli 2007.

ricerca che una forma di vita unica attiva, nel suo continuo cercare e fiorire in sistemi di vita. Fornasa ci comunica una sorta di stupore ammirato per le storie e le forme di vita segnate da debolezze che spesso sono poco interpretabili e incontrabili, certo non riducibili ad una diagnosi e ad una prognosi²⁰.

Il continuo dialogo mantenuto con Gregory Bateson, e con gli studiosi come Sergio Manghi²¹ che in Italia mantengono una relazione feconda con il suo pensiero, lo porta ad indagare le condizioni ed i processi liminali e di confine. Lì dove si evidenzia in relazioni di soglia “il nostro procedere in cambiamenti interconnessi”, lì dove si attivano e ridefiniscono “processi di ricerca costanti e continui tra vincoli e possibilità” come scrive Mauro Ceruti²².

Proprio nelle realtà dove dipendere caratterizza la vita e le biografie (ed è il caso dei bambini e delle bambine, come dei tossicodipendenti o delle persone con disagio psichico...) Fornasa è interessato ad osservare quali sono i caratteri dei percorsi che vedono il dipendere diventare dipendenza e quelli dei percorsi che vedono il dipendere non diventare dipendenza. Ed i tratti dei processi nei quali le asimmetrie divengono sottomissioni o marginalizzazioni e quelli dei processi in cui si danno “danze” creative di “reciprocità” asimmetriche. Ma forse “reciprocità” è termine per Fornasa inadatto perché qui non si dà scambio bensì co-evoluzione e creazione.

Le composizioni e le origini di narrazioni identitarie nelle quali si attivano sinergie e conflitti, evoluzioni e fratture instauratrici interagiscono in contesti rendendo variabili le loro condizioni. Questo concretissimo fiorire e rifiorire di casi unici e nuovi giochi evolutivi avviene attraverso adattamenti, resilienze, gradualità, connessioni, pluralità ed anche plasticità ed assuefazioni, resistenze e forme di esperienze sempre nuove.

A volte la dipendenza - denuncia Walter Fornasa - viene messa “fuori dal processo”, le viene fatto assumere il carattere ed il senso di una condizione, di uno stato. Viene ridotta ad una patologia, che magari è pure

²⁰ Walter Fornasa, Roberto Medeghini, *Abilità differenti: processi educativi, co-educazione percorsi delle differenze*, Milano, Franco Angeli, 2006; Roberto Medeghini, Walter Fornasa, *L'educazione inclusiva, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli 2011, pp 163-164.

²¹ Sergio Manghi, *La conoscenza ecologica*, Milano, Cortina 2004.

²² Mauro Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Cortina 1996.

tra i tratti presenti, o ad una devianza che pure ha caratterizzato gesti e scelte. Questa è una semplificazione ai fini di un esercizio di controllo: è esercizio di potere, e produce sopraffazione e negazione (di parola, di dignità, di diritti). Questo avviene quando dipendere diviene dipendenza: medicalizzata, psichiatrizzata, giuridicizzata, certificata; aprendo spazi a restrizioni, trattamenti (anche obbligatori), sostegni, riabilitazioni, separazioni, diverse localizzazioni.

Scienze umane, scienze mediche, tecnologie o didattiche si offrono a fornire spesso strumenti raffinati per provare a dominare il mondo e le vite delle persone, i loro corpi e le loro menti, le loro rappresentazioni di sé e le loro relazioni.

Molti testi di Fornasa sono dedicati ad “individuare la patologia dell’epistemologia della modernità”,²³ quella che fa tenere fuori dal problema, specie quando ci si sente minacciati da disagi diffusi e pervasivi.

«Con sempre maggior evidenza - scrive - andiamo costruendo questo universo separato e “diverso”, soprattutto nei suoi aspetti più caratteristici ed “eccessivi”, per stare meglio, per tenerci fuori “dal problema” lasciandovi nuovi capri espiatori (i “dipendenti” omologati), per sentirci “osservatori oggettivi” o, più sottilmente, cercando in questo modo di amministrare le nostre “normali” dipendenze in piccole dosi, rendendole compatibili con lo stile di vita e le apparenti scelte compiute. Siamo sistemi “minacciati” (perturbati) dal disagio diffuso e pervasivo (il vivere efficace-efficiente), che riorganizzano la propria resilienza in strutture sempre più ripetitive, minimizzando i significati relazionali per allungare i tempi della distruzione (devastazione), nell’attesa che identità migliori vengano attribuite dall’esterno: in questo modo lentamente muore la peculiarità di ciascuno»²⁴.

Le scienze umane spesso sostengono ed attivano processi di anestetizzazione e di neutralizzazione: spesso la categoria di “inclusione”, che ha dominato l’ultima stagione della riflessione sull’educazione, viene usata per tenere fuori dalle implicazioni antropologiche e politiche, attraverso l’artificio dell’indifferenziato metodologico, ammantato da una ideologia umanitaria.

²³ Walter Fornasa, Alessandra Vanni, *Introduzione. Dipendere, dipendenze e autonomia*, in Ivo Lizzola (a cura di), *Interagire nelle dipendenze. Un percorso di ricerca e formazione*, Milano, Unicopli 2005.

²⁴ Ivi, p. 21.

Si resta così, come scrive Walter Fornasa, all'interno di quella "emancipazione tutelata" attuata da dispositivi di welfare orientati ai gruppi sociali subalterni: inclusione ed esclusione su questa via si legano profondamente e l'esclusione risulta "meritata", specie se assistita²⁵.

Una vera inclusione può essere incontrata e vissuta solo quando ad essa si attende come ad un processo emergente, di interdipendenze da reti di senso e significato, da relazioni e prove (messe alla prova), seguendo e segnando cammini che fanno ritrovare dove non ci si aspettava di giungere. Certamente occorre uscire dalla prospettiva della "gestione tecnologica della condizione umana" per dirla con Julia Kristeva²⁶, della tecnologia sociale ed educativa e restare orientati all'attivazione di processi attenti alla qualità della vita e al rispetto della biografia di ogni persona. Favorendo delle partecipazioni responsabili e attive, concrete e creative, dirette all'evoluzione pratica e politica riguardanti le vite fragili, ogni vita fragile.

Ricco e importante è il lavoro sviluppato con Roberto Medeghini di critica della "concezione abilista" che pervade il mondo della disabilità. Concezione che rappresenta una delle patologie concettuali e metodologiche più radicate e pericolose. Quelle che non colgono i caratteri del "non-apprendimento" dei disabili, che "non guariscono", quelle che considerano i disabili non "adatti", per i quali occorre dunque trovare parziali adattamenti assistiti a scuola e sul lavoro, sviluppando per loro "aree potenziate del non sviluppo", contornate da diagnosi e patologie. Mentre gli altri, gli "adatti", competono e apprendono per competenze.

Ogni resilienza attiva delle specificità di ognuno, ogni spazio del desiderio e della libertà in relazione resta così rattrappito e non riconosciuto. L'unicità di un sistema di vita, di ogni sistema di vita, viene scarsamente considerato da un atteggiamento "clinico" teso a costruire strumenti che funzionano, adattamenti, contenimento delle "difficoltà" alle quali è ricondotta la differenza. Le didattiche si fanno "speciali" perché orientate sul sintomo, e ri-abilitanti, i diversi sguardi settoriali guardano cose differenti e non vedono. E non colgono che le condizioni originarie non sono mancanze *tout court*, ma inizi di storie e relazioni di corpi-sistemi di vita; che i percorsi originali non sono deviazione e disadattamenti *tout court*,

²⁵ Roberto Medeghini, Walter Fornasa, *L'educazione inclusiva, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, cit.

²⁶ Julia Kristeva, *Il rischio del pensare*, Genova, Il Melangolo 2005.

ma ricerche, esperienze e possibilità interagenti con contesti e mondi vitali di relazioni²⁷.

In Fornasa la attenzione alla scuola è continua e molto esigente. Originale nello sforzo di disvelamento dei processi, delle retoriche e delle pratiche che generano in essa simboli, identità e appartenenze. È intenso il suo lavoro negli anni con gli insegnanti, sviluppato con diversi suoi collaboratori: è teso a decostruire le culture dell'eccellenza, dell'eguaglianza/diseguaglianza, della prestazione, del merito, del sostegno, delle inclusioni. È attentissimo alle realtà delle rinunce, degli abbandoni, delle selezioni.²⁸

Analizza il linguaggio degli scambi tra gli insegnanti, tra gli insegnati e i genitori, tra gli insegnanti e gli alunni: vi vede i riflessi del clima culturale e politico, delle dinamiche del potere e della selezione, delle dinamiche sociali. Le traiettorie degli alunni spesso sono come segnate da patologie e predestinazioni. Ci sono gli "adatti", i premiati, gli "adattabili", utilizzati, e i "disadatti", che vanno assistiti. Sono classi concettuali, annota Walter Fornasa, che "curano il sintomo in modo da rendere il mondo confortevole per la patologia", come indicava Bateson, o che rendono il sintomo (la diversa abilità, la differenza, la devianza) sopportabile per il mondo, il sistema sociale ed economico.²⁹

Anche la retorica che insiste sui "diritti speciali" dei bambini, dei disabili, delle donne (e degli anziani, degli adolescenti, ...) produce ambienti culturali, fisici, politici che sono disabilitanti e marginalizzanti.

Occorre operare in altre direzioni, con un altro pensiero: attivandosi in contesti e relazioni che considerino ed incontrino le differenze "segnate" e segnalate, e le minoranze come attive, come compartecipi e progettuali, come esigenti e significative per le loro resistenze e per le loro esperienze. Contro omologazioni, interiorizzazioni, assistenzialismi, stigmatizzazioni, acquiescenze.

"Occorre ricomporre una concertazione collettiva capace di attivare pratiche innovatrici, capaci a loro volta di prendersi in carico e cura il fu-

²⁷ Walter Fornasa, *Inclusione e doppio vincolo della 'disabilità abile'. Verso una ecologia dell'apprendere e del non-apprendimento*, in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, cit., pp 157-172.

²⁸ Walter Fornasa, Enrico Valtellina, *Disabilità, culture e luoghi*, Bergamo, Celb 2004; Walter Fornasa, Roberto Medeghini, *Il bambino difficile*, Milano, Franco Angeli 2003.

²⁹ Walter Fornasa, *Presentazione*, in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, cit. p 9.

turo del mondo e delle nuove generazioni. (...) Siamo tutti chiamati quindi a compiti nuovi, ciascuno nel proprio contesto che è parte inseparabile di un più vasto contesto interdipendente e interattivo, di una rete quindi in cui il “nodo” comunità è appunto un nodo attrattore e promotore di partecipazione esistenziale.”³⁰

Occorre accompagnare lo sviluppo di esperienze emergenti e non definire emergenze per didattiche speciali; serve una ecologia delle relazioni e delle responsabilità. Serve una prospettiva politica, psicologico-sociale e pedagogica esigente. Abrasiva, appunto.

Stare ecologicamente nei cambiamenti, sui margini e sulle fratture esistenziali e sociali, in cui dipendere e appartenere, dipendenza e appartenenza si intrecciano e stridono è l’indicazione ed il modo di stare partecipe di Walter Fornasa. Continuamente cercando nell’incertezza, nell’instabilità, nella provvisorietà la costruzione del riconoscimento reciproco delle autonomie e delle fragilità, proprie di ognuno. E la motivazione comune alla condivisione, intesa come co-costruzione anche faticosa e attraverso conflitti delle relazioni.

Cammini che cambiano, che fanno crescere riequilibri, che sollecitano nuovi posizionamenti, insieme a giustizia ed emancipazione, si danno in universi narrativi co-agenti nei contesti: attorno, oltre che dentro, un asilo nido, una comunità per tossicodipendenti, una scuola elementare, una cooperativa per il riciclo che accoglie malati mentali, un CSE per disabili.

In alternativa, anzi rompendo i (prevalenti) percorsi di omologazione, di “dipendenza cognitiva”, di relazioni prevedibili, di assistenze che anestetizzano e bloccano nelle dipendenze, di paralisi delle differenze. Rompendo con la scuola del merito e della prestazione spinge bambini, bambine e pre-adolescenti ad essere adattati fino ad una eccellenza premiata dai risultati. Castigando ogni resistenza alla normalizzazione, delegittimando differenze e specificità, sospettando di ogni lettura fondata su una ecologia sociale ed una ecologia delle responsabilità fino ad espungerle.³¹

Fornasa come molti di noi colleghi e colleghe è ben consapevole del fatto che le pratiche didattiche nelle quali si sviluppano i curricula universitari rischiano spesso di ingenerare forme di pensiero e attitudini all’agire educativo, sociale e professionale segnate da una razionalità *distale*, spe-

³⁰ Walter Fornasa, *Introduzione*, in V. Ferrari, R. Visintini (a cura di), *La tela di Penelope*, cit., p 14.

³¹ Gaetano De Leo, *Psicologia della responsabilità*, Bari, Laterza 2003.

cialistica e semplificante, con uno sforzo di concettualizzazione che anticipa e orienta l'incontro con una realtà *pre vista*. Quella realtà che, invece, precede sempre la concettualizzazione. I terreni d'esperienza si trovano nei servizi, nelle pratiche, nelle progettazioni sociali, nelle politiche territoriali. Lì sono i luoghi dove la convivenza prova a definire le dimensioni della cura, dell'educazione, le realizzazioni della giustizia e della responsabilità.

Questo sforzo si esprime certo nelle trame, nelle logiche e nelle contraddizioni di un contesto come quello universitario, in una istituzione complessa, che ospita tensioni ed anche separazioni e conflitti, esercizi del potere anche duri e poco generativi.

Negli anni dello sviluppo degli insegnamenti, dei dialoghi tra le discipline, nelle ricerche e nei confronti con i saperi d'esperienza, ci si rende conto che le professioni sociali e le scienze umane vivono, riprendendo una riflessione di Eligio Resta, la necessità di passare "dal pensare alla pensosità".³² Pensare prova a tracciare la linea più breve tra un problema individuato, un caso e una soluzione; la pensosità si muove su ritmi e tempi diversi perché si sofferma, indaga attorno, cerca altro, incontra sguardi non considerati. Permette di cogliere prospettive diverse e non già pensate, più complesse, anche incerte. È riconoscimento e ri-conoscenza: "è una conoscenza che ritorna su di sé per auto osservarsi e riesce a vedere diversamente proprio perché rielabora la sua ottica".³³ Questo mentre nella formazione, annota Fornasa, "persiste una visione della conoscenza come processo "matematizzabile e oggettivo" nel senso che antepone l'"oggetto" da conoscere all'azione conoscitiva, all'esperienza dell'osservatore/allievo".³⁴

Si propongono allora percorsi ed incontri con processi in cui si alimenta l'attenzione al manifestarsi della realtà, in cui ci si muove alla tessitura di quei significati che si offrono alla ragione e al sentire. Si promuove la

³² Eligio Resta, *Il diritto fraterno*, Bari-Roma, Laterza 2005; Paolo Perticari, *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, cit.

³³ Franca Olivetti Manoukian, *Cinque ipotesi per cambiare*, in «Animazione sociale», 1, 2007, pp 24-25; Mario Bertini, Paride Braibanti, Walter Fornasa, Sergio Poli, *Life skill education*, Milano, Franco Angeli 2003; Pietro Barbetta, *Le radici culturali della diagnosi*, Milano, Meltemi 2005.

³⁴ Walter Fornasa, *Oltre l'occhio di Polifemo. Costruzione, cambiamento e processi educativi*, cit., p. 8.

formazione di operatori sociali, di educatori ed educatrici, di psicologhe e psicologi con la convinzione che “chi ritiene che lavorare nel sociale richieda solo spirito pragmatico e abilità professionale sbaglia. Se l'animo del lavoro sociale è la cura delle persone e se la cura delle persone si fonda sull'amore per la vita, allora è necessario anche imparare a pensare le questioni più profonde, quelle del senso e del non senso dell'esistere”.³⁵

Imparare l'uso di un pensiero che non afferra, che non misura e classifica soltanto, che non prefigura trasformazioni appropriate, diventa il frutto di un lavoro culturale, di uno studio nel quale apprendere strumenti di analisi e riflessione, un uso di tecniche, di linguaggi, di approcci che si approssima con rispetto alle cose, con quella delicatezza che sa *girare intorno* all'oggetto di conoscenza³⁶ come a qualcosa di offerto e di misterioso.

La scrittura di Walter Fornase è impegnativa, si muove per indagare progressivamente; è esigente, evita un troppo di evidenza, acquisita una volta per tutte. Accompagna un pensare fortemente critico, fatto di rimesse in discussione che a volte risultano appunto abrasive. È affascinante a volte, a volte irritante. Certo è sempre inquieto, irrequieto: i suoi testi sono molto lavorati, restano sospesi nel tempo, nascono tra inquietudine e parresia. Persino le dispense per gli studenti, come “Macchine non banali” (stampato dal Centro Stampa dell'Università di Bergamo nel 2002), gli chiedono mesi di lavoro e molti confronti.

Questo per la preoccupazione che le strutture concettuali costruite dal pensiero siano falsificanti, rassicuranti, semplificanti ed anestetizzanti. Permettano di “non vedere di non vedere”, e siano funzionali allo strutturare percorsi educativi e di formazione sui quali si diventa “macchina banali”, che a loro volta modellano macchine banali.

Nello specifico si è fatta ricerca e formazione attorno al contributo che possono offrire le scienze umane e sociali, quelle comunicative e pedagogiche, le scienze economiche e giuridiche per l'approfondimento delle realtà, delle dimensioni e dei significati della povertà, del nuovo disagio psichico, delle fatiche relazionali, delle lacerazioni del legame sociale.³⁷

³⁵ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Bari-Roma, Laterza 2005, p. 78.

³⁶ Maria Zambrano, *Note di un metodo*, Napoli, Filema 2003, p. 47.

³⁷ Vittorio Alessandro Ferrari, Raffaele Visintini, *La tela di Penelope*, cit.; Ivo Lizzola (a cura di), *Interagire nelle dipendenze*, Milano, Unicopli 2005; Marco Lazzari, Marcella Jacono Quarantino, *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali*, Bergamo, Sestante edizioni 2010.

La dinamica attivata negli anni dell'apertura della nuova facoltà si sviluppa come contributo ad una "pratica della democrazia come forma attiva di esistenza", usando un'espressione di Hagi Kennaan, direttore di *Iyyun*, la rivista fondata da Martin Buber³⁸. Per la vita della democrazia serve quel lavoro culturale e formativo che crea continuamente le condizioni per rendere possibile il pensiero e l'amore: l'università come comunità di ricerca può essere uno dei luoghi di questo lavoro, segnando percorsi di saggezza e di apprendimento-servizio costruiti con metodo e con rigore.

Pensare la formazione universitaria come consapevole disegno di una relazione responsabile tra le generazioni (nel loro diverso e specifico rapporto con il tempo) si rivela essere un lavoro a "quel salto di coscienza" che Teilhard de Chardin, grande figura di scienziato e profeta, in *L'energia umana* annunciava essere necessario per il tornante della fine del secondo millennio: "e tuttavia noi siamo giunti a un punto decisivo dell'evoluzione umana in cui l'unica via di uscita si trova nella direzione di una comune passione e di una 'cospirazione'".³⁹

BIBLIOGRAFIA

- Pietro Barbetta, *Le radici culturali della diagnosi*, Milano, Meltemi 2005.
- Pietro Barbetta, *Walter Fornasa, maestro d'infanzia*, in «Doppiozero», 16.11.2013 <https://www.doppiozero.com/walter-fornasa-maestro-dinfanzia>
- Mario Bertini, Paride Braibanti, Walter Fornasa, Sergio Poli, *Life skill education*, Milano, Franco Angeli 2003.
- Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Bari-Roma, Laterza 2005.
- Mauro Ceruti, Gianluca Bocchi (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli 1985.
- Mauro Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Cortina 1996.
- Mauro Ceruti, *Un nuovo umanesimo planetario*, in AAVV, *Della politica – Un vocabolario per ricominciare*, Roma, Armando 2007.
- Gaetano De Leo, *Psicologia della responsabilità*, Bari, Laterza 2003.
- Walter Fornasa, Alessandra Vanni, *Con voce di nido. Bambini e complessità*, Milano, Franco Angeli 1991.
- Walter Fornasa, *Maestro perché le cose finiscono in disordine? Epistemologia ecologica e processi educativi*, in S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson*, Milano, Cortina 1998.

³⁸ Hagi Kennaan, *Martin Buber è la guida per tenere la rotta nel digitale*. Intervista di Giovanni Scarafile e Luca Scarantino, in «Avvenire», 7 maggio 2023.

³⁹ Pierre Teilhard de Chardin, *L'energia umana*, Milano, Nuova pratiche editrice 1997, pp 200-201; Mauro Ceruti, *Un nuovo umanesimo planetario*, in AAVV, *Della politica – Un vocabolario per ricominciare*, Roma, Armando 2007, pp 27-43.

- Walter Fornasa, Luciano Corradini, Sergio Poli (a cura di), *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando 2003.
- Walter Fornasa, Roberto Medeghini, *Il bambino difficile*, Milano, Franco Angeli 2003.
- Walter Fornasa, Enrico Valtellina, *Disabilità, culture e luoghi*, Bergamo, Celb 2004.
- Walter Fornasa, *Introduzione*, in V.A. Ferrari, R. Visintini, *La tela di Penelope. Psicologia di Comunità, lavoro di rete e gruppi per persone coinvolte in una patologia invalidante*, Milano, Franco Angeli 2004.
- Walter Fornasa, Alessandra Vanni, *Introduzione. Dipendere, dipendenze e autonomia*, in Ivo Lizzola (a cura di), *Interagire nelle dipendenze. Un percorso di ricerca e formazione*, Milano, Unicopli 2005.
- Walter Fornasa, Carlo Dal Lago, Vittorio Alessandro Ferrari (a cura di), *L'orecchio verde di una città. La rappresentazione dell'infanzia nella città di Albino*, Bergamo, Junior 2006.
- Walter Fornasa, Roberto Medeghini, *Abilità differenti: processi educativi, co-educazione percorsi delle differenze*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Walter Fornasa, Mario Salomone, *Formazione e sostenibilità. Responsabilità sociale e culturale dell'Università*, Milano, Franco Angeli 2007.
- Walter Fornasa, *Inclusione e doppio vincolo della 'disabilità abile'. Verso una ecologia dell'apprendere e del non-apprendimento*, in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli 2011.
- Roberto Medeghini, Walter Fornasa, *L'educazione inclusiva, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli 2011.
- Hagi Kenaan, *Martin Buber è la guida per tenere la rotta nel digitale*. Intervista di Giovanni Scarafale e Luca Scarantino, in «Avvenire», 7 maggio 2023.
- Julia Kristeva, *Il rischio del pensare*, Genova, Il Melangolo 2005.
- Sergio Labate, *La verità buona. Senso e figure del dono nel pensiero contemporaneo*, Assisi, Cittadella 2004.
- Marco Lazzari, Marcella Jacono Quarantino, *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali*, Bergamo, Sestante edizioni 2010.
- Ivo Lizzola, *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Troina (Enna), Città aperta 2002.
- Ivo Lizzola (a cura di), *Interagire nelle dipendenze*, Milano, Unicopli 2005.
- Ivo Lizzola, *Educazione e laicità*, Assisi, Cittadella 2009.
- Fulvio Cesare Manara, *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'epoca di terrorismi*, Milano, Unicopli 2006.
- Fulvio Cesare Manara, *È tempo di guerra oggi*, in «Servitium», 168, 2006.
- Sergio Manghi, *La conoscenza ecologica*, Milano, Cortina 2004.
- Franca Olivetti Manoukian, *Cinque ipotesi per cambiare*, in «Animazione sociale», 1, 2007.
- Raimon Panikkar, *La nuova innocenza. Innocenza cosciente*, Fontanella (Bg), Servitium 2005.
- Paolo Perticari, *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Torino, Bollati Boringhieri 1996.
- Eligio Resta, *Il diritto fraterno*, Bari-Roma, Laterza 2005.
- Pierre Teilhard de Chardin, *L'energia umana*, Milano, Nuova pratiche editrice 1997.
- Maria Zambrano, *Note di un metodo*, Napoli, Filema 2003.
- Silvano Zucal, *Filosofia della nascita*, Brescia, Morcelliana 2017.