

Sentieri Urbani

LA RIVISTA DELLA SEZIONE TRENINO
DELL'ISTITUTO NAZIONALE DI URBANISTICA

21

In questo numero:

La città condivisa



Sentieri Urbani

LA RIVISTA DELLA SEZIONE TRENINO
DELL'ISTITUTO NAZIONALE DI URBANISTICA

21

Sentieri Urbani

rivista quadrimestrale della Sezione Trentino
dell'Istituto Nazionale di Urbanistica

rivista scientifica riconosciuta dall'Anvur, l'Agenzia per la
Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca

anno VIII - numero 21 - dicembre 2016

registrazione presso il Tribunale di Trento
n. 1376 del 10.12.2008 - Issn 2036-3109

numero monografico

"La città condivisa"

a cura di Camilla Perrone e Bruno Zanon

comitato scientifico

Andrea Brighenti, Federica Corrado, Giuseppe de Luca, Corrado
Diamantini, Viviana Ferrario, Carlo Gasparrini, Raffaele Mauro,
Ezio Micelli, Pierluigi Morello,
Camilla Perrone, Paolo Pileri, Michelangelo Savino,
Francesco Sbeti, Maurizio Tira, Andrea Torricelli,
Silvia Viviani, Angioletta Voghera
comitato@sentieri-urbani.eu

direttore

Alessandro Franceschini
direttore@sentieri-urbani.eu

redazione

Elisa Coletti, Vincenzo Cribari, Pietro Degiampietro,
Mario Gasperi, Davide Geneletti, Margherita Meneghetti,
Francesco Palazzo, Daria Pizzini, Maurizio Tomazzoni, Giovanna
Ulrici, Bruno Zanon
redazione@sentieri-urbani.eu

fotografia e sito web

Luca Chisté - web@sentieri-urbani.eu

hanno collaborato a questo numero

Silvia Alba, Fabrizio Andreis, Luigi Bobbio, Ruggero Boniselli,
Claudio Calvaresi, Francesca Cognetti, Silvia Ferrin,
Francesco Gabbi, Sophie Guillain, Lucia Lancerin,
Rodolfo Lewanski, Alfredo Mela, Liliana Padovani,
Chiara Pignaris, Maddalena Rossi, Laura Saija, Marianella Sclavi

progetto grafico

Progetto & Immagine s.r.l. - Trento

concessionaria di pubblicità

Publimedia snc
via Filippo Serafini, 10 - 38122 Trento - Tel. 0461.238913
© Tutti i Diritti sono riservati

prezzo di copertina e abbonamenti

Una copia € 10 - Abbonamento a 3 numeri € 25
Per abbonarsi a Sentieri Urbani:
diffusione@sentieri-urbani.eu

I testi e le proposte di pubblicazione che pervengono alla redazione sono
presi in considerazione se coerenti con la struttura dei numeri e sono
sottoposti al giudizio di lettori indipendenti.

contatti

www.sentieri-urbani.eu - Tel. 328.0198754

editore

Bi Quattro Editrice - via Filippo Serafini, 10 - 38122 Trento

Istituto Nazionale di Urbanistica

Sezione Trentino - Via Oss Mazzurana, 54 - 38122 Trento

numeri arretrati consultabili su
www.issuu.com/sentieri-urbani

06 Editoriale di Bruno Zanon

08 Un'intervista a John Forester a cura di Camilla Perrone

12 PRIMA PARTE: UNO SGUARDO TEORICO

14 Il «farsi» delle città. Oltre la comfort
zone delle politiche pubbliche
di Camilla Perrone

18 Partecipare le trasformazioni urbane in
un'epoca di transizione
di Alfredo Mela

22 Deliberare: una declinazione innovativa
del verbo "partecipare"
di Rodolfo Lewanski

28 La partecipazione imperfetta
di Luigi Bobbio

32 Reset participation!
di Claudio Calvaresi

36 Carta della partecipazione: strumento e
bussola per una partecipazione di
qualità
di Chiara Pignaris e Lucia Lancerin

39 Partecipazione come forma di
apprendimento
di Liliana Padovani

44 Per un approccio sperimentale al
governo della società A partire dalla
scuola
di Marianella Sclavi

48 Il riuso dei vuoti nell'edilizia pubblica
come opportunità per lavorare sulle reti
e sulle capacità degli attori
di Francesca Cognetti

52 Ricerca-Azione: Il Patto di Fiume
Simeto, tre anime e gli anticorpi
di Laura Saija

59 SECONDA PARTE: PERCORSI DI PARTECIPAZIONE

60 Il Dibattito pubblico sullo sviluppo e la
riqualificazione del porto di Livorno:
come, per chi, per cosa?
di Sophie Guillain

63 Insieme per il Piano. Un percorso
partecipato per il futuro della Città
Metropolitana di Firenze
di Maddalena Rossi

66 TERZA PARTE: ESPERIENZE DI PIANIFICAZIONE E PROGETTAZIONE PARTECIPATA IN TRENINO

68 Comunità di Valle in Trentino. Un primo
bilancio della partecipazione
di Silvia Alba

82 Esperienze recenti di partecipazione in
Trentino
di Silvia Alba, Fabrizio Andreis e Silvia
Ferrin

74 Una sperimentazione per un progetto
di territorio interattivo: il Laboratorio
Urbanistico di Mori
di Ruggero Boniselli

85 Casi di partecipazione in Trentino
schede a cura di: Gruppo Palomar
spazio e partecipazione

80 Azioni culturali per l'inclusione sociale.
L'esperienza di Noi Quartiere a Trento
di Francesco Gabbi

92 La biblioteca dell'Urbanista
A cura di Daria Pizzini

Per un approccio sperimentale al governo della società A partire dalla scuola

di Marianella Sclavi*

*Marianella Sclavi

Di formazione sociologa, si occupa di "Arte di Ascoltare e Gestione Creativa dei Conflitti". Ha vissuto a New York dal 1984 al 1992, dove ha scritto due libri: "A una spanna da terra", e "La Signora va nel Bronx", nei quali ha sperimentato e proposto una narrazione etnografica guidata da "una metodologia umoristica".

Ha insegnato Etnografia Urbana al Politecnico di Milano dal 1993 al 2008. Ha operato come consulente in diversi processi partecipativi e situazioni conflittuali ed è presidente di Ascolto Attivo srl, da lei fondata. Collabora dal 2005 con il *Consensus Building Institute* del MIT e dal 2010 con il Master su *Conflict Resolution and Governance* dell'Università di Amsterdam. Fra i numerosi altri suoi libri: "Arte di Ascoltare e Mondi Possibili" (2000/2003), "Avventure Urbane. Progettare la città con gli abitanti" (Sclavi et al., 2002/2014) e "Ciao mamma, vado in Cina!", graphic novel di antropologia a fumetti (2009). In uscita con Ipoc Press la ripubblicazione di "Confronto Creativo", di cui è co-autrice con Lawrence Susskind, del MIT (prima edizione ET AL, 2011).

La democratizzazione della democrazia: la rivoluzione più difficile.

L'interesse per la democrazia sperimentale e l'impostazione di questo articolo nascono da una catena di coincidenze che sono parte integrante del ragionamento. Le elenco per titoli e punti, premesse dello sviluppo successivo.

Inizio: nello scrivere un libro sugli "ingredienti delle scuole felici", con la mia co-autrice Gabriella Giomelli abbiamo "scoperto" che il sistema scolastico finlandese sembra funzionare esattamente come noi avremmo voluto. Niente bocciature, ampliamento del tempo dedicato al gioco e ai rapporti col territorio circostante, niente compiti a casa, flessibilità degli orari di lezione e - specialmente - perseguimento della disciplina non attraverso la vetusta formula del bastone e della carota, ma attraverso la mediazione creativa dei conflitti, ovvero praticando e insegnando la sistematica trasformazione del disagio e dei conflitti in occasioni di apprendimento. Cilegina sulla torta: invece che caos e indolenza, una tale scuola produce livelli di apprendimento fra i più elevati del mondo, secondo gli standard internazionali (PISA). Da quel momento in poi, ogni volta che mi arriva una notizia dalla e sulla Finlandia, mi si accende una lucetta nella mente, un avviso che forse c'è qualcosa di importante da conoscere e monitorare.

Secondo step. Sui social network appare la notizia che il governo finlandese ha deciso di "sperimentare su scala nazionale" l'UBI (*Universal basic income*, il reddito di base garantito) per un periodo di due anni, una decisione che è il risultato di decenni di "sperimentazione della sperimentazione" in una pluralità di campi, dalla riforma del sistema scolastico a quella dei trasporti, dalla diffusione delle energie alternative al sistema della governance a livello locale. Gli esiti sono stati giudicati talmente positivi che nel 2015 il primo ministro ha varato un super esperimento affidato al Dipartimento di Design della Università Aalto e a due *think tanks*: Demos Helsinki e Avanto Helsinki, avente come obiettivo quello di trasformare questo approccio in un protocollo abbastanza semplice da poter essere integrato nelle normali procedure decisionali e di implementazione a tutti i livelli. Il modello proposto consiste in tre fasi strettamente intrecciate: la comprensione del problema, la implementazione di un esperimento e la identificazione e valutazione degli impatti. Di nuovo: lampadina accesa. In questo caso le due parole che creano il corto circuito sono "implementazione" ed "esperimento". L'idea che la implementazione di una politica, la realizzazione di una idea progettuale possa (e in molti casi debba) essere intesa come "sperimentazione", cioè come momento

di verifica e messa a punto della idea stessa, è la risposta.

Il superamento della separazione fra momento decisionale e momento esecutivo è ormai nelle cose, non mi viene in mente nessun intervento politico importante nel quale abbia ancora senso. L'intero processo di diagnosi attualmente inteso come individuazione della miglior soluzione che andrà poi implementata, va ripensato e sostituito con il compito di individuare la "miglior idea (o progetto, o design) da mettere alla prova". Questo approccio trasforma la implementazione da momento "esecutivo" a un momento cruciale del percorso decisionale, in quanto le informazioni che emergono da tale processo sono fondamentali per aggiustamenti, correzioni di rotta, riformulazioni radicali della diagnosi di partenza. Il processo decisionale è così costretto ad abbandonare il terreno della speculazione, delle alternative astratte, per incorporare al proprio interno i criteri e principi di una buona implementazione e viceversa, quest'ultima diventa responsabile di un continuo flusso di decisioni con valenza politica. Tutti i soggetti implicati diventano "comunità indagante". Non è forse questo uno dei segreti del successo della riforma scolastica finlandese?

Terzo step. Rileggo in questa luce una serie di esperienze e ricerche. A cominciare dalle storie relative al ripensamento radicale del welfare nei Paesi Bassi (Laws e Forester, 2016) i cui promotori sono dirigenti e operatori diventati "professionisti riflessivi" in quanto il loro lavoro ha iniziato a incorporare le tre regole distintive della Azione Ricerca (AR): una realtà sociale non può essere compresa senza la descrizione di come è vista dalle persone che la vivono; la narrazione etnografica, che richiede una specifica capacità di ascoltare e osservare, è complemento indispensabile alle rilevazioni quantitative; le ipotesi sulla realtà sociale si verificano provando a cambiarla. A ben vedere, tutte le esperienze di progettazione partecipata arrivate in porto con successo, ovunque e non solo nei Paesi Bassi, sono riuscite a innestare questo capovolgimento (Sclavi e Susskind, 2011). E allora mi viene in mente (scritto in agosto del 2016 all'indomani del terremoto nel Centro Italia) la ricostruzione in Friuli, nella quale la scelta vincente è stata di rifiutare di partire da una legge ad hoc o da un piano, per mettere il cantiere al centro, una pluralità di cantieri diretti dai gruppi di vicinato con l'assistenza dei loro architetti di fiducia. Per contrasto mi vengo-

no in mente tutte le esperienze di progettazione partecipata che ho praticato/ diretto personalmente il cui esito è stato bloccato e/o stravolto da una macchina burocratica che opera in senso opposto.

Quarto step. Mentre mi trovo immersa in questi pensieri e meditazioni, mi capita sotto gli occhi - sempre via *social web* - un durissimo attacco a un intervento che ha tutti i crismi della sperimentazione, varato nelle scuole locali dalla Provincia di Trento. La cosa mi interessa molto perché la rivista che pubblica l'articolo è prestigiosa e il progetto è ambizioso: si tratta del primo tentativo in Italia di introdurre ufficialmente il Metodo Montessori anche nella scuola pubblica. Quando abitavo a New York mi è capitato di parlare con eminenti pedagogisti fra i quali Howard Gardner (col quale ho collaborato) e il compianto Jerome Bruner i quali, sapendo che sono italiana, immediatamente mi facevano domande sulla diffusione dei Metodi Reggio Children e Montessori nel nostro Paese. Non sono mai riuscita a spiegare come mai la nostra scuola pubblica non dia più spazio a queste esperienze che destano l'ammirazione internazionale. Forse questa formidabile levata di scudi in occasione di un approccio sperimentale nel Trentino mi fornisce la possibilità di trovare finalmente una spiegazione.

Quinto e ultimo step prima di cominciare. Scriveva Max Planck che "Il trionfo di una nuova verità scientifica non avviene convincendo gli avversari e mettendoli in grado di vedere la luce; ma piuttosto grazie al fatto che prima o poi questi avversari muoiono e si fa avanti una nuova generazione che ha maggiore familiarità con la nuova visione"

Non mi interessa qui disquisire se anche per l'affermarsi di un nuovo paradigma scientifico a volte un solo ricambio generazionale non sia stato sufficiente. Quello che mi pare certo è che le prime dimostrazioni relative alla possibilità di instaurare una nuova versione della democrazia, più inclusiva, trasparente ed efficace, risalgono ai primi decenni del secondo dopoguerra (Sclavi 2011) e hanno attraversato finora ben tre o quattro ricambi generazionali e anche se ci sono segni locali di balzi in avanti, non è affatto chiaro se si arriverà mai in porto e nel caso quante altre generazioni saranno necessarie.

Il fatto è che l'emergere di una "nuova verità democratica" è il frutto di un apprendimento sociale che riguarda non solo il senso comune, ma anche le scienze sociali, e anche il sapere

incorporato nelle istituzioni. E quindi da un lato è dimostrabile che nei Paesi che hanno fatto più passi in avanti è in opera un corto circuito di collaborazione fra esponenti della pubblica amministrazione, centri di ricerca scientifica e comitati di cittadini impegnati in questo tipo di cambiamento, dall'altro riuscire a creare contesti di mutuo apprendimento all'interno di ognuno di questi campi e specialmente fra di loro è una impresa molto ardua. Max Planck ha assolutamente ragione sul fatto che le premesse date per scontate in un certo ambiente sociale non si cambiano convincendo gli interlocutori, ma anche il ricambio generazionale funziona unicamente se ad esso corrisponde un ricambio nei modi di pensare e di agire.

Nel prossimo paragrafo mi propongo di illustrare questo: come si esprimono le reazioni di rigetto e cosa è necessario attivare per passare dal pensiero speculativo al sapere concreto e, su queste basi, al dialogo. Perché senza pensiero concreto non c'è dialogo e senza dialogo non c'è sperimentazione sociale e men che meno democrazia sperimentale.

Introduzione sperimentale del Metodo Montessori nelle scuole della provincia di Trento.

Riassumerò qui di seguito le informazioni che ho raccolto in due scenari: lo "scenario della guerra" e quello della "gestione creativa dei conflitti".

Situazione di partenza. Nel 2015 la Provincia di Trento, in risposta ad una precisa e massiccia richiesta di genitori e cittadini, ha deciso di costituire un Gruppo di Lavoro allo scopo di pianificare le azioni necessarie all'attivazione nell'anno scolastico 2016/ 2017 di sezioni e classi a indirizzo montessoriano nelle scuole dell'infanzia e primarie della Provincia. Quando si è saputo che a Trento, Rovereto e Pergine partiranno dei Poli Sperimentali di questo tipo, altri genitori da altre località hanno promosso incontri e raccolte di firme per chiedere di estendere anche ai loro figli questa possibilità. All'origine di tutto questo c'è l'attività de "il Melograno", una associazione di mamme per le mamme nata a Verona nel 1981, che si è poi diffusa in tutte le principali città italiane approdando a Trento nel 2008 dove, accanto alle normali attività di sostegno ai futuri e neo genitori, ha allargato i propri interessi anche ai primi anni di scuola, trovando nel Metodo Montessori una grande affinità con la propria impostazione generale. Dal 2013 in poi, in accordo con l'Opera Nazionale Montessori (ONM), ha organizzato una quan-

tà di incontri e conferenze di illustrazione del Metodo, con video, testimonianze, contributi di pedagogisti e studiosi di neuroscienze ed epistemologia. L'interesse e partecipazione del pubblico sono stati superiori ad ogni aspettativa e non solo i genitori si sono mobilitati, ma decine di insegnanti della scuola materna ed elementare hanno chiesto di poter seguire i corsi di specializzazione di 500 o più ore previsti dal Ministero. La Provincia, che nel Trentino ne ha facoltà, e che è nota (caso unico in Italia) per la promozione della Azione Ricerca in vari campi della amministrazione, si è detta d'accordo. Ai corsi, il cui inizio è in programma per l'ottobre del 2016, sono iscritti al momento 160 insegnanti.

In questa ricostruzione chiamerò gli attori principali come segue: La Provincia, Il Melograno (che rappresenta localmente la ONM), Il Montanaro, La Federazione, i genitori e insegnanti MM (favorevoli al Metodo Montessori).

Scenario di guerra.

La prima notizia di queste vicende l'ho ricavata da un articolo intitolato "Montessori prêt-a-porter", scritto da un autore che (indagando via web) ho scoperto essere un maestro elementare in una scuola parentale (cioè gestita e finanziata da un gruppo di genitori) in un paesino a 1500 metri di altitudine, nelle valli del Trentino. Altrove, "Il Montanaro" (così ho deciso di chiamarlo) ha descritto questa sua esperienza che vede gli abitanti del paese impegnati a condividere a turno con i bambini le loro conoscenze dei monti e dei loro mestieri e che nasce come reazione di contestazione alla abolizione delle pluriclassi, decisione che l'autore giudica "da mentecatti", in quanto costringe i bambini montanari a fare decine di chilometri per raggiungere un plesso scolastico giudicato "regolare". Nell'articolo, che ha risvegliato la mia attenzione, la denuncia della decisione della Provincia di sperimentare il Metodo Montessori nella scuola pubblica è totale, espresso in toni definitivi e beffardi. La motivazione principale è che la Provincia non ha alcuna intenzione, né potere, né capacità di mettere in discussione l'impianto della scuola pubblica italiana, basato sui voti ("totem idolatrato in mistico trasporto"), sulla organizzazione per "gabbie" del tempo scolastico e delle materie, ecc., ovvero su criteri che fanno a pugni con l'impostazione Montessoriana, basata sulla creazione di contesti in cui ogni singolo bambino può accedere autonomamente, con tempi suoi e in

assoluta libertà ai materiali e alle attività predisposte dall'insegnante. Quindi questa sperimentazione non può che essere l'ennesima presa in giro, una operazione "squisitamente ed unicamente politica." Tutto ciò che la Provincia farà sarà di sganciare "qualche soldino" in supporto a queste esperienze, "Ma il marchio di cui stiamo parlando è alta sartoria non può essere svilito nel prêt-a-porter."

L'altra importante fonte di critica viene dalla Federazione Provinciale scuole Materne di Trento, che dedica l'intero numero di gennaio 2016 della sua rivista trimestrale "Altri Spazi, Abitare l'educazione" allo scopo preciso, come dichiarato nell'editoriale, di "esplicitare e giustificare le ragioni per cui diciamo no all'apertura di sezioni a indirizzo montessoriano all'interno delle scuole dell'infanzia." La motivazione però è esattamente opposta a quella del Montanaro: grazie all'impegno decennale della Federazione per la affermazione di un approccio socio-costruttivista, tutti gli aspetti più positivi del Metodo Montessori sono già presenti nella scuola pubblica e si è andati molto più avanti. Quindi la sperimentazione può solo essere espressione di un "purismo" (l'imposizione dell'autentico metodo originale) del tutto fuori tempo e fuori luogo. I principali difetti di un approccio Montessori "puro" (non arricchito dai successivi apporti del costruttivismo) sono: una pedagogia centrata sul singolo bambino, che dà poco spazio all'apprendimento fra pari e ai lavori di gruppo (anche delle insegnanti) e il fatto che i materiali inventati da Maria Montessori per stimolare l'iniziativa e il pensiero dei bambini sono stati surclassati da ben altri più stimolanti e in continua evoluzione.

Nonostante queste non marginali divergenze, Montanaro e Federazione la pensano esattamente allo stesso modo quando ci si trova a parlare di genitori e insegnanti, di sapere comune e sapere esperto, di pedagogia e democrazia. Entrambi denunciano calorosamente la crescente pretesa dei comuni cittadini, sulla scorta delle informazioni ricavabili da Internet, di avere voce in capitolo su temi e argomenti che non sono in grado di padroneggiare e che non sono di loro competenza. Ecco come si esprimono al riguardo, addirittura facendo ricorso alle stesse similitudini. Su genitori-insegnanti, sapere comune-sapere specialistico:

Federazione (articolo di fondo): succede sempre più spesso che "il comune cittadino immagini di poter dettare la ricetta per la cura della sua malat-

tà al medico, indichi la strada per arrivare a una sentenza favorevole all'avvocato, ritenga legittimo pretendere da parte della scuola l'applicazione del metodo a lui più congeniale per l'educazione del figlio".

Montanaro: "Vi immaginate un qualsiasi settore professionale che fa scegliere agli utenti o ai clienti l'essenza stessa della propria competenza? Pensate a un chirurgo che entra in corsia il giorno degli interventi e si rivolge ai degenti che deve operare: "Allora ragazzi, come procediamo oggi? Volete un lavoretto mini-invasivo con assistenza robotica o andiamo col vecchio bisturi?" I pazienti salterebbero dalle finestre. Se accade nella scuola, invece, nessuno si meraviglia."

Su pedagogia- democrazia:

Montanaro: "Troppi genitori non si rendono conto che queste sono cose da professionisti, che la democrazia qui non può nulla, *che un metodo non si vota*, e abboccano, si sentono coinvolti nelle scelte dalle istituzioni" (sottolineatura mia).

Federazione: "Ma così non funziona, non può funzionare. In ambito educativo, quindi, prestare attenzione ai singoli bambini, confrontarsi con le loro famiglie, chiedere e accogliere suggerimenti in merito a strategie che possono rispondere meglio a particolari necessità non significa accettare qualsiasi richiesta. Non significa sposare metodi educativi solo per rispondere alle aspettative o all'insistenza di alcune (anche molte) famiglie" (sottolineatura mia).

Su tutti questi temi la possibilità di dialogo (inteso come ascolto attivo e moltiplicazione delle opzioni) non è contemplata. O voto a maggioranza (fatto coincidere con "democrazia") o parere insindacabile degli esperti.

L'intero discorso procede sui binari dell'"io ho ragione, tu hai torto", "amico, nemico" "giusto sbagliato", "o con noi o contro di noi". Dare spazio a posizioni divergenti è la *debacle*, la rinuncia ad esercitare la propria "responsabilità istituzionale e scientifica".

Se si vuole cambiare scenario, bisogna resistere alla tentazione di entrare nel merito di questi argomenti così impostati e dedicare invece l'attenzione a re-impostare tutti i rapporti su basi diverse. Ma, come si fa, da dove si parte?

Intanto aggiungendo alcune informazioni di base. Il Gruppo di Lavoro costituito dalla Provincia è formato da portavoce di: Il Melograno, ONM, Dirigenti delle scuole dell'infanzia ed elementari disponibili per la sperimentazione, una associazione di genitori favorevoli a MM e la Federazione

delle scuole materne trentine. Uno dei requisiti delle scuole individuate per la sperimentazione è la disponibilità di spazi rispondenti alle esigenze di organizzazione e movimento tipici delle scuole Montessori. Le insegnanti hanno tutte seguito nel 2015/2016 i corsi ministeriali di specializzazione, che erano a pagamento. Non c'è stata nessuna agevolazione economica da parte della Provincia. Nel Gruppo di Lavoro è stato chiarito fin dall'inizio che la proposta montessoriana sarà "aggiuntiva" e non sostitutiva di classi e approcci già esistenti.

Scenario di gestione costruttiva dei conflitti.

Uno scenario diverso si muove sui binari della Azione Ricerca e di una epistemologia dei mondi possibili. Uno degli indicatori di tale passaggio è che, invece di discutere in astratto di "scuola pubblica", "metodo Montessori", "approccio socio-costruttivo", che sono tutti concetti monotetici, per cui si assume che ogni situazione reale che rientra dentro uno di questi insiemi, debba avere necessariamente certe caratteristiche che la connotano come tale, si discute in termini di una modalità di classificazione chiamata politetica, che procede per "somiglianze di famiglia" e osservazioni analogico-associative. Due dei più importanti pensatori che hanno elaborato questa distinzione (fra l'altro negli stessi anni e in modo totalmente indipendente l'uno dall'altro) sono Vygotskij e Wittgenstein. E' di quest'ultimo l'affermazione: "Non è vero che una eccezione conferma la regola, una eccezione è l'emergere di una possibilità in precedenza esclusa, negata". Di conseguenza, in questo scenario l'attenzione si concentra su particolari casi concreti che confutano gli stereotipi dominanti, per esempio una scuola Montessori di Roma (che conosco personalmente) che non ha nessuno dei caratteri "puristi" temuti dalla Federazione, anzi, è impegnata a impostare la collaborazione fra le insegnanti e fra insegnanti e genitori in termini di ascolto attivo e gestione creativa dei conflitti e fa uso di materiali sempre nuovi accanto a quelli classici. Se mi trovassi a svolgere il ruolo di mediatrice inviterei tutte le parti (tutte, non solo la Federazione) a prendere in considerazione questo caso, ad andare a visitarlo di persona, e a spostare la discussione da "non è possibile", "non è nelle nostre competenze", "verrà osteggiato", ecc., a: "questo caso risponde o no a dei valori educativi che condividiamo, com'è che qui questo è possibile"?

E - visto che qui tutti ci dichiariamo costruttivisti (anzi socio-costruttivisti), non dovrebbe essere difficile, nel cercare le risposte, evitare quelle che Gregory Bateson ha chiamato "le spiegazioni soporifere", del tipo: "Ah ma qui c'è una persona con una eccezionale capacità di leadership" (o "una direttrice che ha due palle così"), "qui i genitori rispettano la competenza delle insegnanti", "è in atto una convergenza di fattori unica e rara" ecc. Per accentrare invece l'attenzione su specifiche e concrete situazioni di conflitto, e chiederci "cosa fanno di diverso le persone in questo contesto rispetto alle reazioni abituali in situazioni simili in quest'altro contesto"? Per rispondere a queste domande bisogna essere dei buoni osservatori, perché spesso le cose più importanti stanno nei particolari giudicati normalmente marginali e irrilevanti in quanto escono dall'arco delle aspettative date per scontate. Una democrazia sperimentale, a livello di governo del territorio e delle istituzioni, si radica su questa svolta nei modi di pensare, di osservare, di decidere. Pensiero analogico, somiglianze di famiglia, ascolto attivo, moltiplicazione delle opzioni, co-progettazione creativa.

Ma l'aspetto più interessante di tutti, in questo caso, è che le esperienze concrete, particolari, specialmente quelle del Montanaro e della Scuola pluriclasse e parentale "Peio Viva" in cui insegna, corrispondono quasi perfettamente al modello Finlandese. Nel leggerme la descrizione¹, mi sembrava di trovarmi di fronte a quelle analisi stile "modelli di cultura" di Ruth Benedict e di Margaret Mead in cui si dimostra che uno stesso comportamento in un contesto culturale è osteggiato e nell'altro considerato eccellente. E' chiaro che, anche a partire dalla scuola di Peio, si potrebbe e dovrebbe adottare lo stesso atteggiamento sperimentale al quale ho qui accennato per la scuola Montessori di Roma.

Un paio di articoli della rivista della Federazione, quelli che danno voce a un gruppo di insegnanti sulle difficoltà di acquisire uno stile di insegnamento meno cattedratico e sull'importanza di scambiarsi esperienze fra colleghe, mi fanno ritenere che anche da quel lato il passaggio dal monotetico alle somiglianze di famiglia non sia precluso.

A questo punto, una almeno parziale spiegazione sul perché in Italia siamo capaci di così tanta creatività in singole situazioni laboratoriali, ma non siamo in grado di trasferire queste doti a livello politico, mi sembra di averla raggiunta. Il motivo è che le stesse persone che nella situazione concre-

ta sono così creative, quando discutono di politica incominciano a sfomare spiegazioni soporifere e a pensare in termini di classificazioni monotetiche astratte, si fanno travolgere da modi di ragionare che sono profezie che si auto-adempiono. Sono affezionati a modi di scagliarsi contro "il potere" che contribuiscono a costituire in quel modo odioso che denunciano.

Note

1. www.scuolapeioviva.it

Riferimenti bibliografici

- AADV: *Design for Government: Human-centric governance through experiments* (Translation of the Final Report's Proposed Model for organising Experimentation, Chapter 3 of the original Finnish language report - on line).
- Cecchin G, P. Barbetta, D. Tofanetti, 2006, "Who was von Foester, anyway?", in *Kybernetes*, Vol. 34 Iss: 3/4, pp.330 - 342.
- Delperio A., 2016b, *Alta scuola, altra scuola, "Gli asini"* n. 33-34, maggio-agosto.
- Delperio A., 2016a, *Montessori pret a porter*, *Gli Asini* n. 32 marzo-aprile.
- Federazione provinciale scuole materne di Trento (a cura di), *Altri Spazi. Abitare l'Educazione*, rivista on line.
- Laws D e J. Forester, 2016, *Conflict, Improvisation and Governance. Street level practices in Urban Democracy*, Routledge.
- Ruffato M. et al., 2016, *Apprendere dalla esperienza con l'infanzia*, Trento, edizioni Erikson.
- Scandurra D., 2016, "Montessori in Trentino, perché no?", in *La Voce del Trentino*.it quotidiano on line, 14 aprile 2016.
- Scavi M., 2011, "La trasformazione dei conflitti. Disciplina accademica sui generis e sapere della vita quotidiana", in *Riflessioni Sistemiche* n. 4, maggio 2011.
- Scavi M. e G. Giomelli, 2011, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Milano, Feltrinelli.
- Scavi M. e Susskind L., 2011, *Confronto Creativo. Dal diritto di parola al diritto di essere ascoltati*. Edizioni Et al.