



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

Corso di Studi in Scienze della Comunicazione (cl. 14)

LE CONTRADE DI SIENA COME COMUNITÀ DI PRATICHE:

UNO STUDIO SULLA TRASMISSIONE

DEI VALORI E DELLA CONOSCENZA

Relatore:

Chiar.ma Prof.ssa Enrica MARCHIGIANI

Candidata:

Camilla MARZUCCHI

Anno Accademico 2009 – 2010

*A Tulio Marzucchi, l'uomo di cui mi onoro di esser figlia,
e alla Civetta, il popolo di cui mi onoro di far parte:
con riconoscenza, per gli insegnamenti ricevuti e i rimproveri subiti,
perché in entrambi i casi è grazie all'affetto incondizionato
e alla volontà di trasmettermi dei valori,
se oggi posso sperare di essere una persona per bene e una buona contradaiola.*

Ringraziamenti

Giunta alla conclusione di questo percorso di studi, che mi ha vista iscrivere all'Università a quasi venticinque anni, mi sento anzitutto di ringraziare le persone che mi hanno motivata a intraprendere la carriera universitaria, perché senza il loro contributo morale - positivo o meno - le mie scelte formative e lavorative sarebbero state diverse ed oggi non mi troverei a pubblicare questo elaborato. Pertanto, alla Dott.ssa Elda Lettieri vanno tutta la mia stima e la mia riconoscenza, per aver creduto in me ed avermi fatto trovare il coraggio di continuare gli studi; allo stesso modo, desidero ringraziare l'amico Giovanni Molteni, perché se non fosse stato per le incomprensioni e gli screzi di cui la vita ci ha resi protagonisti, in questi anni sarebbe venuto meno in me un senso di rivalsa, dal quale trarre stimolo per raggiungere il mio obiettivo.

Infine, per quanto concerne la realizzazione di questo elaborato, ringrazio sentitamente:

- Il Prof. Alberto Fiorini e la Dott.ssa Bruna Traballesi, per avermi fornito il materiale relativo al libro “Contrada è... Palio è...”;
- il Sig. Antonio Basili e il Sig. Giacomo Enia, per avermi rilasciato un'intervista in qualità di Addetti ai Piccoli della propria Contrada;
- Michele Drimaco, per aver speso tempo e pazienza nel colmare le mie lacune nell'ambito della lingua inglese;
- tutti i contradaioi che si sono resi disponibili alla compilazione del questionario da me diffuso, rendendo possibile il mio lavoro.

INDICE

PARTE PRIMA

PRIMO CAPITOLO

LE CONTRADE DI SIENA

1.1. Le origini delle Contrade	7
1.2. La Contrada come comunità di pratiche	9
<i>1.2.1. L'istituzione Contrada</i>	10
<i>1.2.2. La struttura governativa</i>	11
<i>1.2.3. La Società di Contrada</i>	13
<i>1.2.4. Il Gruppo Donne</i>	13
<i>1.2.5. Il Gruppo Piccoli</i>	14
1.3. Gli elementi costitutivi delle Contrade: territorio e identità	15
1.4. I valori contraddaioli	18
1.5. Le relazioni tra Contrade	20
1.6. Il diritto di essere contraddaioli	21
1.7. Contrada e fede religiosa	22
1.8. Giornalino di Contrada e comunicazione mediata dal computer	24

SECONDO CAPITOLO

LA TRASMISSIONE CULTURALE INTERGENERAZIONALE

2.1. Il concetto di cultura	25
2.2. Il ruolo della famiglia nella trasmissione di conoscenza	27
2.3. Il ruolo educativo della famiglia oggi	30
2.4. La trasmissione culturale: tipologie e modalità	33
2.5. L'apprendimento intergenerazionale nelle Contrade: il caso Puente	34

TERZO CAPITOLO

LE COMUNITÀ DI PRATICHE

3.1. Il concetto di comunità di pratiche	38
3.1.1. L'identità e il contesto	41
3.1.2. L'identità come "capitale sociale"	42
3.1.3. I confini delle comunità di pratiche	42
3.2. Il valore delle comunità di pratiche all'interno delle organizzazioni	43
3.3. Apprendimento come competenza sociale: la partecipazione periferica legittima	44
3.4. L'apprendimento situato	46
3.4.1. La cognizione situata	47
3.4.2. La rappresentazione delle attività	49
3.4.3. Apprendistato cognitivo e apprendimento collaborativo	50

QUARTO CAPITOLO

L'APPRENDIMENTO SOCIO-AFFETTIVO

4.1. La competenza sociale	51
4.2. L'apprendimento osservativo	53
4.3. L'autoefficacia percepita	56
4.4. La motivazione ad apprendere	57
4.4.1. La motivazione estrinseca e la motivazione intrinseca	58
4.4.2. La motivazione nei contesti formali dell'apprendimento	61
4.4.3. La motivazione alla riuscita	62
4.4.4. La teoria attributiva	62
4.5. Gli aspetti socio-affettivi dell'apprendimento	63
4.5.1. Le emozioni	63
4.5.2. L'emozione come legame immaginario	65

4.6. Emozioni, apprendimento e contesti sociali	65
4.6.1. Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento adulto	66

PARTE SECONDA

QUINTO CAPITOLO

UN'INDAGINE SUI VALORI CONTRADAIOLI E LA TRASMISSIONE DI CONOSCENZA

5.1. Ipotesi e motivazioni	69
5.2. Il metodo	71
5.2.1. Attori e strumenti	71
5.2.2. Le interviste	72
5.2.3. Il questionario	72
5.3. Analisi dei risultati	73
5.3.1. Risultati delle interviste agli Addetti ai Piccoli	73
5.3.1.1. <i>L'autore di "Contrada è..."</i>	73
5.3.1.2. <i>L'Addetto ai Piccoli del Bruco</i>	75
5.3.1.3. <i>L'ex Addetto ai Piccoli della Civetta</i>	76
5.4. Risultati dei questionari	77
5.4.1. Informazioni generali	78
5.4.2. I valori della Contrada e l'apprendimento	80
5.4.3. "Contrada è..."	91
5.4.4. La vita in Contrada	91
5.5. Conclusioni	97
CONCLUSIONI	103
BIBLIOGRAFIA	106
APPENDICE	114

Introduzione

Questo elaborato è stato redatto allo scopo di far luce su un contesto particolare, quello relativo alle diciassette Contrade di Siena, nella loro accezione sociale, culturale e formativa, al fine di verificare o falsificare l'ipotesi comune secondo cui le Contrade stanno assistendo ad una perdita dei valori su cui si fondano, all'interno delle nuove generazioni. Motivo di interesse nel dedicarci a questo tema è stata la constatazione, frutto della nostra esperienza diretta, che le cause alla quale i contradaiooli imputano la colpa di tale cambiamento (cause sociali, scelte di politica urbanistica, evoluzione del ruolo educativo della famiglia postmoderna) sono fenomeni difficilmente contrastabili, se non attraverso strategie di ampia portata, che richiederebbero un intervento mirato e poco attuabile dalla sola volontà collettiva. Rivisitando l'educazione tradizionale della Contrada e chiamando in causa le teorie dell'apprendimento e sulla motivazione, quindi, speriamo di portare una valida alternativa alla risoluzione del problema, al fine di rendere questa impresa maggiormente realizzabile e alla portata dei contradaiooli che lo desiderino.

Abbiamo pertanto affrontato il tema della trasmissione culturale, partendo dal ruolo educativo svolto dalla famiglia, così da comprendere come l'immenso patrimonio culturale di cui le Contrade sono portatrici, si trasmetta al loro interno di generazione in generazione, per effettuare poi una ricognizione delle principali teorie che guardano all'apprendimento come ad un fenomeno sociale, ed al ruolo giocato dalle emozioni e dalla motivazione all'interno di questo processo; siamo poi passati ad analizzare l'apprendimento all'interno di queste comunità, che ci sembrano rispecchiare in modo considerevole il concetto di comunità di pratiche proposto da due antropologi dell'apprendimento, Jean Lave e Etienne Wenger.

Conclusa la parte teorica, abbiamo ritenuto opportuno svolgere un'indagine, avvalendoci dell'uso di alcune interviste contestuali e di un questionario semistrutturato, per verificare se realmente esista un problema legato alla trasmissione dei valori e per poter, nel caso di risultato affermativo, individuarne

le cause, tentando di addivenire a delle conclusioni che prevedessero delle soluzioni alternative.

Parte Prima

PRIMO CAPITOLO

Le Contrade di Siena

Chi nasce contradaio ha già di per sé, per lo stesso motivo di appartenere ad una Contrada, un patrimonio di memorie, di affetti, di luoghi, che giorno per giorno imparerà a conoscere. La sua Contrada, il pezzo di città che più gli sarà caro nella vita, la “patria” più vera, sarà il suo territorio, quello segnato dai confini storici della Contrada e, appunto, da un patrimonio di luoghi e di memorie che imparerà ad amare. La Contrada per ogni contradaio è territorio: è quel pezzo di città dove esiste la Sede storica, il museo, l'Oratorio, la sede della società e la stalla del cavallo; è quell'angolo di rione dove ci si riunisce, a gruppetti, durante i giorni del Palio (Magrini, 1986).

1.1. Le origini delle Contrade.

A causa della mancanza di documenti contemporanei alla nascita delle Contrade, non è possibile determinare con esattezza la loro formazione, tuttavia si hanno testimonianze e dati che provano la loro esistenza già dalla metà del XV secolo e la loro derivazione dalle organizzazioni civili e militari rionali della città medievale risalenti all' XI Secolo, periodo in cui videro la luce a seguito della ripartizione territoriale di Siena (Dundes-Falassi, 1989). Come scrive Giovanni Cecchini (1958), sotto la potestà dei vescovi

...la popolazione urbana aveva preso l'abitudine di adunarsi presso le chiese e cappelle cittadine per trattare gli argomenti di interesse comune. Questa abitudine, che riuniva gli abitanti dei vari rioni e che rappresentava la divisione della città in altrettante sezioni, venne a determinare la formazione di circoscrizioni... .

La suddivisione più antica accettata convenzionalmente dagli storici risale al XIII Secolo ed è quella in tre parti, dette Terzi, denominati Terzo di Città, Terzo di San Martino e Terzo di Camollia. Ciascun Terzo organizzava per ogni rione della Compagnie Militari, che avevano il compito di difendere il Comune in caso di guerra, nonché quello di pattugliare le mura, le porte e le strade durante la notte.

L'esercito della Repubblica Senese era pertanto composto da tutti gli uomini delle Contrade a partire dal diciottesimo anno di età, suddivisi nelle varie Compagnie. Alle dipendenze del Gonfaloniere di Terzo, le milizie urbane dei Terzi rispondevano tutte al comando del Capitano del Popolo. Le antiche Contrade, in quanto enti decentrati del Comune, già a far data dal XIII secolo erano preposte alla riscossione delle imposte e alla manutenzione delle opere di pubblica utilità comprese nel loro territorio, come vie, fonti, fognature e tratti della cinta muraria (Fiorini, 1989).

Come emerge dalle parole di Fiorini:

...tra i secoli XV e XVII, Compagnie militari e Contrade subirono una forte evoluzione; delle antiche organizzazioni conservarono la costituzione e certe abitudini, come quella di riunirsi nelle chiese, ma perduta la funzione militare e attenuatasi quella civile, assunsero scopi prettamente sociali e ricreativi. Questa evoluzione vide il proprio culmine con l'ingresso delle Contrade nei Giuochi Cittadini, terminando nel 1729, anno che vide la loro definitiva stabilizzazione circa il loro numero e i loro confini, sancita con l'editto di Violante di Baviera... (Fiorini, 1989).

Tale bando ripartì, allo stesso tempo, sia il territorio che la popolazione, facendo in modo che le Contrade, avendo tutte ugual numero di "abitatori", "...potessero fare decorosa ed ugual comparsa in occasione delle pubbliche feste..."

(ibidem). Inoltre la suddivisione in diciassette territori stabiliva in che modo gli abitanti di ciascuna Contrada potessero, all'interno del proprio rione, raccogliere contribuzioni economiche volontarie al fine di partecipare al Palio, o suonare il tamburo per chiamare in adunata il popolo, senza litigare tra loro (Dundes - Falassi, 1989).

1.2. La Contrada come comunità di pratiche.

La Contrada è una comunità di pratica, che vede coinvolti attori che si appellano sotto al nome di contradaiooli, i quali autogestendosi, provvedono al mantenimento in vita della stessa attraverso attività di volontariato. Tale volontariato prevede la presa in carico di impegni e responsabilità continuative finalizzate al buon andamento degli interessi comuni. Ogni contradaioolo presta il suo servizio e le proprie competenze e conoscenze alla Contrada gratuitamente, assumendo cariche precise stabilite da statuto, o aiutando nella realizzazione di attività ricreative come le cene, l'organizzazione di eventi di interesse comune ai contradaiooli eccetera.

Collante di questa comunità, è il senso di appartenenza e identità che ogni contradaioolo possiede nei confronti della propria bandiera, dei propri colori, del simbolo che essa reca (e con il quale egli instaura un rapporto di tipo totemico), nonché del territorio in cui la Contrada si stanza. In ultima analisi, è con la corsa del Palio che il popolo vede esaltato quello che è uno degli interessi comuni più importanti e cioè, oltre al naturale prosieguo nella vita di tutti i giorni dell'istituzione Contrada (e il più tradizionale obiettivo di mutuo soccorso), il suo trionfo sulle altre e dunque l'affermazione della sua potenza e del suo valore, aggiudicandosi la vittoria del premio più ambito: il drappellone, conquistato attraverso la vittoria del Palio.

Le conoscenze e le competenze relative a questa comunità sono riscontrabili in almeno due tipologie: la prima vanta le conoscenze storiche, gli usi, i costumi, le norme comportamentali, il linguaggio specifico: ne sono un esempio la cultura contradaiola, la conoscenza di aneddoti e canzoni popolari, lo stile comportamentale da tenere durante determinate attività o all'interno del rione; la seconda riguarda le competenze pratiche, l'uso di strumenti, la realizzazione di attività condivise ecc.: tra gli esempi troviamo il servizio durante le cene, il cantare a tavola, lo svolgimento di un turno al bar, o il saper usare il tamburo o la bandiera.

1.2.1. L'istituzione Contrada.

Secondo Falassi (1989), la Contrada è istituzionalmente una città stato indipendente, sita all'interno della città stessa, avente una propria bandiera dai colori suoi propri ed uno stemma raffigurante un animale vero o immaginario. Retta ed amministrata da un proprio governo, vanta una costituzione, una sede, un oratorio, può vantare titoli nobiliari e si sviluppa territorialmente entro confini geografici stabiliti dall'editto della Principessa Violante Beatrice di Baviera del 1729 (ibidem):

Come unità sociale, la Contrada è veramente unica. Ha dei veri e propri confini territoriali, porzioni di territorio comunale iscritti all'interno della cinta muraria. Ha un governo. Ha la sua chiesa. Ha un suo museo, dove si conservano tutti i palii vinti nel passato, insieme ad altri cimeli. Ciascuna ha il suo inno, il suo motto, stemma, Santo Patrono eccetera (Dundes-Falassi, 1989).

Ogni Contrada ha un nome, nella maggioranza dei casi di un animale vero o immaginario, scelto in occasione delle bufalate e delle cacce che nel '500 si tenevano sul Campo. In queste ricorrenze era solito da parte degli abitanti dei Rioni allestire carri allegorici raffiguranti animali, talvolta presi in prestito da altre

città italiane; così avvenne per la pantera, simbolo di Lucca, per l'elefante che sorregge una torre, antico simbolo di Roma. In altri casi la scelta è frutto di devozione, che esula dal rispetto per altre città. È il caso per esempio della Contrada Priora della Civetta, che deve il suo nome all'apparizione sul Campo di un suo Paggio, recante un piatto d'argento su cui poggiava un libro, simbolo di sapienza e dunque richiamo alla Dea Minerva – a cui il popolo del Castellare era devoto – e sopra al quale era posta una civetta viva, animale sacro alla Dea stessa (ibidem).

Sotto il profilo economico, possiamo dire che "Tutte le Contrade dispongono di una certa proprietà immobiliare, cioè di appartamenti e interi palazzi nel proprio territorio" (Dundes-Falassi, 1989). Le finanze della contrada sono alimentate con donazioni, contributi, ed altre forme di autofinanziamento come la gestione del bar sito nei locali della Società, l'organizzazione di cene, serate danzanti, fiere eccetera. Tali attività hanno motivo di esistere anche in virtù di una necessità di aggregazione; con il sempre più allarmante spopolamento dei rioni da parte dei senesi, le contrade cercano di sopperire ai problemi legati al disgregamento sociale che la lontananza dal territorio può causare, creando ed organizzando un eterogeneo insieme di attività che possano coinvolgere continuamente i propri contradaiooli. Sono dunque la ricerca di forme di finanziamento e la necessità di coesione a portare le Società di Contrada, organo interno alla stessa preposto all'organizzazione degli eventi, ad organizzare tali attività, talvolta aperte alla cittadinanza, talaltra intime e riservate al solo popolo: un esempio sono le fiere gastronomiche o le feste a tema. Come sottolinea Falassi nel suo libro "La terra in Piazza", "...il risultato è che la contrada diventa il centro della vita sociale per coloro che vi abitano...", ed aggiungerei oggi per chi la frequenta, visto lo spopolamento quasi totale dei diciassette rioni da parte dei nativi.

1.2.2. *La struttura governativa.*

Le Contrade sono rette e governate da strutture organizzative simili tra loro, se non addirittura identiche, frutto del concetto di democrazia proprio del *periodo Comunale*, che si sono perpetuate fino ai giorni nostri. Il più alto incarico è quello

rivestito dal Priore, il rappresentante della Contrada di fronte alle istituzioni pubbliche. A lui si affiancano un vicario generale che ne fa le veci e due vicari addetti all'organizzazione ed ai rapporti con i contradaioli. A queste figure si aggiungono il Camarlengo, incaricato di supervisionare gli affari finanziari della Contrada e che funge da tesoriere, il Bilancere, che amministra la contabilità della stessa e l'Economo, che tiene l'inventario di tutti i beni mobili e immobili della Contrada. Esiste inoltre un Correttore, un prete che officia nella chiesa della Contrada. Altre cariche sono quella di Cancelliere, colui il quale funge da segretario e tiene i vari registri delle assemblee della Contrada, il Custode, l'Archivista; tali cariche sono ormai aperte per consuetudine sia alle donne che agli uomini, tranne il ruolo di correttore che è riservato agli uomini, e fanno a costituire il "Seggio", altresì chiamato "Sedia". Oltre al "Seggio", il vero e proprio governo della Contrada, questa si compone anche di un altro gruppo onorario di dignitari detto "Collegio dei Maggiorenti", un organo di consulenza di alto livello di cui fanno parte gli ex Priori. Tutti i contradaioli sono membri del "Consiglio generale", l'organo sovrano che elegge tutte le cariche, inclusa quella del Correttore, contrariamente a quanto invece accade nel resto delle comunità religiose, le quali si attengono alla decisione della curia (Aurigi, 2006). Il Consiglio durante le assemblee ha anche il compito e diritto di approvare bilanci e progetti di varia natura tramite il voto personale (Fiorini, 1986; Falassi, 1989). È da rilevare l'eccezione della Contrada dell'Oca circa l'organizzazione di quest'ultimo: nell'Oca la Società delle Donne svolge un ruolo paritario a quello del Consiglio Generale. In ogni Contrada vi sono lievi differenze riguardo al numero, alla denominazione e alle mansioni delle varie cariche. Ogni Contrada ha una sua costituzione scritta, in cui sono formalizzate la sua organizzazione e il suo sistema di governo. Uno dei raggruppamenti più importanti di ogni Contrada è infine quello dei protettori, membri della stessa regolarmente registrati che annualmente si impegnano a donare contributi economici al fine di sostenere la Contrada. Se è vero che ogni contradaiolo è iscritto nel registro dei protettori, è vero che si può essere protettori di una Contrada pur non facendone parte. È il caso ad esempio dei proprietari dei fondi commerciali siti nei rioni, che per tradizione, versano il protettorato annuo alla Contrada che li "ospita".

1.2.3. *La Società di Contrada.*

Accanto alla sede della Contrada, che vanta il museo, l'oratorio e i locali, da più di un secolo e mezzo sono aperte le Società, nate verso la fine dell'Ottocento con finalità di mutuo soccorso e di assistenza dei propri iscritti contro gli infortuni, la povertà, le malattie, la vecchiaia e l'analfabetismo. Le Società conobbero momenti di decadenza, si sciolsero e ricostituirono, assumendo ben presto funzioni ricreative; aprivano la sera e nei giorni festivi, per dar modo ai contradaioli di giocare a carte, a biliardo o a tombola. Spesso venivano organizzate cene e bevute e, allora come oggi, è rimasta l'usanza di parlare in questi luoghi di Palio, cantare stornelli e organizzare attività ricreative. Oggi le moderne società di Contrada hanno lo scopo di rinsaldare i rapporti tra contradaioli, promuovendo attività ludiche, culturali e sportive. Le attività societarie sono orientate principalmente in funzione del Palio. Sono le Società che mettono a disposizione della Contrada i locali, la manodopera e le somme di denaro che vengono raccolte grazie alle diverse iniziative realizzate.

1.2.4. *Il Gruppo Donne.*

Alla stregua della Società, questo organo (seppur in misura minore) contribuisce all'organizzazione delle attività considerate femminili, che portano un contributo alla Contrada e favoriscono l'aggregazione tra le componenti il gentil sesso. Molte consorelle hanno eliminato questo organismo, ritenendo che ormai non abbia ragione di esistere, essendo le attività promosse dalla Contrada aperte ad entrambe i sessi, e credendo nella parità sessuale per quanto concerne il lavoro atto a portare avanti la Contrada.

Storicamente, Cesarini (1960) ne parlava in questi termini:

Le donne hanno avuto sempre gran parte nella vita contradaiola ma, come fu per ogni cosa, la loro posizione era subalterna agli uomini. Spettava a loro tenere in ordine i costumi, occuparsi degli arredi per l'oratorio, preparare cene e merende (...). Erano popolane degli strati più bassi; si riunivano in un portone o in una stanzina, come si legge in vecchie carte e agucchiavano le belle sete ed i velluti dei costumi, rammendavano le

calzamaglie, riprendevano i fili dei preziosi damaschi in chiesa, amoroze più che si trattasse dei loro scarsi corredi da sposa”.

Ed ancora, Fiorini:

Coi tempi mutati, la tradizionale predominanza maschile si è fortemente attenuata; donne sono state liberamente elette capitano, priore e perfino mangino, molto amate e rispettate, capacissime di presidiare le turbolente assemblee come di amministrare la Contrada o meglio di vincere il Palio” (Fiorini, 1989).

1.2.5. Il Gruppo Piccoli.

Istituzionalizzato in tempi recenti a causa dell'aumento considerevole di contradaiooli più giovani all'interno delle Contrade e della loro frequentazione assidua durante l'anno, questo organo interno ha come missione quella di organizzare le attività dei piccoli, siano queste intracontradaiole, prettamente ludiche o in partecipazione con altre contrade. Queste attività sono le più svariate ed eterogenee: dall'organizzazione del campo estivo, all'accompagnamento in Piazza per le prove del Palio, alla gestione della scuola per Alfieri e Tamburini, fino alle più semplici ma quanto mai aggreganti merende in Contrada. Da alcuni anni, inoltre, è stato costituito un coordinamento dei gruppi piccoli di tutti i rioni, per regolamentare le modalità di svolgimento delle attività che prevedono la presenza di più contrade, al fine di mettere in contatto tra loro gli addetti e trovare una linea di pensiero comune circa lo svolgimento della mansione di addetti ai bambini. Attualmente è in corso di stesura uno statuto di tale coordinamento che, se vedrà la luce, costituirà un'importante novità, in linea coi cambiamenti e le esigenze dei piccoli contradaiooli di oggi.

Come avremo modo di vedere più avanti, non è del tutto chiaro il ruolo della figura dell'addetto ai giovani. Se istituzionalmente tale incarico si limita all'organizzazione di una serie di avvenimenti, di fatto molti genitori domandano maggiore responsabilità e presenza da parte di chi riveste tale carica, quasi a individuare negli addetti il compito di badanti o educatori, impegno e dovere che

storicamente e tradizionalmente dovrebbe essere di tutta la Contrada, la quale, alla stregua di una famiglia allargata, ha fino ad oggi individuato in ogni suo membro il responsabile del bambino che gioca per la via o siede a tavola per la cena, chiedendo all'adulto presente al momento di controllare il piccolo, anche se non consanguineo: valore e principio questo, che pare invece si stia sostanzialmente perdendo.

1.3. *Gli elementi costitutivi delle Contrade: territorio e identità.*

Il territorio è il primo e fondamentale elemento costitutivo della Contrade (Fiorini, 1989). Territorialmente, il punto focale dell'identità contradaiola può non essere una fonte ma piuttosto una strada, una piazza, un cortile: ogni rione ha una propria entrata, metaforica, non ufficiale e non avente caratteristiche architettoniche particolari, che è, nondimeno, il vero e proprio ingresso al “cuore” del rione. Non ci sono uscite ma solo entrate, quasi a sancire che in Contrada si entra e non se ne potrà più uscire, analogamente al concetto secondo il quale si entra a far parte della Contrada con la nascita e non se ne esce più.

Per quanto concerne il senso di appartenenza e identità, sarebbe presuntuoso, nonché arduo, pretendere riuscire di esprimere tutto il peso che la Contrada riveste nella vita di un suo membro: per un senese, sia esso un assiduo frequentatore o un convinto “*quattrogiornista*” (termine senese usato per indicare un contradaio che si limita a frequentare la Contrada solo durante i giorni del Palio), risulterà assai difficile esternare in modo chiaro e conciso i sentimenti che lo legano ad essa. Alla domanda: “Cos'è per te la Contrada?” molti contradaioi, scelti tra i più svariati livelli socio-culturali, risponderanno semplicemente che Palio e Contrada sono “la vita di ogni senese”, prova della miscellanea di emozioni, senso di identità e conoscenze tacite che un senese prova nei confronti delle proprie tradizioni, della propria cultura, ancor prima di formulare una risposta meditata.

È dunque impossibile sintetizzare in modo concreto e obiettivo i sentimenti di appartenenza e il legame verso il rione che perdurano lungo il corso dell'intera esistenza nell'animo dei senesi; possiamo tuttavia tentare di giustificare questa circostanza basandoci sul fatto che tutti i *rites de passage* più importanti nella vita di un senese, ricadono sotto la giurisdizione della Contrada: essa è sempre presente ad ogni svolta cruciale dei suoi membri, dalla nascita alla morte (Dundes-Falassi, 1989). Esponendo una bandiera, fermata nella parte alta da un nastro azzurro o rosa, la Contrada segnalerà la nascita di un nuovo membro; parimenti, con un nastro nero avviserà il popolo che un suo contradaiolo è scomparso.

La nascita e la territorialità, inoltre, rivestono una forte importanza nello stabilire l'appartenenza alla Contrada: si ha diritto ad appartenere, perché di appartenenza si tratta, ed ogni individuo è in un certo senso la Contrada stessa; sarebbe un grave errore paragonare la passione contradaiola alla fede o al tifo, termini più consoni al mondo dello sport (Dundes-Falassi, 1989). È addirittura sconsigliato ai non autoctoni l'uso di tali sostantivi qualora desiderino saperne di più sulla Festa del Palio, poiché un contradaiolo potrebbe risentirsene.

Fino a circa cinquant'anni fa, il legame con il territorio risultava molto forte per i membri di questa comunità, non soltanto per il sentimento di amore che li vedeva legati ad esso, quanto per la presenza giornaliera che li trovava fisicamente inseriti in quelle strade e in quei vicoli essendo, oltre che contradaioli, anche abitanti del medesimo rione (Magrini, 1986). Oggi il legame con il proprio territorio è un sentimento ancora vivo e forte, ma ha subito un'evoluzione sostanziale a causa dell'espansione urbanistica della città oltre i confini storici. In questa sede preferiamo non entrare nel merito delle cause politico-sociali che hanno portato i senesi ad abbandonare il centro storico, poiché riteniamo l'argomento così vasto da meritare letture più pertinenti in termini di materia di analisi (per una lettura approfondita: Magrini, *ibidem*); diremo comunque che le Contrade tutte hanno adottato già da anni alcune strategie volte a facilitare e rendere possibile un'aggregazione continua tra i contradaioli, che li veda attivi frequentatori del rione - se non quotidianamente, a cadenza settimanale - nel tentativo di arginare il problema.

Tra i molti modi per definire la propria identità, vi è quello di usare appellativi: quelli della Civetta sono civettini, quelli del Drago sono dragaioli. Ovviamente, civettini e dragaioli sono anche senesi, ma questo è un attributo che ha senso fuori dalle mura della città. Esistono infine anche soprannomi dalla connotazione esclusivamente dispregiativa, tuttavia anch'essi contribuiscono a rafforzare il senso di identità contradaiola. Pensando alla Selva, a un senese verrà in mente l'appellativo di Sciatta, all'Onda quello di Sbiadita e via dicendo (ibidem). L'identità contradaiola è così forte che già nel 1989, anno di pubblicazione de "La terra in Piazza", non ci si stupiva di come si potesse notare una certa somiglianza fisico-caratteriale tra i membri di una qualunque Contrada, senza che esistesse una spiegazione scientifica a comprovare la veridicità di tale assunto. Concetto che può far sorridere, ma che ancora oggi trova una certa spiegazione nel fatto che la partecipazione attiva ad un contesto sociale comporta un accomunarsi di regole e stili di vita, nonché di apprendimento, tanto che i contradaiole di un rione possono alla fine assomigliarsi nel modo di fare, avendo appreso le proprie conoscenze e competenze per imitazione; allo stesso modo le somiglianze somatiche, potrebbero essere avvalorate dall'ipotesi che tra contradaiole dello stesso popolo ci si sposa, mettendo al mondo figli che si assomigliano, per questioni meramente genetiche.

Ancora secondo Falassi (1989):

I contradaiole vanno molto fieri degli eventuali titoli nobiliari o di onorificenza conferiti alla propria Contrada e tale varietà di titoli avvalorava l'affermazione che ogni contrada è unica e ha ragione nel sostenere con fierezza la propria personalità speciale, del tutto diversa da quella delle altre consorelle[...]I titoli nobiliari ed altre idiosincrasie contribuiscono ad alimentare questa illusione. C'è soltanto una contrada capitana: l'Onda; e soltanto una priora: la Civetta; soltanto una contrada ha quattro colori e non due o tre: l'Istrice; e soltanto due non chiamano "priore" la propria carica più elevata, ma "governatore" e "rettore": l'Oca e il Bruco[...] questi particolari possono sembrare inezie, ma servono a chiarire il modo con cui ogni contrada cerca di distinguersi dalle consorelle (Dundes-Falassi, 1989).

1.4. I valori contradaioi.

Un altro punto focale su cui si basa questa comunità è il senso di reciproca solidarietà che esiste tra contradaioi. Qualunque sia l'estrazione sociale, la fede politica, l'orientamento sessuale, il livello culturale, tutti sono (o almeno dovrebbero essere) apparentati dalla comunità di spirito della Contrada. È usanza cenare seduti tutti assieme, qualunque sia la posizione rivestita nella società, in lunghi tavoli per la strada o all'interno dei locali di proprietà della Contrada, senza che ci siano divisioni dettate dalle differenze sociali (Dundes-Falassi, 1989).

I valori su cui le Contrade si fondano sono di natura perlopiù sociale: frutto delle epoche passate – che le hanno viste prima territori controllati da Compagnie Militari, in seguito abitati da senesi bisognosi di svolgere attraverso l'aggregazione un'attività di mutuo soccorso sociale – tali valori e norme comportamentali si sono sedimentati nello spirito della Contrada, tanto da perdurare fino ai nostri giorni, risultando essere il cardine su cui la stessa si poggia. Il rispetto di principi sociali come la solidarietà, il mutuo soccorso, la coesione nei momenti di difficoltà e il rispetto reciproco, ha permesso ai suoi membri di difendere questa comunità nel tempo, che rispecchia a prima vista una seconda famiglia.

Se è vero che il primo contesto educativo in cui l'individuo si trova ad apprendere è la famiglia, nondimeno la Contrada dovrebbe giocare un ruolo importante per quanto riguarda la formazione individuale. Frequentando una comunità ricca di un così vasto patrimonio culturale, non dovrebbe essere difficile per chi ne fa parte, trarne un bagaglio di competenze e conoscenze socialmente adeguate, che gli permettano una volta fuori dal contesto di farne tesoro. Allo stesso modo la Contrada è portatrice di comportamenti considerati inadeguati in ogni altra città del mondo, tradizioni alle quali tuttavia i contradaioi sono legati.

Ad esempio, il senso di solidarietà reciproca e senso di appartenenza, portano talvolta ad accese contrapposizioni, specialmente in occasione del Palio, le quali possono occasionalmente sfociare in veri e propri scontri fisici tra i componenti di

due Contrade rivali. A questo punto si rende però necessario osservare come l'evento, che in termini strettamente giuridici andrebbe ad assumere i caratteri del reato di rissa, normalmente non venga perseguito. Ciò accade per due ordini di motivi: il primo, il fatto che i contradaioi, pur lasciandosi andare talvolta a simili manifestazioni, generalmente rispettino una sorta di codice non scritto in merito alle modalità di effettuazione del confronto, che impedisce allo stesso di degenerare e di assumere proporzioni squilibrato rispetto alla sua naturale collocazione nel contesto paliesco; il secondo, la mancanza di ingerenza delle forze dell'ordine, che intervengono a separare i contendenti una volta terminato lo scontro, senza però prendere in seguito alcuna iniziativa di carattere penale nei confronti dei partecipanti.

In merito a questa seconda circostanza ravvisiamo una forte similitudine con quanto sostenuto da uno dei principali assunti della filosofia del diritto, concernente l'efficacia della legge, secondo il quale una legge è tanto più efficace quanto più risulti compresa e condivisa dal corpo sociale cui è indirizzata; non vi è dubbio che i contradaioi stenterebbero a comprendere l'adozione di misure penali a loro carico in seguito alla partecipazione ad una scazzottata con la Contrada rivale in occasione del Palio, dal momento che per essi ciò non è altro che un nobile atto di difesa dell'onore della propria Contrada di appartenenza che sono tenuti a compiere, e mai e poi mai si sognerebbero di ricondurlo sotto il "nomen iuris" di una volgarissima rissa.

Questo profilo si sostanzia pertanto in una sostanziale disapplicazione legislativa, che a prima vista può apparire immotivata, ma che ben si comprende se si ha la volontà di addentrarsi nei valori e nelle motivazioni più profonde che ispirano l'agire degli appartenenti alle Contrade di Siena.

1.5. Le relazioni tra Contrade.

Le possibili relazioni che intercorrono tra le diciassette Contrade sono sostanzialmente di quattro tipi: *alleanza*, *amicizia*, *indifferenza* e *rivalità* (Dundes-Falassi, 1989). Tranne il caso in cui tra due Contrade vi sia un rapporto di rivalità, la relazione può oscillare tra amicizia e indifferenza. L'alleanza è invece un patto scritto tra due Consorelle che le vedeva, almeno fino a due secoli fa, unite in modo formale a fini di aiuto reciproco, sia nel Campo che nella vita di tutti i giorni. Per quanto concerne il rapporto di rivalità tra due popoli, il senso di “astio” che vige nei confronti dell'avversaria è acceso e forte tanto quanto l'amore che un senese prova per la propria Contrada. Parliamo volutamente di astio, perché il concetto di inimicizia, per quanto incoerente possa sembrare, si riduce tradizionalmente ad un odio che dura durante i giorni di Palio, lungo l'estate, per poi svanire e lasciar posto alle amicizie personali e a valori come il rispetto e la stima verso l'avversario. È interessante a tal proposito soffermarsi su questa peculiarità emotiva, in primo luogo perché è inusuale ritrovare un simile comportamento in altre culture sociali, in secondo luogo perché questo valore, reso grande nei secoli e alimentato prima dalla tradizione militare originaria delle Contrade, poi dall'evoluzione di questa comunità ad attività ludiche e di mutuo soccorso, sta lentamente scemando tra le generazioni più giovani (vedi *infra* cap. 5). Ad ogni modo, è compito del Capitano e dei suoi Mangini guidare la Contrada alla vittoria del Palio, ma è altresì importante contrastare la rivale imbastendo tattiche e partiti che la ostacolano nel coronamento della vittoria; non è neppure escluso che si arrivi a favorire una consorella attraverso partiti e accordi al fine di farla vincere, facendo in modo di evitare la vittoria della rivale, rinunciando così a vincere il Palio.

La rivalità può essere vista anche come una pratica di socializzazione nei bambini piccoli. Non è raro vedere genitori usare rinforzi al fine di inculcare nei bambini l'astio per la Contrada avversaria, fin dai primi anni di vita. Un esempio è il momento della pappa, in cui si imbecca il bambino e lo si esorta a mangiare

dedicando ogni boccone a qualcuno o a qualcosa. Nominata la propria Contrada, la mamma, il papà eccetera dà da mangiare al bimbo; quando si arriva a nominare la Contrada rivale non lo si imbecca, lasciando il piccolo momentaneamente senza cibo, come a sottolineare che l'avversaria non può che portare guai. Un altro esempio è quello di insegnare al piccolo i nomi delle Contrade mostrandogli le bandiere, e, giunti a quella dell'avversaria, insegnargli una parola dispregiativa, invece del nome della stessa.

1.6. *Il diritto di essere contradaio.*

Poter far parte di una Contrada non è un diritto riservato a tutti. Turisti, appassionati di tutto il mondo o semplici curiosi in visita a Siena possono testimoniare circa l'apparente, perché di apparenza si tratta, chiusura dei contradaioi nei confronti degli estranei. Se da un lato possiamo riscontrare un meccanismo emotivo di difesa, suscitato nei senesi per un senso di orgoglio radicato riguardante le proprie tradizioni e, parimenti, per il timore che il contatto con l' "altro" intacchi il tessuto culturale su cui la Contrada si fonda, dall'altro è pur vero che il diritto di appartenere ad una Contrada si acquisisce secondo antiche o più recenti regole non scritte. Si ha infatti diritto ad appartenere a questa comunità secondo tre modalità: per *Ius Solis*, diritto di suolo, dunque nascendo nella via di un determinato rione piuttosto che in un'altra, per *Ius Sanguinis*, dunque per diritto di discendenza genitoriale, ed infine per *Ius Amistatis*, cioè avvicinandosi alla Contrada per simpatia. Ritornando all'apparente diffidenza accennata prima, non è raro incontrare persone che sono state presentate in Contrada e che si sono legate così tanto ad essa ed ai suoi membri, da diventare da simpatizzanti a veri Contradaioi dall'accesa passione.

È con il battesimo contradaio, rito formalizzato recentemente, che si diventa membri di una Contrada. È usanza che il rito abbia luogo il giorno precedente la festa titolare, il festeggiamento in onore del Santo Patrono; in tale circostanza, il

Priore in qualità di massima carica, asperge la fronte del neonato o del giovane, recitando una formula che varia da consorella a consorella e sancisce l'appartenenza alla Contrada del battezzato d'ora innanzi. Da quel giorno in poi, la Contrada sarà presente in molte altre occasioni della vita di un individuo: pertanto non è solo il contradaio a far parte della Contrada, anche quest'ultima partecipa ai momenti più significativi dell'esistenza del contradaio. Ne sono esempi il matrimonio, i funerali, il soccorso sociale, come anche le situazioni informali e la vita quotidiana; la Contrada accompagna i propri figli lungo tutta la vita.

1.7. Contrada e fede religiosa.

Sarebbe poco esaustivo spiegare la comunità Contrada senza entrare nel merito dell'importanza rivestita dalla componente religiosa che si cela al suo interno, e del legame, almeno originario, tra fede e identità culturale contradaio. Anticamente, la prima sede degli enti-Contrada furono le Chiese, nei cui edifici avevano luogo, oltre alle tradizionali celebrazioni liturgiche, anche le assemblee popolari; in tale occasione era il Priore a prendere posto davanti all'altare, per far sentire la sua parola al consiglio popolare. In passato, i sentimenti religiosi improntavano ogni atto della vita della Contrada (Fiorini, 2006).

Nei secoli le Contrade furono costrette per svariati motivi a cambiare anche più volte oratorio, prima di trovare una dimora definitiva; la Contrada Priora della Civetta, ad esempio, vide consacrare la sua Chiesa solo nel 1945, dopo lunghi anni di lavori in un locale già adibito a falegnameria. Gli oratori delle diciassette Contrade prendono il nome dai rispettivi Santi Patroni, che vengono ogni anno onorati in occasione della Festa Titolare, ricorrenza che cade la domenica successiva alla celebrazione del proprio Santo protettore segnata sul calendario liturgico. È usanza la sera della vigilia celebrare una funzione religiosa ufficiale, a cui prende parte il popolo, la Dirigenza e la rappresentanza ufficiale delle Contrade alleate, detta Solenne Mattutino. Tale funzione religiosa viene officiata dal Correttore e

concelebrata dai correttori delle Contrade alleate, durante la quale si cantano vespri alla Madonna. Uno di questi, il Te Deum di ringraziamento, ha origini molto antiche ed è stato fatto cadere in disuso per volere del Concilio di Trento, ma a Siena continua ad essere utilizzato. La Contrada il giorno seguente prende parte al tradizionale giro, un corteo formato da alfieri e tamburini (la Comparsa) a cui fa seguito tutto il popolo, per recarsi in visita nelle altre contrade, le quali la ospitano nella propria Chiesa e nella quale verrà cantato ancora il Te Deum, ogni volta in una Chiesa di Contrada diversa. Tra le altre ricorrenze religiose, ricordiamo la celebrazione in Duomo per la festività di Sant'Ansano Patrono di Siena, quelle in onore di Santa Caterina da Siena Patrona d'Europa, la Domenica in Albis e la Festa della Madonna.

La corsa del Palio moderno, infine, nasce allo scopo di rendere omaggio alla Vergine ed ha origine nel 1656 per volere di tre gentiluomini, incaricati di organizzare i festeggiamenti in onore della Madonna di Provenzano. In tale data essi chiesero alle Contrade di prendere parte ad una carriera di cavalli in Piazza del Campo, il cui premio consisteva in un drappellone di seta dipinta, legato ad un'asta sulla quale era posto un piatto d'argento del valore di sessanta monete toscane. Sul drappellone ancora oggi viene raffigurata, insieme ai simboli delle Contrade partecipanti e agli stemmi del Comune, del Capitano del Popolo e dei Terzi, l'immagine della Madonna.

In una società sempre più secolarizzata, in cui le Contrade sono viste come un contesto in cui la religiosità non riveste più un ruolo centrale come in passato, è difficile stabilire il peso attualmente attribuito dal singolo membro a tali pratiche. Le assemblee non sono più svolte negli oratori e hanno trovato collocazione nei locali di proprietà delle singole comunità, così come non è necessario essere dei buoni cristiani per far parte di queste. C'è da dire tuttavia, che in nome della cultura e delle tradizioni, sono pochi coloro che si sottraggono dal partecipare agli eventi liturgici, meno che mai se si tratta del Palio. Se non in virtù della fede cristiana, è per rispetto del retaggio culturale che in certe occasioni i senesi diventano credenti e praticanti.

1.8. Giornalino di Contrada e comunicazione mediata dal computer.

Ogni Contrada vanta al suo interno una redazione giornalistica, formata da alcuni contradaioi, incaricata di redigere un giornalino che a cadenza semestrale arriva nelle case di tutti i protettori. Questa rivista, di circa venti pagine, tratta informazioni interne oltre ad articoli di natura culturale contradaioia e senese, e informa circa le attività che verranno svolte a breve. A questo mezzo di comunicazione, oggi si affianca l'uso del web per raggiungere più velocemente i contradaioi: attraverso l'utilizzo di mailing list e siti web, è possibile per i contradaioi che non abitano più il rione, venire a conoscenza di tutto ciò che la Contrada organizza. Tramite le varie mailing list è possibile prenotarsi per le cene, svolgere turni al bar della Società, in cucina ecc.

Esistono inoltre forum di discussione intercontradaioi, dove è possibile parlare di Siena, Contrada, Palio e website, anche di informazioni, dedicati a questo mondo.

Gli argomenti fin qui trattati hanno messo in luce gli aspetti storico-culturali e sociali delle Contrade di Siena, ed hanno proposto una lettura generale di queste comunità. Abbiamo compreso che le Contrade sono entità sociali molto antiche, radicate nel tessuto sociale cittadino; socio-culturalmente, le Contrade si reggono e traggono la propria forza vitale da una cultura tramandata oralmente, basata su valori come il senso di appartenenza e di identità, nonché usi, costumi, e norme comportamentali loro proprie.

Riteniamo ora opportuno effettuare una ricognizione del concetto di cultura, e osservare come le conoscenze si trasmettano intergenerazionalmente. Prendendo in esame alcuni dei costrutti teorici relativi a tale ambito, potremo comprendere come queste comunità abbiano tramandato e radicato la loro essenza culturale dal XIII secolo ad oggi.

SECONDO CAPITOLO

La trasmissione culturale intergenerazionale

Il concetto di cultura è importante, poiché gli elementi che la compongono si formano all'interno dei contesti di interazione sociale, assumendo così un carattere intersoggettivo che ci permette, se analizzato, di conoscere che cosa ogni famiglia e società trasmette consciamente o inconsciamente alle nuove generazioni in termini di patrimonio culturale. Tale analisi risulta indispensabile per affrontare il tema del patrimonio culturale delle Contrade di Siena -un tesoro inesauribile di conoscenze storiche, valori, norme, principi morali- e come questo venga veicolato e appreso.

2.1. *Il concetto di cultura*

Il merito di aver effettuato il primo tentativo di enunciare il concetto di cultura nell'ambito delle scienze sociali è ascrivito all'etnologo americano Taylor, che nel 1871 lo definì come "un complesso di elementi che comprende conoscenze, credenze, arte, morale, leggi, usi e ogni altra capacità e usanza acquisite dall'uomo in quanto membro di una società" (Taylor 1871, trad. it. 2000, 21); parte fondamentale dell'esistenza umana, la cultura è un deposito di saperi, fatto proprio dagli individui che compongono un certo popolo, sotto forma di eredità sociale.

La cultura è altresì un prodotto storico, risultante dall'incontro tra società e tradizioni diverse tra loro, lontane nello spazio e nel tempo, il quale, rielaborandosi continuamente, può essere definito come un prodotto cumulato; ogni individuo ne conserva in sé un certo quantitativo, risultato dei contributi di diversi soggetti sociali nel tempo, che sarà maggiore rispetto a quello che produrrà nella sua vita (Cesareo, 1998).

Per usare le parole di Anolli (2006), la cultura può essere concepita come una “eredità cumulativa di costellazioni simboliche”. Entrando a far parte di una famiglia attraverso la nascita, un individuo riceve cultura dai propri genitori, dalle generazioni precedenti e dal contesto sociale in cui è inserito, un bagaglio di schemi cognitivi, affettivi e sociali grazie ai quali sarà in grado di interpretare la realtà e attribuire un senso all’esperienza. Appropriandosi di tali schemi, il nuovo arrivato li rielaborerà attivamente, al fine di adattarsi al contesto nel quale si trova a vivere. La trasmissione culturale non avverrà in modo meccanico, al contrario sarà veicolata da un processo attivo, selettivo e critico (Amovilli, 1994), frutto di un percorso individuale e privato di apprendimento. “I soggetti trasformano la cultura nel momento stesso in cui si appropriano dei suoi sistemi di credenze, di valori e di pratiche attraverso l’esperto”, proponendone alla generazione successiva una versione modificata e rinnovata, idonea ad adattarsi alle nuove esigenze dell’ambiente (Rogoff, 1990-2003).

Sul piano psicologico, il concetto di cultura può essere visto come

...l’appropriazione, da parte di un novizio, di una rete globale e dinamica, più o meno coerente, di modelli mentali (cognitivi, emotivi, sociali), di significati e valori, di pratiche di vita attraverso l’apprendimento sociale e l’interazione con altri consimili (apprendimento imitativo, insegnamento attivo ecc.) indispensabile per adattarsi al proprio ambiente (nicchia ecologica) e per dare senso all’esperienza propria e altrui (comprensione ermeneutica) entro una certa comunità di attori umani (Anolli, 2006).

Secondo Crespi, il concetto di cultura vanta due dimensioni: la prima, descrittiva e cognitiva, riguarda "le credenze e le rappresentazioni sociali della realtà naturale e sociale, ovvero le immagini del mondo e della vita, che contribuiscono a spiegare e definire le identità individuali, le unità sociali, i fenomeni naturali"; la seconda, prescrittiva “in quanto insieme di valori, che indicano le mete ideali da perseguire, e di norme (modelli di agire, definizione dei ruoli, regole, principi morali, leggi

giuridiche, ecc.) che indicano il modo in cui gli individui e le collettività devono comportarsi” (Crespi 1996, 4).

Le due dimensioni sono strettamente connesse, dal momento che trovano legittimità nella loro dipendenza: la dimensione prescrittiva ha senso all'interno di rappresentazioni e credenze, mentre la dimensione descrittiva e cognitiva acquista valore dai processi di costruzione della realtà che sono influenzati dagli elementi normativi (*Ivi*).

2.2. Il ruolo della famiglia nella trasmissione di conoscenza.

Quella della famiglia può essere considerata una micro-cultura a tutti gli effetti.

L'apprendimento e la condivisione dei codici con i quali gli individui interpretano la realtà, infatti, avvengono attraverso un processo storico, che accomuna tutti i membri di una famiglia, ed è all'interno di questa rete di relazioni "trigenerazionali" che inizia la formazione dell'identità. La famiglia, il nucleo sociale che per primo e per lungo tempo accoglie l'individuo, rappresenta il luogo privilegiato in cui strutturare il proprio sé, e in cui sperimentarsi come persona che si differenzia dai propri familiari (Boszormenyi-Nagy, 1969).

Pur essendo creatore della propria storia individuale, ogni individuo è influenzato dalla storia intergenerazionale della famiglia, che lo chiama a rispondere ad aspettative, ruoli, portandolo a sottostare inconsapevolmente a quei processi che dirigono la trasmissione intergenerazionale di norme, valori, comportamenti (Scabini, 1995).

Tale storia trasmette significati anche in modo indiretto, ad esempio attraverso la mediazione dei genitori, i ricordi, le abitudini di vita e il loro modo di rapportarsi ad altri significativi, informando su relazioni passate e valori acquisiti nel corso dell'esistenza. Possiamo quindi parlare di identità culturale di una famiglia, un

sistema di valori ideologici ed affettivi che si modella continuamente nel tempo per mano di più generazioni.

Le relazioni educative intrafamiliari esercitano pertanto un forte impatto sullo sviluppo dell'essere umano. Le prime esperienze, insieme all'eredità genetica, “sono alla base dell'architettura del cervello umano e costituiscono sia le fondamenta che l'impalcatura dello sviluppo futuro” (Milani, 2006). L'interazione precoce del bambino con gli altri, specialmente con i familiari o le persone incaricate di accudirlo, crea infatti modelli di collegamenti neurali e di equilibri chimici molto influenti su ciò che diventerà, ciò che sarà in grado di fare e su come reagirà al mondo che lo circonda.

Un importante gruppo di ricerca belga attivo in ambito socio- psicopedagogico ha realizzato uno studio longitudinale, durato 30 anni, suddiviso in 4 tappe: la prima (Pourtois, 1979) ha mostrato il peso considerevole che la famiglia – in particolare le modalità relazionali, gli atteggiamenti e i comportamenti socioeducativi, i tratti di personalità dei genitori – esercita sullo sviluppo del bambino (analizzato all'età di 5 anni) e sull'adattamento scolastico (a 7 anni); la seconda (Desmet - Pourtois, 1993) ha esaminato gli stessi bambini 15 anni più tardi, e dimostra che certe variabili familiari studiate a 5-7 anni hanno un'importante potenza predittiva rispetto alla traiettoria scolastica; la terza (Nimal - Lahaye - Pourtois, 2000), studiando gli stessi bambini all'età di 25/26 anni, mette in evidenza l'esistenza di 5 sottogruppi di famiglie, su cui si basano le differenti traiettorie scolastiche e sociali intraprese; la quarta verte sulla trasmissione da una generazione all'altra (Lahaye - Pourtois - Desmet, 2007), studia i soggetti che nella prima tappa avevano 5 anni, giunti all'età di 35 anni, ossia divenuti adulti, e nel frattempo divenuti genitori di bambini propri di 5 anni, e dimostra come che ogni persona costruisce -attraverso un processo allo stesso tempo implicito e riflessivo- la sua propria vita, il proprio modello relazionale ed educativo attraverso l'intervento sia della memoria sociale antica, che della memoria sociale dell'ambiente attuale.

Nella ricerca del gruppo di Pourtois è emerso anche che, a fianco dei cambiamenti strutturali, restano fortemente ancorate delle zone di abitudine familiare che si

perpetuano attraverso le generazioni rivelando la tenacia degli schemi sociali incorporati (*habitus*), che si trasmettono sempre identici da una generazione all'altra.

Ossia, le strutture di ordine tra le famiglie si riproducono massicciamente fra le due generazioni. Sull'insieme delle variabili, il 72% di esse conferma il meccanismo di similarità di posizione da una generazione all'altra: in altri termini, ciò significa che i bambini di una stessa famiglia mantengono la stessa posizione da una generazione all'altra, mantengono un livello di sviluppo intellettuale, concettuale e strumentale e scolastico equivalente per due generazioni. Questo dato risulta interessantissimo: misurando alcune variabili familiari quando il bambino ha un'età di 5/6 anni, è possibile predire correttamente, quasi nel 75% dei casi, cosa diventerà quel bambino da adulto: la continuità tra le generazioni è più forte delle discontinuità, i fenomeni congiunturali mutano, ma le strutture sociali restano identiche.

Pertanto ancora oggi, nella nostra società democratica in cui sembra finalmente superato il determinismo sociale, circa tre quarti dei bambini subiscono la fatalità del destino a cui sono soggetti per condizione di nascita, piuttosto che essere soggetti autori del loro personale progetto di vita. La trama delle relazioni familiari incorporate precocemente gioca un ruolo determinante nello sviluppo affettivo, sociale e cognitivo del singolo ed assicura la continuità fra le generazioni. Il passaggio fra le generazioni si produce seguendo una dialettica che unisce continuità e rotture: i cambiamenti congiunturali non rimettono in questione l'ordine sociale stabilito, e le discriminazioni che ad esso si accompagnano. L'influsso della famiglia resta decisivo e allo stesso tempo, dati i cambiamenti congiunturali, ogni soggetto ha la possibilità di costruirsi al di fuori e al di là degli schemi sociali incorporati.

La comparazione fra le due generazioni di famiglie studiate ha confermato la presenza, nel passaggio fra le generazioni, sia di elementi di continuità che di cambiamento. I cambiamenti sono di natura congiunturale, mentre gli elementi di continuità sono di ordine strutturale, sembrano essere *habitus* che hanno un ancoraggio forte fra le generazioni, e determinano il posto che le famiglie occupano fra le generazioni.

2.3. Il ruolo educativo della famiglia oggi.

Nel corso del tempo le famiglie hanno incorporato nuovi schemi, ed il fondamento della loro educazione è stato stravolto; nel passaggio da una società moderna a una postmoderna, l'88% delle variabili misurate nei genitori presenta un cambiamento. In particolare, si osserva come, in sole due generazioni, lo statuto delle persone all'interno della famiglia si sia modificato: si è passati dalla predominanza del genitore a quella del figlio. I bambini occupano una posizione dominante nell'ambiente familiare, mentre nella generazione precedente erano i genitori gli attori principali, che insegnavano e gestivano le relazioni; oggi sono i bambini a prendere le iniziative e ad imporle agli adulti che investono, a livello affettivo, sempre più intensamente sui bambini. La pedagogia operativa e razionale delle famiglie moderne ha lasciato il posto a una pedagogia relazionale e emozionale della generazione postmoderna. La dimensione esperienziale è stata sostituita dalla dimensione affettiva che mira innanzitutto alla felicità individuale ed alla ricerca del piacere: conta di più ciò che si prova, rispetto a ciò che si produce. I rapporti di potere si trasformano in rapporti di persuasione.

La modernità difendeva un modello familiare gerarchizzato nel quale l'autorità adulta era incontestabile: era l'adulto che deteneva il potere, il sapere e la ragione, che mostrava la strada da perseguire, che sapeva ciò che era buono e giusto. Le famiglie della seconda generazione optano piuttosto per uno stile egualitario, favoriscono una prossimità tra genitore e figlio, si sentono in dovere di garantire la libera espressione del figlio, non impongono le regole, ma le negoziano in nome di una libertà condivisa. L'autonomia dei soggetti è ricercata sempre nel rispetto dell'altro.

In sintesi, nella generazione attuale, per effetto della cultura ambientale, i valori e le rappresentazioni dell'educazione sono radicalmente cambiate: l'irruzione sulla scena del soggetto impone l'adozione di nuove pratiche che tengano conto della persona del bambino, del suo posto nell'ambiente familiare e del modo di interagire con lui e pensare la sua crescita.

Ma se, da un lato, ciò rivela un sano puerocentrismo che mette finalmente al primo posto i diritti dei bambini, dall'altro ciò è sintomo della difficoltà dell'attuale generazione di genitori a permettere che ognuno, adulto e bambino, trovi il suo giusto posto nell'educazione.

Genitori sempre più indaffarati e di fretta sembrano in difficoltà ad assecondare il ritmo vero dell'educazione; il tempo lungo della volontà che opera per farsi realtà tende a essere sostituito dal tempo del tutto e subito, della soddisfazione di voglie. Molti autori parlano di «bambini re», bambini che esprimono desideri che vengono prontamente esauditi da adulti che si sentono perennemente in colpa nei loro confronti, perché spesso occupati da altre cose e in difficoltà nel trovare il tempo, indispensabile all'educare, della relazione «faccia a faccia», dell'autentico e profondo incontro interpersonale con l'altro. Bambini che non sono più accompagnati dagli adulti a fare l'esperienza dell'attesa, della conquista, del tempo e della fatica necessari per giungere a una meta e che crescono dunque fragili perché non hanno mai l'occasione di fare il loro allenamento alla giusta fatica. Bambini che più che re sono dei veri e propri primi ministri: sono loro infatti che governano i loro genitori, le pratiche educative, il ritmo della vita quotidiana, le abitudini familiari, ecc.

Il discorso scientifico sulla famiglia si è negli ultimi anni irrobustito, arrivando a dimostrare anche empiricamente l'importanza della funzione educativa genitoriale.

Questa comunità è però immersa in un mare di difficoltà di ogni genere, anche sotto il profilo della vita quotidiana. Le tante e rapide trasformazioni sociali hanno inciso pesantemente sul modo di essere e fare famiglia, motivo per il quale oggi si tende a parlare di famiglie al plurale, anziché di famiglia al singolare: sono presenti nella nostra società tanti diversi tipi di famiglie, e vi sono modelli familiari molto diversi gli uni dagli altri. Inoltre, le famiglie vivono in modo diversificato il ruolo educativo: non essendo più dotate di un bagaglio educativo da trasmettere da una generazione all'altra in maniera univoca, in ogni famiglia si ripropone il problema di che cosa significhi, e di come si possa, educare «bene» oggi i propri figli.

La prospettiva ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986) spiega che i bambini crescono in funzione di un insieme di forze a due livelli, il primo dei quali riguarda i rapporti tra le persone stesse e le loro famiglie, il secondo, invece, il legame tra i diversi tipi di ambiente in cui i bambini crescono. Ciò significa che un bambino cresce se ha una buona relazione con la sua mamma, con il suo papà, cioè se vi è una buona relazione «volto a volto», quella del microsistema familiare in cui il bambino è più direttamente coinvolto, ma affinché tale relazione sia «buona», occorre che le relazioni tra i diversi tipi di ambiente in cui i bambini sono coinvolti, direttamente o indirettamente (scuola, centri e servizi educativi di varia natura, reti familiari, ambiente lavorativo dei genitori, ecc.), siano forti, significative, bidirezionali.

Ad esempio, Bronfenbrenner afferma che i bambini in prima elementare non imparano a leggere e a scrivere solo se hanno dei buoni genitori a casa, o delle buone maestre a scuola, ma anche se c'è una significativa relazione tra i loro genitori e i loro insegnanti.

L'educazione che si costruisce in famiglia è, infatti, assolutamente interdipendente da ciò che fanno i genitori all'interno delle famiglie stesse e all'interno nei vari ambienti in cui si trovano ad agire (Milani, 2008). La qualità della relazione educativa che i genitori costruiscono con i figli dipende sì da loro stessi, dal loro capitale umano, ma anche dal capitale sociale che una comunità riesce a costruire (Mortari - Sità, 2007), dalle relazioni che i genitori riescono a comporre (nella famiglia allargata, nel vicinato, nella città), dipende dai servizi di cui possono disporre, dal numero di acrobazie (Rosci, 2007) che la disarticolazione dei sistemi di relazioni umane e professionali, di cui sono composte le città, impone loro di fare.

2.4. La trasmissione culturale: tipologie e modalità.

Poiché la trasmissione genetica avviene necessariamente dai genitori ai figli, la trasmissione culturale può in principio avvenire da qualsiasi individuo a qualsiasi altro. Un individuo può apprendere comportamenti, informazioni e valori da qualsiasi altro individuo, che il primo prende come suo insegnante o modello.

Tradizionalmente, la trasmissione culturale può essere di tre tipi: verticale, obliqua e orizzontale (Cavalli Sforza - Feldmann 1981; Boyd and Richerson 1985). La trasmissione culturale verticale si tramanda dai genitori alla prole, quella obliqua dagli individui di una generazione a individui non correlati della generazione seguente, infine la trasmissione orizzontale tra individui della stessa generazione. In principio un individuo può essere in grado di acquisire comportamenti, informazioni e valori sulla base di qualsiasi proporzione arbitraria tra trasmissione culturale verticale, obliqua e orizzontale.

L'importanza relativa dei tre tipi di trasmissione culturale cambia assieme al tipo di società, e un modo interessante di analizzare e comparare le società è quello di determinare quale sia, in ciascuna, il rispettivo ruolo dei tre tipi di trasmissione culturale nell'educazione culturale dei membri. Ad esempio, la trasmissione verticale sembra essere particolarmente importante, rispetto alla trasmissione culturale obliqua e a quella orizzontale, in società tradizionali e di piccola scala (Hewlett e Cavalli Sforza 1986). Per contro, la trasmissione culturale orizzontale, in particolare l'apprendimento tra pari piuttosto che quella obliqua tra l'adulto e il giovane, sembra aver acquisito un ruolo maggiore nelle attuali società economicamente avanzate.

La trasmissione intergenerazionale può avere luogo secondo più modalità: per apprendimento, imitazione, identificazione, talvolta per opposizione. I figli possono acquisire conoscenze, abilità e tendenze affettive attraverso l'osservazione e il modellamento, apprendere taluni comportamenti osservandoli negli adulti e riproponendoli a loro volta. Tale capacità vicaria è descritta nella teoria social-cognitiva di Bandura (Bandura, 1986). I modelli interiorizzati spesso si ripropongono a distanza di tempo, come ad esempio nel caso in cui un bambino, una volta cresciuto

e divenuto a suo volta genitore, tenga comportamenti o atteggiamenti simili a quelli dei propri genitori (Fonagy, Steele e Steele, 1991).

Nondimeno, per l'adolescente intento alla costruzione di una propria identità, unitamente al gruppo dei pari i genitori sono un impareggiabile modello di riferimento, in termini sia esperienziali che valoriali (Ardone, 1999).

Frequentando il contesto sociale della Contrada, quindi, la trasmissione culturale avviene, per lo stesso meccanismo, tra individui di generazioni diverse e tra pari. L'apprendimento in questa comunità riguarda almeno due dimensioni: può essere teso all'acquisizione di conoscenze di natura storica, morale, sociale, comportamentale, e riguardare altresì competenze concrete, inerenti a pratiche di attività condivise; è in virtù di questa seconda tipologia di sapere che ci sembra utile affrontare teorie come quella dell'apprendimento situato e della partecipazione periferica legittima, costrutti che vedono l'apprendimento come un fenomeno meramente sociale, il quale necessita di essere collocato in un contesto al fine di avere luogo. Per far ciò è opportuno chiamare in causa il concetto di comunità di pratica, che a nostro avviso esprime un'idea di contesto sociale di apprendimento che rispecchia totalmente la natura sociale delle Contrade di Siena.

2.5.L'apprendimento intergenerazionale nelle Contrade: il caso Puente.

Ogni anno, in occasione della Festa della Madonna (8 settembre), le Contrade di Siena sono coinvolte in una competizione artistica chiamata Festa dei Tabernacoli, la quale coinvolge i bambini contradaioi nella preparazione di una decorazione da porre sotto all'immagine di una Madonna posta all'interno del territorio della Contrada; l'obiettivo della festa è rendere i bambini consapevoli del territorio della Contrada di appartenenza, dei suoi confini e delle sue qualità, nonché quello di far loro sviluppare un senso di appartenenza e di condivisione dei valori su cui questa si fonda.

Questo obiettivo è conforme agli obiettivi educativi delle Contrade, e richiama il concetto di immagine ambientale. L'immagine ambientale di un territorio geografico è la somma di memorie spaziali che ciascun individuo costruisce col passare del tempo; è una risorsa per il ragionamento spaziale, come per i bisogni di base psicologici ed emotivi. L'immagine pubblica della città, ed in questo caso della Contrada, è un modello collettivo di elementi di uno spazio urbano. Può essere definita come uno spazio mentale condiviso, che supera i tratti individuali e fornisce, tra le altre cose, un senso di identità così come di appartenenza. Gli elementi storici, sociologici, funzionali e formali concorrono a configurare tale immagine ambientale. Infatti il tabernacolo (normalmente un dipinto raffigurante un'immagine sacra e collocato lungo una strada) appartiene alla Contrada. I tabernacoli sono incorporati nell'insieme dell'eredità culturale delle Contrade. A tal proposito il team Puente, nell'ambito di una ricerca volta a dedurre emissioni rilevanti per il design di ambienti collettivi per l'apprendimento intergenerazionale, ha svolto un'indagine etnografica nel contesto sociale della Contrada del Bruco, in occasione della preparazione del concorso.

Dal 29 Agosto all'8 Settembre 2007, Puente ha assistito all'allestimento del tabernacolo del Bruco da parte dei bambini della Contrada, supervisionati dalla presenza dello staff degli Addetti ai Piccoli. Dall'indagine svolta sono state rilevate due forti motivazioni nell'attività globale: il contributo alle attività della Contrada e, allo stesso tempo, l'educazione dei bambini, i quali sono messi nella condizione di comportarsi come i loro genitori e gli Addetti ai Piccoli, svolgendo la propria parte all'interno dell'attività designata, al fine di essere ricompresi nell'impegno della Contrada. Inoltre, la decorazione del tabernacolo dà loro l'opportunità di conoscere la struttura sociale della Contrada, il ruolo degli adulti all'interno della comunità ed il modo in cui persone di età diverse contribuiscono ad un'attività realizzata per la Contrada mediante il sistema sociale della stessa. Fornendo il proprio contributo pratico, i bambini costruiscono così anche la propria identità di contradaioli: svolgendo un ruolo nella comunità infatti, entrano in un processo di partecipazione e reificazione (Wenger, 1998). Dunque, attraverso queste attività pratiche e divertenti, i bambini imparano ad apprendere i valori della Contrada e dell'appartenenza ad essa.

Tuttavia, è emerso altresì che qualcosa sta venendo meno per carenza di relazione tra adulti e bambini, ed è questo il motivo per cui gli addetti del Bruco si impegnano in attività educative durante tutto l'arco dell'anno; è pensiero comune che il trasmettere nei giovani i valori più profondi della Contrada, sia un dovere che va compiuto in modo tale da rendere possibile che questa identità si riproduca.

TERZO CAPITOLO

Le comunità di pratiche

Servire ai tavoli, rammendare bandiere, suonare il tamburo: sono piccoli esempi del repertorio condiviso di competenze insito nel dominio della Contrada, abilità acquisibili individualmente grazie alla partecipazione diretta al contesto sociale della stessa.

Il concetto di apprendimento come fenomeno sociale e collettivo è stato elaborato da due antropologi dell'apprendimento, Jean Lave ed Etienne Wenger; questa prospettiva riconosce l'apprendimento come un processo di natura attiva, caratterizzato dalla partecipazione e dal coinvolgimento dell'individuo all'interno di un determinato contesto d'azione nel quale si trova ad operare, ed ha visto gli albori grazie ad un concetto ulteriore, quello relativo alle comunità di pratiche, sviluppato dagli stessi studiosi negli Stati Uniti all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, nell'ambito di un filone di ricerca di matrice sociologica ed antropologica che non si riconosceva più in una "visione passiva e mentalistica del processo di apprendimento, pensato come una semplice acquisizione meccanica di nozioni astratte e formali proposte dall'esterno" (Wenger). È interessante come si possono notare somiglianze tra questi gruppi sociali e le Contrade di Siena. Dunque l'apprendimento, da fatto esclusivamente individuale e mentale diviene un fenomeno sociale e collettivo, in cui le dinamiche cognitive sono inscindibili da quelle sociali.

3.1. Il concetto di comunità di pratiche.

Wenger (1998) vede le comunità di pratiche come gruppi informali di persone che hanno in comune un interesse, una passione per un tema specifico, le quali arricchiscono le proprie conoscenze attraverso una continua interazione, definendole come “i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento [...] i contenitori sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi” (Wenger, 1998). Partecipando a queste comunità, gli individui definiscono insieme quali sono le competenze in un contesto: essere un musicista jazz, un avvocato affermato, un professore universitario.

Le comunità di pratica sono formate da persone che si uniscono in un processo di apprendimento collettivo, in un dominio condiviso di attività umane: una tribù che impara a sopravvivere, un gruppo di artisti che cerca nuove forme di espressione, un gruppo di ingegneri al lavoro su problemi simili, alunni che definiscono la loro identità a scuola. In parole povere, le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa che fanno, imparando a farlo meglio se interagiscono regolarmente. (Wenger, 1998 p. 45).

Secondo l'autore, l'apprendimento da un punto di vista sociale si può dunque definire come un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali, che nasce da un'interrelazione tra competenza sociale ed esperienza personale; come “una relazione dinamica a due vie tra persone e sistemi sociali di apprendimento ai quali esse partecipano, che combina trasformazioni personali con l'evoluzione delle strutture sociali.” (Wenger, 1998).

Le caratteristiche di queste comunità variano. Alcune hanno un nome, altre no. Talune constano di un'organizzazione piuttosto formale, altre risultano fluide e informali. In tutti i casi, il collante sociale di queste comunità risiede nella volontà di aggregazione al fine di perseguire un'attività comune e in ciò che i membri di queste hanno appreso attraverso il mutuo coinvolgimento nelle attività condivise. A tal proposito Wenger (2007) rileva gli *elementi* cruciali in base ai quali è possibile differenziare una comunità di pratica da altri gruppi e comunità:

- Il *dominio*. Una comunità di pratica è molto più di un club di amici o di una rete di connessioni tra individui. Possiede un'identità definita dal dominio di un interesse condiviso. Essere membri di una comunità di pratica implica un impegno al dominio e una competenza condivisa, requisiti questi, che distinguono gli individui che ne fanno parte da chi ne è estraneo.
- La *comunità*. Perseguendo i propri interessi nel proprio dominio, i membri delle comunità di pratica si uniscono in attività di gruppo e discussioni, aiutandosi reciprocamente e condividendo informazioni. Costruiscono così relazioni che rendono possibile l'apprendimento "l'uno dall'altro".
- La *pratica*. I membri di una comunità di pratica sono "praticanti". Sviluppano un repertorio condiviso di risorse: esperienze, storie, strumenti, soluzioni circa problemi ricorrenti, in breve una pratica condivisa. Questo processo necessita di tempo e favorisce l'interazione.

Wenger inoltre distingue tre *modalità* attraverso le quali gli individui appartengono ai sistemi sociali di apprendimento. Questa distinzione risulta importante poiché ognuna di queste modalità concorre, seppur con aspetti diversi, alla formazione di sistemi sociali di apprendimento:

- per *coinvolgimento*: comunicando, producendo artefatti e svolgendo attività comuni, gli individui si coinvolgono reciprocamente e si pongono in relazione con il mondo, modellando la propria esperienza e identità, in altre parole imparano ciò che sono in grado di fare e come il mondo risponde alle loro azioni;
- per *immaginazione*: i membri costruiscono un'immagine di sé stessi e della loro comunità (Anderson, 1983). Queste immagini contribuiscono a formare il senso del sé nei membri e ad interpretare la propria partecipazione nel mondo sociale;
- Per *allineamento*: attraverso un processo di coordinamento di prospettive, interpretazioni e azioni volti alla realizzazione di obiettivi più alti.

Può accadere che una modalità spicchi sulle altre, donando così qualità diverse alla struttura sociale della comunità; ad esempio, una comunità improntata in misura maggiore sul coinvolgimento, differirà qualitativamente da una comunità orientata verso l'immaginazione; Wenger a tal proposito, ritiene che "le modalità di

apprendimento forniscono la base per creare una tipologia di comunità” (Wenger 1998).

La competenza, in queste comunità, è mediata dall'esperienza di una partecipazione diretta e si fonda su tre elementi: l'*impresa*, la *mutualità*, il *repertorio*. Wenger li spiega e ne parla in questi termini:

I membri sono legati tra loro dalla comprensione sviluppata collettivamente dell'oggetto della loro comunità, e si ritengono reciprocamente responsabili per questo senso di *impresa comune*. Essere competenti vuol dire conoscere l'impresa abbastanza bene da essere in grado di contribuirvi. [...] I membri costituiscono la loro comunità attraverso un reciproco impegno. Essi interagiscono tra loro, e stabiliscono norme e relazioni di *mutualità* che riflettono queste interazioni. Essere competenti vuol dire essere in grado di impegnarsi con la comunità ed essere ritenuto affidabile come partner in queste interazioni. In terzo luogo, le comunità di pratica producono un *repertorio* condiviso di risorse comuni – lingua, routine, sensibilità, artefatti, storie, stili, ecc. –; essere competenti vuol dire avere accesso a questo repertorio ed essere in grado di usarlo in maniera appropriata (Wenger, 2002).

In quest'ottica, la pratica dà luogo ad una produzione sociale di senso tra i membri, che coincide sostanzialmente con un'attività di negoziazione del significato, processo attraverso il quale i partecipanti danno vita ad una co-produzione di senso comune che si modifica continuamente, e dal quale sono costantemente influenzati. Questa negoziazione avviene attraverso due processi, i quali svolgono funzioni complementari e convergenti: la *partecipazione*, che fa riferimento ad un coinvolgimento attivo e ad una appartenenza come identificazione; la *reificazione*, che riguarda la cristallizzazione del significato negoziato in artefatti, attorno ai quali viene organizzata la ri-negoziazione di nuovi significati ed il coordinamento delle azioni future. Le pratiche quindi possono essere intese come “*storie di apprendimento condivise*”. Attraverso la loro esecuzione, infatti, non si materializza soltanto la concreta realizzazione dell'attività legata al compito, ma anche e soprattutto la rimodulazione delle conoscenze codificate attraverso uno scambio ed un confronto reciproco tra i membri. L'apprendimento perciò è frutto della continua negoziazione del significato che ha luogo nello svolgimento e nell'acquisizione delle

pratiche, e può essere interpretato come un percorso compiuto dal nuovo partecipante all'interno della comunità, che lo vedrà partire da una posizione periferica (in quanto nuovo arrivato), e arrivare a raggiungere un livello di riconoscimento a pieno titolo di membro effettivo. Questo titolo di appartenenza si conquista attraverso una graduale integrazione ed una *partecipazione periferica legittimata* dei nuovi membri alle attività della comunità. Così, i nuovi arrivati entrano a far parte della comunità in modo attivo acquisendone le routine, i linguaggi, i simboli e i rituali che costituiscono il repertorio condiviso della stessa.

3.1.1. *L'identità e il contesto.*

Questa nuova visione implica una forte correlazione tra apprendimento e identità: apprendere all'interno di una comunità significa imparare ad essere e ad agire come membro della comunità stessa, anziché acquisire semplicemente un insieme sterile di nozioni ed informazioni. In tal modo, la dimensione sociale e quella culturale svolgono un ruolo centrale nella costruzione dell'identità e della competenza umana, dando vita ad un processo di apprendimento che trasforma la capacità dell'individuo di operare nel mondo, modificando contemporaneamente la sua identità ed i suoi modelli comportamentali. All'interno delle comunità e dei confini in cui ci troviamo, le persone si identificano significativamente con alcune comunità e per nulla con altre, definendo sé stesse attraverso ciò che risulta loro sconosciuto e ciò che invece è familiare, ciò che occorre loro sapere e ciò che invece possono ignorare. Questo tipo di relazione tra ciò che si è e ciò che non si è, cambia nel passaggio dell'individuo da una comunità ad un'altra e, nel far questo, l'individuo si porta dietro un po' di ciascuna. La multi-appartenenza secondo Wenger (1998), è un aspetto inerente le nostre identità. L'identità è un fattore cruciale per quanto riguarda i sistemi sociali dell'apprendimento, poiché attraverso di essa si combinano individualmente esperienza e competenza, creando così apprendimento.

Quando parliamo di comunità di pratica, dobbiamo pensare che questa non sia solo conoscenza tecnica, o un insieme di abilità associate alla risoluzione dei problemi. I suoi membri sono coinvolti in una serie di relazioni nel tempo, che si sviluppano attorno agli interessi di quest'ultimi. Il fatto che tutto ruoti intorno ad alcune particolari aree di conoscenza e attività condivise, dà ai membri un senso di

impresa condivisa e identità. Oltre al bisogno di generare e far proprio un repertorio condiviso di conoscenze, idee, memorie e impegno, affinché una comunità di pratica funzioni occorre che all'interno di essa si sviluppino varie risorse, come strumenti, documenti, abitudini, parole e simboli, che in qualche modo contengano la conoscenza accumulata dalla comunità. Tale sviluppo si alimenta attraverso la pratica, o *prassi*, ovvero attraverso i modi di fare e approcciarsi alle cose condivise tra i membri. Inoltre, è grazie all'identità che i membri di una comunità di pratica decidono con chi e cosa identificarsi, al fine di condividere ciò che apprendono. Come suggerisce Wenger, le identità sono "i contenitori viventi nei quali le comunità e i confini entro cui si collocano, si realizzano come esperienza del mondo" (Wenger, 1998).

3.1.2. *L'identità come "capitale sociale".*

Le interazioni che si vengono a creare tra i membri e l'abilità sviluppata nell'affrontare attività più grandi o complesse mediante la cooperazione, creano un legame tra le persone e aiutano a facilitare le relazioni e la fiducia. Le comunità di pratica possono essere viste come sistemi auto organizzati, i quali vantano molti dei benefici e delle caratteristiche della vita associativa, come la generazione di ciò che Robert Putnam e altri hanno definito "capitale sociale" (2005). Secondo Lesser e Storck (2001) il capitale sociale presente nelle comunità di pratica conduce a cambiamenti comportamentali, "che sfociano in una condivisione di conoscenza più ampia"(ibidem).

3.1.3. *I confini delle comunità di pratiche.*

Il processo di apprendimento è fortemente connesso anche al concetto di *confini*. I *confini* delimitano una data comunità da un'altra, ed è attraverso essi che si possono stabilire contatti con altre comunità, oltre che con la complessità dell'ambiente esterno. Questi confini, solitamente, non coincidono con quelli istituzionali, perché sono definiti in base al grado di familiarità dei membri con determinate pratiche. Se la loro rigidità rappresenta un ostacolo in termini di crescita e di apprendimento, al contrario la loro flessibilità e permeabilità garantisce opportunità di sviluppo e

condivisione sinergica con altre comunità; è possibile beneficiare di queste possibilità sia attraverso connessioni attuate per mezzo di oggetti o artefatti - quali le tecnologie, i documenti, i database - sia attraverso connessioni stabilite tramite la partecipazione di persone che ricoprono il ruolo di intermediari (*brokers*), che sono grado cioè di trasferire elementi di una pratica da una comunità ad un'altra. L'arricchimento personale dei soggetti all'interno di una comunità di pratica deriva dalla consapevolezza di essere parte di un reticolo attivo che permette il confronto reciproco in vista di un miglioramento delle pratiche. Appartenere a più comunità equivale a sperimentare in modo personale i confini che si formano, attraverso un processo di creazione di ponti tra le comunità stesse. Allo stesso tempo, spaziare all'interno del panorama sociale offerto dalle comunità di pratiche e dai confini che le delimitano, necessita di una forte identità. Come sottolinea ancora Wenger:

...una forte identità implica forti connessioni con altre persone attraverso storie condivise ed esperienze, affetto ed impegni reciproci [...]; essa implica multiappartenenza e attraversa più confini [...], necessita di un ampio raggio di esperienze e di essere aperta a nuove possibilità. [...]. Una sana identità dà forza sociale piuttosto che emarginare. (Wenger, 2007)

3.2. *Il valore delle comunità di pratiche all'interno delle organizzazioni.*

In ambito lavorativo, la natura relazionale e sociale delle comunità fa sì che esse si sviluppino in modo spontaneo, al di fuori dell'organigramma aziendale e indipendentemente dalle intenzioni e dalla volontà dell'impresa, rappresentando così una componente complementare alla struttura gerarchico-formale dell'organizzazione, e contribuendo in modo rilevante al suo funzionamento. La scoperta di questi contesti di relazioni informali tra i dipendenti, caratterizzati da dinamiche di produzione e circolazione della conoscenza, si rivela una grande opportunità di sviluppo per le organizzazioni, le quali tuttavia dovrebbero creare le condizioni favorevoli affinché queste comunità possano essere valorizzate. Le comunità di pratica rappresentano infatti un valore potenziale per le organizzazioni, specialmente per quelle pubbliche, ancora caratterizzate da una mentalità burocratica.

Esse infatti rappresentano forme elastiche di *cooperazione interstiziale*, una garanzia di flessibilità e capacità di far fronte alla complessità sociale in modo efficace (Wenger, 2002).

Spesso, comunità e organizzazione non sono universi convergenti, a causa delle differenze inerenti le logiche e le dinamiche che le attraversano; le forme attraverso cui il rapporto si struttura tra di esse possono essere molteplici. Può accadere che una comunità non venga *riconosciuta dall'organizzazione formale*, o altresì che venga *legittimata* perché ritenuta importante per l'organizzazione o ancora *supportata formalmente*. In ultima analisi, può *essere istituzionalizzata* e diventare parte della struttura formale. Le due forme estreme (il non riconoscimento e l'istituzionalizzazione) risultano termini di rapporto poco fruttuosi, poiché nel primo caso diventa difficile una valorizzazione del contributo che la comunità può offrire sotto forma di risorse cognitive ed esperienziali per l'efficacia dell'organizzazione nel suo complesso; nel secondo caso la comunità perderebbe la sua vera natura, diventando parte integrante della struttura formale. L'atteggiamento più idoneo da parte dell'organizzazione è quello di legittimare le comunità di pratica al suo interno, dando priorità al tipo di processi di apprendimento informale che esse sviluppano e progettando strutture organizzative poste al servizio delle relazioni informali. Coltivare le comunità di pratica significa promuovere contesti organizzativi favorevoli che permettano lo sviluppo ed il collegamento tra le varie comunità che operano all'interno dell'organizzazione, trasformando quest'ultima in *una costellazione di comunità di pratica* (Wenger, 2002).

3.3. Apprendimento come competenza sociale: la partecipazione periferica legittima.

L'apprendimento è per tradizione, considerato come un processo attuato nella mente dell'individuo; nel contesto relativo alle comunità di pratiche, invece, lo si riscontra nella relazione tra le persone, nelle condizioni che le portano a creare aggregazione e un punto di contatto che consenta a particolari pezzi di informazioni di acquisire rilevanza; senza questo punto di contatto, senza un sistema di rilevanzze, non può esserci apprendimento e sufficiente memoria. L'apprendimento in questi

termini, non appartiene alle singole persone, bensì alle varie conversazioni di cui sono parte.

Rispetto a quei sistemi orientati all'accrescimento individuale, i quali hanno perso tutti i focus di rilievo sulle relazioni, a causa delle pressioni che tendono a perseguire obiettivi rivolti al centro, questo approccio all'apprendimento può apparire come una sfida. Affinché le identità si sviluppino in modo ottimale occorre quindi che le persone possiedano un luogo in cui vivere l'apprendimento sotto forma di competenza sociale. Gli ambiti di studio cui questo approccio fa riferimento sono quelli più ampi della cosiddetta teoria dell' "*apprendimento situato*" e della "*practice-based theorizing*", che enfatizzano la *dimensione tacita, narrativa e situata* dei processi relazionali che hanno origine dall'apprendimento organizzativo, evidenziandone in tal modo le caratteristiche di processo costruttivo, sociale e contestualizzato.

Dunque la pratica - definibile come il fare all'interno di un determinato contesto storico e sociale, che struttura e dà senso al fare stesso ed al modo di relazionarsi con il mondo - e il dare un senso all'esperienza e alla comunità - interpretata come la dimensione sociale e relazionale che funge da contesto per l'apprendimento situato - divengono i nodi centrali di una innovativa teoria dell'apprendimento. "Piuttosto che chiedersi che tipo di processi cognitivi e strutture concettuali siano coinvolte, i due autori si domandano che tipo di relazioni sociali forniscano il contesto appropriato affinché l'apprendimento abbia luogo" (Hanks, 2002). Coloro i quali apprendono non acquisiscono strutture o modelli per capire il mondo, ma partecipano a progetti che essi stessi hanno strutturato; e la loro partecipazione "si riferisce non solo a eventi locali di relazione in certe attività con certe persone, ma anche a processi più elaborati, nei quali sono partecipanti attivi nelle pratiche delle comunità sociali e nella costruzione di identità relative a queste comunità" (Wenger 99).

Lave e Wenger illustrano la loro teoria attraverso osservazioni di differenti tipi di contesti (i quartieri generali della Marina Americana, i macellai, gli Alcolisti Anonimi ecc.); inizialmente le persone devono unirsi alle comunità e apprendere rimanendo ai margini. Le attività in cui sono coinvolte e i compiti che svolgono possono essere meno centrali per la comunità, rispetto alle mansioni svolte da altri. Non appena divengono maggiormente competenti, sono coinvolti in misura più

ampia nei processi principali della singola comunità. Si spostano dalla partecipazione periferica legittima, detta *marginale*, alla piena partecipazione. L'apprendimento pertanto non è visto come una mera acquisizione di conoscenza da parte degli individui, ma come un processo di partecipazione sociale. Chi apprende inevitabilmente prende parte a comunità di praticanti: l'acquisizione di conoscenza e abilità richiede ai nuovi arrivati di spostarsi verso la piena partecipazione nelle pratiche socio-culturali di una comunità. La "partecipazione periferica legittima", in tal senso, fornisce un modo per parlare delle relazioni tra nuovi e vecchi membri, delle attività, dell'identità, degli artefatti e delle comunità di conoscenza e di pratica. Vengono coinvolte le intenzioni personali ad apprendere, ed il significato dell'apprendimento si configura attraverso il processo che porta a diventare un partecipante "pieno" in una pratica socio-culturale. Questo processo sociale include e sussume l'apprendimento di abilità conoscibili. In ciò vi è un'attenzione all'identità, all'acquisizione di un linguaggio specifico, all'agire e improvvisare in modi che siano sensati all'interno della comunità: "l'apprendimento visto come una partecipazione crescente in comunità di pratica riguarda la totalità della persona che agisce nel mondo" (Wenger, 2007), "un complesso di relazioni in continua evoluzione e rinnovamento" (ibidem).

3.4.L'apprendimento situato.

Il concetto di apprendimento situato è stato proposto da Lave e Wenger (1990) in seguito a ricerche che hanno portato i due autori a interrogarsi circa le forme di partecipazione sociale idonee a fornire un contesto adeguato al compimento dell'apprendimento. Piuttosto che guardare all'apprendimento come "all'acquisizione di conoscenze proposizionali" (ibidem), i due autori hanno collocato questo processo nel contesto di specifiche forme di co-partecipazione sociale, arrivando a formulare un costrutto secondo cui "l'individuo che apprende non acquisisce una quantità definita di conoscenze astratte che poi trasporterà e riapplicherà successivamente ad altri contesti, quanto l'abilità di agire impegnandosi affettivamente nel procedimento e nelle condizioni attenuate dalla partecipazione periferica legittima" (ibidem).

Questa prospettiva inserisce l'apprendimento "all'interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale" (Wenger, 2002), facendolo risultare perciò mediato dalle diverse prospettive dei partecipanti; i veri protagonisti dell'apprendimento sono allora le comunità e gli individui che prendono parte al contesto, così da rendere questo processo *distribuito*, piuttosto che un mero atto individuale (ibidem).

3.4.1. *La cognizione situata.*

Concepire i concetti come situati e progressivamente sviluppati attraverso l'attività significa abbandonare ogni convinzione circa una loro natura astratta e auto contenuta; a tal proposito, può essere d'aiuto considerare la conoscenza concettuale come simile ad un insieme di strumenti: attraverso il loro utilizzo, la visione del mondo da parte dell'individuo subisce un cambiamento che lo porterà ad adottare il sistema di valori della cultura nella quale sono usati (Wenger, 2002).

Guardando alla conoscenza come a uno strumento, Whitehead (1929) distingue tra la mera acquisizione di concetti astratti e lo sviluppo di una conoscenza utile e robusta. Secondo il suo punto di vista, gli individui in grado di utilizzare attivamente gli strumenti in loro possesso, e sono altresì capaci di costruirsi una comprensione del mondo; questa, assieme alla comprensione degli strumenti usati, evolve continuamente, come risultato della loro interazione. Imparare ed agire sono due capacità indistinte, essendo il risultato di un processo continuo e duraturo, sviluppato dall'agire nelle varie situazioni.

Imparare ad utilizzare uno strumento coinvolge molto di più di ciò che può essere appreso attraverso qualunque insieme di regole esplicite. Le occasioni e le condizioni per l'uso, sorgono direttamente dal contesto di attività di ogni comunità che lo utilizza, influenzate dal modo in cui i membri di tale comunità vedono il mondo. La comunità e i suoi punti di vista, quasi come lo strumento stesso, determinano come questo venga usato. Poiché gli strumenti e il modo in cui essi sono usati riflettono le visioni particolari di ciascuna comunità, non è possibile usare uno strumento in modo appropriato senza capire la comunità o la cultura nella quale viene coinvolto. Similmente, gli strumenti concettuali riflettono il sapere complessivo della cultura in cui sono usati, le visioni e l'esperienza degli individui. Il loro significato non è fisso,

bensì il prodotto della negoziazione all'interno della comunità. Ancora, l'uso appropriato che ne consegue non è semplicemente una funzione esclusiva dei concetti astratti, ma piuttosto una funzione della cultura e delle attività nelle quali il concetto è stato sviluppato. Ad esempio, i fisici e gli ingegneri usano in modo diverso le stesse formule matematiche. L'attività, il concetto e la cultura sono interdipendenti, nessuno può essere compreso del tutto senza gli altri due. I metodi di insegnamento spesso provano a impartire concetti astratti, ben definiti e indipendenti, che possono essere esplorati in esempi-prototipi o in esercizi nei libri; tuttavia, tali esemplificazioni non possono fornire una visione interiore circa la cultura o le attività autentiche dei membri della cultura che li utilizza e di cui i discenti necessiterebbero. Inoltre, nei contesti dell'apprendimento formale, molto spesso viene chiesto agli studenti di usare gli strumenti di una disciplina senza che siano in grado di adottare la cultura che si cela in essa; al contrario, per imparare a usare gli utensili in modo competente, alla stregua degli apprendisti dovrebbero entrare nell'ottica della cultura di quella data comunità. Fin dall'infanzia e lungo tutto l'arco della loro vita, infatti, gli individui adottano il comportamento e il sistema di valori dei gruppi sociali con cui entrano in contatto. Se hanno l'opportunità di osservare e far pratica sul campo dei comportamenti dei membri di una cultura, questi imiteranno tali comportamenti e gradualmente inizieranno ad agire secondo le regole su cui quella cultura si fonda. Tali pratiche culturali si dimostrano spesso recondite e estremamente complesse, nondimeno offrono l'opportunità di osservare e far pratica. La riuscita e il successo in questi termini mostrano come le competenze acquisite siano un prodotto della cultura che si apprende in un contesto, piuttosto che il risultato di un insegnamento esplicito. Al contrario, spesso le tecniche dell'insegnamento contemporaneo negano agli studenti l'opportunità di sfidare la cultura dominante semplicemente perché non viene messa in mostra. Sebbene agli studenti vengano mostrati gli strumenti di molte culture accademiche nel corso della loro carriera scolastica, le culture che essi osservano, a cui partecipano e in cui alcuni entrano, sono in realtà la cultura propria della vita scolastica. Il modo in cui la scuola usa i dizionari, le formule matematiche o l'analisi storica è molto differente dal modo in cui tali strumenti sono utilizzati da chi fa pratica: gli studenti pertanto possono

superare gli esami, ma non saranno comunque capaci di usare gli strumenti concettuali di un dominio nella realtà.

3.4.2. *La rappresentazione delle attività.*

Le rappresentazioni che nascono dall'attività svolta, non possono facilmente essere sostituite da descrizioni; come afferma Suchman (1987), gli schemi sono diversi dalle azioni situate. Ad esempio, il disegno di una macchina complessa in un manuale è diverso da come sembra in effetti la macchina. Le percezioni risultanti dalle azioni sono un punto centrale sia nell'apprendimento che nell'attività. Il modo in cui una persona percepisce l'attività può essere determinato dagli strumenti e da un loro utilizzo adeguato. Ciò che un individuo percepisce contribuisce a come egli agisce ed apprende. Le diverse attività producono diverse rappresentazioni indicizzate non equivalenti e l'attività che porta a queste rappresentazioni gioca un ruolo centrale nell'apprendimento.

Come sostengono Hutchins e Pea (1996), la struttura della cognizione è largamente distribuita attraverso l'ambiente sia sociale che fisico; l'ambiente inoltre contribuisce in maniera importante alle rappresentazioni indicizzate che le persone formano durante le attività a cui partecipano. Queste rappresentazioni, a turno, contribuiscono allo svolgimento delle attività future. Ad esempio, le rappresentazioni indicizzate, sviluppate attraverso l'impegno in un compito, possono aumentare considerevolmente l'efficacia con la quale i compiti successivi potranno essere svolti, se parte dell'ambiente che struttura le rappresentazioni resta invariato. Ciò è evidente nell'abilità di svolgere compiti che non possono essere descritti o ricordati in assenza della situazione. I dati ricorrenti nell'ambiente possono sostenere sequenze di azioni ricorrenti, e la memoria e le azioni susseguenti non sono processi indipendenti dal contesto. Le routine possono ben essere un prodotto di questo tipo di indicizzazione.

3.4.3. *Apprendistato cognitivo e apprendimento collaborativo.*

Nell'ottica dell'apprendimento inteso come processo di acculturazione, supportato in parte dall'interazione sociale e in parte dalla circolazione di racconti, un ruolo importante è rivestito dai gruppi di praticanti, perché è solo tramite essi che l'interazione sociale e la conversazione possono aver luogo. Questi gruppi non sono solo un modo pratico per accumulare le conoscenze dei singoli membri, ma danno origine in maniera sinergica a soluzioni che senza di loro non potrebbero emergere. Eseguire con successo molti compiti individuali richiede che i membri capiscano i molti ruoli differenti necessari per portare a compimento un compito cognitivo; rendere una persona capace di svolgere tutti i ruoli coinvolti nell'attività autentica, e in grado di riflettere in modo produttivo sulla sua performance, è uno dei compiti fondamentali dell'educazione. Inoltre, i gruppi possono essere efficienti anche nel confrontare e discutere gli errori di concetto e le strategie sbagliate. Concludendo, nelle condizioni collaborative, sapere come apprendere e lavorare in gruppo è importantissimo; se le persone imparano e lavorano assieme alle altre, hanno l'opportunità, situata, di sviluppare questa abilità in modo situato.

Nel prossimo capitolo ci occuperemo di altre teorie che vedono una correlazione tra apprendimento e ambiente, per poi andare a trattare il ruolo che le emozioni e la motivazione rivestono affinché l'apprendimento abbia luogo, così da avere una visione più chiara ed esaustiva di questo fenomeno.

QUARTO CAPITOLO

L'apprendimento socio-affettivo

Avvicinandoci alle comunità di pratiche, abbiamo osservato come gli individui che le compongono non si limitino a far parte di una sola di queste, ma come al contrario vedano rafforzate le proprie conoscenze e competenze per il fatto di essere inseriti in più contesti sociali di apprendimento, di cui superano di volta in volta i confini, creando tra questi contesti maggiore interazione e conoscenza. Facendo un passo indietro ci rendiamo conto che la peculiarità umana di riunirsi in gruppo deriva da una socialità innata. Tra le specie animali presenti in natura, infatti, l'essere umano si contraddistingue come la più sociale fra tutte, tanto da essere stato definito "ultrasociale" (Tomasello, 1999). Il cervello umano ha infatti la capacità di gestire le relazioni con circa altri centocinquanta simili, a differenza di quello degli altri primati non umani, che arrivano a vivere in gruppi formati al massimo da quaranta/cinquanta unità (Dunbar 1996; 1998). Data questa condizione di ultrasocialità, il pensiero interattivo-costruzionista sostiene la teoria secondo la quale l'apprendimento umano avviene tramite l'interazione sociale (fra gli altri, Brazelton 1982; Bruner 1990; Fogel 1993; Nelson 1987; Stern 1985; Vygotskij 1934).

4.1. La competenza sociale.

La competenza sociale è riscontrabile fin dall'allattamento: oggi si ritiene che il bambino piccolo sia un soggetto attivo, competente, che possieda capacità cognitive ed emotive specifiche, ed utilizzi meccanismi di autoregolazione. Il bambino nasce con una dotazione di partenza, che gli permette di ricevere ed elaborare di volta in volta, in modo permanente, le informazioni pervenute dall'ambiente fisico e sociale. Tale corredo, molto più robusto di quanto non si credesse in passato, interessa in modo uniforme le più svariate funzioni fisiche, dall'ambito percettivo a quello emotivo e sociale.

Il riconoscimento del volto della madre a tre o quattro giorni di vita o il sorriso sociale intorno alle quattro settimane sono solo alcuni degli aspetti di tali competenze a livello interattivo; fin dai primi istanti di vita, infatti, tra lattante e adulto si crea un sistema di interazioni che si caratterizza attraverso armonia e alternanza di turni, e che va a costituire lo spazio elettivo per l'apprendimento del bambino stesso (Kaye, 1982). Un processo importante che avviene tra l'adulto e il bambino riguarda la condivisione congiunta dell'attenzione nei confronti di un oggetto o di un evento. Tale condivisione fa la sua comparsa intorno al sesto mese di vita, momento nel quale il bambino passa da una relazione di tipo *diadico* a una di tipo *triadico*, permettendogli di condividere in modo attivo un interesse con l'adulto; se fino al primo semestre il lattante ignora l'adulto, limitandosi ad interagire in modo esclusivo con l'oggetto, o al contrario si limita ad interagire con l'adulto ignorando l'oggetto in questione, dal sesto mese compare in esso la capacità di rivolgere il proprio fuoco attentivo sia all'uno che all'altro. Si crea così un incontro di menti idoneo alla costruzione reciproca di un percorso di senso in una specifica situazione.

Grazie a questo meccanismo di interazione, l'adulto e il bambino diventano capaci di co-orientare lo sguardo verso lo stesso oggetto, condividendo l'attenzione sulla stessa realtà, altresì detta *referente*. In tale circostanza, l'adulto è solito commentare ciò che sta accadendo, attraverso la *predicazione*, assegnando talune proprietà e qualità spesso in forma di pseudo-dialoghi.

Alla stregua del processo di condivisione congiunta, intorno ai nove mesi compare l'apprendimento per *simulazione*, che fa scaturire nel bambino la capacità di esprimere consapevolmente le proprie intenzioni e desideri, e di carpire le azioni intenzionali degli altri distinguendole da quelle accidentali e involontarie: grazie a queste nuove competenze, il bambino non apprende solo da gli adulti, ma soprattutto attraverso di essi. Imparare a trattare gli altri come simili a sé stabilisce una spinta importante all'apprendimento sociale.

Attraverso le molteplici interazioni che hanno luogo, si crea un sistema di apprendimento aperto, autoregolamentabile e autocorreggibile in funzione degli scopi, capace di far costruire e condividere significati, norme e modelli di comportamento, di scambiare informazioni attraverso relazioni di interscambio nelle quali i due si influenzano a vicenda: la consensualità dell'interazione, nella quale è

implicito l'accordo che il come fare le cose è più importante delle cose fatte insieme, garantisce al bambino di apprendere velocemente routine e convenzioni, significati e procedure, tutti elementi basilari della cultura di cui fa parte.

Dunque in questo contesto l'apprendimento assume il significato di appropriazione, di acquisizione di sistemi di valori, credenze, pratiche di una certa comunità umana, lavorando contemporaneamente a una loro trasformazione (Rogoff 1990; 2003).

4.2.L'apprendimento osservativo.

Albert Bandura (1986) ha dedicato un'attenzione profonda al tema dell'*apprendimento osservativo*, un tipo di apprendimento indiretto che prevede l'acquisizione o la modificazione di un determinato comportamento, a seguito dell'osservazione di un analogo comportamento tenuto da altri (ibidem).

A partire da alcuni lavori condotti da Miller e Dollard (1941), che si erano dedicati allo studio dell'apprendimento sociale, Bandura ha dimostrato dai suoi studi come questo tipo di apprendimento si ritrovi sia nei mammiferi superiori, sia nella specie umana in modo elettivo, e come non abbia luogo attraverso l'uso di un rinforzo diretto, ma al contrario si fonda sul principio di somiglianza nei confronti di un altro simile, che funge in questa sede da *modello* (Bandura, 1986).

Circa il concetto di modellamento, lo psicologo sintetizza una serie di proprietà agenti, le quali influiscono sull'impatto delle informazioni apprese sulla prestazione in una situazione di modellamento; queste proprietà sono riassumibili nella *somiglianza delle prestazioni, delle caratteristiche personali tra osservatore e modello, nella molteplicità e varietà dei modelli e nella competenza del modello*.

È da considerarsi una caratteristica fondamentale dell'apprendimento osservativo l'identificazione che si instaura tra *modello* e *modellato*; più il grado di identificazione sarà elevato, più l'apprendimento avrà effetto sulla condotta del modellato [Bandura]. È a ragion veduta pertanto che Bandura conia il termine di *apprendimento vicario*, che avviene attraverso dei modelli, per vicarianza. Solitamente è l'esperto a costituire il modello, e il novizio a costituire l'osservatore.

Alla base dell'apprendimento osservativo risiedono due meccanismi diversi, seppure apparentemente simili tra loro: il *meccanismo di emulazione* e il *meccanismo di imitazione*.

L'apprendimento imitativo è un meccanismo sostanzialmente umano; le altre specie animali infatti, compresi i primati non umani, sono capaci di apprendere per emulazione, ma non attraverso l'imitazione (Hauser, 1996; 2000 Tomasello e Call, 1997).

Siamo in presenza di *apprendimento per emulazione* allorquando un osservatore riproduce una data azione compiuta da un modello, in modo meccanico, stereotipato e mimetico, senza valutare strumentalmente l'efficacia di tale azione e senza comprendere il proprio scopo.

Ci troviamo invece di fronte a un caso di *apprendimento per imitazione*, quando l'azione dell'osservatore riproduce consapevolmente l'azione del modello, al fine di raggiungere il medesimo obiettivo perseguito da quest'ultimo. Meltzoff sottolinea come il dispositivo dell'imitazione compaia molto precocemente nel neonato, che fin dalle prime settimane di vita è in grado di riprodurre certi movimenti dell'adulto, come muovere la testa e aprire la bocca (Meltzoff, 1977; Meltzoff e Moore, 1999; Young, 2002)

La differenza tra i due meccanismi risiede nel fatto che, affinché ci sia imitazione, occorre che l'osservatore distingua nella condotta del modello le azioni idonee al raggiungimento dello scopo; inoltre, l'imitazione per essere tale richiede la comprensione delle intenzioni altrui e del piano mentale implicati nell'azione imitata, anticipando così l'esito finale. Dunque, imitazione significa essere in grado di riprodurre ciò che un altro *intende fare* (Anolli, 2005).

Riguardo all'apprendimento imitativo, sono stati condotti vari esperimenti e ricerche. Vale la pena menzionare l'esperimento della Bambola Bobo, una ricerca sperimentale sull'aggressività, condotta da Bandura e dai suoi collaboratori nel 1961, attraverso quale è stato dimostrato che il comportamento aggressivo nei bambini può essere riconducibile ad un modellamento, ovvero scaturito da un'imitazione (Bandura, 1977).

Tale risultato è ancora oggi attuale, poiché i risultati di tale ricerca vengono tuttora utilizzati per suffragare la tesi secondo cui la visione di scene violente trasmesse dai media può produrre nei bambini e nei ragazzi comportamenti imitativi aggressivi.

Per la sua ricerca, Bandura formò tre gruppi distinti di bambini, tutti in età prescolare, in due dei quali inserì adulti suoi collaboratori come modello.

Nel primo gruppo, l'adulto era incaricato di mostrarsi aggressivo nei confronti di un pupazzo chiamato Bobo, aggressività che mostrava colpendo il pupazzo con un martello e gridando esclamazioni di incitamento, come "picchialo sul naso". Nel secondo, quello di *confronto*, l'adulto era incaricato di giocare con delle costruzioni di legno ignorando il pupazzo e senza mostrare aggressività; nel terzo ed ultimo gruppo, quello di *controllo*, i bambini non avevano un adulto come modello ed erano lasciati liberi di giocare da soli.

Successivamente, i bambini venivano condotti in un'altra stanza, in cui erano presenti dei giochi neutri, come peluches e modellini di camion, oltre a giochi aggressivi come fucili, una palla legata ad una corda su cui era stata dipinta una faccia e infine il pupazzo Bobo (ibidem).

Bandura osservò che i bambini che avevano assistito a scene violente compiute dall'adulto mostravano un numero maggiore di comportamenti aggressivi, sia rispetto a quei bambini che avevano avuto un modello pacifico, sia quei bambini che erano stati lasciati a giocare da soli.

Per citare alcuni degli altri innumerevoli esempi di apprendimento imitativo, è stato osservato come bambini di quattordici mesi, osservando un adulto accendere la luce premendo con la testa su di un pannello interruttore posto a terra, abbiano imitato lo stesso comportamento pur essendo liberi di compiere l'azione nel modo standard (Meltzoff, 1989). In egual modo, bambini di quattordici mesi sottoposti alla visione di adulti che compiono azioni intenzionali e successivamente azioni accidentali, hanno in condizioni sperimentali riprodotto quasi il doppio delle azioni compiute intenzionalmente dall'adulto, rispetto a quelle compiute accidentalmente (Carpenter, Akhtar e Tomasello, 1998)

Benché il neonato disponga già naturalmente di un certo repertorio di movimenti, risulta propenso a modificarli al fine di renderli corrispondenti e simili a quelli dell'adulto; per far ciò il neonato ne aumenta la frequenza e si impegna a modificarne

la configurazione, finché questo apprendimento non diventa una vera e propria modalità di interazione con gli adulti, attorno ai nove mesi di età (Anolli, 2004; Tomasello, 2001).

Peraltro, la scoperta di Rizzolatti e colleghi (1996) circa l'esistenza dei neuroni specchio, risalta l'incidenza che questi hanno nel favorire l'imitazione.

Come sottolinea Rizzolatti, i neuroni specchio "si attivano durante l'osservazione di azioni eseguite da un altro consimile; è come se l'organismo che osserva facesse le stesse azioni che compie il modello. Tale sistema nervoso è quindi alla base dei processi di imitazione" (Rizzolatti et al. 2001).

4.3.L'autoefficacia percepita.

Successivamente agli studi di impronta comportamentista, Bandura propone un nuovo costrutto di analisi della condotta, appellandolo con il nome di *autoefficacia percepita*, un concetto che nasce grazie alla costruzione di un nuovo approccio, orientato allo studio dei processi cognitivi e dell'adattamento dell'essere umano nell'ambiente.

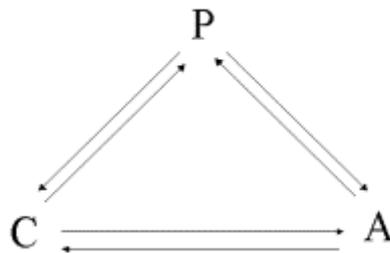
Con questa teoria, Bandura (2000) sintetizza la capacità umana di osservare attivamente in un contesto, attraverso il costrutto dell'*agentività umana*, che diventerà il punto cardine di tutta la Teoria social cognitiva; questa può definirsi come "la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti" (ibidem). Tale funzione umana riguarda sia il singolo che i gruppi e si traduce nella facoltà di generare azioni atte al raggiungimento di scopi.

Nel valutare il ruolo giocato dall'intenzionalità, Bandura distingue tra condotta orientata al perseguimento di un risultato e gli effetti prodotti da tali sequenze di azioni.

L'agentività umana è dunque una funzione che riguarda le azioni compiute intenzionalmente, indipendentemente dall'esito raggiunto, una facoltà che Bandura studia partendo dal presupposto che sia possibile esercitare attivamente un'influenza sugli eventi, e che il comportamento umano sia determinato da molti fattori interagenti tra loro. Questi possono essere fattori personali interni, formati da

elementi cognitivi, affettivi e biologici, così come i comportamenti tenuti in un dato contesto e infine gli eventi ambientali in cui si trovano collocati l'individuo e la condotta.

Attraverso l'identificazione delle cause, lo psicologo formula la Teoria del reciproco determinismo triadico, all'interno della cui struttura opera, in modo casuale e interdipendente, l'agenticità umana (Bandura 1978, 1986).



Condotta; Personalità; Ambiente

L'intreccio di questi elementi assume, nel corso della vita, forme differenti di interazione e di interdipendenza a seconda delle specifiche circostanze, delle attività e del contesto in cui si esplica. La situazione nella quale l'individuo si trova non è ininfluenza rispetto a ciò che pensa, desidera e pone in essere, ma d'altro canto neppure la situazione può restare indifferente ai propositi ed alle condotte che gli individui riversano ed esprimono in essa (Capara, 1996).

4.4. La motivazione ad apprendere.

I processi di apprendimento coinvolgono al loro interno una variegata moltitudine di fattori psicologici collegati alle strategie e alle abilità, nonché agli aspetti meta-cognitivi individuali, cui si aggiunge in modo significativo il ruolo svolto dalle interazioni interpersonali sviluppate nel contesto dell'apprendimento. È all'interno di questa intersecata complessità psicologica che entrano in gioco le

motivazioni, le quali sono state negli ultimi vent'anni oggetto di studio da parte di diversi ambiti di ricerca.

La *motivazione* può essere vista come una configurazione di esperienze soggettive (processi emotivi, aspettative, valori, interessi personali, attribuzioni formulate nelle situazioni di successo o insuccesso) di origine intrinseca o estrinseca, che permettono di illustrare l'inizio, la direzione, la persistenza e l'intensità di un comportamento finalizzato al raggiungimento di uno scopo; attraverso tali esperienze, l'individuo è portato ad apprendere. La motivazione all'apprendimento è dunque vista come un insieme di aspetti affettivi e cognitivi interagenti tra loro (Brophy, 1998).

4.4.1. *La motivazione estrinseca e la motivazione intrinseca.*

Una prima distinzione, all'interno delle motivazioni che spingono un individuo a prefiggersi un obiettivo da raggiungere, è quella che le vede raggruppate secondo la propria natura. Le motivazioni possono essere infatti di origine estrinseca, allorché la finalità dell'obiettivo preposto risulti esterna all'individuo, o al contrario intrinseca, qualora tale finalità sia atta a soddisfare un bisogno interno a sé stessi.

La *motivazione estrinseca* è ben rappresentabile dalla teoria comportamentista del rinforzo; se un dato rinforzo positivo, come un elogio, un premio, un riconoscimento, tende a creare motivazioni, all'opposto un rinforzo negativo come un rimprovero o una punizione, mira a demotivare un certo comportamento. Secondo il postulato Comportamentista, il rinforzo può essere impartito non soltanto in modo diretto ad un soggetto, ma risultare efficace pur essendo stato elargito ad altri. Rinforzare altre persone per i comportamenti tenuti, susciterebbe dunque nell'individuo la consapevolezza di subire lo stesso rinforzo nel caso adotti il medesimo comportamento, esortandolo così a non compierlo. In questo caso si parlerà di *Rinforzo Vicariante*.

Il grado in cui un individuo si lascia condizionare dal potere dei rinforzi dipende da numerosi aspetti. A tal proposito Brophy (1998), individua i più importanti, tra cui

l'autorità e la fiducia nei confronti di colui che rinforza, la convinzione di saper svolgere il compito e il rapporto costi/benefici scaturiti dal comportamento oggetto del rinforzo. Nei contesti formali dell'apprendimento, questa teoria prevede un insegnamento centrato su premi e punizioni, in cui il discente è motivato dal solo raggiungimento di certi risultati, piuttosto che dall'apprendimento di nuova conoscenza. Lepper, Greene e Nisbet (1973), e Deci (1971), hanno dimostrato i limiti del rinforzo evidenziando così la fragilità della motivazione estrinseca (De Beni, 2000).

Per quanto concerne la *motivazione intrinseca*, questa consta al suo interno di diversi costrutti, come la *curiosità epistemica*, studiata e definita da Berlyne (1971), “un bisogno universale di conoscere ed apprendere che si manifesta tramite l'esplorazione dell'ambiente motivata solo dal desiderio di sapere”. Questa curiosità può essere incrementata dalla noia del soggetto e dunque dalla ricerca di stimoli, piuttosto che da caratteristiche inconsuete dell'ambiente. Nonostante risulti un'importante componente motivazionale, questo tipo di motivazione non è da considerarsi l'unico da apprendere, dal momento che spinge al soddisfacimento di un bisogno di conoscenza immediato, senza garantire la persistenza e la costanza di fronte agli ostacoli.

Un altro importante costrutto poi, è quello relativo alla *motivazione di effectance*, ovvero il bisogno di sentirsi competenti. White (1959) ha osservato come i bambini non siano stimolati solo dalla curiosità di apprendere, ma sentano la necessità di padroneggiare l'ambiente e sentirsi efficaci, tanto da manifestare questo desiderio di competenza anche in assenza degli adulti o in caso di rinforzo negativo. Questo bisogno è stato evidenziato anche da Piaget (1936), che ha posto l'accento sull'interazione giocosa da parte dei bambini nei confronti dell'ambiente. Se il bambino viene sostenuto con elogi o rinforzi durante i suoi primi tentativi di padronanza, svilupperà un sistema di autoricompensa tale che gli consentirà di non avere più bisogno di approvazione esterna, e di sviluppare allo stesso tempo la padronanza stessa. Per contro, scoraggiare il bambino nei suoi tentativi, creerà in lui un bisogno di approvazione esterna, che lo farà sentire dipendente dal rinforzo dell'adulto, mettendolo nelle condizioni di porsi obiettivi in grado di dimostrare le

proprie capacità, affiancati dal timore di risultare incapace. Inoltre, dagli studi di Deci e Ryan (1985), Boggiano e Pittman (1992) è emerso il concetto di *autodeterminazione*, quel desiderio di compiere un'azione svincolata da forze o bisogni esterni, la cui gratificazione è prodotta dalla libera scelta di affrontare un compito o lavorare avvalendosi di alcuni materiali. Come sostiene Bertolotti (2004), “alla base della condotta autodeterminata risiede il bisogno di sentirsi artefici delle proprie azioni e di scegliere liberamente il compito e la sua modalità di svolgimento”. Ancora, possiamo parlare di *esperienza di flusso*, studiata da Csikszentmihalyi (1993), una motivazione che nasce dal piacere che si prova nel controllare e realizzare un compito, indipendentemente dai risultati che si otterranno. Ne consegue che la concentrazione spesa sia così elevata da alterare persino la percezione del tempo. Tale esperienza, accompagnata da un feedback immediato circa l'efficacia delle azioni svolte, è solitamente propria dei passatempi o delle attività ricreative, ma può presentarsi anche nell'ambito dell'apprendimento formale, come a scuola, o nello svolgimento di altre attività. Infine, possiamo parlare di *interesse*, una motivazione complessa che comprende aspetti che spaziano dall'individuale, all'ambientale, al sociale, che considera la relazione tra un soggetto interessato e una situazione interessante, la quale rende piacevole in termini di attenzione la situazione dell'apprendimento, rendendolo gratificante sul piano personale. Secondo la visione di Krapp, Hidi e Renninger (1992), l'interesse si innesca grazie all'interazione delle preferenze del singolo con le peculiarità della situazione. Krapp sottolinea come sul piano cognitivo, l'interesse determini le aspettative, la persistenza, l'impegno e la scelta del compito, mentre dal punto di vista socio-emotivo, sia fonte di piacere e soddisfazione, stati emotivi suscitati dallo svolgimento di una determinata attività. A questo proposito l'interesse si differenzia dalla curiosità epistemica, perché se questa deriva da un bisogno, il primo si sviluppa per effetto dell'interazione dell'individuo coinvolto, del materiale interessante e un contesto specifico in cui l'interesse ha luogo.

4.4.2. La motivazione nei contesti formali dell'apprendimento.

Poggi, Bartalucci e Violi (2000), hanno ipotizzato l'esistenza di almeno quattro meccanismi motivazionali diversi tra loro, che grazie all'interazione, sempre diversa, tra scopi ed emozioni (la quale sarà trattata ed analizzata nel prossimo paragrafo), sarebbero in grado di generare scopi epistemici. Un primo caso è quello in cui il discente possiede già una motivazione intrinseca all'apprendimento e in cui il fatto stesso di acquisire nuove conoscenze suscita in lui emozioni positive, tali per cui vivrà l'apprendimento ed il perseguimento dell'obiettivo di raggiungere un certo livello di conoscenza semplicemente per il piacere di trarne un beneficio emotivo. Un secondo meccanismo che può innescarsi nel discente e portarlo ad apprendere, per lo stesso motivo scatenato dal primo caso, è che esso provi piacere nell'approcciarsi allo studio in modo giocoso, attraverso l'utilizzo di metodi divertenti come gli indovinelli, i quiz ecc; il fatto di avere il solo scopo di giocare può innescare infatti uno scopo superiore che in questo caso è quello di imparare: nascendo come mezzo per raggiungere uno scopo di divertimento, può tramutarsi in interesse per la conoscenza contenuta nei giochi svolti. Una terza ipotesi è che il processo che porta ad apprendere sia originato da un'emozione sociale, frutto dei sentimenti di affetto, stima o simpatia nutriti dal discente nei confronti del docente. Nel medio-lungo termine, questa emozione legata al sovrascopo di suscitare nel docente le medesime emozioni nei propri riguardi, porta gli scopi del discente ad autonomizzarsi, finché lo scopo di apprendere non diviene fine a sé stesso e si associa ad un'emozione positiva. Si parla in tal senso di *trasferimento emotivo*, intendendo che il meccanismo emotivo che porta a provare un'emozione per un'insegnante, si trasferisca, successivamente, anche alla materia da apprendere. In ultima analisi, l'apprendimento può avvenire per *contagio*; il fatto che un docente provi piacere nello studiare una data materia, può essere facilmente trasferito agli studenti, che al pari dell'insegnante finiranno per provare le sue stesse emozioni positive per la materia oggetto di studio (*ibidem*).

4.4.3. *La motivazione alla riuscita.*

Nell'ambito della motivazione, un punto di vista interessante è quello di Atkinson (1964) il quale, riprendendo il concetto di *conflitto* proposto da Lewin (1946) – secondo cui la motivazione è uno stato di tensione e disagio equiparabile ad energia che si genera da un conflitto che, liberandosi alla risoluzione dello stesso, genera come conseguenza uno stato di demotivazione- lo integra aggiungendo il fattore della componente emotiva; arriva così a sostenere un concetto di motivazione intesa come esigenza di misurare le proprie abilità, grazie al coronamento di successi raggiunti attraverso lo svolgimento di attività reputate importanti (Atkinson, 1973). In tal senso, la motivazione sarebbe dipesa da due tendenze motivazionali, ossia la *tendenza al successo* e la *tendenza ad evitare il fallimento*, due componenti riscontrabili nell'individuo che si accinge a svolgere un compito. Qualora l'energia che lo accompagna risulti forte, potranno generarsi situazioni di conflitto.

4.4.4. *La teoria attributiva.*

Un altro studio condotto in ambito motivazionale è quello inerente *la teoria attributiva*, che pone l'accento sulla percezione degli individui sulle cause degli eventi che capitano a loro e agli altri, considerandole come *attribuzioni*, che possono essere definite come il risultato delle decisioni che un individuo attua per attribuire la responsabilità degli eventi che accadono. Heider (1958) nei suoi lavori ha posto in evidenza la differenza tra cause interne ed esterne all'individuo, come le abilità e l'impegno nel primo caso e la fortuna e l'aiuto altrui nel secondo. A partire dai suoi studi, Jones e Nisbett (1972) hanno formulato l'esistenza di un errore fondamentale di attribuzione che causerebbe, nell'individuo che lo commette, una tendenza a scegliere cause interne come responsabili dell'esito dei suoi successi, al contrario cause esterne quando si tratta di fallimenti. Per Regan e Totten (1975), questo tipo di errore può essere ridotto o annullato grazie all'empatia, viceversa ampliato dal condizionamento di certi modelli culturali o da stereotipi.

4.5. Gli aspetti socio-affettivi dell'apprendimento.

Gli obiettivi che un individuo si pone al fine di apprendere non racchiudono dunque in sé solo aspetti cognitivi. Un ruolo importante nel processo di apprendimento è difatti rivestito da aspetti meramente emotivi. A tal proposito, è utile ricordare che gli obiettivi da raggiungere possono essere di natura concreta o pertinenti il modo in cui un soggetto percepisce se stesso, dunque la rappresentazione di sé; parimenti, gli individui risultano maggiormente propensi ad adoperarsi in quelle attività che avvicinano il sé reale al sé ideale, piuttosto che in attività poco stimolanti in tale senso. La percezione individuale può infatti avere il potere di limitare aspettative di successo oppure, in nome della difesa del sé, portare un individuo ad evitare certe situazioni per timore di incorrere nel fallimento. Allo scopo di capire quale relazione intercorre tra emozioni, motivazione e apprendimento, passiamo ad analizzare ora il ruolo delle emozioni.

4.5.1. Le emozioni.

Per Castelfranchi (2000), un'emozione è uno stato soggettivo e complesso, frutto della combinazione di aspetti fisiologici, motivazionali ed espressivi che, in stretto legame con il vissuto soggettivo, è in grado a sorvegliare, attivare, o autoriprodurre scopi ad alto contenuto adattivo. Le emozioni possiedono infatti la capacità di informare un individuo circa il raggiungimento o meno di uno scopo, agendo in modo immediato e globale, conducendolo ad una immediata reazione comportamentale; altresì, possono scatenare nel soggetto che le prova una reazione di autoriproduzione degli scopi, dunque un meccanismo di apprendimento: qualora l'emozione provata abbia valenza positiva, l'individuo sarà propenso a compiere nuovamente l'azione, al fine di trarne l'esperienza emotiva; al contrario, tenderà ad evitare un comportamento tenuto in precedenza che ha suscitato in lui emozioni di valenza negativa.

Una prima classificazione delle emozioni può essere attuata scindendo tra quelle di valenza positiva e quelle di valenza negativa, a seconda che siano provate in virtù

del raggiungimento o della vanificazione di uno scopo; possiamo inoltre raggrupparle secondo la sfera cui si riferiscono, suddividendole così tra emozioni individuali ed emozioni sociali, ricomprendendo nel primo gruppo le emozioni suscitate verso un oggetto o un evento, nel secondo quelle scatenate verso una persona. A tal proposito, una schematizzazione che ci sembra molto esaustiva è quella proposta da Poggi, Bartalucci, Violi (2000):

Emozioni individuali, positive e negative, fra cui:

- emozioni “primarie”, come gioia, tristezza, rabbia, paura, le quali ne comprendono altre, distinte dalle primarie per l'intensità: ad esempio, nella “famiglia” della paura, preoccupazione, ansia, terrore, in quella della rabbia, irritazione, indignazione, fastidio;

- emozioni “cognitive” (le “emozioni della mente” di Levorato, 2000), come interesse, sorpresa, curiosità, noia; sono provate quando è in gioco uno scopo epistemico, cioè relativo all'acquisizione ed elaborazione di conoscenze.

Emozioni sociali, positive e negative, fra cui:

- emozioni “intrinsecamente sociali”, come amore e odio, simpatia e antipatia, relative allo scopo di cercare o rifuggire un'altra persona, di interagire con essa in maniera cooperativa o aggressiva;

- emozioni “dell'immagine dell'altro”, che mediano gli scopi sociali, passando per una valutazione positiva o negativa dell'altro, “marcando” attraverso l'emozione l'immagine che abbiamo di lui: così ad esempio, stima e ammirazione nascono da una valutazione positiva dell'altro, e ci inducono ad avere per questo emozioni sociali positive, disgusto e disprezzo segnalano invece una valutazione negativa dell'altro e inducono emozioni sociali negative;

- emozioni “dell'immagine” e “dell'autoimmagine”, come imbarazzo, vergogna, senso di colpa, umiliazione, soddisfazione e orgoglio, che si provano quando è raggiunto o compromesso lo scopo dell'immagine o dell'autoimmagine.

4.5.2. *L'emozione come legame immaginario.*

Le emozioni sono associate spesso con le voci o le immagini che emergono dall'interno della coscienza. Attraverso le immagini caricate emotivamente, gli individui e le collettività si esprimono e si collegano con questa realtà più profonda, allo scopo di percepire sé stessi e il mondo. Per esempio, dietro forti sentimenti di rabbia e ribellione può celarsi una persona che ritiene di essere emarginata. Analogamente, comportamenti aggressivi nei confronti di un insegnante possono scaturire dall'immagine che lo studente ha di lui, così come dalla presenza di un genitore oppressivo. Come afferma Whitmont (1969), "Le immagini possono apparire quando devono essere affrontati eventi esterni o interni che sono particolarmente rigidi, minacciosi o potenti". Sono porte d'accesso all'inconscio e al nostro io emotivo e sentimentale, rappresentano temi profondi e preoccupazioni che possono essere evocate attraverso le nostre esperienze nel mondo. Collegano alcuni aspetti della nostra esperienza esteriore con aspetti dei nostri mondi interiori percepiti o compresi a fatica.

Attraverso la formazione di immagini, le emozioni e i sentimenti esprimono i significati personali che rivestono per l'individuo all'interno di un dato contesto (Chodorow, 1999) e servono per animare i pensieri e le azioni. Questi significati sorgono attraverso la connessione immaginaria e il legame personale con questi contesti.

4.6. *Emozioni, apprendimento e contesti sociali.*

Analizzato il rapporto che intercorre tra stati emotivi ed apprendimento, è opportuno chiamare in causa un altro fattore di primaria importanza per quanto concerne la conoscenza, quello relativo alle relazioni sociali. La teoria sul legame sociale di Scheff (1997) fornisce una struttura utile per collegare identità, emozione ed apprendimento. L'accettazione ed il riconoscimento sono componenti chiave nell'affermazione dell'orgoglio, e sono le basi di ciò che l'autore chiama "legame

sociale”. Questa teoria descrive le relazioni sociali di solidarietà e alienazione come basilari rispetto allo sviluppo dell'identità e dell'autostima, vale a dire che l'autostima si fonda “su un insieme delle emozioni inconscie, in particolare sull'orgoglio” (Kitayama 1995). Se il legame sociale e l'autostima sono alti, una persona può essere disposta a comportarsi con la fiducia di un'aspettativa positiva. Questo collegamento fra il legame sociale e l'aspettativa fiduciosa è un elemento centrale nella teoria dell'emozione e dell'apprendimento.

L'emozione è spesso considerata come il solo prodotto affettivo dell'apprendimento, ma attraverso la teorizzazione dell'emozione come formata nelle relazioni sociali, e come significativa nello sviluppo e nel mantenimento dell'identità, il suo ruolo nell'apprendimento viene strutturato ad un livello molto più profondo: in questa concezione l'emozione è considerata un elemento costitutivo dell'attività dell'apprendimento. Le emozioni passate e i ricordi possono essere sperimentati consciamente o inconsciamente nel presente, lavorando alla costruzione dell'autostima e dell'identità; più che il prodotto di personalità ed esperienze individuali, entrambi vanno tenuti in conto come elementi costitutivi di quegli ambienti sociali che contengono i rapporti di potere e controllo nelle regolazioni istituzionali. Le emozioni modellano le esperienze d'apprendimento e di insegnamento sia per gli insegnanti che gli allievi, e il riconoscimento della loro importanza merita ulteriore considerazione sia nella teoria dell'apprendimento che nella pratica pedagogica.

4.6.1. Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento adulto.

Un apprendimento personalmente significativo ed espressivo si basa in maniera fondamentale, e deriva, dalla connessione emozionale e immaginaria dell'adulto con sé stesso e col più vasto mondo sociale. I significati che l'individuo attribuisce alle emozioni, riflettono i particolari contesti socioculturali e psichici in cui si presentano. Questo processo di produzione del significato, tuttavia, è essenzialmente immaginario e irrazionale, piuttosto che meramente riflessivo e razionale. Le immagini caricate emotivamente, evocate attraverso i contesti dell'apprendimento

adulto, offrono l'occasione di un accesso più profondo al mondo invitando ad una comprensione più profonda di se stessi in rapporto ad esso.

Le comprensioni delle emozioni sono modellate da contesti psichici e socioculturali specifici (Denzin, 1984; Hochschild, 1983; Katz, 1999; Lupton, 1998; Lutz, 1988; Lione, 1995) (Chodorow, 1999; Chodorow, 1997; Denzin, 1984; Hillman, 1975; Moore, 1992; Ulanov, 1999; Woodman e Dickson, 1996). Con l'apprendimento e l'acculturazione, vanno a costruirsi i significati che le persone attribuiscono agli stati emotivi, che riflettono “aspetti dei sistemi culturali del significato che esse utilizzano nel tentativo di capire le situazioni in cui si vengono a trovare” (Lutz, 1988). Inoltre, tali significati forniscono informazioni su sé stessi e sul mondo sociale. Come suggerisce Denzin (1984), “per capire chi è una persona, è necessario capire l'emozione”.

Gran parte della teoria e della pratica nei corsi per adulti rivela però una tradizione di emarginazione delle emozioni, ed una tendenza ad elevare la razionalità ad una posizione suprema. Le nozioni popolari dipingono l'insegnamento e l'apprendimento come processi cognitivi in gran parte razionali, e dipingono le emozioni come motivazioni o impedimenti per l'apprendimento. La ragione e la razionalità sono visti come i fondamenti primari o processi per l'apprendimento, con cui i principianti ottengono l'accesso alle strutture oggettive del mondo (Jaggar, 1989). I docenti si riferiscono ai temi personali o emotivi che gli adulti portano nell'ambiente educativo come ad una barriera all'apprendimento (Dirkx e Spurgin, 1992; Gray e Dirkx, 2000). Gli studenti sembrano pieni di ansie e paure (Tennant, 1997) e gli educatori all'interno di ambienti formali dell'apprendimento adulto cercano di controllare, gestire, limitare o reindirizzare le espressioni delle emozioni e dei sentimenti. Tuttavia, la letteratura sottolinea l'importanza di porre attenzione alle emozioni e ai sentimenti in contesti, interazioni e relazioni che caratterizzano l'apprendimento adulto (Boud, Cohen and Walker 1993; Brookfield, 1993; Daloz, 1986; Postle 1993; Robertson, 1996; Tennant, 1997). Un filone di ricerca crescente, suggerisce che le emozioni e i sentimenti sono più di un mero concetto motivazionale nell'apprendimento. Postle (1993) afferma che la dimensione affettiva ed emotiva fornisce la base su cui riposano i modelli di apprendimento pratici, concettuali ed

immaginari. Le teorie “basate sul cervello” (Damasio, 1994; 1999) e il concetto di “intelligenza emotiva” (Goleman, 1995) suggeriscono che l’emozione e i sentimenti sono profondamente correlati con il ricevere e processare informazioni da ambienti esterni a noi, col ragionamento e l’impersonificazione dell’apprendimento (Meriam e Caffarella 1999; Taylor, 1996). Studi recenti sull’apprendimento trasformativo rivelano aspetti irrazionali, come l’emozione, l’intuizione, l’anima, la spiritualità, e il corpo, come parti integranti dei processi di cambiamento profondi e significativi (Clark, 1997; Dirks, 1997; Nelson, 1997; Scott, 1997).

In conclusione, in questi paragrafi abbiamo osservato come sia possibile, grazie al ruolo giocato dai fattori emotivi, favorire o indebolire il desiderio di apprendimento da parte di un individuo, sia esso inserito in contesti formali che informali; a proposito del ruolo svolto da questi fattori proponiamo dunque l’indagine che seguirà nella seconda parte di questo elaborato. A questo punto del nostro studio, crediamo che le teorie analizzate ci abbiano fornito una piccola chiave di lettura per il complesso mondo delle Contrade, tale per cui si possa tentare di verificare o confutare l’ipotesi comune secondo cui i giovani delle Contrade abbiano perso il desiderio di imparare dalle persone più anziane e la cultura contradaiola stia, quindi, subendo una crisi dei valori sociali e tradizionali.

Parte Seconda

QUINTO CAPITOLO

Un'indagine sui valori contradaioi e la trasmissione della conoscenza

5.1. Ipotesi e motivazioni.

Siamo certi che la trasmissione culturale intergenerazionale all'interno delle Contrade, resa semplice, tacita e quotidiana per centinaia di anni, oggi come ieri sia ancora produttiva?

I contradaioi di una certa età sostengono che non sia così. E i luoghi comuni, le chiacchiere in fatto di cambiamento generazionale e riguardo il modello culturale - inevitabilmente differente rispetto a trent'anni fa - si sprecano nelle diciassette Contrade, nessuna esclusa, come a voler sancire che i giovani delle Contrade oggi giorno abbiano perso il senso dei valori, l'attaccamento alle tradizioni; che non sappiano più imparare, o non ne abbiano voglia, vivendo la Contrada e il Palio con l'atteggiamento di chi prende solo il bello delle cose, la parte divertente dell'essere un contradaio, tralasciando il resto.

Nondimeno, abbiamo anche la certezza che la colpa sia da attribuire soltanto ai giovani, alla mancanza di aggregazione quotidiana resa naturale dal vivere nel rione e all'educazione familiare, oggi più protettiva e meno formativa rispetto a un tempo?

È in virtù di queste considerazioni, sentite ripetere dai contradaioi di una certa età per anni, con tono talvolta polemico, rammaricato e perplesso, che abbiamo ritenuto

opportuno svolgere un'indagine, al fine di verificare o confutare questo senso comune. Perché se è vero che è impossibile cambiare la società in cui questa comunità di pratiche è inserita, una società di cui ogni giovane contradaioolo è figlio, in termini di conoscenze ed esperienze del mondo, è pur vero che possiamo stabilire se questi timori siano il frutto di dicerie, o piuttosto una verità palesemente ravvisabile nella vita di Contrada, cosicché, in caso di veridicità di tali assunti, sia possibile tentare la strada di una soluzione, traendo beneficio dalle teorie dell'apprendimento.

L'indagine qui proposta si è avvalsa dell'uso di due metodi di acquisizione dei dati: alcune interviste contestuali e, successivamente, la redazione di un questionario semistrutturato. Il primo metodo è stato riservato a un target di utenza adulto, che sembrava possedere adeguate competenze ed un idoneo livello di esperienza del contesto analizzato, tali da poterci offrire, attraverso la propria conoscenza, un buon punto di partenza per tentare di comprendere i problemi legati alla trasmissione dei valori e della cultura contradaioola. A questo proposito abbiamo contattato il prof. Alberto Fiorini, ex presidente del Comitato Amici del Palio ed autore del libro "Contrada è...", un oggetto per l'apprendimento proposto alle scuole elementari della città edito per la prima volta nel 1986, e in seguito ristampato con aggiornamenti. Successivamente, ci siamo rivolti ad altri contradaiooli esperti, come il Presidente del Gruppo Piccoli della Nobil Contrada del Bruco, il Signor Antonio Basili, e l'ex Addetto ai Piccoli della Contrada Priora della Civetta, Giacomo Enia.

Abbiamo quindi redatto un questionario che abbiamo proposto a contradaiooli di tutte le età, nel quale veniva chiesto di rispondere a domande relative alla loro partecipazione, all'eventuale lettura di "Contrada è", e ad altre più specifiche, relative all'ambito dell'apprendimento in Contrada.

5.2. Il metodo.

5.2.1. Attori e strumenti.

Per quanto concerne le interviste contestuali abbiamo coinvolto il Prof. Alberto Fiorini, insegnante e autore del libro “Contrada è...”, e i Signori Antonio Basili e Giacomo Enia, frequentatori assidui delle rispettive Contrade e conoscitori delle generazioni più giovani, grazie all’incarico svolto come Addetti ai Piccoli. L’obiettivo era quello di far luce, nel caso di Fiorini, sull’opera da lui realizzata, sugli obiettivi ai quali essa mirava, sul modo in cui la stessa è stata accolta dal target di utenza a cui era indirizzata, e su quali risultati siano stati ottenuti dalla diffusione del libro; nel caso più generale dei contraddaioli intervistati, invece, abbiamo mirato a raccogliere pareri circa il rapporto dei giovani con la Contrada, il loro modo di apprendere i valori contraddaioli, le competenze relative allo svolgimento delle attività contraddaiole e le conoscenze storico-culturali-ambientali in loro possesso. Abbiamo inoltre domandato quali differenze generazionali vengano riscontrate nei giovani di oggi in relazione ai giovani di ieri, quali siano le personali idee circa il modo di vivere, divertirsi, relazionarsi e più in generale “stare in Contrada” da parte dei giovani di oggi.

Per il questionario abbiamo interpellato contraddaioli dai quattordici anni ai settanta, di tutti i livelli socioculturali, comprendendo nel target prescelto anche i contraddaioli meno frequentanti. L’obiettivo era quello di raccogliere informazioni sull’apprendimento della cultura contraddaiola da parte dei giovani delle Contrade senesi, e di come questa si trasmetta di generazione in generazione, al fine di verificare o confutare l’ipotesi di crisi dei valori propri di questa cultura sopra accennata; abbiamo poi esaminato le risposte fornite in base alla fascia d’età dei partecipanti, per comprendere se realmente la crisi dell’apprendimento coinvolga in modo esponenziale le generazioni dei più giovani.

I questionari sono stati fatti volutamente compilare in forma anonima, per evitare che alcune persone potessero non sentirsi libere di esprimere i propri giudizi sulla contrada di appartenenza.

5.2.2. Le interviste.

Le interviste contestuali sono state svolte nel Maggio 2010. Le risposte degli intervistati sono state registrate e successivamente analizzate. Nel caso di Fiorini, sono state poste tre domande aperte, la prima inerente la storia e la mission del suo libro, la seconda concernente il tema della trasmissione dei valori contraddaioli e il problema odierno di spopolamento del territorio circoscritto le mura; infine è stato chiesto il suo pensiero circa possibili soluzioni relative alla trasmissione di conoscenza all'interno delle Contrade.

Per quanto riguarda il Signor Basili, responsabile del Gruppo Piccoli del Bruco da oltre 15 anni, e il Signor Enia, ex responsabile del Gruppo Piccoli della Civetta, è stato chiesto di raccontare il loro rapporto con i genitori che affidano i propri figli agli addetti della Contrada, di elencare quali siano gli aspetti positivi e negativi dei genitori e dei piccoli di oggi e quali differenze educative e generazionali riscontrino tra i giovani di oggi e quelli di ieri.

Infine è stato chiesto di raccontarci eventuali differenze generazionali riscontrate a livello educativo e se, secondo la loro esperienza di contraddaioli e addetti, parte di un eventuale perdita dei valori sociali contraddaioli sia da attribuire all'educazione genitoriale odierna.

5.2.3. Il questionario.

Il questionario è stato redatto e diffuso nel mese di giugno 2010 tramite email, Facebook e distribuito a mano, a seconda dell'età dei partecipanti e della loro dimestichezza con il web. I questionari compilati sono stati poi ricevuti via web o riconsegnati a mano.

Al fine di rendere le risposte il più veritiero e sincero possibile, dal momento che alcune domande riguardavano argomenti delicati come eventuali problemi sociali legati alla Contrada di appartenenza, il questionario è stato fatto compilare in forma anonima.

Il questionario si compone di più parti, distinte per argomento di indagine:

- Informazioni generali come il sesso, l'età, il titolo di studio, la Contrada di appartenenza, il grado di frequentazione, se Addetto ai Piccoli della propria Contrada o meno;
- I valori della Contrada e l'apprendimento, domande aperte e a scelta multipla sui valori trasmessi dalla Contrada, sul rispetto di questi, sulle pratiche imparate in questa comunità e sulla loro trasmissione intergenerazionale;
- “Contrada è...”, domande aperte giudizio sul libro, nel caso sia stato letto;
- La vita in Contrada, domande aperte sulla frequentazione intergenerazionale in Contrada, sul rapporto tra pari e intergenerazionale, sull'educazione dei giovani.

Il questionario è stato proposto per via telematica ad una rete di contatti di circa 500 contraddaioli presenti su Facebook, e in forma cartacea a circa venti contraddaioli più anziani di differenti Contrade.

5.3. Analisi dei risultati.

5.3.1. Risultati delle interviste agli Addetti ai Piccoli.

5.3.1.1. L'autore di “Contrada è...”.

Fiorini, presidente del Comitato Amici del Palio all'epoca della pubblicazione di “Contrada è...”, ricorda come, già prima del suo ingresso nel Comitato, questo fosse solito intervenire nelle scuole con varie iniziative, al fine di trasmettere ai bambini alcune nozioni di cultura contraddaiola. In tali occasioni venivano fornite ai ragazzi delle dispense di carattere storico, non prive di errori e di contenuti non totalmente veritieri. Fiorini si propose pertanto di curare la redazione di nuove dispense, e la redazione risultò così felice da fargli prendere in considerazione l'idea di pubblicare il proprio lavoro: nacque così “Contrada è...”. Tuttavia si rese conto di come il libro non rispettasse alcuni principi pedagogici, ad esempio l'ordine dei contenuti sulla base del vicino-lontano, facile- difficile, ma si limitasse piuttosto alla raccolta dei concetti partendo da una domanda fondamentale: cosa fosse la Contrada, dunque una sede, una Chiesa, un popolo, una bandiera e via discorrendo. La ripartizione degli argomenti all'interno del libro e la terminologia utilizzata mal si attagliavano, inoltre,

al target di utenza individuato, quello dei bambini di quarta elementare, la classe ritenuta ideale per la proposizione del libro, basandosi sul programma didattico dell'insegnamento della storia. Fiorini si rese pertanto conto di aver scritto una sorta di enciclopedia contraddaiola, piuttosto che un libro che si prestasse ad essere letto secondo il susseguirsi degli argomenti voluto da un'ottica pedagogica. Un altro problema che emerse fu il ruolo degli insegnanti, centrale per l'utilizzo di un libro dai contenuti così difficili; Fiorini allora, facilitato dall'essere all'epoca direttore di un centro sociale per la formazione permanente, decise di organizzare un corso di aggiornamento riconosciuto presso l'Università di Siena, cui parteciparono in qualità di relatori, tra gli altri, il Sindaco Mazzoni Della Stella, il Rettore del Magistrato delle Contrade, il Prof. Catoni, il Prof. Balestracci, il prof. Falassi, al fine di istruire il corpo docente, che poteva non essere autoctono, e fornire così ai bambini un filtro tra il libro e i suoi contenuti.

“Contrada è...” fu stampato in 15000 copie, a far data dal 1989 fino alla seconda edizione, che subì un certo rinnovamento, dal momento che la prima non aveva contenuti riguardanti la corsa del Palio, il fenomeno più eclatante della vita contraddaiola, del quale inizialmente venne data in una certa misura per supposta la conoscenza. Venne inoltre rinnovata la veste grafica e vennero aggiunti esercizi e giochi, cercando di rispettare i principi pedagogici mancanti nella prima edizione. A causa di un cambiamento nei programmi ministeriali adottati dalle scuole elementari, a partire dal 2006 il libro non è stato più distribuito nelle scuole, bensì direttamente nelle Contrade; questa evoluzione ha logicamente fatto venir meno il ruolo di mediatore e di filtro dei contenuti prima svolto dal docente.

Secondo Fiorini il libro resta tuttora attuale nei suoi contenuti aventi natura sociale, dal momento che i cambiamenti urbani e sociali maggiormente significativi si sono verificati tra gli anni Sessanta e Settanta, mentre oggi si assiste piuttosto ad un'inversione di tendenza, con sempre più famiglie senesi che, ove possibile e compatibilmente alle proprie possibilità economiche, compiono la scelta di tornare a vivere in Contrada; l'autore crede inoltre che “Contrada è...” sia ancora in grado di veicolare i principi ed i valori sociali propri della Contrada, quali il rispetto per gli anziani, l'apporto ed il lavoro svolto dalle donne, il senso di identità senese oltre che

contradaiolo, ecc. Nondimeno le Società di Contrada vengono trattate sia nella loro accezione storica che in quella più moderna ed attuale.

Sempre secondo Fiorini, alla luce delle sempre maggiori attività poste in essere dalle Società di Contrada, vi è il rischio che possa venir confusa la *mission* di quest'ultima rispetto a quella dell'istituzione-Contrada, tuttavia la frequentazione attiva delle società di Contrada e la partecipazione alle attività proposte è utile al fine di imparare a conoscere, amare e servire la Contrada.

Relativamente alle prospettive future, Fiorini ritiene che attraverso gli addetti ai giovani, le Contrade dovrebbero svolgere una funzione di tipo educativo, veicolando le conoscenze di tipo contraddaiolo e storico, nonché i valori di cui sono portatrici tutte e diciassette le Contrade, attraverso attività ludiche pensate ad hoc per il target dei piccoli contraddaioli cui sono indirizzate. Non solo quindi organizzare attività, ma educare le nuove generazioni.

5.3.1.2. *L'Addetto ai Piccoli del Bruco.*

Dall'intervista, è emerso che il rapporto tra lo staff degli addetti e i genitori dei bambini del Bruco è abbastanza buono e coeso, tanto che una minoranza di genitori, anche dopo che i figli sono cresciuti e non più sotto la guida del gruppo piccoli, decide spontaneamente di continuare a seguire le attività proposte dagli addetti ai più giovani, aiutando e collaborando con loro allo svolgimento delle stesse. Si respira un'aria di fiducia e disponibilità nel lasciare i ragazzi al gruppo piccoli e anche laddove manchi il rapporto collaborativo con le famiglie dei bambini, il lavoro di educatori e organizzatori risulta possibile, probabilmente perché ciò che spinge il lavoro degli addetti è qualcosa che va oltre, un desiderio di volontariato educativo che come risultato ha quello di veicolare nei più giovani un patrimonio culturale, e ripaga con risultati visibili gli addetti, una volta che i bambini sono cresciuti.

Basili continua affermando che secondo la sua esperienza, i genitori di oggi possono essere divisi sommariamente in tre categorie. La prima vanta genitori che hanno a cuore la crescita e la formazione corretta dei propri figli, la sostanza piuttosto che l'apparenza, categoria di cui fanno parte quei genitori che aiutano e

collaborano con gli addetti ai piccoli della Contrada. La seconda categoria è invece formata da quei genitori che sono soliti delegare la gestione dei figli, al fine di avere del tempo libero in Contrada da spendere con i propri amici, intervenendo solo quando la figura delegata a educarli li riprende per un comportamento sbagliato o maleducato, benché lo stesso sia attuato per il bene del bambino. Ne consegue un messaggio diseducativo per i figli.

Infine l'ultima categoria è formata da una minoranza di genitori che considerandosi più bravi degli addetti ai piccoli, non riconoscono il loro operato e vogliono dire sempre la loro in merito alle attività.

Per quanto riguarda gli aspetti negativi dell'educazione moderna sui giovani che frequentano la Contrada, dall'intervista è emerso che molti bambini non conoscono più il gusto dell'attesa e la soddisfazione scaturita dal risultato ottenuto attraverso l'impegno. Sembra che per accondiscendenza e protezione genitoriale, i bambini di oggi vengano accontentati subito nelle loro richieste e non venga insegnato loro il rispetto per le persone ed i beni comuni e questo ha come conseguenza una maturazione più lenta.

Basili non nota differenze tra i bambini di ieri e quelli di oggi, piuttosto può essere cambiata la società e il modello educativo proposto dai genitori di oggi rispetto a quelli delle generazioni passate. In una società consumista come quella di oggi, i bambini non riescono ad imparare ad avere pazienza nel fare le cose, affetto che Basili nota quando le attività dei bambini prevedono la realizzazione di lavoretti artigianali: manca la consapevolezza che, per raggiungere dei buoni risultati, occorre impiegare tempo e sacrificio. Tuttavia, sta alle famiglie e ai contraddaioli più grandi insegnare questi principi, incoraggiando i bambini e fornendo loro gli strumenti adeguati, seguendoli nelle attività non solo contraddaiole, ma anche le più semplici e di tutti i giorni.

5.3.1.3. L'Addetto ai Piccoli della Civetta.

Anzitutto viene rimarcato come non sia assolutamente semplice coinvolgere ragazzi di 6, 8, 13 anni nelle attività della Contrada in un momento storico nel quale Playstation e Nintendo hanno la delega da parte di molte famiglie nell'occuparsi dei propri figli: in Contrada si lavora e si fa fatica, ma va trovato il modo di farlo divertendosi e con il piacere unico di stare insieme, e per divertirsi servono

affiatamento e complicità, che non sempre è facile ottenere. Oggi il Signor Enia trova alcune importanti differenze con i ragazzi che ha avuto "complici" vent'anni fa rispetto a quelli di oggi. In primis perché oggi vede maggiore difficoltà da parte di questa nuova generazione a divertirsi e a creare situazioni di partecipazione, come se in casa non giocassero nel vero senso del termine; alcuni non stanno allo scherzo, prendendosi troppo sul serio e non sempre è facile coinvolgerli nelle attività comuni. L'atteggiamento da seguire, per quanto lo riguarda, è sempre stato quello di mettersi letteralmente al loro livello, anche fisicamente, guardandoli alla loro altezza, partecipando alle attività non come coordinatore o controllore ma stando insieme a loro soprattutto nella fase del gioco e dello scherzo, che non deve essere mai cattivo o manesco, bensì sempre basato sull'aspettativa che possano essere oggetto a loro volta di quello che è stato fatto loro. Oggi è molto più complesso creare questa complicità che permette poi di avere quella autorevolezza, mai autoritaria, per affrontare discorsi più seri e complessi, e riuscire ad inserirli nel contesto lavorativo senza difficoltà. Un'altra vera differenza, per il Signor Enia, si trova nel venir meno di una certa educazione familiare al rispetto degli altri, in particolare dei soggetti più deboli quali anziani o compagni con qualche difficoltà comportamentale e di inserimento, così come del concetto di gruppo, subordinato rispetto al ruolo del singolo, che deve primeggiare anche a discapito di chi è più indietro; un discorso molto complesso che va ben oltre le dinamiche della Contrada, per quanto ottimo esempio di partecipazione civile. Il Signor Enia conclude affermando come a volte sia proprio il rapporto con i genitori lo scoglio più complesso e difficile da affrontare.

5.4. Risultati dei questionari.

Sono stati ricevuti e analizzati 105 questionari, compilati da 55 contraddaioli di sesso maschile e 50 di sesso femminile, dai 14 ai 70 anni, tutti aventi un grado di istruzione pari al diploma di medie superiori, o più elevato. Per l'analisi dei dati, i partecipanti sono stati divisi in gruppi per fascia generazionale (fig. 1):

il 5,7 % dei contraddaioli è risultato avere meno di 19 anni, il 19 % un'età compresa tra i 19 e i 23 anni, il 20,9 % un'età compresa tra i 24 e i 28 anni, il 26,6 % un'età

compresa tra i 29 e i 38 anni, il 16,1% un'età compresa tra i 39 e i 48 anni e l'11,4 % più di 49 anni.

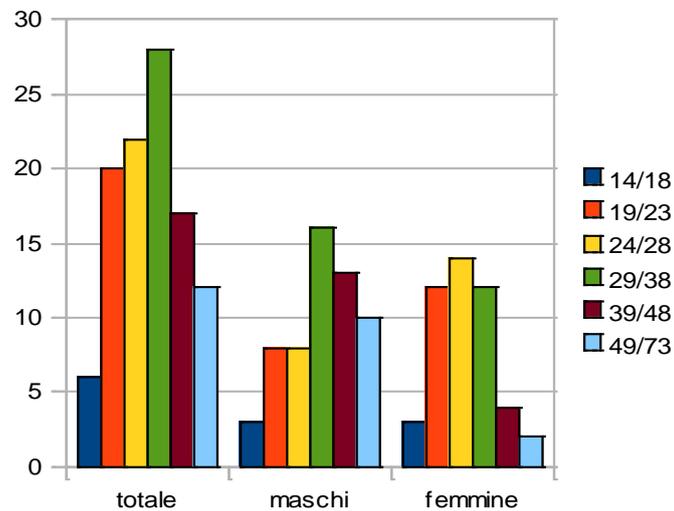


Fig. 1 – Rappresentazione dei partecipanti al questionario per sesso e fasce di età

Il 26,6 % degli intervistati dichiara di aver rivestito o di rivestire attualmente la carica di Addetto ai Piccoli.

5.4.1. Informazioni generali.

Il campione è stato poi diviso per Contrada di appartenenza, e sono risultati 31 partecipanti appartenenti a Contrade numericamente grandi (Bruco, Chiocciola, Istrice, Nicchio, Torre), 21 a Contrade che abbiamo definito di medie dimensioni (Lupa, Oca, Onda, Tartuca, Valdimontone) e 53 membri di Contrade numericamente piccole (Aquila, Civetta, Drago, Giraffa, Leocorno, Pantera, Selva) (Fig 2).

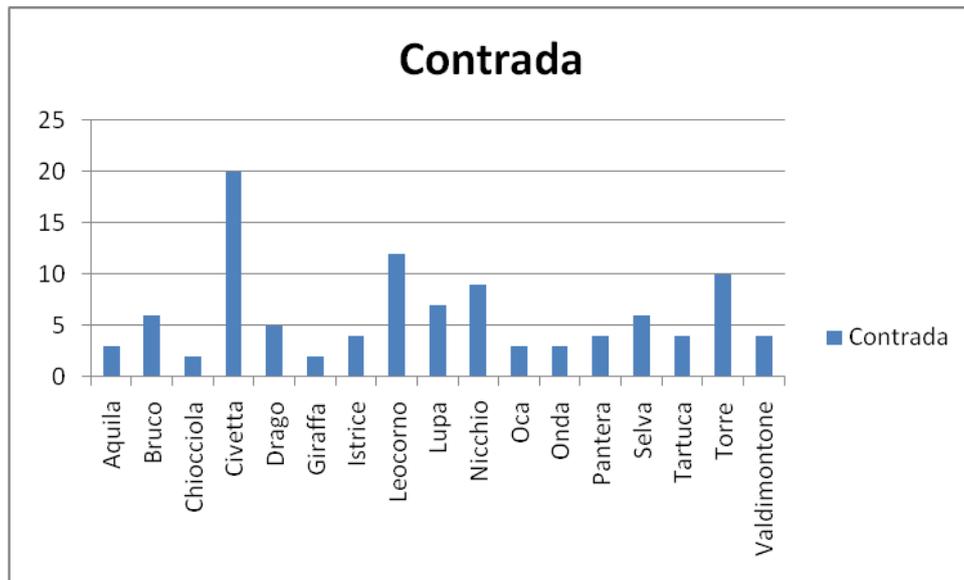


Fig. 2 – Rappresentazione dei partecipanti al questionario per Contrada di appartenenza

Il 18,1 % dei contradaioi ha dichiarato di far parte della contrada per diritto di suolo, il 25,1 % per diritto di suolo e discendenza genitoriale, il 42 % per la sola discendenza genitoriale e il 16,2 % per simpatia.

Il 16,2 % dei contradaioi abita nella propria Contrada, il 25,7 % abita all'interno della cinta muraria ma in un'altra Contrada, il 33,3 % risiede fuori dalle mura e il 24,7 % fuori dal comune di Siena (Fig. 3).

L'80 % dichiara di frequentare assiduamente la Contrada, un 11,4 % solo per le ricorrenze ufficiali come il Palio e il restante 8,6 % frequenta raramente la Contrada o non la frequenta più (Fig. 4).

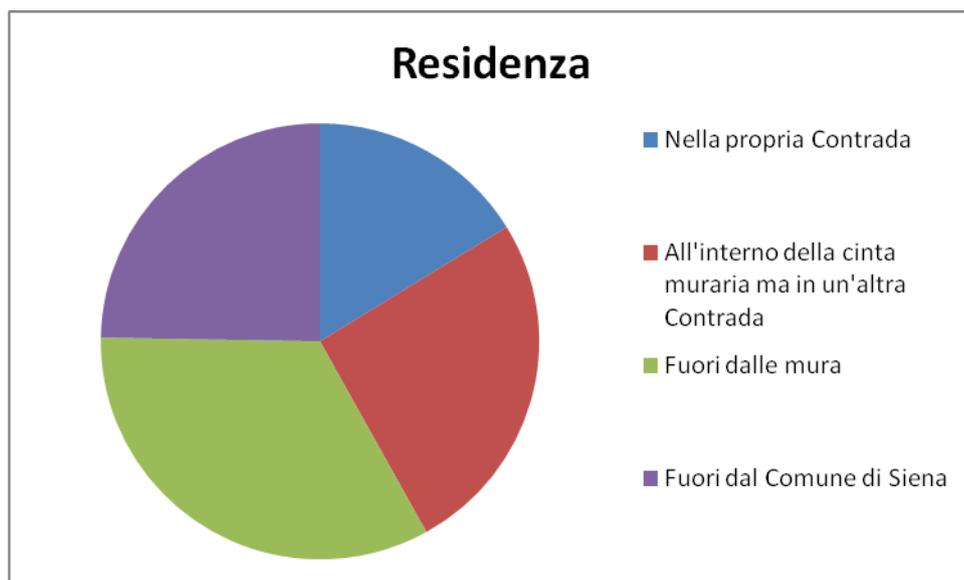


Fig.3 – Rappresentazione dei partecipanti al questionario per zona di residenza

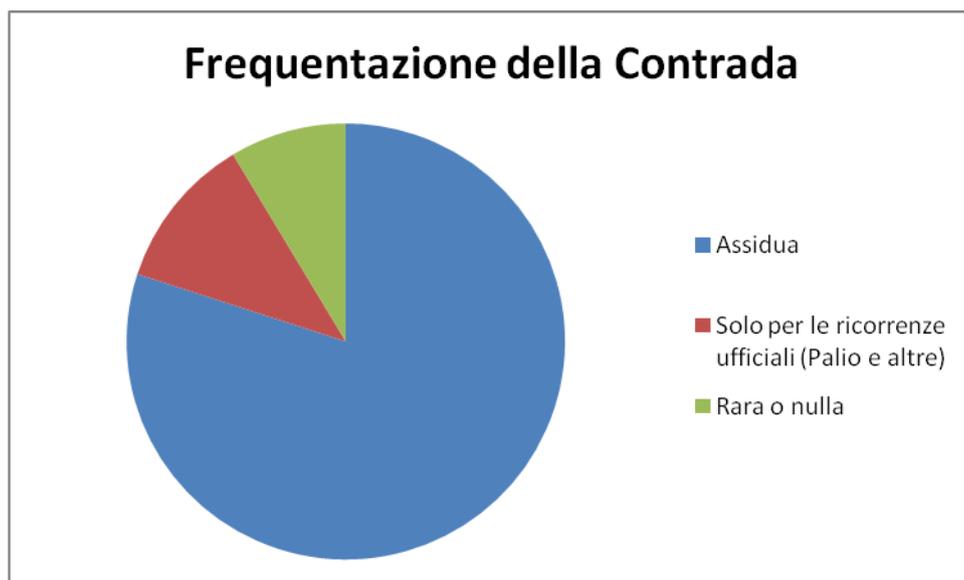


Fig. 4 – Rappresentazione dei partecipanti al questionario per tipologia di frequentazione

5.4.2. I valori della Contrada e l'apprendimento.

In questa sezione è stato chiesto per prima cosa di indicare tra le voci proposte, quali siano i valori educativi, etici e morali, imparati grazie alla Contrada.

I risultati ottenuti sono stati i seguenti (Fig. 5):

Lealtà	19,05%
Senso di uguaglianza	26,66%
Umiltà	24,76%
Fedeltà	20,95%
Dignità	27,62%
Aggregazione	41,90%
Generosità	17,14%
Mutuo soccorso	21,90%
Educazione	29,52%
Fratellanza	23,81%
Altruismo	16,20%
Solidarietà	39,04%
Tolleranza	10,48%
Rispetto per gli avversari	32,38%
Rispetto per gli altri	49,52%
Rispetto per i beni comuni	50,48%
Rispetto per gli anziani	56,19%
Rispetto per i più giovani	26,66%
Rispetto per la gerarchia	34,28%
Rispetto per le tradizioni	62,86%
Rispetto per le differenze socio-politico-caratteriali	27,62%
Dedizione	32,38%
Desiderio di condivisione	32,38%
Tenacia/coesione nei momenti difficili	31,43%
Senso di responsabilità	40%
Affetto reciproco incondizionato	20%
Disinteresse	15,24%
Senso di appartenenza	48,57%
Spirito di comunità	29,52%
Unione	34,28%
Amore	28,57%
Amicizia	53,33%
Altro	63,81%

Fig. 5– Valori appresi dai partecipanti grazie alla frequentazione della Contrada

Dopo una lettura generale, abbiamo diviso i valori elencati, al fine di elaborare le percentuali in base alle categorie di quest'ultimi e valutare quali siano i più riconosciuti tra i partecipanti al questionario (Fig. 6, Fig. 7, Fig. 8, Fig. 9).

Valori sociali	%	Rispetto	%
Lealtà	5,92%	R. per gli avversari	9,74%
Senso di uguaglianza	8,58%	R. per gli altri	14,90%
Umiltà	7,70%	R. per i beni comuni	15,19%
Fedeltà	6,51%	R. per gli anziani	16,90%
Dignità	8,58%	R. per i più giovani	8,02%
Aggregazione	13,90%	R. per la gerarchia	10,31%
Generosità	5,32%	R. per le tradizioni	18,91%
Mutuo soccorso	6,51%	R. per le differenze socio-politico-caratteriali	6,02%
Educazione	9,17%		
Fratellanza	7,40%		
Altruismo	5,03%		
Solidarietà	12,13%		
Tolleranza	3,25%		

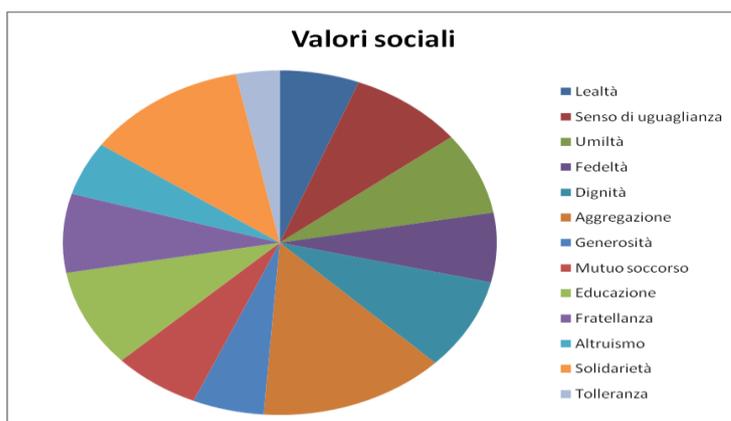


Fig. 6 – Rappresentazione grafica in percentuale, dei valori sociali appresi dai partecipanti

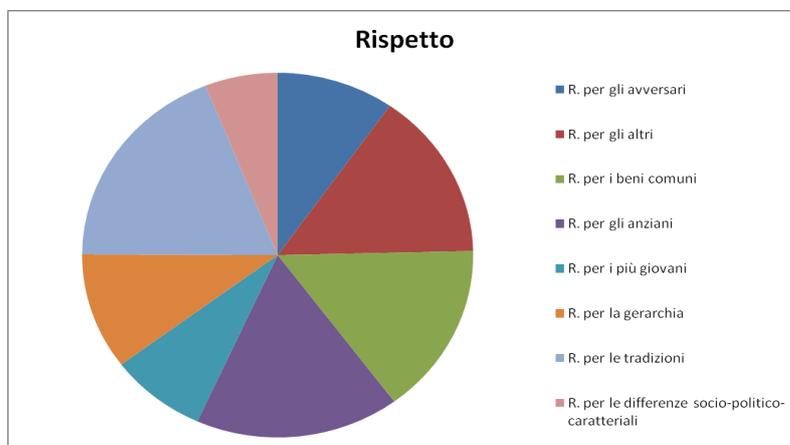


Fig. 7 – Rappresentazione grafica in percentuale, dei valori legati al rispetto appresi dai partecipanti

Valori familiari	%	Valori affettivi	%
Dedizione	12,98%	Unione	29,50%
Desiderio di condivisione	12,98%	Amore	24,59%
Tenacia/coesione nei momenti difficili	12,59%	Amicizia	45,90%
Senso di responsabilità	16,03%		
Affetto reciproco incondizionato	8,01%		
Disinteresse	6,10%		
Senso di appartenenza	19,46%		
Spirito di comunità	11,83%		

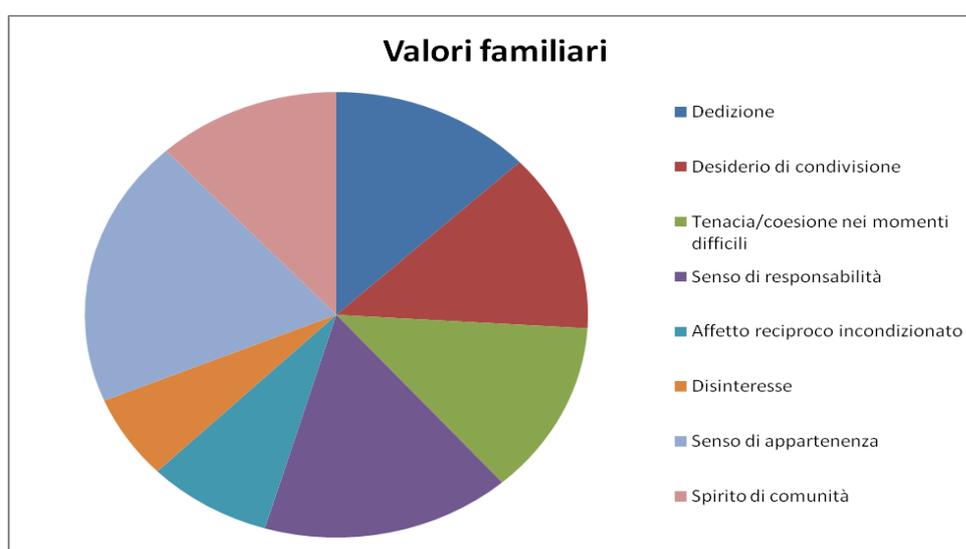


Fig. 8 – Rappresentazione grafica in percentuale, dei valori familiari appresi dai partecipanti

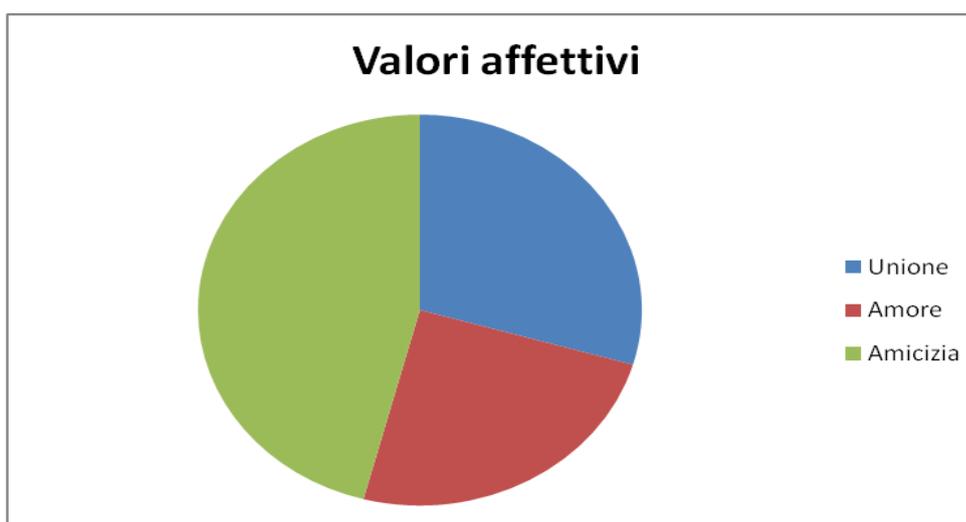


Fig. 9 – Rappresentazione grafica in percentuale, dei valori affettivi appresi dai partecipanti

Abbiamo poi analizzato i dati ottenuti divisi per categorie, in base alle generazioni degli intervistati, al loro sesso e alle Contrade d'appartenenza, divise in tre gruppi: piccole, medie, grandi. (Figg. 10, 11,12)

Valori appresi analizzati in base all'età dei partecipanti

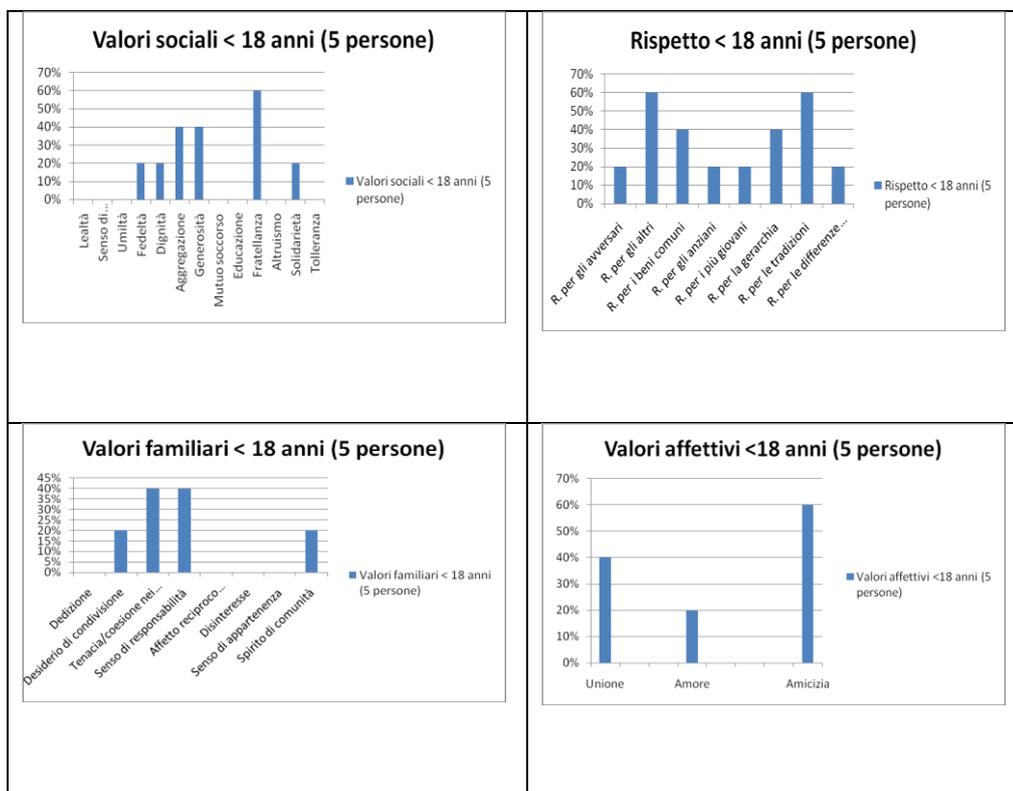
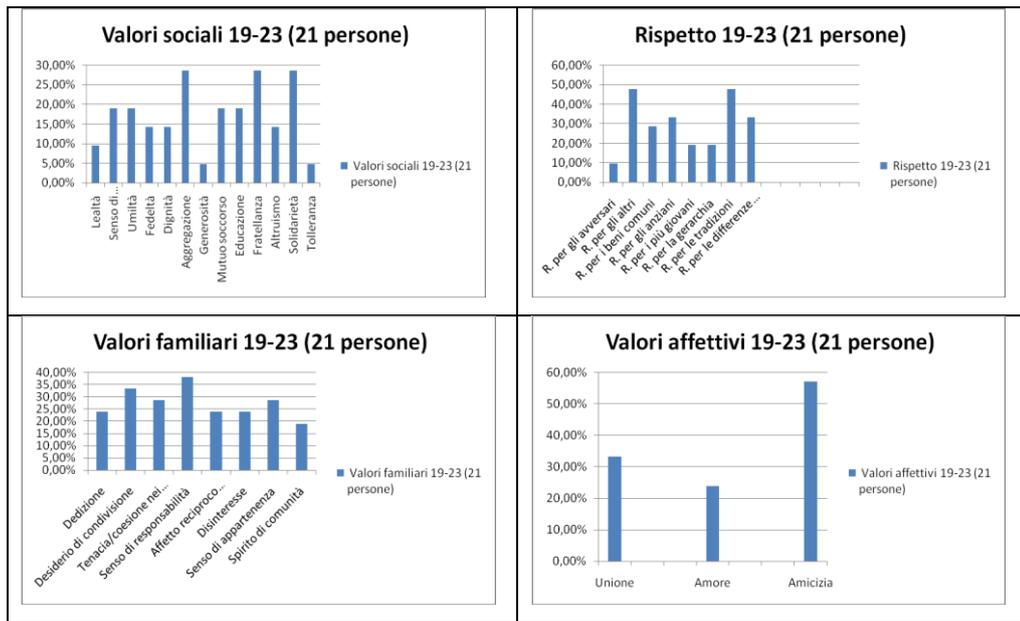
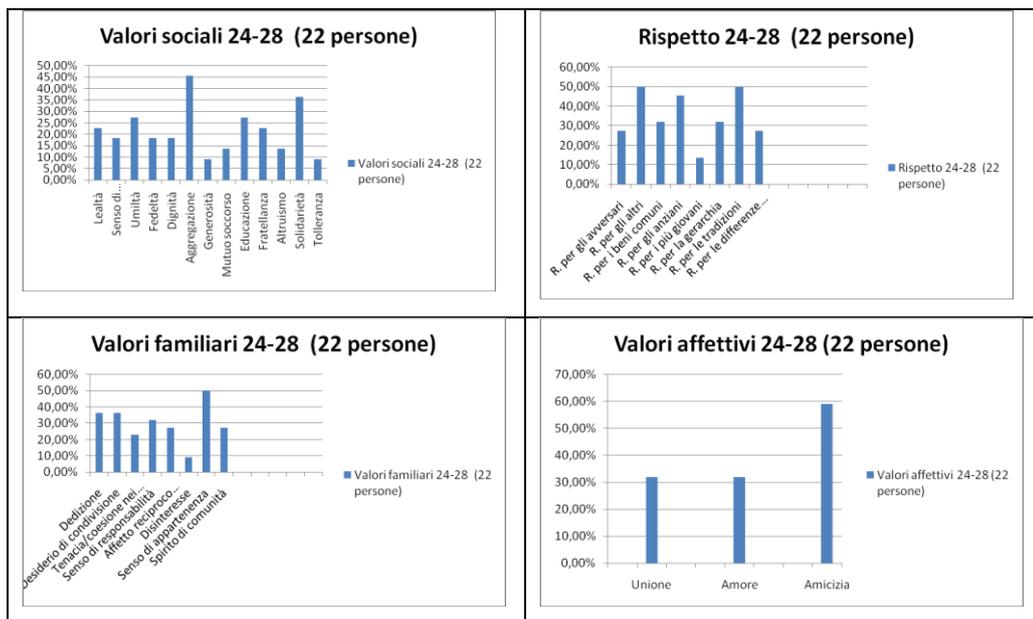
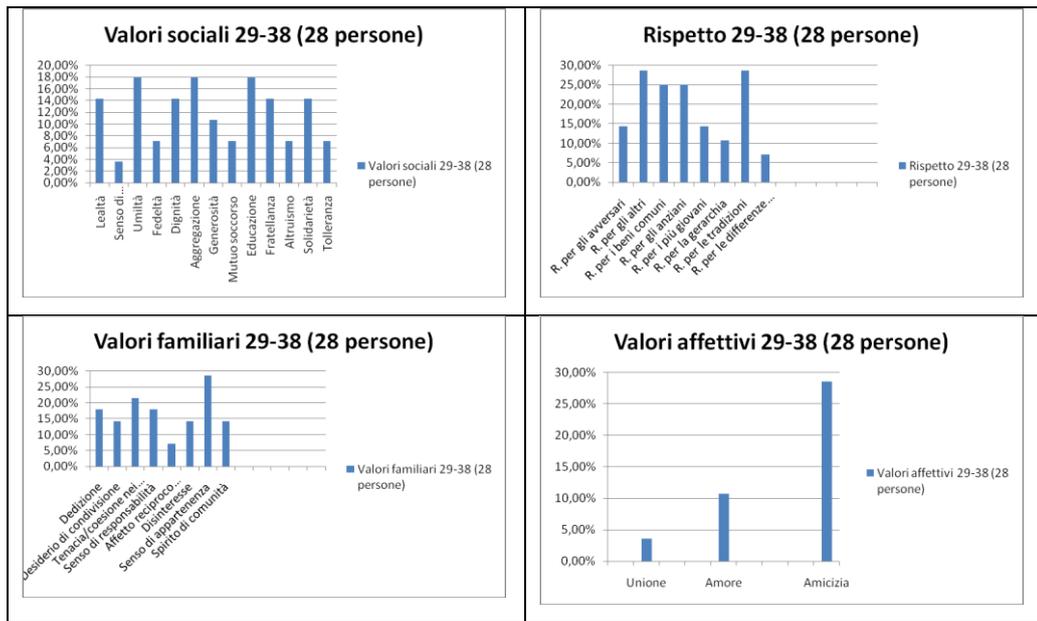


Fig. 10 - Valori appresi analizzati per generazione

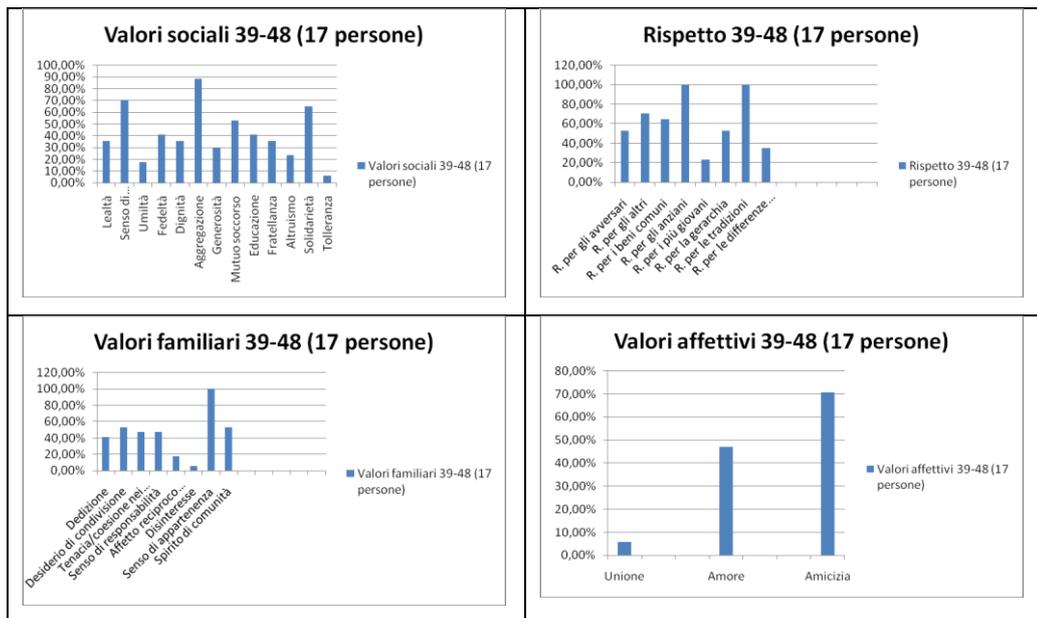


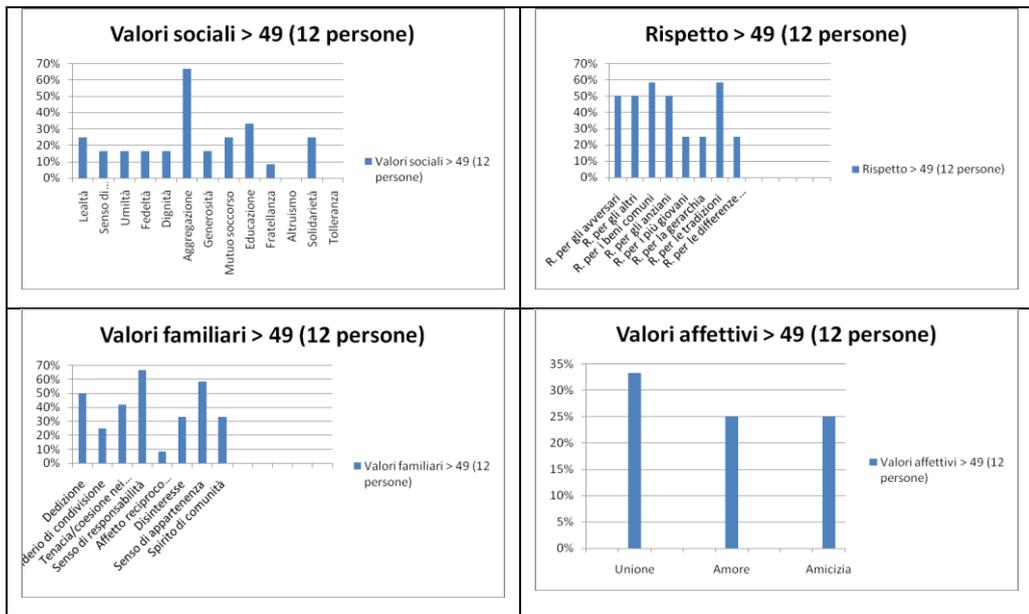
segue Fig. 10





segue Fig. 10



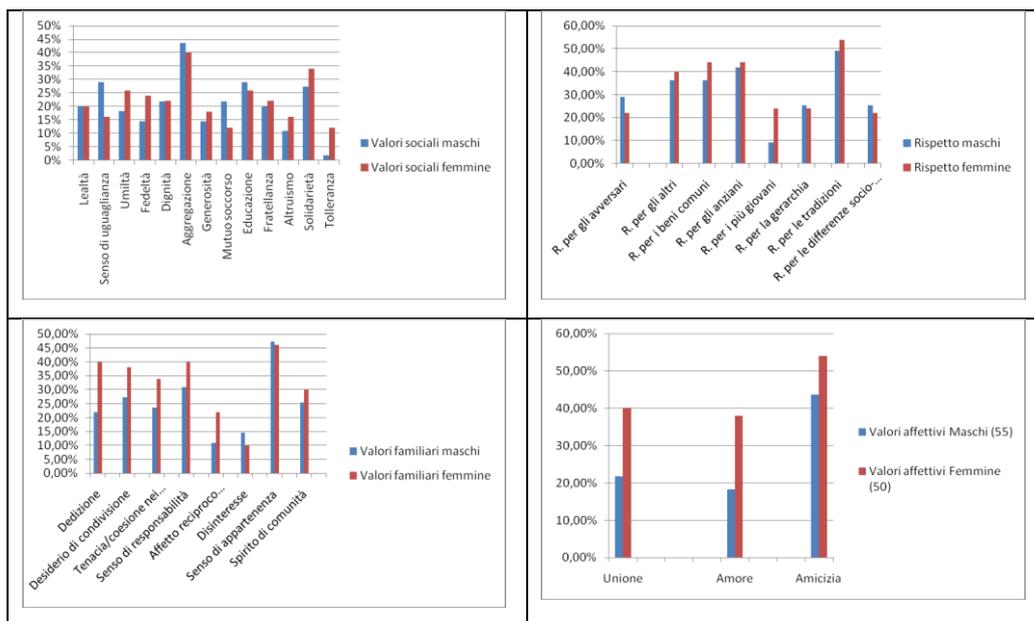


segue Fig. 10

Valori appresi analizzati in base al sesso

	Maschi (55)	Femmine (50)
Lealtà	20%	20%
Senso di uguaglianza	29,09%	16%
Umiltà	18,18%	26%
Fedeltà	14,54%	24%
Dignità	21,82%	22%
Aggregazione	43,64%	40%
Generosità	14,54%	18%
Mutuo soccorso	21,82%	12%
Educazione	29,09%	26%
Fratellanza	20%	22%
Altruismo	10,90%	16%
Solidarietà	27,27%	34%
Tolleranza	1,82%	12%
R. per gli avversari	29,09%	22%
R. per gli altri	36,36%	40%
R. per i beni comuni	36,36%	44%
R. per gli anziani	41,82%	44%
R. per i più giovani	9,09%	24%
R. per la gerarchia	25,45%	24%
R. per le tradizioni	49,09%	54%
R. per le differenze socio-politico-caratteriali	25,45%	22%
Dedizione	21,82%	40%
Desiderio di condivisione	27,27%	38%
Tenacia/coesione nei momenti difficili	23,64%	34%
Senso di responsabilità	30,91%	40%
Affetto reciproco incondizionato	10,91%	22%
Disinteresse	14,54%	10%
Senso di appartenenza	47,27%	46%
Spirito di comunità	25,45%	30%
Unione	21,82%	40%
Amore	18,18%	38%
Amicizia	43,64%	54%

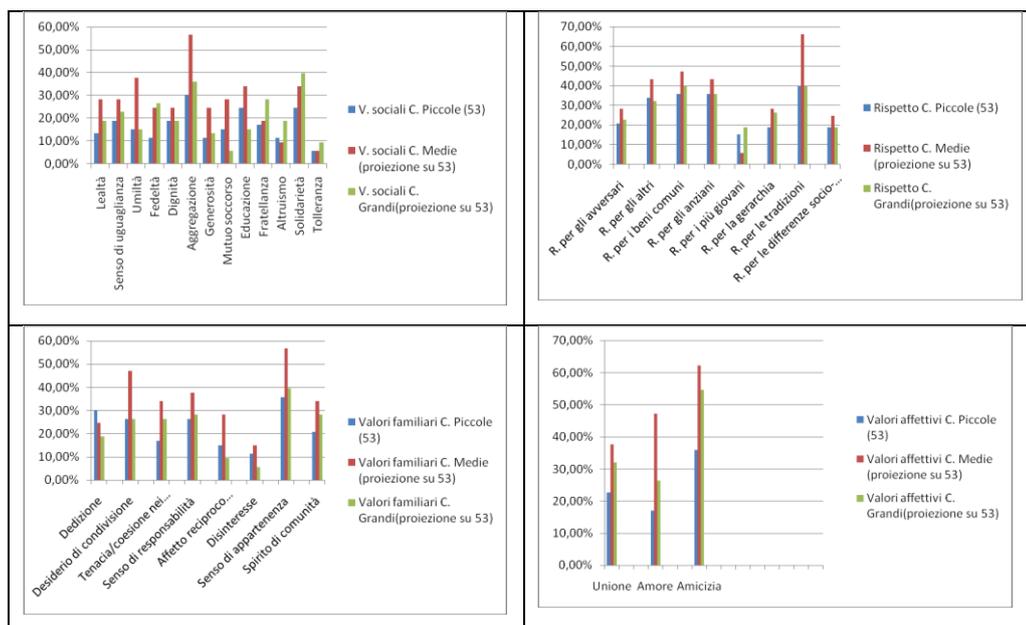
Fig. 11 - Valori appresi analizzati per sesso



Valori appresi analizzati in base alla dimensione della Contrada di appartenenza

	Contrade Piccole (53 persone)	Contrade Medie(proiezione su 53 persone)	Contrade Grandi(proiezione su 53 persone)
Lealtà	13,21%	28,30%	18,87%
Senso di uguaglianza	18,87%	28,30%	22,64%
Umiltà	15,09%	37,73%	15,09%
Fedeltà	11,32%	24,53%	26,41%
Dignità	18,87%	24,53%	18,87%
Aggregazione	30,19%	56,60%	35,85%
Generosità	11,32%	24,53%	13,20%
Mutuo soccorso	15,09%	28,30%	5,66%
Educazione	24,53%	33,96%	15,09%
Fratellanza	16,98%	18,87%	28,30%
Altruismo	11,32%	9,43%	18,87%
Solidarietà	24,53%	33,96%	39,62%
Tolleranza	5,66%	5,66%	9,43%
R. per gli avversari	20,75%	28,30%	22,64%
R. per gli altri	33,96%	43,39%	32,07%
R. per i beni comuni	35,85%	47,16%	39,62%
R. per gli anziani	35,85%	43,39%	35,85%
R. per i più giovani	15,09%	5,66%	18,87%
R. per la gerarchia	18,87%	28,30%	26,41%
R. per le tradizioni	39,62%	66,04%	39,62%
R. per le differenze socio-politico-caratte...	18,87%	24,53%	18,87%
Dedizione	30,19%	24,53%	18,87%
Desiderio di condivisione	26,41%	47,16%	26,41%
Tenacia/coesione nei momenti difficili	16,98%	33,96%	26,41%
Senso di responsabilità	26,41%	37,73%	28,30%
Affetto reciproco incondizionato	15,09%	28,30%	9,43%
Disinteresse	11,32%	15,09%	5,66%
Senso di appartenenza	35,85%	56,60%	39,62%
Spirito di comunità	20,75%	33,96%	28,30%
Unione	22,64%	37,73%	32,07%
Amore	16,98%	47,16%	26,41%
Amicizia	35,85%	62,26%	54,71%

Fig. 12 - Valori appresi analizzati secondo l'appartenenza a una Contrada piccola, media o grande



Quali sono i valori più difficili da trasmettere?

È stato domandato se i valori contradaiooli sono ancora rispettati. Il 60 % sostiene che non tutti i valori sono ancora rispettati. A sostenerlo, il 52,38% sono uomini e il 47,62 % donne.

Questa risposta proviene inoltre per il 32,63 % da membri di contrade piccole, per il 29,47 da membri di contrade medie e per il 37,89 da membri di Contrade grandi. (Avendo intervistato un maggior numero di contradaiooli appartenenti a contrade definite numericamente piccole, al fine di ottenere una percentuale attendibile, abbiamo riproporzionato le risposte dei membri delle Contrade medie e grandi, ipotizzando che avessero risposto al questionario nello stesso numero degli appartenenti alle piccole).

È stato poi chiesto quali siano oggi valori più difficili da trasmettere, sotto forma di domanda aperta.

Secondo i giovanissimi, i valori che stanno venendo meno sono quelli relativi al rispetto. Salendo di età, la generazione dei ventenni menziona come sempre più mancanti i valori come l'umiltà, la tolleranza e lo spirito di aggregazione intergenerazionale. Alcuni sostengono che la Contrada oggi venga messa in secondo piano rispetto alla corsa del Palio, come se la comunità fosse una conseguenza della Festa, e non viceversa. Emerge inoltre che il rispetto per la Contrada avversaria stia venendo meno, per lasciare il posto all'odio nei confronti dei rivali. Inoltre, vengono chiamati in causa principi come lo spirito di sacrificio, che sembra non esserci da parte dei giovani, il senso di responsabilità nello svolgimento dei propri compiti e lo spirito di identità contradaioola, in virtù dell'individualismo personale. Infine, sembra che sia difficile trovare nei giovani dedizione e disinteresse.

La generazione successiva, dai 29 ai 38 anni, concorda con quanto dichiarato dalle generazioni più giovani, aggiungendo che sta venendo meno il disinteresse e l'amore per la Contrada in certi contradaiooli, che avvicinati alla comunità in età più adulta, non hanno avuto il tempo e il desiderio di fare "gavetta", ritrovandosi così impreparati e senza umiltà di imparare. Emergono inoltre concetti sociali come il mutuo soccorso e l'educazione, che sembra non siano rispettati.

I valori e le norme elencate fin qui si ritrovano tutte anche nelle risposte dei contradaiooli più adulti, la fascia comprendente gli individui di mezza età e gli

anziani, che aggiungono sia venuta meno in molti contradaioi la cultura storica contradaiola e senese.

5.4.3. “Contrada è...”.

Il libro di Fiorini è stato letto dal 26,6 % dei soggetti intervistati, ed il giudizio sull'opera è stato molto buono; tra le eventuali modifiche da apportare al libro, vengono principalmente suggerite: un aggiornamento, una maggiore trasmissione di emozioni, l'aggiunta della *traditio* orale, che non viene enunciata in maniera esauriente in nessun testo, e l'inserimento di maggiori riferimenti al disinteresse con il quale devono essere fatte le attività in Contrada, senza aspettarsi dei ringraziamenti. I principali limiti ravvisati sono invece il permanere dell'importanza della mediazione di un adulto e la necessità di una nuova e maggiore divulgazione. Vi è inoltre chi consiglia di inserire delle descrizioni più ampie delle attività contradaiole promosse in inverno, nonché esercizi finali, canzoni popolari, aggiornamenti palieschi degli ultimi anni ed un indirizzo web di riferimento a cui i bambini possano mandare disegni (web 2.0). È altresì ritenuto idoneo un approccio più semplice per la sezione dei piccoli, mentre ben si possono avere dettagli e temi complessi per la sezione degli adulti (il libro andrebbe in un certo senso reso “modulare”).

5.4.4. *La vita in Contrada.*

Alla domanda relativa alle competenze pratiche acquisite grazie alla Contrada, la cui scelta era multipla (Fig. 13):

- il 74,2 % ha dichiarato di aver imparato a servire ai tavoli;
- il 58 % di aver imparato a cucinare e prestare aiuto in cucina per preparare le cene;
- il 59% a cantare canzoni popolari Senesi e di Contrada;
- il 19 % ha imparato a suonare il tamburo;
- il 39% a girare la bandiera;
- il 12,3% a rammendare bandiere e monture;
- il 48,5% ad organizzare attività;

- il 58% a svolgere una carica;
- il 70,4% ha appreso valori di vita;
- il 77,1% ad assumersi delle responsabilità;
- infine, il 3,8% dichiara di aver appreso ulteriori competenze non ricomprese nel questionario.

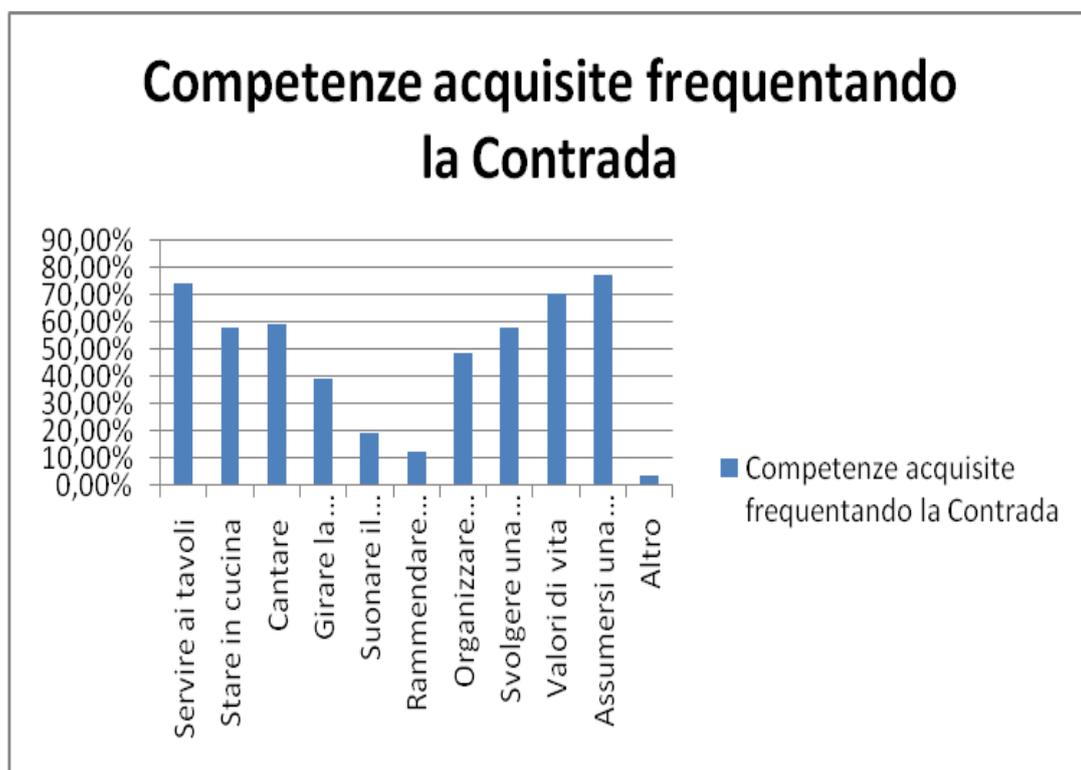


Fig. 13

È stato poi chiesto in che modo il contradaiolo avesse acquisito le proprie competenze pratiche (Fig.14).

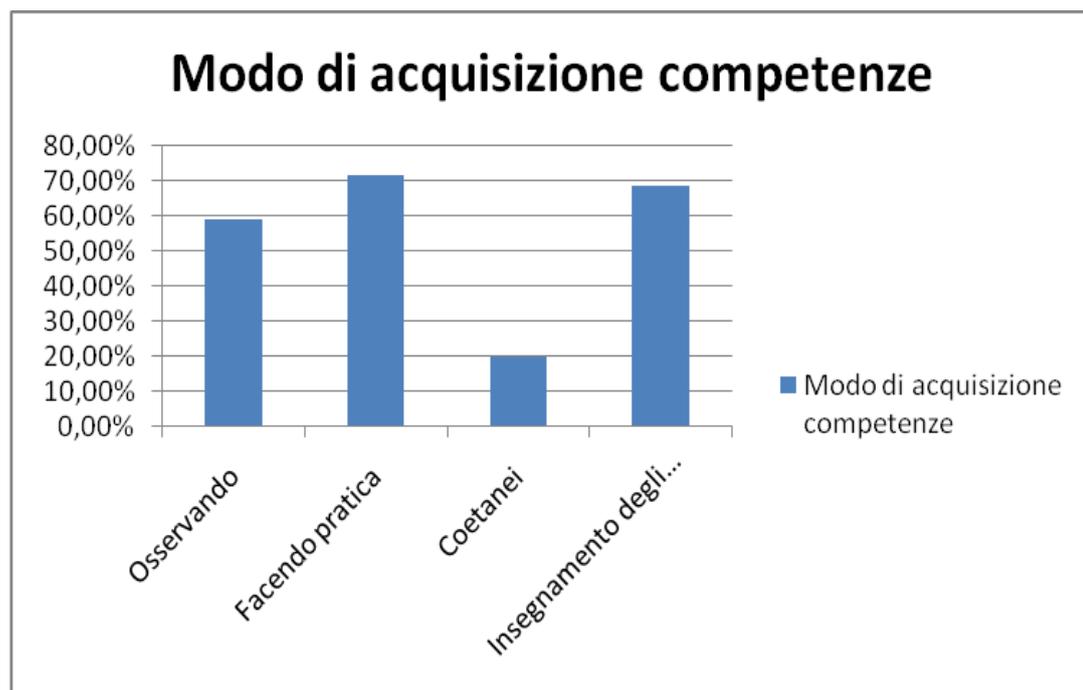


Fig. 14

E ancora, chi si occupasse di lui da bambino o ragazzo, durante la permanenza nel rione. I risultati sono stati analizzati per generazioni.

	< 18	19-23	24-28	29-38	39-48	>49
Genitori	40%	71,43%	40,91%	57,14%	29,41%	8,33%
Parente	40%	19,05%	9,09%	10,71%	0%	0%
Amici di Famiglia	0%	38,09%	13,64%	7,14%	5,88%	8,33%
Addetti	40%	42,86%	40,91%	39,28%	17,65%	0%
Contradaioli più grandi	20%	23,81%	54,54%	32,14%	47,06%	83,33%
Altro	0%	0%	9,09%	10,71%	0%	8,33%

Abbiamo poi domandato quale tra queste figure abbia insegnato in modo maggiore rispetto alle altre, il comportamento, le norme e i valori per vivere bene in Contrada. Anche in questo caso i risultati sono stati analizzati per generazioni.

	<18 anni	19-23 anni	24-28 anni	29-38	39-48	>49
Contradaiooli più grandi	40%	52,38%	40,91%	42,86%	17,65%	25%
Genitori	60%	42,86%	54,54%	35,71%	23,53%	16,66%
Anziani	40%	33,33%	18,18%	21,42%	11,76%	75%
Addetti	40%	19,05	31,81%	7,14%	5,88%	8,33%
Coetanei	0%	4,76%	0%	7,14%	0%	0%
Nessuno, osservando	60%	19,05	18,18%	14,28%	23,53%	16,66%

Alla domanda aperta: *TI SENTI IN DOVERE DI INSEGNARE I VALORI APPRESI AI CONTRADAIOLI PIÙ GIOVANI?*, quasi tutti gli intervistati hanno risposto positivamente. Circa un settimo dei contradaiooli tra i 25 e i 40 anni ha affermato che tuttavia non riescono a comunicare bene con loro. Soltanto un contradaioolo di 37 anni ha dichiarato di non essere interessato a insegnare ai più giovani la cultura e i valori della Contrada.

Alla domanda aperta: *SE UNA PERSONA ANZIANA TI RIPRENDE PER UN COMPORTAMENTO DA TE TENUTO, COME TI COMPORTI?*, i giovanissimi hanno risposto, tutti, che in caso di critica da parte di una persona adulta si sentono in torto e accettano il rimprovero, atteggiamento di rispetto che non ritrovano però nei loro coetanei o nei ragazzi appena più piccoli, qualora siano loro a far notare un errore commesso. Lo stesso vale per la fascia di età dai 19 ai 23 anni. Ci sono rari casi in cui, qualora il giovane si senta nella ragione, senta il bisogno di far valere le proprie ragioni, cercando comunque di non mancare di rispetto all'adulto. Ancora, nelle risposte emerge che se a far notare uno sbaglio è una persona solo relativamente più grande, questa non viene considerata autoritaria tanto da essere ascoltata, dunque da essa non sono accettate volentieri critiche. Inoltre, una stretta minoranza di contradaiooli in questa fascia di età, sostengono di accettare più volentieri le critiche dagli adulti per cui provano stima, rispetto ad un rimprovero mosso da altri, nonostante la differenza di età. Infine, molti degli intervistati risultano grati all'adulto

che si adopera per far notare uno sbaglio, accettando il rimprovero come un atto compiuto per il suo bene.

Salendo di età, dai 29 fino ai contradaiooli di oltre 50 anni, emerge un rispetto quasi sacrale nei confronti degli anziani, che vengono rispettati e ascoltati con gioia.

Alla domanda aperta: SE TU STESSO RIPRENDI VERBALMENTE UNA PERSONA PIÙ GIOVANE, COME PENSI CHE REAGISCA?, dalle risposte dei giovani dai 23 ai 28 anni emerge un senso di fatica nel farsi ascoltare, specialmente se il ragazzo o la ragazza in questione si trova in compagnia di coetanei o il tono usato nel rimproverare risulta acceso. Quando le osservazioni arrivano agli stessi giovani da persone più adulte, invece, viene notata una maggiore disponibilità all'ascolto.

Salendo di età, tra i trentenni emerge la consapevolezza che probabilmente la reazione al rimprovero sarà carica di ribellione, e che sono da mettere in preventivo risposte maleducate, se invece si è di fronte a giovani ben educati, si verrà ascoltati solo per convenienza momentanea, perché comunque l'atteggiamento che ha originato il rimprovero non verrà modificato.

Tra gli anziani, infine, emerge la convinzione che i giovani di oggi spesso accettano le critiche costruttive in modo superficiale o ne restano indifferenti, benché lo sforzo educativo sia espresso con educazione e rispetto nei loro riguardi.

Alla domanda aperta: DA PICCOLO TI PIACEVA ASCOLTARE LE PERSONE ANZIANE? COSA TI HANNO INSEGNATO?, oltre il 90 % dei partecipanti all'indagine ha dichiarato di aver imparato molto in termini di conoscenze, valori e cultura contradaiola ascoltando le persone anziane, e continuano ad ascoltarli ogni volta che è possibile, al fine di farsi raccontare aneddoti o storie di vita vissuta contradaiola. In alcuni casi risulta difficile avere l'opportunità di frequentare i vecchi della Contrada, che in alcuni casi risultano poco frequentatori del rione e delle varie attività proposte dalla Società di Contrada.

Alla domanda aperta: OGGI È ANCORA POSSIBILE IMPARARE LA STORIA DELLA CONTRADA, LA CULTURA CHE SI CELA IN ESSA, DAI RACCONTI DEGLI ANZIANI?, tutti gli intervistati sotto ai 40 anni hanno risposto che è possibile e molto piacevole, in alcuni casi occorre però che l'anziano sia disposto e che il giovane abbia l'umiltà di fermarsi ad ascoltare e apprendere. Secondo alcuni

contradaioli di mezza età invece, la Contrada attuale non offre la possibilità di far interagire la generazione degli anziani con quella dei più giovani, a causa dello spopolamento dei rioni e della demotivazione ad apprendere di alcuni giovani. Tuttavia, dalle parole dei 105 intervistati emerge una forte importanza riconosciuta alla figura degli anziani, che sono visti come un caposaldo della cultura e del patrimonio della Contrada in termini di conoscenze e competenze.

È stato domandato successivamente domandato, ancora sotto forma di domanda aperta, se I PASSATEMPI IN CONTRADA SONO GLI STESSI DEI CONTRADAIOLI PIÙ GIOVANI? NOTI DELLE DIFFERENZE GENERAZIONALI?.

Questa domanda è stata riservata ai contraddaioli dalla fascia dei 19 anni ai 23.

Dalle risposte emerge la constatazione, che talvolta diviene vera e propria preoccupazione, che il modo di passare il tempo in Contrada stia cambiando dalle generazioni più giovani a quelle più adulte. Secondo molti contraddaioli tra i 20-30 anni, la generazione più giovane ha interessi diversi rispetto ai loro, un modo di divertirsi che mal si lega alle tradizioni. Secondo alcuni manca ad esempio il principio dell'aggregazione intergenerazionale, la voglia di restare nel rione nelle occasioni ufficiali come i dopo cena durante i giorni di Palio, e imperversa l'uso smodato dei videogiochi da parte dei bambini, contro i giochi più tradizionali come i barberi o il Palio per il rione. A livello di frequentazione invernale, alcuni adulti sopra i 40 anni hanno affermato che ai ragazzi non basta la semplicità della Contrada per divertirsi, e hanno bisogno di attività mirate organizzate dalla Società, per frequentare volentieri in inverno (le Contrade diventano discoteche dove ubriacarsi). Emerge l'interesse smodato per l'uso degli alcoolici, bevuti allo scopo di divertirsi e non visti come una bevanda propria della cultura senese in grado di creare aggregazione senza abusarne.

Infine, come ultima domanda, è stato chiesto se GLI ANZIANI E GLI ADULTI HANNO INTERESSE AD INSEGNARE AI PIÙ GIOVANI, e in caso negativo motivarne le presunte cause. Nelle generazioni più giovani, fino ai 29 anni, la risposta è in larga misura positiva, ma non è possibile generalizzare poiché ogni adulto affronta il ruolo di insegnante con motivazione diversa, dunque ci sono casi in cui si intravede anche assenza, disinteresse o un divario caratteriale che non permette

un buon dialogo con i giovani. Per quanto riguarda le risposte negative, risulta che alcune fasce di età adulte, specialmente quella dai 39 ai 49 anni, risulta essere supponente con i ragazzi e non avere alcun interesse ad instaurare un dialogo costruttivo, men che meno a fornire gli strumenti necessari a comprendere l'errore e quindi a crescere e migliorarsi. Riguardo agli anziani si parla, nei pochi casi negativi, di poca frequentazione o, ancor meno, di arroganza nei confronti dei giovani. Questo dato emerge sia nelle Contrade grandi che nelle più piccole. La fascia 39/49 anni e quella più anziana hanno infine risposto positivamente, affermando che personalmente nutrono il desiderio di insegnare ai più giovani la cultura contraddaiola e il come ci si deve comportare, in alcuni casi però avvertono una mancanza di dialogo ed un divario generazionale troppo ampio perché il dialogo possa avvenire in modo costruttivo.

5.5. Conclusioni.

Le interviste ci hanno fornito un punto di vista interessante per formulare alcune osservazioni. Anzitutto abbiamo notato l'utilità rivestita da un oggetto per l'apprendimento come "Contrada è..." nel veicolare informazioni e conoscenze nei più giovani, qualora questo sia progettato rispettando certi criteri e venga diffuso attraverso canali diversi dal contesto scolastico, mirati a coinvolgere il più alto numero di giovani possibile. Ci chiediamo se il livello culturale dei contraddaioli di 30 anni - bambini al tempo di Contrada é... - sarebbe potuto risultare più alto, nel caso in cui il libro avesse rispettato ogni criterio pedagogico e fosse stato letto da tutti i contraddaioli di questa generazione.

In secondo luogo, abbiamo notato come il ruolo degli Addetti ai Piccoli delle Contrade rivesta un'importanza di tutto rispetto, e come la Contrada di oggi renda e reputi necessaria una sua evoluzione, da semplici organizzatori delle attività dei più piccoli, a responsabili della formazione e dell'educazione contraddaiola di quest'ultimi. La questione risulta annosa, sia a causa del concetto tradizionale secondo cui i bambini delle contrade sono "figli di tutti" e pertanto il dovere di accudirli e crescerli spetta a ogni membro della comunità, sia perché lo staff degli

addetti è formato da contradaiooli che si prestano spontaneamente e spesso non possiedono competenze formali in ambito formativo e pedagogico; per contro, sembra che alcune famiglie esigano l'esistenza di un organismo interno alla Contrada cui delegare la responsabilità e l'educazione dei propri figli, quando si trovano all'interno della stessa.

Sorge quindi la questione se non sia meglio cambiare la *mission* del Gruppo Piccoli, rivedendo la formazione dei suoi addetti, al fine di educare al meglio i bambini e trasmettere così le tradizioni della Contrada (a scapito di una trasmissione culturale intergenerazionale di massa, nonché di quei valori sociali che vogliono un senso di dovere comune nel crescere i bambini), o non sia piuttosto preferibile l'adozione di soluzioni che obblighino le famiglie, e gli adulti poco motivati, a sentirsi in dovere di rivedere i propri principi.

Infine, sono indubbie le differenze generazionali tra i bambini degli anni '90 e quelli di oggi, differenze scaturite dall'educazione familiare ricevuta e dal modello sociale cambiato rispetto a vent'anni fa, che ha come prerogativa quella di privilegiare l'individualismo, e veicola in misura minore valori come lo spirito di sacrificio o il rispetto dovuto alla visione non paritetica delle figure adulto/giovane.

Nell'analisi del questionario, abbiamo osservato come il campione partecipante rispecchi il target di utenza prescelto, ed essendo formato da contradaiooli di tutte le età, che frequentano molto la Contrada e omogeneo per quanto riguarda il sesso, sia rappresentativo del pensiero comune contradaioolo. Le risposte sono arrivate tuttavia in misura maggiore da membri di Contrade piccole, motivo per il quale abbiamo dovuto riproporzionare alcuni punti dell'analisi (le percentuali che riguardavano l'osservazione delle risposte per gruppi di Contrade), allo scopo di poter confrontare in modo veritiero i risultati.

Come è possibile immaginare, solo un 40% dei contradaiooli intervistati dichiara di abitare all'interno del centro storico, e addirittura più del 20% fuori dal Comune di Siena. Questo dato conferma lo spopolamento dei rioni, ed il fatto che i contradaiooli non vivano la Contrada quotidianamente in quanto abitanti del territorio, ma vi si rechino di proposito per ritrovarsi o in virtù delle attività proposte dalle Società di Contrada. Il motivo che ha spinto questo organo interno a cambiare la propria *mission* originaria di centro ricreativo e soccorso sociale, convertendosi nel soggetto

promotore delle attività di Contrada, è stato pertanto ponderato e utile, dimostrando che le Contrade si sono interessate alla risoluzione del problema legato alla frequentazione del territorio. Tuttavia, organizzare cene, serate a tema o gite extra-moenia che coinvolgono e riuniscono i membri di queste comunità, non sopperisce al problema legato alla aggregazione quotidiana, la quale fino a trent'anni fa traeva forza dall'essere vicini di casa; questo problema è stato arginato solo in parte, e a pagarne le conseguenze è la trasmissione culturale che, da quotidiana, si limita oggi ad esistere solo tra chi partecipa alle attività e nella misura in cui si reca in Contrada.

A conferma di quanto espresso nelle interviste, un dato utile a chiarire la relazione tra Contrada e modello culturale sociale emerge dalle risposte in merito a chi si occupasse del contraddaiolo, da piccolo, quando si trovava nella Contrada: se le fasce di età più adulta hanno dichiarato in altissima percentuale, di essere stati sempre accuditi dai contraddaioli più grandi, indistintamente, dai minori di 38 anni emergono le figure dei genitori e degli Addetti ai Piccoli come responsabili della loro permanenza nel rione. Le risposte non cambiano quando si chiede quale figura, più delle altre, abbia insegnato a vivere la Contrada. Gli Addetti ai Piccoli sono stati menzionati, insieme alla figura dei genitori, nelle fasce d'età sotto ai 38. Un dato che ci sembra estremamente interessante riguarda però la fascia dai 39 ai 48, la quale dichiara di aver imparato la maggior parte delle cose che sa osservando, quindi senza l'insegnamento diretto di nessun adulto: questa fascia di età, per deduzione logica, vanta attualmente al suo interno una maggioranza di genitori con figli adolescenti o poco più piccoli, e potrebbero essere quegli stessi genitori che desiderano delegare al gruppo degli Addetti ai Piccoli l'educazione e la responsabilità dei bambini. Varrebbe la pena effettuare una ricerca per capire se, effettivamente, questa generazione adulta abbia appreso realmente la cultura contraddaiola, nonostante quanto affermato nei questionari, e se vi sia una correlazione tra il ritenere di aver imparato la Contrada da soli, osservando le persone più grandi, e la scarsa motivazione a farsi carico della trasmissione della cultura contraddaiola nei confronti della propria prole. In caso affermativo infatti, non si tratterebbe di semplice perdita dei valori nei giovani, bensì di un'inefficienza volontaria nel trasmetterli: occorrerebbe dunque rivedere il metodo educativo di certi adulti, fornendo loro gli strumenti e la motivazione adeguata a svolgere al meglio il proprio compito di contraddaioli adulti.

Passando al tema legato ai valori, una prima osservazione dei risultati mostra come, a livello generale, i contraddaioli tutti percepiscano come più importanti il senso di aggregazione, il rispetto per le tradizioni, il senso di appartenenza alla comunità e l'amicizia, e altresì come vengano ritenuti meno fondamentali l'altruismo, la generosità, il rispetto per le differenze socio-caratteriali e l'affetto reciproco incondizionato.

Guardando in dettaglio ai valori che si trovano in Contrada, divisi per categoria, vediamo che tra quelli legati al *sociale* la generosità si trova all'ultimo posto, vicino al mutuo soccorso, spiccando ancora sugli altri il valore dell'aggregazione. Il mutuo soccorso, tradizionale ed originario collante delle Contrade, la volontà di creare un vincolo di reciproco aiuto -economico sociale e morale- è stato indicato quasi solo dai membri di Contrade piccole e medie, in prevalenza uomini, distribuiti in modo abbastanza omogeneo a partire dalla generazione dei 19/23 anni. Tale valore sembra venuto meno, a favore di una forma aggregativa dai caratteri maggiormente ludici; la causa potrebbe provenire dal benessere diffuso della società in cui viviamo, che potrebbe aver indebolito la percezione dei problemi legati alla sfera economica e sociale, molto più presenti tra il XIX e il XX secolo. L'aggregazione è invece concepita in modo omogeneo per entrambi i sessi e da tutte le generazioni, in modo più sostenuto dai membri delle Contrade di grandezza media. Non sempre però l'aggregazione realizzata mediante attività prettamente ricreative è ben vista; dal questionario è emerso che le attività più richieste dai giovani sono spesso considerate fuori luogo e poco consone al contesto della Contrada, per di più ai giovani viene imputato di non comprendere il vero senso dell'aggregazione intergenerazionale e di vedere la Contrada come una festa continua, dove bere troppo e divertirsi smodatamente.

Nella seconda categoria invece, che comprende i valori legati al *rispetto*, i valori più sentiti riguardano le tradizioni e gli anziani, mentre i meno appresi risultano essere il rispetto per la gerarchia, per i più giovani e per la Contrada avversaria. Le tradizioni sono oggetto di tutela per tutte le fasce di età e sesso e sono sentite allo stesso modo in tutti i gruppi di Contrade, così come gli anziani, i quali vengono trattati, secondo le risposte fornite, con molta educazione dai giovani, anche nel caso in cui muovano una critica nei loro confronti. Tra i valori meno appresi

invece notiamo che il rispetto dovuto alla gerarchia interna è presente omogeneamente tra i due sessi e gruppi di Contrade, ma risulta minore tra le fasce di età 19/23 anni e 39/48; quello nei confronti delle differenze socio-caratteriali scarseggia prevalentemente nella generazione dei 39/48 anni, ed infine il rispetto per la Contrada rivale è largamente sconosciuto tra i giovani, e trova invece terreno fertile quasi esclusivamente nella fascia dei 39/48 anni.

E'interessante osservare come si inneggi al rispetto per le tradizioni, ma al contrario non vengano riconosciuti il rispetto per la contrada avversaria e le differenze socio-caratteriali, valori su cui la Contrada si fonda; essendo un disconoscimento diffuso tuttavia, non sembra dovuto ad una mancanza di apprendimento giovanile, piuttosto ad una conseguenza legata al modello sociale attuale e al concetto più moderno di Palio; quest'ultimo ha acquisito negli ultimi anni un'importanza esasperata rispetto a quella delle Contrade, che spesso sono concepite come la sua naturale conseguenza e non piuttosto come le organizzatrici di questa Festa. Proiettando il Palio lungo tutto l'arco dell'anno, le rivalità si sono forse esasperate, passando ad essere, dalla tradizionale connotazione goliardica, motivo di litigio di tutti i giorni tra i contraddaioli.

Inoltre, leggendo le risposte relative al comportamento, il rispetto per gli anziani, molto indicato dai giovani, sembrerebbe poi nella pratica disatteso; secondo le fasce di età adulte non è presente o è spesso inadeguato, è emersa infatti una profusa mancanza di rispetto e scarsa umiltà da parte dei giovani che vengono rimproverati. Per contro, dalla domanda in cui abbiamo chiesto se gli adulti e gli anziani nutrono il desiderio di insegnare ai più giovani, tra alcune risposte della fasce di età più giovane, è emerso che nei casi negativi, questo non avviene per supponenza e mancanza di dialogo da parte degli adulti.

Per quanto concerne i valori legati alla sfera *affettiva*, non notiamo aspetti salienti. L'amore, l'amicizia e il senso di unione sono condivisi da tutti.

Infine, tra i valori legati alla sfera familiare, tra tutti emerge come importante il senso di appartenenza, benché presente in misura minore nelle fasce di età dei 19/23 anni e in quella dei 38/49 anni. Tra i valori meno condivisi invece, ritroviamo invece il disinteresse (ossia la mancanza di volontà nel volerne ricavare un vantaggio o prestigio personale) nell'assumere le cariche previste dallo statuto, chiamato in

causa in maggioranza da membri delle Contrade medie e dalla generazione degli anziani.

Conclusioni

Dai dati analizzati e dalle riflessioni sul lavoro svolto, possiamo concludere questo elaborato, affermando che l'apprendimento delle competenze pratiche in Contrada avviene facilmente e che la trasmissione delle conoscenze relative al funzionamento della stessa risulta adeguato, grazie alle pratiche collaborative e di apprendistato all'interno del contesto stesso; i giovani che hanno motivazione, non hanno problemi nel frequentare la Contrada e dunque nell'imparare.

Laddove esista una crisi dei valori, invece, crediamo che questa sia presente nella misura in cui, da sempre, i giovani vivano un rapporto generazionale conflittuale con le persone più anziane, alimentato da un modello sociale inevitabilmente modificato rispetto a trent'anni fa, che ha portato a un'evoluzione all'interno della famiglia e nell'educazione da essa trasmessa. Ci sentiamo di riproporre in proposito quanto affermato nel paragrafo relativo al ruolo attuale della famiglia (cfr. *supra*, par 2.3.), ossia che oggi i bambini occupano una posizione dominante nell'ambiente familiare, mentre nella generazione precedente erano i genitori gli attori principali, che insegnavano e gestivano le relazioni; oggi sono i bambini a prendere le iniziative e ad imporre agli adulti che investono, a livello affettivo, sempre più intensamente sui bambini. La dimensione esperienziale è stata sostituita dalla dimensione affettiva che mira innanzitutto alla felicità individuale ed alla ricerca del piacere: conta di più ciò che si prova, rispetto a ciò che si produce, ed i rapporti di potere si trasformano in rapporti di persuasione.

La modernità difendeva un modello familiare gerarchizzato nel quale l'autorità adulta era incontestabile: era l'adulto che deteneva il potere, il sapere e la ragione, che mostrava la strada da perseguire, che sapeva ciò che era buono e giusto. Le famiglie postmoderne optano piuttosto per uno stile egualitario, favoriscono una prossimità tra genitore e figlio, si sentono in dovere di garantire la sua libera espressione, senza imporre regole, bensì negoziandole in nome di una libertà condivisa. L'autonomia dei soggetti viene perciò ricercata sempre nel rispetto dell'altro.

Il modello culturale contradaio, per contro, ha tentato di rimanere immutato

senza troppo successo, decantando oltre misura il rispetto dovuto alle sue tradizioni, laddove, paradossalmente, questa esaltazione era dovuta a contraddaioli i quali per primi non hanno piacere di educare – e veder educare – i propri figli attraverso pratiche ritenute ormai desuete rispetto al nuovo concetto di educazione familiare. Del resto è facile non provare stupore, se pensiamo che la Contrada è una comunità viva, che è inserita all'interno della società e che si evolve all'evolversi di quest'ultima.

Per concludere - e lasciare aperta una visione positiva a chi ravvede in questo cambiamento la morte delle Contrade - una soluzione potrebbe risiedere nella stessa idea di persuasione propria dell'educazione della famiglia post-moderna (purché negli adulti nasca una reale motivazione a risolvere il problema), accettando in tal caso di rivedere alcune pratiche educative. Gli studi sulla motivazione ad esempio, ci mostrano il potere della motivazione intrinseca: veicolando nei giovani il patrimonio culturale contraddaiolo, facendo leva su meccanismi emotivi come il trasferimento emotivo o il contagio, potremmo tentare una trasmissione di conoscenza non invasiva né contrastante con l'attuale modo di concepire l'educazione. Resta il fatto che per far ciò le persone adulte debbano rivedere i concetti assoluti del rispetto, lasciando aperte le porte al dialogo tra pari, a cui i giovani sono ormai abituati.

Infine, per quanto riguarda l'ambito delle conoscenze storiche e dei valori principali di questa cultura, un'arma efficace potrebbe essere fornita dalle nuove tecnologie. La rete, le comunità virtuali come i forum, le risorse oggi offerte dal web 2.0 e l'E-learning, potrebbero risultare ottimi strumenti attraverso i quali veicolare le conoscenze alle generazioni più giovani. Uno scenario possibile potrebbe vedere il re-design di siti sul Palio già esistenti, che preveda l'interazione tra gli utenti chiamando contraddaioli esperti a svolgere un ruolo educativo; o, ancora, la realizzazione di una piattaforma per l'apprendimento in rete, progettata al fine di offrire un servizio ai contraddaioli di tutte le età; bisogna comunque tenere presente che un artefatto, per quanto possa essere ben realizzato, non può essere l'unico canale di trasmissione della conoscenza, rendendo comunque fondamentale l'interazione sociale; per di più, è opportuno considerare come l'adozione di certe soluzioni debba tener conto dello sfavore che i senesi nutrono nei confronti di tutto ciò che non

appare rispettoso delle tradizioni, includendo in questo concetto anche un'innovazione troppo marcata.

Forse tra cento anni le Contrade avranno cambiato i valori e le prerogative sui quali fondano la propria esistenza. Questa visione può risultare spaventosa agli occhi dei senesi, che essendo estremamente legati alla propria cultura e alle proprie tradizioni, temono di vedere oltrepassato un punto di non ritorno. Tuttavia, la storia e le scienze ci insegnano che al contrario, sono gli organismi incapaci di mutare e di adattarsi a morire; le Contrade altresì hanno dimostrato la loro propensione all'evoluzione, essendo state in grado dal XIII secolo ad oggi, di perpetuarsi attraverso rilevantissimi rivolgimenti storici e sociali, talvolta nel bene, talaltra nel male. Il solo fatto di riuscire a compiere tale evoluzione, quindi, è senz'altro giudicabile come sintomo di buona salute.

Bibliografia

- ANDERSON J. R., *The architecture of cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
- ANOLLI, L., *Psicologia della cultura*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- ANOLLI, L., *Le origini culturali della cognizione umana*, cura dell'edizione italiana di Michael Tomasello, Il Mulino, Bologna, 2005.
- ANOLLI, L. *Origini ed evoluzione della cultura*. Articolo pubblicato dal CESCO. Università di Milano Bicocca, 2006.
- ARDONE, R. *Adolescenti e generazioni adulte*. Milano: Edizioni Unicopli, 1999.
- AURIGI M., *Il Palio (o della libertà)*, Tipomodulistica Il Torchio, Monteriggioni, 2006.
- BANDURA A., *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977.
- BANDURA A., *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1986.
- BANDURA A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Erikson, Trento, 2000.
- BERLYNE D. E., *Conflitto, attivazione e creatività*, Angeli, Milano, 1971.
- BERTOLOTTI L., *Fisica Quantistica e relazione Mente-Corpo*, Tesi in Psicologia all'Università degli Studi di Torino, 2004.
- BOGGIANO A. K., PITTMAN T. S., *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*, Cambridge University Press, New York, 1992.

- BOSZORMENYI-NAGY I. *Una teoria dei rapporti: esperienza e transizione*, in BOSZORMENYI-NAGY I., FRAMO J.L. (a cura di), *Psicoterapia intensiva della famiglia. Aspetti teorici e pratici.*, Boringhieri, Torino 1969.
- BOUD D., COHEN R., WALKER D. *Introduction: Understanding Learning from Experience*. In BOUD, COHEN, WALKER, *Using Experience for Learning*. Bristol, PA: Society for Research in Higher Education, 1993.
- BOYD, R., RICHESON P. J. *Culture and the Evolutionary Process*. Chicago: Chicago University Press, 1985.
- BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, trad.it., Il Mulino, Bologna 1986.
- BROOKSFIELD S, *Through the Lens of Learning: How the Visceral Experience of Learning Reframes Teaching*. In BOUD, COHEN, WALKER, *Using Experience for Learning*. Bristol, PA: Society for Research in Higher Education. 1993.
- BROPHY J., *Motivating students to learn*, McGraw-Hill, Boston, 1998.
- BRUNER, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, London, 1986.
- BRUNER J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, 1990.
- BRUNER, J., *The culture of Education*, Harvard University Press, London, 1996.
- CAPARA G. V., CERVONE D., *Personalità: Determinanti, Dinamiche, Potenzialità*, 1°a edizione, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- CARPENTER M., AKHTAR N., TOMASELLO M., *Fourteen- to 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions*. *Infant Behavior and Development*, Oxford: Blackwell, 1998
- CASTELFRANCHI C., *Affective Appraisal versus Cognitive Evaluation in Social Emotions and Interactions*, In A. Paiva Ed., *Affective Interactions: towards a new generation of computer Interfaces*, Berlin: Springer, 2000.
- CASTELFRANCHI C., *Affective Interactions. Towards a New Generation of Computer Interfaces*. Springer, Berlin, 2000.
- CAVALLI-SFORZA, L. L., FELDMAN M., *Cultural Transmission and Evolution: a Quantitative Approach*. Princeton: Princeton University Press, 1981.

- CECCHINI G., NERI D., *Il Palio di Siena*, Mps, Siena, 1958.
- CESARINI P., *Il Palio*, Lombardi, Siena, 1960.
- CHODOROW J., *Jung on Active Imagination*. Princeton: Princeton University Press, 1997.
- CHODOROW N., *The Power of Feeling: Personal Meaning in Psychoanalysis, Gender, and Culture*. New Haven: Yale University Press, 1999.
- CLARK J. E., *Of Writing, Imagination, and Dialogue: A Transformative Experience*. In CRANTON P., *Transformative Learning in Action. New Directions for Adult and Continuing Education*, no.74. San Francisco, 1997.
- CRESPI F., *Manuale di sociologia della cultura*, Bari, Editori Laterza, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI M., *The evolving self: A psychology for the third millennium*. HarperCollins, New York, 1993.
- DALOZ L. D., *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- DAMASIO A. R., *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Avon, 1994.
- DAMASIO A. R., *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace, 1999.
- DE BENI R., MOÈ A., *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna, 2000.
- DECI E., RYAN R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York, 1985.
- DENZIN N., *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- DESMET H., POURTOIS J.P., *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, P.U.F., Paris 1993.
- DIRKX J. M., *Nurturing Soul in Adult Learning*. In CRANTON P., *Transformative Learning in Action. New Directions for Adult and Continuing Education*, no.74. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- DIRKX J. M., SPURGIN M. E., *Implicit Theories of Adult Basic Education Teachers: How Their Beliefs About Students Shape Classroom Practice*. *Adult Basic Education*, 1992, 2(1), 20–41.

- DUNDES A., FALASSI A., *La terra in Piazza*, Nuova Immagine, Siena, seconda edizione 1989.
- FIORINI D., *Contrada é..., Palio é...*, Comitato amici del Palio, Ticci, Siena, edizione aggiornata, 1989.
- FONAGY P., STEELE M., STEELE H., *The capacity for understanding Mental States: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment*. *Infant Mental Health Journal*, p. 12, 201-218, 1991.
- GOLEMAN D., *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- GRAY J. E., DIRKX J. M., *The Good, the Bad, and the Struggling: Beliefs About Student Preparedness Among Teachers in an Adult Learning College*. In proceedings of the 19th Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Madison, WI: University of Wisconsin, 2000.
- HEIDER F., *The psychology of interpersonal relations*, Wiley & Sons, New York, 1958.
- HEWLETT, B. S., CAVALLI-SFORZA L. L., (1986) *Cultural transmission among Aka pygmies*. *American Anthropologist* 88(4): 922 – 933.
- HILLMAN J., *The Poetic Basis of Mind*. In MOORE T., *A Blue Fire: Selected Writings by James Hillman*. New York: HarperCollins, 1989.
- HOCHSCHILD A., *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press, 1983.
- HUTCHINGS E., *Learning to navigate*. In CHALKIN S., LAVE J., *Situated learning*, 1996.
- JAGGAR A., *Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology*. In *Inquiry*, pp. 32, 151–76, 1989.
- JONES E.E., NISBETT R.E., *The actor and the observer: Divergent perception of the causes of behavior*. In *Attribution: Perceiving the causes of behavior*, General Learning Press, 1972.
- KATZ J., *How Emotions Work*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

- KITAYAMA S., MARKUS H.R., LIEBERMAN C., *The Collective Construction of Self Esteem. Implications for Culture, Self and Emotion. Everyday Conceptions of Emotion*, NATO Advanced Science Institutes, 1995.
- KRAPP S, HIDI K.A., RENNINGER, *Interest, learning and development*. In *The role of interest in learning and development*, 1992.
- LAHAYE W., POURTOIS J.P., DESMET H., *Transmettre. D'une generation à l'autre*, P.U.F., Paris 2007.
- LAVE J., WENGER E. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- LESSER E. L., Storck, J., *Communities of practice and organizational performance*, IBM Systems Journal 40(4), 2001.
- LUPTON D., *The Emotional Self: a Socio-cultural Exploration*. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- LUTZ C., *Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and Their Challenges to Western Theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- LYONS M., *Missing Emotion: The Limitations of Cultural Constructionism in the Study of Emotion*. *Cultural Anthropology*, pp.10(2), 44–26, 1995.
- MAGRINI D., *Il Palio verso dove? Inchiesta sulla Festa di Siena alle soglie del Duemila*, Periccioli, Siena, 1986.
- MELTZOFF A. N. *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*, Science, 1977.
- MELTZOFF A. N., *Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms*, Developmental Psychology 1989.
- MILANI P. *La pedagogia della famiglia*, in *Rassegna bibliografica (3-4/2006)*, pp. 42-64. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e la famiglia, 2006.
- MILANI P., *Genitori e figli nella famiglia affettiva*, in DIANIN G., PELLIZZARO G., *La famiglia nella cultura della provvisorietà*, EMP, pp. 309-338, Padova 2008.

- MILLER N. E., DOLLARD J., *Social Learning and Imitation*, New Haven, CT: Yale University Press, 1941.
- MOORE T., *Care of the Soul: A Guide for Cultivating Depth and Sacredness in Everyday Life*. New York: HarperCollins, 1992.
- MORTARI L., SITÀ C., *Pratiche di civiltà*, Erickson, Trento 2007.
- NELSON A., *Imaging and Critical Reflection in Autobiography: An Odd Couple in Adult Transformative Learning*. In NOLAN R. E., CHELESVIG H., *38th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. Stillwater, OK: Oklahoma State University, 1997.
- NIMAL P., LAHAYE W., Pourtois J.P., *Logiques familiales d'insertion sociale*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, Paris 2000.
- Nisbett R.E., Jones E.E., *The actor and the observer: Divergent perception of the causes of behavior*. In *Attribution: Perceiving the causes of behavior*, General Learning Press, 1972.
- PEA, R. D, *Distributed intelligence in learning and reasoning processes*. Paper presented at the meeting of the Cognitive Science Society. Montreal, 1988.
- PIAGET J., *The origins of intelligence in children*, New York: W.W. Norton & Company, Inc. (1936, 1963).
- POSTLE D., *Putting Heart Back into Learning*. In BOUD, COHEN, WALKER, *Using Experience for Learning*. Bristol, PA: Society for Research in Higher Education, 1993.
- POURTOIS J.P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, P.U.F., Paris 1979.
- REGAN D.T., TROTTEN J., *Empathy and attribution: Turning observers into actors*. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975.
- RIZZOLATTI G. ET AL., *Premotor cortex and recognition of motor actions*, Cognitive Brain Research, 1996.
- RIZZOLATTI G. ET AL., *Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action*. Nat. Rev. Neurosci, 2001.
- ROBERTSON D. L., *Facilitating Transformative Learning: Attending to the Dynamics of the Educational Helping Relationship*. In *Adult Education Quarterly*, 1996, pp. 47(1), 41–53.

- ROGOFF B., LAVE J., *Every day cognition: its development in social context*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1984.
- ROGOFF B., *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press, 1990.
- ROGOFF B., *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press, 2003. Trad. it. *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Cortina, 2004.
- ROSCI E., *Mamme acrobate. In equilibrio sul filo della vita senza rinunciare alla felicità*, Rizzoli, Milano 2007.
- SCABINI E., *Psicologia sociale della famiglia*. Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- SCHEFF T. J., *Emotions, the social bond and human reality*. Cambridge 1997.
- SCOTT S. M., *The Grieving Soul in the Transformative Process*. In CRANTON P., *Transformative Learning in Action. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- STERN D., *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- SUCHMAN L., *Plans and situated actions*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- TENNANT M., *Psychology and Adult Learning*. (2nd Ed.). London: Routledge, 1997.
- TYLOR E. B., *Primitive Culture: Researches into the Development of Mitology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London, Murray, 1871; trad. it. *Alle origini della cultura*, Roma, Edizioni dell'Ateneo.
- WENGER E., *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- WENGER E., *Communities of practice. Learning as a social system*. Systems Thinker, 1998.
- WENGER E., MC DERMOTT R., SNYDER W., *Cultivating communities of practice: a guide to managing Knowledge*. Cambridge, mass.: Harvard Business Scholl Press, 2002.

- WENGER E., *Communities of practice. A brief introduction*. In *Communities of practice*, 2007.
- WHITE R.W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In *Psychological Review*, 1959.
- WHITEHEAD A. N., *The aims of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1929.
- WHITMONT E. C., *The Symbolic Quest: Basic Concepts of Analytical Psychology*. Princeton: Princeton University Press, 1969.
- WOODMAN M., DICKSON E., *Dancing in the Flames: The Dark Goddess in the Transformation of Consciousness*. Boston: Shambala, 1996.

Appendice

Il questionario semistrutturato distribuito ai contradaioi

Questionario sui valori Contradaioi e la trasmissione di conoscenza nelle Contrade di Siena

Questa intervista ha l'obiettivo di raccogliere informazioni sull'apprendimento della cultura contradaioia da parte dei giovani delle Contrade senesi, e di come questa si trasmetta di generazione in generazione.

I risultati saranno trattati in forma anonima e andranno a contribuire allo svolgimento di un'indagine, per la realizzazione della mia tesi di Laurea "LE CONTRADE DI SIENA COME COMUNITÀ DI PRATICHE: UNO STUDIO SULLA TRASMISSIONE DEI VALORI E DELLA CONOSCENZA". Il fine di questa tesi è quello di capire gli aspetti socio-affettivi e culturali dell'apprendimento in Contrada oggi, dal punto di vista della motivazione e della trasmissione dei valori e della conoscenza.

L'intervista è rivolta a tutti i Contradaioi delle diciassette Contrade, ringrazio anticipatamente per l'aiuto che vorrete darmi.

INFORMAZIONI GENERALI

SESSO (segnare con una crocetta):

maschile

femminile

ETÀ: ____

TITOLO DI STUDIO (segnare con una crocetta):

1. licenza media inferiore
2. licenza media superiore
3. laurea primo livello
4. laurea secondo livello
5. laurea vecchio ordinamento
6. post-laurea

HAI FIGLI? (segnare con una crocetta)

SI

NO

SE HAI FIGLI INDICA L'ETÀ: _____

SEI O SEI STATO IN PASSATO ADDETTO AI PICCOLI DELLA TUA CONTRADA? (segnare con una crocetta)

SI

NO

DI CHE CONTRADA SEI? _____

PER QUALE MOTIVO FAI PARTE DELLA TUA CONTRADA?

(segna con una crocetta)

- 1 sono nato nel mio rione da genitori di un'altra Contrada
- 2 sono nato nel mio rione e almeno uno dei miei genitori fa parte della mia stessa contrada
- 3 discendenza genitoriale: uno dei miei genitori fa parte della mia Contrada
- 4 Altro: _____

DOVE ABITI? (segna con una crocetta)

1. In contrada
2. A Siena, dentro le mura, ma fuori dalla tua contrada
3. A Siena, fuori dalle mura
4. fuori da Siena

IN CHE MISURA FREQUENTI LA CONTRADA?

(segna con una crocetta)

1. Non ho mai frequentato
2. frequentavo da piccolo, ora non frequento più
3. se la mia contrada corre frequento durante i giorni di Palio
4. frequento durante i giorni di Palio anche se la mia contrada non corre

5. frequente per le ricorrenze ufficiali (Palio, festa titolare, settimane gastronomiche ecc)
6. frequente assiduamente la contrada
7. Altro: _____

I VALORI DELLA CONTRADA

QUALI SONO SECONDO TE I VALORI EDUCATIVI, ETICI E MORALI CHE HAI IMPARATO GRAZIE ALLA CONTRADA? (scelta multipla)

1. lealtà
 - dedizione
 - senso di uguaglianza
 - umiltà
 - desiderio di condivisione
 - tenacia e coesione nei momenti di difficoltà
 - unione
 - fedeltà
 - dignità
 - farsi carico di responsabilità
 - aggregazione
 - generosità
 - rispetto per gli avversari
 - affetto reciproco incondizionato
 - educazione
 - rispetto per gli altri
 - rispetto per i beni comuni
 - rispetto per gli anziani
 - rispetto per i contradaiooli più giovani
 - fratellanza
 - disinteresse nelle azioni da compiere
 - rispetto per la gerarchia
 - rispetto per le tradizioni
 - amore
 - amicizia
 - senso di appartenenza
 - spirito di comunità
 - altruismo
 - mutuo soccorso
 - tolleranza
 - solidarietà
 - rispetto degli altri nonostante le differenze socio-caratteriali
 - Altro: _____

COSA HAI IMPARATO A FARE FREQUENTANDO LA CONTRADA? (scelta multipla)

1. servire ai tavoli
2. stare in cucina
3. cantare
4. girare la bandiera
5. suonare il tamburo
6. rammendare bandiere e monture
7. organizzare attività
8. svolgere una carica presa
9. altro: _____

IN CHE MODO HAI ACQUISITO LE COMPETENZE CHE HAI? (segnare con una crocetta)

- guardando le persone più grandi
- facendo pratica
- attraverso l'insegnamento dei coetanei
- attraverso l'insegnamento delle persone più grandi
- attraverso i libri
- Altro: _____

SECONDO TE, CI SONO VALORI CHE OGGI È PIÙ DIFFICILE TRASMETTERE? SE SÌ, QUALI?

IL LIBRO CONTRADA E'

HAI MAI LETTO IL LIBRO CONTRADA E'? (segnare con una crocetta)

SI

NO

SE LO HAI LETTO, QUAL'È STATO IL TUO GIUDIZIO SUL LIBRO?

IN CASO DI GIUDIZIO POSITIVO, TI PIACEREBBE CHE QUESTO FOSSE
RIPROPOSTO AI PIÙ GIOVANI PER APPRENDERE LA CULTURA DEL PALIO
E DELLA CONTRADA?

(segnare con una crocetta)

SI

NO

APPORTERESTI AL LIBRO DELLE MODIFICHE? QUALI?

LA VITA IN CONTRADA

RIVESTI UNA CARICA NELLA TUA CONTRADA? se sì, indica quale

DA BAMBINO, CHI SI OCCUPAVA DI TE DURANTE LA TUA PERMANENZA
NEL RIONE, DURANTE LE CENE ECC?

(segna con una crocetta)

- i miei genitori
- un parente
- amici di famiglia
- gli addetti ai piccoli
- i contradaioi più grandi, indistintamente
- Altro: _____

TRA QUESTE FIGURE, CHI TI HA INSEGNATO A "STARE IN CONTRADA"
PIÙ DELLE ALTRE?

- i miei genitori
- le persone anziane
- i contradaioi più grandi
- gli addetti ai piccoli
- i coetanei
- nessuno, ho imparato osservando le persone adulte
- Altro: _____

TI SENTI IN DOVERE DI INSEGNARE I VALORI APPRESI AI
CONTRADAIOLI PIÙ GIOVANI?

si, è un mio dovere

si, ma non riesco a comunicare bene con loro

no, i giovani devono apprendere dagli adulti senza che questi insegnino loro

no, non mi interessa, è un dovere che spetta ad altri

no, questo ruolo spetta alla famiglia e/o agli addetti ai piccoli

Altro: _____

SE UNA PERSONA ANZIANA TI RIPRENDE VERBALMENTE PER UN
COMPORTAMENTO DA TE TENUTO, COME TI COMPORTI?

SE TU STESSO RIPRENDI VERBALMENTE UNA PERSONA PIÙ PICCOLA,
COME PENSI CHE REAGISCA?

DA PICCOLO TI PIACEVA ASCOLTARE LE PERSONE PIÙ ANZIANE?

SI

NO

CHE COSA TI HANNO INSEGNATO?

OGGI È ANCORA POSSIBILE IMPARARE LA STORIA DELLA CONTRADA,
LA CULTURA CHE SI CELA IN ESSA, DAI RACCONTI DEI PIÙ ANZIANI?

SI

NO

SE NO, PERCHÉ?

I TUOI PASSATEMPI IN CONTRADA SONO GLI STESSI DEI
CONTRADAIOLI PIÙ GIOVANI? NOTI DIFFERENZE GENERAZIONALI?

indica eventuali differenze

GLI ANZIANI E GLI ADULTI HANNO INTERESSE AD INSEGNARE AI PIÙ GIOVANI?

SI

NO

SE NO, PERCHÉ?
