

Da processo d'apprendimento a dinamica educativa: quando un contesto educativo genera benessere? Ragioni e limiti di una riflessione pedagogico-sociale

From learning process to educational dynamic: when does an educational context generate well-being? Reasons and limits of a pedagogical-social reflection

Vito Balzano

Senior Research Fellow | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari Aldo Moro (Italy) | vito.balzano@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Balzano, V. (2024). From learning process to educational dynamic: when does an educational context generate well-being? Reasons and limits of a pedagogical-social reflection. *Pedagogia oggi*, 22(1), 75-82. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-10>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012024-10>

ABSTRACT

The intentionality of learning still represents the starting construct from which to move a pedagogical reflection capable of analyzing formal, nonformal and informal educational contexts. The university, understood as a training academy, is nourished by the characterizations proper to formal education, from the context in which learning takes place, the intentionality and the degree of planning and design of it, to the processes of certification of what is transmitted/acquired. The profound crisis of the educational-training sphere in today's time, however, calls for a broader pedagogical reflection to be able to give practical follow-up to the shift from a learning-only context to an educational context. And it is in this form that we can grasp all the valences of the formal university educational context from a pedagogical-social perspective. University, therefore, not only as a properly formal place but, based on the dictate of a more modern pedagogy of schooling, a space that becomes a promoter of well-being and care for the citizen of the future, safeguarding the dimension of the *humanitas* of people and the relationships that are generated and give substance to their identity construction.

This contribution, based on these brief premises, aims to investigate possible scenarios for rethinking the educational and organizational models of the university from the centrality of the person, his or her care and well-being in learning.

L'intenzionalità dell'apprendimento rappresenta ancora oggi il costrutto di partenza dal quale poter muovere una riflessione pedagogica in grado di analizzare i contesti educativi formali, non formali e informali. L'università, intesa come accademia formativa, si nutre delle caratterizzazioni proprie dell'educazione formale, dal contesto in cui si realizza l'apprendimento, l'intenzionalità e il grado di pianificazione e progettazione dello stesso, fino a giungere ai processi di certificazione di quanto trasmesso/acquisito. La profonda crisi della sfera educativo-formativa nel tempo dell'oggi, però, impone una più ampia riflessione pedagogica, al fine di poter dar seguito pratico al passaggio da contesto di solo apprendimento a contesto educativo nel suo complesso. Ed è in questa forma che possiamo cogliere tutte le valenze del contesto educativo formale universitario in chiave pedagogico-sociale. Università, quindi, non solo come luogo propriamente formale ma, sulla scorta del dettame di una più moderna pedagogia della scuola, spazio che si fa promotore di benessere e di cura del cittadino del futuro, salvaguardando la dimensione dell'*humanitas* delle persone e delle relazioni che si generano e danno sostanza alla costruzione identitaria delle stesse. Il presente contributo, sulla scorta di queste brevi premesse, mira ad indagare possibili scenari di ripensamento dei modelli educativi e organizzativi dell'Università a partire dalla centralità della persona, dalla sua cura e dal suo benessere in apprendimento.

Keywords: education | welfare, care | person | context

Parole chiave: educazione | benessere | cura | persona | contesto

Received: March 2, 2024

Accepted: April 14, 2024

Published: June 30, 2024

Corresponding Author:

Vito Balzano, vito.balzano@uniba.it

Premessa

Il tema dell'apprendimento non più esclusivo, all'interno del contesto scolastico, e più approfonditamente in quello universitario, rappresenta una delle linee di ricerca pedagogica più interessanti. Numerose, a tal riguardo, sono le ricerche empiriche, alle quali fanno eco anche diverse riflessioni di natura teorica, specialmente sul piano pedagogico-sociale. Ed è proprio in questo solco che si inserisce la seguente riflessione sulle ragioni e sui limiti di una possibile trasformazione, per il mondo accademico, da luogo di sviluppo del processo d'apprendimento più formale a palestra di dinamica educativa volta a generare benessere per la persona.

Nella società contemporanea, infatti, le sfide educative esigono che la tradizionale separazione fra i diversi universi formativi lasci il passo al dialogo, al sostegno interistituzionale e alla genesi di *partnerships*, al fine di costruire

contesti esperienziali, co-partecipati, in cui il progetto di cultura, formazione, cura del benessere e della salute delle persone comporti la co-costruzione di infrastrutture culturali, naturali, formative e sociali investendo su educazione, spirito di imprenditorialità, servizi sociosanitari e socioeducativi e, più in generale, conoscenza reciproca, dialogo, sviluppo del territorio, miglioramento della qualità della vita e promozione del bene comune (Dozza, 2020, p. 70).

Per affrontare i pericoli presenti nell'era dell'oggi, al contesto scolastico, e perciò anche a quello universitario, spetta il compito – un tempo quasi esclusivamente demandato alla famiglia – di aver cura della sicurezza psicofisica dei fruitori. È questo un modo per dire che la sicurezza dei più giovani esige la tutela del loro benessere, favorendo il pieno sviluppo delle loro potenzialità e della loro autonomia.

Un processo, quindi, di responsabilità a cui è chiamato il comparto accademico pedagogico è la funzione formativa, trasversale rispetto a ogni processo progettuale e manageriale, per la promozione concreta del benessere professionale di ogni collaboratore, per dare impulso all'instaurarsi di un clima relazionale aperto, per la promozione di una cultura del lavoro profondamente "umanistica" che favorisca la partecipazione, la condivisione e la collaborazione (Chiosso, 2023, p. 73).

Il riferimento indagato mira a promuovere lo sviluppo delle risorse umane, quel processo di espansione delle libertà personali connesse con il patrimonio di capacitazione dei contesti di lavoro ai quali l'università sempre più prova ad aprirsi.

1. La dimensione dell'*humanitas* in un contesto educativo formale intenzionale

Humanitas, valore che la civiltà occidentale ha ereditato dalla cultura greca e soprattutto dallo stoicismo, sta a significare rispetto dell'umano in ogni uomo, ma anche valore centrale della cultura come dimensione etica. La storia ci ha raccontato che attraverso una particolare epoca, ovvero quella definita illuminismo, la persona ha potuto esaltare il primato dell'universalità dei diritti umani. Per semplificare, oggi potremmo anche affermare che la modernizzazione regressiva dei nostri giorni rischia di minare a fondo le architetture del pensiero occidentale costruite a partire da Socrate fino a Diderot e Rousseau. Alcuni studi pedagogici hanno avviato la discussione critica sugli effetti della globalizzazione (Aleandri, 2019). La cosiddetta "regressione" che stiamo vivendo sta determinando l'inversione di valori ormai considerati conquista della modernità: il rispetto del diverso, lo sguardo cosmopolita al mondo, la fiducia nella democrazia e, soprattutto, la visione del dialogo come cemento della società civile. Umberto Eco, con la sua nota lungimiranza, aveva profetizzato la società prossima ventura come la società del gambero, ovvero del ritorno indietro. Quanto questa dimensione storica del concetto di *humanitas* può caratterizzare la trasformazione di un contesto educativo formale e intenzionale com'è oggi il mondo universitario?

È bene considerare, in premessa, che un qualsivoglia discorso sull'educazione non può fare a meno di prendere atto di quello che possiamo definire "l'inverno del nostro scontento", shakespiriana immagine

del Riccardo III, ovvero la situazione recessiva che abbiamo di fronte: dal punto di vista dei diritti umani, della salvaguardia della giustizia sociale, delle speranze di integrazione, l'esplosione della disuguaglianza, il crescere di un "risentimento" o rabbia tra le generazioni, o meglio da parte di quelle meno fortunate rispetto alle più fortunate. A tutto questo si aggiunge il rischio di quella che è stata chiamata da Tom Nichols (2018) la fine dell'era della competenza, dove la disinformazione scaccia il sapere (si vedano le fake news, o le battaglie contro i vaccini), e dove il conoscere si limita all'acquisizione dell'informazione e non al "comprendere", al dialogare, al riflettere. Dell'*humanitas* è facile, per unanime ammissione in dottrina, avere una sommaria intuizione (comunità naturale di tutti gli uomini), ma non è altrettanto semplice imprigionarla in una precisa e rigida definizione, poiché il concetto – caro a Salvatore Riccobono (1979) e trattato in una vastissima letteratura – possiede significati molteplici, che poi variano di epoca in epoca in connessione agli altrettanto mutevoli concetti di *homo*, persona e all'equilibrio degli uomini tra di loro, alla determinazione del tempo della vita e della morte dell'individuo, al rapporto con la natura, gli animali e il divino.

Per decidere quale dimensione possa essere analizzata nel contesto universitario per tracciare alcuni tratti del benessere, inteso come elemento proprio della persona, ma anche in accezione politica di welfare (Balzano, 2017), occorre innanzitutto provare a essere sorretti proprio dall'*humanitas*, termine espressivo del sentimento e della dignità e sublimità che sono proprie della persona umana e che la pongono al di sopra di tutte le altre creature. Tale concezione è però storica, frutto di trasformazioni e soggetta a un divenire, che la potenza della tecnica ha ora accelerato. Il relativismo della storia potrebbe essere però confortato dall'assoluto di una fede, ma questo diverrebbe già un altro discorso, decisamente più articolato e sicuramente meno pedagogico (Morin, 2022). Molti degli aspetti distintivi dell'organizzazione e della pedagogia dell'istruzione, come la gerarchia, la disciplina, l'uguaglianza, le regole, rischiano di trasformarsi da utilissimi strumenti educativi, necessari per il buon ordine della scuola e il benessere di coloro che la vivono quotidianamente, in dispositivi di prevaricazione tanto subdoli quanto potenti: l'autorevolezza, che dovrebbe rendere i docenti credibili agli occhi dei loro alunni, rischia di trasformarsi in semplice autorità, utile unicamente a imporre la decisione del più forte, ovvero dell'adulto; la disciplina, senza cui non esiste vita in comune né concentrazione, fondamentale per l'apprendimento, si altera producendo sottomissione; l'uguaglianza, cardine di ogni educazione democratica, viene svilita in omologazione, mentre le regole, invece di proteggere e favorire la socialità, la schiacciano.

Questi parametri, cari a una certa pedagogia sociale, sembrano oggi essersi persi in quel processo di profonda burocratizzazione e aziendalismo nel quale è scivolato il comparto scuola e, ancor più nettamente, il contesto universitario (Pollo, 2004; Pati, 2007; Porcarelli, 2021). La corsa alla sostenibilità, evidentemente, passa anche attraverso la salvaguardia di un benessere all'interno dei luoghi accademici che oggi vivono una involuzione umanistica figlia di uno sfrenato e incontrollato liberismo. L'umanizzazione del lavoro, la cui attenzione era stata risolledata già nel 2015 dall'ONU, oggi diviene punto di arrivo indispensabile nel comparto formativo, al fine di generare un luogo di benessere che favorisca i processi educativi e rimetta al centro del dibattito la persona e la sua educabilità.

2. Generare benessere nel processo educativo: limiti o opportunità?

Parlare oggi di benessere, però, richiama la nostra attenzione al dover necessariamente fare un piccolo riferimento, un inciso inderogabile, al mondo politico e al concetto di welfare, ma anche al comparto lavorativo più in generale. Il comparto dell'istruzione vive da anni un processo di mutamento che sta orientando la rotta sempre più verso l'idea di azienda e sempre meno quella di accademia; l'*homo oeconomicus* ha preso il sopravvento rispetto all'idea boeziana di *mea persona* (Tramma, 2019). Il livello di qualità della vita, quasi totalmente calcolato su scala economica, si sta avviando verso standard sempre più elevati pertanto richiede anche una definizione estremamente puntuale dei requisiti microclimatici atti a garantire, negli spazi in cui l'uomo vive e lavora, condizioni di benessere cosiddetti "termoigrometrici" sia globali sia locali. La sensazione di benessere è strettamente legata alla produzione di calore metabolico, allo scambio di energia con l'ambiente e alle conseguenti variazioni fisiologiche e di temperatura del corpo. Ne sono

una prova inconfutabile le numerose ricerche, anche in campo pedagogico sperimentale, circa la salubrità ambientale quale fattore di sviluppo del benessere¹.

Vi è, perciò, la possibilità oggi di generare benessere in un processo educativo all'interno del contesto formale universitario? E se sì, in che termini questo processo può rappresentare un limite o una opportunità per le nuove generazioni - in modo particolare -, e più in generale anche per i soggetti che operano al proprio interno? È chiaro che la sfida, in un tale contesto economico, sociale e culturale, che è tutta o quasi per la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita (Portera, La Marca, Catarci, 2022). Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione:

compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016, pp. 11-12).

Una progettazione, quindi, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modificata rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della liquidità delle relazioni interpersonali.

Entra in gioco, quindi, anche una nuova idea di cittadino e di cittadinanza; l'accademia si fa luogo di sviluppo dei diritti del cittadino, e che si richiama evidentemente ai dettami che già Marshall aveva tracciato entro tre specifiche categorie che attengono agli ambiti del "civile", del "politico" e del "sociale":

l'elemento civile è composto dai diritti necessari alla libertà individuale [...]. Per elemento politico intendo il diritto a partecipare all'esercizio del potere politico [...]. Per elemento sociale intendo tutta la gamma che va da un minimo di benessere e di sicurezza economica fino al diritto di partecipare pienamente al retaggio sociale e a vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società (Marshall, 1964, pp. 12-13).

Se è opportunità di crescita e sviluppo del processo educativo, il benessere non può più prescindere dal concetto di persona che una certa pedagogia personalista ha richiamato a più voci.

I cambiamenti nelle cose, infatti, non sono estranei alle attività di una persona e la carriera e il benessere della persona sono legati al movimento delle persone e delle cose. Interesse e preoccupazione significano che la persona e il mondo sono impegnati fra loro in una situazione che si va sviluppando (Dewey, 1992, p. 69).

Al centro di questa condizione si colloca, nella prospettiva di un nuovo umanesimo per la pedagogia sociale, la persona con tutte le sue fragilità, incertezze, precarietà, che deve essere instradata lungo un percorso di recupero della propria memoria. Il clima di precarietà, in una fase congiunturale come quella contemporanea, è fortemente rappresentato e la fragilità umana è attratta dalla spirale del cambiamento, dell'effimero, dell'usa e getta, dal benessere come *ben-avere*, dalla paura del futuro, dalla conquista della felicità assoluta, si ripropone in tutta la sua pregnanza e urgenza un nuovo e più incisivo rapporto tra educazione e società, un binomio spesso difficile e conflittuale, connotato di utopia. Un'utopia non come rappresentazione del mondo dell'impossibile, ma come quello dell'inattuale, del futuro. Probabilmente il problema è da ricercarsi nella gestione burocratizzata delle politiche sociali che, progressivamente, spersonalizza i servizi riducendoli a semplici strumenti meccanici di gestione dei bisogni sociali codificati; questo determina un duplice risultato in seno alla società civile: da un lato porta alla cronicizzazione dell'indiffe-

1 Per un maggior approfondimento si rinvia, tra gli altri, al contributo di Buratti C., Ricciardi P., Simoncin C. (2005). *Il benessere termogrometrico nelle aule universitarie: primi risultati di una campagna sperimentale presso le università di Perugia e Pavia effettuata secondo nuove metodologie basate sul modello adattivo* (pp. 73-80). Perugia: Atti del 5° Congresso Nazionale CIRIAE.

renza del cittadino nei confronti delle politiche riguardanti il benessere collettivo, dall'altro contribuisce a far emergere e a rendere palese un rinnovato sentimento di partecipazione civile alle dinamiche della propria comunità di appartenenza. Il comparto universitario si specchia in questo quadro e carpisce gli elementi essenziali – e a tratti deleteri – di questa dinamica involutiva.

La cosiddetta produttività, istanza che “lega” scuola e mondo del lavoro, provoca spesso la nascita di competenze, per così dire, appiattite su ciò che è già esistente, e quindi tende a un progressivo e costante invecchiamento. La gestione dell'autorità in campo dirigenziale, nella locuzione di scuola-azienda, rischia di ritrovarsi in palese contraddizione con quell'idea, maggiormente caldeggiata, di *scuola democratica*. A tutto ciò si aggiunge, in modo dirompente, la disoccupazione giovanile, e la crescente diffusione di offerta lavorativa ristretta alle reti familiari che finiscono per oscurare il concetto di merito.

È per questo che si critica un neoliberismo che porta al tramonto di un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come un fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico. Tuttavia, nel complesso, il cammino verso una scuola democratica sembra sul punto di essere smarrito. Come ha ricordato più volte Baldacci,

la scuola si è trovata di fronte a un bivio drammatico. Da una parte la strada verso una scuola democratica, volta alla formazione completa di uomini e donne, sia in rapporto alla cittadinanza che al lavoro. Dall'altra, la via verso una scuola subordinata al sistema economico, appiattita sulla formazione unilaterale di produttori integrati nel sistema, docili, competenti e competitivi (2019, p. 79).

Da un lato la centralità della persona come fine in sé, dall'altro la sua strumentalizzazione economica. I passi compiuti in questi ultimi anni vanno nella direzione sbagliata. Vanno verso il neoliberismo, e la via che porta a un'educazione democratica rischia di essere smarrita. Appare necessario ripensare il cammino dell'Università. Essa deve ritornare sui propri passi, e riconsiderare attentamente quale ramo del bivio imboccare.

3. La persona al centro del dilemma educativo universitario

Da dove è possibile ripartire, quindi, se non dal concetto pedagogico di persona? L'idea di fondo, dalla quale siamo partiti nella nostra breve analisi, è che l'Università – e la scuola più in generale - provveda alla formazione culturale dell'uomo, secondo una impostazione che mira innanzitutto alla preparazione delle classi dirigenti del Paese. In realtà, essa assolve a due ulteriori funzioni, individuate chiaramente nel libro di Barbagli e Dei (1969), “Le vestali della classe media”. La scuola tradizionale svolge una funzione di selezione tra gli scolari che proseguiranno gli studi e quelli destinati a un precoce ingresso nel lavoro. In questo modo, essa concorre alla riproduzione della stratificazione sociale esistente. Tale selezione è svolta innanzitutto dalla biforcazione degli studi al termine della scuola elementare: da una parte la strada che dalla scuola media porta al liceo, e da qui all'università; dall'altra un breve percorso di avviamento professionale. Il dispositivo di smistamento tra queste due vie è affidato agli esami di uscita e di accesso. Inoltre, la scuola provvede alla socializzazione dell'ordine sociale esistente, alla sua accettazione come assetto sociale naturale. Così, i ceti subalterni sono portati a sentire la propria condizione naturale e inalterabile. Al contorno di questa impostazione stanno una serie di concezioni pedagogiche che orientano e giustificano il modo tradizionale di fare scuola. Le capacità degli scolari sono considerate come doti naturali, e si pensa che gli esiti d'apprendimento tenderanno a rispecchiarle. L'impegno nel lavoro scolastico viene visto come una caratteristica morale del discente, e come sintomo della sua predisposizione allo studio. Si pensa perciò che a scuola ognuno raccolga ciò che merita, e ciascun alunno deve saper che i suoi risultati dipendono solo da lui, dalle sue capacità e dal suo impegno. Il modo di fare scuola propende inoltre verso il nozionismo, il dogmatismo e l'autoritarismo. Questo modello presuppone una società statica, a bassa spinta di mobilità, tipica di un Paese prevalentemente agricolo. Pertanto, esso tende a disgregarsi quando la società cambia.

Il modello neoliberista, invece, è quello della scuola come azienda: come le altre istituzioni pubbliche anch'essa deve darsi un'organizzazione efficiente, per competere nel mercato della formazione. Questo re-

gime concorrenziale stimolerà la produttività della scuola e tenderà così a migliorare la qualità dell'istruzione. Un alto tenore della formazione è necessario perché – nell'economia post-industriale – la conoscenza è ormai il principale fattore della produzione (Tarozzi, 2019). Lo scopo consiste perciò nella produzione del capitale umano, ossia nella formazione di produttori equipaggiati delle conoscenze e delle competenze necessarie al funzionamento della macchina economica. La qualità di questa produzione di competenze è affidata al meccanismo della competizione tra le scuole e tra gli studenti. In questo modo, il modello neoliberista entra in conflitto con quello democratico della fase precedente. Quest'ultimo mira alla formazione di cittadini critici, quello alla preparazione di produttori competenti. Il modello democratico è teso a garantire esiti egualitari, a dare a tutti la padronanza delle conoscenze fondamentali; quello neoliberista mira alle vette qualitative, a coltivare le eccellenze e a premiare gli studenti migliori.

Questo scontro, nondimeno, riguarda anche le concezioni circa i presupposti dell'istruzione. Il modello democratico era basato sulla concezione ambientalista delle attitudini, e vedeva gli esiti d'apprendimento come un frutto dell'insegnamento. Il modello neoliberista torna a una concezione naturalista e determinista, secondo la quale sono le doti naturali individuali a predeterminare gli esiti dell'istruzione. Le doti non sono però solo diseguali, ma anche diverse. Pertanto, ognuno può raggiungere una sua forma d'eccellenza, magari in campo manuale o operativo anziché in quello intellettuale. Sotto questa visione cova la vecchia ideologia tecnocratica dell'uomo giusto al posto giusto, nonché quella della stratificazione sociale come riflesso di quella naturale.

Questa concezione soffre perciò di marcati limiti. Il suo impianto formativo è unilaterale, e privilegia la figura del produttore a scapito di quella del cittadino (mentre lo sviluppo dell'essere umano completo deve coniugare queste due dimensioni). Il nesso diretto e meccanico tra scuola e mondo produttivo rischia di portare a formare competenze appiattite sull'esistente e soggette a rapida obsolescenza. Il neo-autoritarismo dirigenziale della scuola-azienda è in trasparente contraddizione con l'idea di scuola come comunità democratica. La vasta disoccupazione giovanile e la tendenza alla distribuzione delle occupazioni attraverso le reti di conoscenze familiari rendono inattendibile l'ideologia del merito. In conclusione, il neoliberismo porta al tramonto di un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come un fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico.

La pedagogia, quindi, in questa fase ha il duplice compito di rafforzare l'idea di umanesimo e di elaborare matrici di connessione persona e educazione muovendosi con consapevole confronto fra le diverse razionalità che attraversano le scienze umane e operare perché non siano riprodotte le fondamentali conflittualità tra un uomo non trattabile empiricamente, fuori da ogni orizzonte di valore e di senso e una tensione teleologica interna all'educazione e al senso del rispetto dell'uomo.

È qui che la caratterizzazione personalistica dell'educazione diventa perno fondamentale della riflessione pedagogica più attuale, poiché in grado di rispondere sul piano delle argomentazioni teoriche e nella prospettiva di matrici progettuali correttamente fondate sul valore della persona e sul rispetto della dignità che incarna e concretizza il valore (Balzano, 2020, pp. 2-3).

Non va dimenticato, infatti, come evidenzia Flores d'Arcais, che l'uso del termine "persona", e le caratterizzazioni con cui è accompagnato (dignità, valore, diritto della vita, ecc.), diffusamente entrato nel linguaggio comune, è spesso usato entro le tematiche pedagogico-educative senza una rigorosa attenzione ai suoi significati e senza essere supportato da un discorso organico logicamente coerente, teoricamente fondato e/o legittimato.

Quello che serve, quindi, è la coerenza con cui guardare ai problemi riuscendo a evidenziare la centralità e il primato della persona, come soggetto fine dell'agire educativo, oltre che la disponibilità a eliminare qualsiasi presupposto o apriori preconstituito e partire dall'esperienza personale e dagli interrogativi che ciascuna persona è in grado di avvertire (Flores d'Arcais, 1994, p. 140).

Il ritorno a concetti fin qui noti, ma spesso poco attualizzati, per la comunità universitaria rappresenta, probabilmente, il vero punto di svolta per fronteggiare l'esasperato aziendalismo verso il quale la formazione e l'istruzione stanno andando, e dal quale per lunghi tratti sembra non esserci possibilità di ritorno.

4. Alcune brevi conclusioni

Provando a tracciare delle prime conclusioni rispetto alle riflessioni teoriche prodotte nelle pagine precedenti, risulta necessario schematizzare quanto emerso: l'egemonia del modello neoliberista è tuttora contrastata, poiché da una parte vi è ancora una consistente area che si richiama al modello tradizionale (soprattutto nei licei), mentre dall'altra vi sono ancora roccaforti pedagogiche del modello democratico (soprattutto nell'associazionismo dei docenti e nei sindacati).

A questo aspetto si aggiunge la difficoltà di coniugare l'elemento normativo con la trasformazione degli spazi che sono essenziali per lo sviluppo del benessere personale, tanto degli studenti quanto dei docenti; il tutto declinato attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero essere – proprie di chi opera. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona.

Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale); e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano (Frabboni, 2007, pp. 17-18).

Un benessere generato da e per i contesti di apprendimento, in grado di fornire un ambiente all'interno del quale far germogliare un luogo educativo dove vi sia la possibilità di originare sia processi d'apprendimento che dinamiche più propriamente educative.

Riferimenti bibliografici

- Aleandri G. (Ed.) (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Tre-Press.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della Pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: il Mulino.
- Buratti C., Ricciardi P., Simoncin C. (2005). *Il benessere termometrico nelle aule universitarie: primi risultati di una campagna sperimentale presso le università di Perugia e Pavia effettuata secondo nuove metodologie basate sul modello adattivo* (pp. 73-80). Perugia: Atti del 5° Congresso Nazionale CIRIAF.
- Chiosso G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo Millennio*. Brescia: Scholé.
- Dewey J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1910).
- Dozza L. (Ed.) (2020). *Con-tatto Fare Rete per la Vita*. Bergamo: Zeroseiup.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Flores d'Arcais, G. (Ed.) (1994). *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni, F. (2007). *L'educazione tra emergenza e utopia*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Marshall T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Morin E. (2022). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. It. a cura di M. Ceruti).
- Nichols T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pollo M. (2004). *Manuale di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.

- Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (2022). *Pedagogia interculturale*. Brescia: Scholé.
- Riccobono S. (1979). *Studia humanitatis e Umanesimo perenne*. Associazione culturale italiana partecipativa educativa.
- Tarozzi M. (Ed.) (2021). *Piero Bertolini. L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini Scientifica.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.