

Il carattere generativo della vulnerabilità

Generative nature of vulnerability

Anna Grazia Lopez

Università di Foggia | annagrazia.lopez@unifg.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

A partire dagli scritti di Judith Butler la categoria della vulnerabilità è diventata oggetto d'interesse non solo in ambito filosofico e sociologico ma anche in quello pedagogico, particolarmente interessato alla dimensione *generativa* di questa categoria, interpretata non più e non solo come condizione stigmatizzante gli individui che vivono in una situazione di precarietà materiale ed esistenziale ma come condizione attraverso la quale dare avvio a processi di resilienza.

Since the writing of Judith Butler, the category of vulnerability has become an object of interest not only in philosophical and sociological but also in the pedagogical field, particularly interested in the generative dimension of this category, interpreted no longer and not only as a condition stigmatizing individual living in a situation of material and existential precariousness but as a condition through which to initiate processes of resilience.

KEYWORDS

Vulnerabilità | Educazione | Generatività | Resilienza | Contesti
Vulnerability | Education | Resilience | Generativity | Contexts

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Lopez, A.G. (2023). Il carattere generativo della vulnerabilità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 210-214. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-40>.

Corresponding Author: Anna Grazia Lopez | annagrazia.lopez@unifg.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-40

1. La difficoltà di una definizione

Non è semplice dare una definizione della parola “vulnerabilità”: deriva dalla parola latina “vulnus” che significa letteralmente “ferita” ma anche *essere predisposti alla sofferenza*; rappresenta una condizione universale, propria dell’essere umano (Fineman, 2008, p. 8) legata al nostro essere incarnati. Ma ha anche secondo Mackenzie, Rogers e Doods (2014) una natura sociale in quanto siamo vulnerabili alle azioni degli altri e dipendenti dalla cura dell’altro e dagli affetti che riceviamo dalle persone che ci circondano.

Pur derivando dalla parola latina “vulnus”, secondo Dolores Morondo Taramundi (2018), un altro importante termine con cui interpretare la parola vulnerabilità è il verbo “vulnerare”, che in senso figurativo significa “recare offesa a qualcuno” ma anche ledere o violare qualcosa e dunque anche una regola, un principio, una norma. Se ci riferiamo, nella nostra riflessione, anche a questo significato della parola vulnerabilità, capiamo che questa condizione non è solamente legata alla materialità del corpo ma anche “alle strutture sociali” (p. 196). Ci sono, dunque, forme di vulnerabilità costante (come la fame, la sete) e forme di vulnerabilità che cambiano a partire dai contesti in cui si vive. Di conseguenza, sebbene ciascuno di noi sia potenzialmente vulnerabile, ci sono gruppi o persone che hanno una minore possibilità di esserlo e che quindi hanno più autonomia, e altri/e che, invece, sono più vulnerabili e dunque più esposti alla “sofferenza” e più dipendenti dal sostegno altrui (Lopez, 2018). Per questo, possiamo dire che la vulnerabilità è distribuita in modo “differenziale” (Pinto, 2018, p. 75). Difatti, oltre a essere una condizione permanente – in quanto dimensione ontologica dell’essere umano – è anche *contingente* e dunque dipendente dal tempo e dai luoghi in cui si è nati o, ancora, prodotta dai contesti in cui si vive.

2. Vulnerabilità e contesti

La vulnerabilità è spesso sottaciuta se non proprio negata a causa delle ideologie che segnano la cultura contemporanea sempre più caratterizzata da un individualismo che annienta l’umanità e marginalizza chi vive in una condizione di precarietà materiale ed esistenziale (Butler, 2004). Tuttavia, questa categoria può aiutarci a riflettere in modo critico sul modello di soggettività contemporanea segnato dall’individualismo che giustifica e alimenta, da un lato, il senso di irresponsabilità che si prova verso gli altri e, dall’altro, la iper-responsabilizzazione degli individui rispetto alla propria progettualità di vita. Tutto ciò non fa altro che nutrire quell’anestesia affettiva dovuta alla diffusione di una cultura neoliberista che ha contribuito a formare gli individui alla competizione e che ritiene i bisogni dell’altro un peso. Un’anestesia affettiva ingigantita dai mezzi di comunicazione di massa e che rende indifferenti e incapaci di partecipare al dolore dell’altro, così come alla sua gioia. La rappresentazione mediatica della vulnerabilità, infatti, finisce per stigmatizzare ancora di più gli individui e i gruppi sociali che già vivono in una condizione di precarietà (per motivi economici o di salute, ad esempio), attraverso un processo di stereotipizzazione dei corpi – da cui deriva quella “gerarchia dei corpi” di cui scriveva Iris Young (1996) – che origina l’“alterizzazione”. Ciò accade soprattutto attraverso il linguaggio, capace di creare una narrazione di sé e dell’altro, condizionata dal potere performativo che hanno gli atti linguistici di creare ciò che nominano. Un utilizzo che impedisce alle donne e agli uomini di essere riconosciuti come individui con una loro identità, definendo per loro lo “status” che, come scrive Nancy Fraser (2020), “rappresenta un livello di subordinazione intersoggettiva derivato da modelli di valore culturale istituzionalizzati, che considerano alcuni membri della società come qualcosa di meno di partner interagenti a pieno titolo” (p. 68).

All’individualismo si accompagna il narcisismo, che si è trasformato in un peso, che ha finito per rendere gli individui incapaci di stabilire con gli altri una relazione duratura e importante. Scrive Christopher Lasch nell’ormai classico “La cultura del narcisismo” (1979/1981):

[m]algrado le occasionali illusioni di onnipotenza, il narcisista attende da altri la conferma della sua autostima. Non può vivere senza un pubblico di ammiratori. La sua apparente libertà dai legami familiari e dai vincoli istituzionali non lo rende autonomo, o fiero della propria individualità. Al contrario, essa alimenta l’insicurezza, che può essere superata solo cogliendo nelle attenzioni altrui il riflesso del suo “io grandioso”, oppure associandosi a chi gode di carisma, fama e potere (p. 22).



Tutto ciò lo vediamo nei contesti di vita quotidiana e di formazione ma anche nei luoghi di lavoro e in particolare nelle organizzazioni ispirate alla diffusione di una cultura che si rifà a una soggettività forte e dove i *leader* seducono e convincono, attraverso il linguaggio, che tutto sia possibile (si pensi al ruolo che hanno gli *influencer* nel trasmettere ai giovani l'idea di poter essere imprenditori/trici di se stessi/e), omettendo che la realtà è molto più complessa di quello che appare e che ci sono dei limiti che l'individuo da solo non può affrontare e che diventano ancora più stringenti quando si intrecciano a dimensioni come l'orientamento sessuale, il genere, l'etnia, ecc. In altre parole, si esercita un potere che rende illusorie le idee di *emancipazione*, *affermazione di sé*, *autodeterminazione*, *coraggio*, *consapevolezza delle proprie possibilità*, che si traducono spesso in obiettivi raggiunti a scapito dell'altro, che per questo motivo vive il fallimento come una vergogna, ma anche di se stessi, perché l'autosufficienza dell'individuo può avere come contropartita la solitudine.

La stessa scuola vede ormai al suo interno contrapporre il paradigma della *formazione del cittadino* a quella del *capitale umano* che interpreta la formazione in termini funzionalistici. Per cui il processo produttivo, che sostiene la società, si alimenta del *capitale umano* sia come risorsa *fisica* sia come risorsa *intangibile*. Alla base di questo modello vi è l'ipotesi che migliorare il capitale umano, e dunque puntare sull'apprendimento di conoscenze e competenze, possa contribuire a migliorare il sistema economico e produttivo. In altre parole:

l'investimento sociale nell'istruzione scolastica viene giustificato dall'esigenza di assicurare ai futuri produttori le conoscenze e gli abiti capaci di farne lavoratori produttivi. La funzione sociale della scuola viene dunque identificata non con la mera istruzione [...] ma con l'istruzione volta alla formazione del produttore capace ed efficiente (Baldacci, 2013, p. 49).

Dunque, investire nella formazione del capitale umano significa formare professionalità che possono aiutare una società a crescere sul piano scientifico e tecnologico attraverso, però, una concezione "economica" dell'individuo (Marzano, 2009) e che ha trasformato l'empatia, la relazione, la capacità di ascolto – quelle che il mercato, e non solo, chiama *soft skills* – in "abiti capaci di formare lavoratori produttivi", per riprendere le parole di Baldacci. Questo paradigma ci restituisce un modello di scuola che, aderendo a una cultura d'impresa, ignora le condizioni *individuali* e di *contesto* in cui vive l'alunno/alunna e non si chiede *come* affrontare in classe il tema della vulnerabilità.

3. Il carattere generativo della vulnerabilità

Oltre ai significati descritti, la parola vulnerabilità è utilizzata (Mackenzie, Rogers & Doods, 2014) per indicare quei gruppi di donne e uomini che vivono in condizioni di precarietà materiale ed esistenziale (Butler, 1991) che, in una società come quella in cui viviamo e che esalta il *successo*, l'*autonomia*, il *profitto*, sono causa di marginalizzazione e, per questo, di *stigmatizzazione*; condizioni che rendono ancora più complesso affrontare e risolvere le difficoltà dovute alla dimensione ontologica della vulnerabilità. In un'ottica problematicista, però, non possiamo ignorare la sua potenza generativa di cambiamento. Difatti, pur riconoscendo che tale condizione può, in alcuni casi, non avere soluzioni, essa chiama in causa la capacità degli individui di rispondere alla problematicità dell'esperienza vissuta e dunque di essere resilienti. D'altra parte, scriveva Alain Goussot (2011), la vita si trasforma attraverso l'apprendimento e l'apprendimento è il risultato di una "tensione dialettica tra difficoltà e possibilità" (p. 70) dalla quale possono scaturire delle opportunità e/o dei percorsi di vita prima inimmaginabili. Pur non essendo, l'esito di tali percorsi, responsabilità del *solo* individuo, i vincoli che rendono vulnerabili possono essere declinati in modo da generare possibilità trasformatrici dell'esistente e di crescita, di emancipazione (Fabbri, 2020). Per fare questo bisogna partire da un ripensamento della vulnerabilità, liberarla dalle rappresentazioni sociali che nascondono le sue potenzialità, e iniziare a considerarla come una condizione che spinge al cambiamento e che sollecita a trovare soluzioni nuove alle difficoltà. È dalla problematicità dell'esistenza di ciascuno che scaturisce la progettazione e dunque il pensiero del possibile (Bertin & Contini, 2004). Un processo di questo tipo non è facile e neppure indolore e ha bisogno di una rete di supporto, che metta chi è più vulnerabile nelle condizioni di affrontare le difficoltà o le problematicità, anche quelle che possono apparire, o che lo sono, materialmente insormontabili.



Il riconoscimento della comune vulnerabilità esprime la condizione di finitudine di tutti gli esseri umani e chiama in causa la responsabilità di coloro che sono nelle condizioni di poter esercitare i loro diritti ad assistere chi, invece, non può avvanzarli.

Dunque, possiamo utilizzare la “vulnerabilità” come categoria che ci permette di identificare nuove piste di indagine sulla condizione dell’umano ma anche nuove prassi, che sfidano il paternalismo inteso come atteggiamento accondiscendente assunto da chi si riconosce nella cultura neo-liberista nei confronti di chi vive in una condizione di marginalità, e ottenere quegli strumenti materiali e intellettuali attraverso i quali non solo essere resilienti (Lopez, 2020), ma anche ritrovare se stessi e l’altro, ridando un senso alla propria esistenza. Scriveva Piero Bertolini (2003):

[r]iscoprire la soggettività umana, soprattutto quella di sé ma anche quella dell’altro da sé perché individuabile in concreto, significa soprattutto prendere coscienza del proprio coinvolgimento attivo nel costituirsi della storia personale, ma non soltanto di questa. Significa, di conseguenza, lottare contro ogni forma di alienazione che si esprime tanto in una rinuncia alla propria autonomia e quindi in una passiva acquiescenza all’eterodirezione quanto in una serie di vere e proprie espropriazioni di alcuni diritti fondamentali (pp. 102-103).

Riscoprire la soggettività umana – come scrive Bertolini – “quella di sé ma anche dell’altro” permette di rivalutare la dimensione dell’intersoggettività intesa come quella condizione che vede ciascuno realizzare il proprio progetto di vita solo condividendo con gli altri le proprie intenzioni nella consapevolezza che queste potranno realizzarsi ed avere delle ricadute nel mondo solo se portate avanti insieme ad altri. E dunque: facendo delle scelte condivise sulle soluzioni da intraprendere e ispirate a principi anch’essi condivisi e non vissuti come imposti, voluti da altri e/o decisi “dall’alto”. In tal modo, la dimensione dell’intersoggettività aiuta a contestualizzare meglio le problematicità; a comprendere quali sono le motivazioni che portano a determinate scelte politiche; a riconoscere che la realizzazione di qualsiasi progetto personale dipende da condizioni generali e dalla possibilità che si realizzino anche quelle degli altri; a individuare le cause che costringono alcune fasce sociali a vivere in una condizione di marginalità; a fare in modo che le emozioni sollecitate da immagini mediali che, in modo ridondante, ci mostrano donne e uomini in condizioni di estrema sofferenza (si pensi a chi vive in contesti di guerra) non si trasformino in un’abitudine al dolore; a comprendere la percezione di solitudine suscitata dalle immagini di chi, ad esempio, è costretto a vivere per strada perché non ha lavoro e non può permettersi una casa.

Per questo motivo, di fronte alla vulnerabilità dell’altro bisogna imparare a utilizzare uno sguardo che non deve essere solo *empatico* ma, piuttosto, volto alla *comprensione* dell’altro (di sé in rapporto a questo), evitando di lasciarsi guidare o dalla sola emozione, che può essere generata dalla partecipazione alla precarietà vissuta dall’altro, o dalla sola *ragione*, quella “chiusa”, che impedisce di cogliere la complessità e le corresponsabilità della marginalità e dei suoi vissuti, conseguenti alla vulnerabilità. Scrive Edgar Morin (2001):

[c]omprendere significa intellettualmente apprendere insieme, *com-prebendere*, cogliere insieme (il testo e il suo contesto, le parti e il tutto, il molteplice e l’uno). La comprensione intellettuale passa attraverso l’intelligibilità e la spiegazione [...] la comprensione umana va oltre la spiegazione [...]. Comprendere comporta necessariamente un processo di empatia, di identificazione, di proiezione. Sempre intersoggettiva, la comprensione richiede apertura, simpatia, generosità [...]. È il modo di pensare che permette di apprendere, insieme, il testo e il contesto, l’essere e il suo ambiente, il locale e il globale, il multidimensionale; in breve il complesso (p. 105).

Comprendere significa anche “sentire il patire dell’altro e valutarlo come qualcosa che non può essere accettato” (Mortari, 2015, p. 199). Per questo la comprensione ha delle implicazioni politiche ed etiche. Essa, infatti, parte dal sentimento dell’empatia ma poi coinvolge la mente che cerca i modi affinché la dignità dell’altro venga garantita.



Bibliografia

- Baldacci, M. (2013). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. FrancoAngeli.
- Bernardini, M.G., Casalini, B., Giolo, O., & Re, L. (2018). *Vulnerabilità: etica, politica, diritto*. IFPress.
- Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Butler, J. (2004). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo* (A. Taronna, L. Fantone, F. Iuliano, C. Dominijanni, F. De Leonardis, L. Sarnelli, Trans). Meltemi. (Original work published 2004).
- Fabbi, M. (2020). Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 98-112). A&S.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2020). *Redistribuzione o riconoscimento? Lotte di genere e disuguaglianze economiche* (E. Morelli, M. Bocchiola, Trans). Meltemi. (Original work published 2003).
- Goussot, A. (2011). *Pedagogia dell'uguaglianza*. Edizioni del Rosone.
- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo* (M. Bocconcelli, Trans). Bompiani. (Original work published 1979).
- Lopez, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Lopez, A.G. (2020). Le narrazioni identitarie tra vulnerabilità e agency. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (Eds.), *Memoria ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 96-107). Pensa MultiMedia.
- Mackenzie, C., Rogers, W., & Doods, S. (2014). *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford University Press.
- Marzano, M. (2009). *Estensione del dominio della manipolazione. Dalla azienda alla vita privata*. Mondadori.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Traduzione di S. Lazzari). Raffaello Cortina. (Original work published 1999).
- Morondo Taramundi, D. (2018). Un nuovo paradigma per l'uguaglianza? La Vulnerabilità tra condizione umana e mancanza di protezione. In M.G. Bernardini, B. Casalini, O. Giolo & L. Re (Eds.), *Vulnerabilità: etica, politica, diritto* (pp. 179-200). IFPress.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Pinto, R. (2018). Vulnerabilità: come trasformare il dato ontologico in categoria politica? Un confronto tra Adriana Cavarero e Judith Butler. In M.G. Bernardini, B. Casalini, O. Giolo & L. Re (Eds.), *Vulnerabilità: etica, politica, diritto* (pp. 49-82). IFPress.
- Young, I. (1996). *Le politiche della differenza* (A. Bottini, Trans). Feltrinelli. (Original work published 1990).

