

Il problema educativo dinanzi alle povertà della società neoliberale

The educational problem in the face of the poverty of neoliberal society

Roberto Travaglini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | roberto.travaglini@uniurb.it

ABSTRACT

The imprint of the neo-liberal model, set on the planetarisation of “invasive and predatory” macroeconomies (Frabboni, 2007, p. 17), declines education in a work-related rather than existential, anti-democratic and consumerist rather than human and creative-formative sense, shifting its orientation axis from a school that forms the individual and fosters human development to a school intent on preparing for the world of work.

This society economically and educationally facilitates the advancement of the phenomenon of poverty: the economicist and standardised position of the school world undermines the formation of the subject-person who, in his or her specific existential condition, should on the contrary be favoured by a widespread integral and value-based education, an education that is highly individualised: the many poverties grow in step with the increase in wealth (the prerogative of the few), creating an anti-democratic imbalance in the relationship between wealth and poverty.

L'impronta del modello neoliberista, impostato sulla planetarizzazione di macroeconomie “invasive e predatrici” (Frabboni, 2007, p. 17), declina l'educazione in senso lavorativo anziché esistenziale, antidemocratico e consumista anziché umano e creativo-formativo, spostando il suo asse orientativo da una scuola che forma l'individuo e favorisce lo sviluppo umano a una scuola intenta a preparare al mondo del lavoro.

Questa società economicamente e educativamente agevola l'avanzare del fenomeno della povertà: la posizione economicista e standardizzata del mondo scolastico mina la formazione del soggetto-persona che, nella sua precipua condizione esistenziale, dovrebbe al contrario essere favorito da una diffusa educazione integrale e valoriale, un'educazione oltremodo individualizzata: le molte povertà crescono di pari passo con l'incremento delle ricchezze (appannaggio di pochi), creandosi uno sbilanciamento antidemocratico nel rapporto tra ricchezza e povertà.

KEYWORDS

Educational poverty | neoliberal society | mercantilism | consumerism | school of human development and creativity
Povertà educative | società neoliberale | mercantilismo | consumismo | scuola dello sviluppo umano e della creatività

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Travaglini R. (2023). The educational problem in the face of the poverty of neoliberal society. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 109-116. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-15>.

Corresponding Author: Roberto Travaglini | roberto.travaglini@uniurb.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-15

Received: 13/10/2023 | **Accepted:** 14/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. La società postdemocratica dei consumi

La società contemporanea, fondata su un imperante neoliberalismo a sfondo capitalista che lascia poco spazio all'essere e molto punta invece, individualisticamente, sul possesso di beni materiali e sui consumi di oggetti resi precari, impone diffusamente di sottostare al *paradigma del consumo* come modello di comportamento sociale che apre al libero mercato e all'azione narcisistica di un io lavorativo libero di agire – per sé – in spazi e modi competitivi e quanto più possibilmente produttivi. Se è vero che il *narcisismo sociale*, paventato una quarantina di anni fa da Christopher Lasch (1981) e osservato allora come modello massificato di essere, nei tempi attuali si è quanto mai rafforzato, tanto da provare “sgomenti analoghi, ma accresciuti” (Lingiardi, 2021, p. 107): si può a ragione sostenere che siamo immersi in un esteso narcisismo caratterizzato da forme di mistificazione che lo psichiatra e psicoanalista Vittorio Lingiardi (2021) riconduce a una *triplice manifestazione*: quella *politica* (che comporta una negazione della complessità), *del corpo* (che nega la caducità) e *delle relazioni* (che nega la dipendenza, magnificando l'idea, per lo più virtualizzata, dell'io rispetto al tu, rendendo in questo modo anaffettiva la relazione umana) (pp. 108-111).

Lo scenario neoliberale, causa e insieme espressione del narcisismo sociale, poggia le sue basi su un difeso *agire consumistico*. Non per niente fra i sette vizi capitali della contemporaneità il filosofo Umberto Galimberti (2020; 2022) individua anche quello relativo a una massiccia tendenza al consumo di beni pressoché compulsiva, un vizio quanto mai culturalizzato e globalizzato capace di creare

in noi una mentalità a tal punto nichilista da farci ritenere che solo adottando, in maniera metodica, e su ampia scala, il principio del consumo e della distruzione degli oggetti, possiamo garantirci identità, stato sociale, esercizio della libertà e benessere (Galimberti, 2022).

La processualità ricorsiva fra produzione e consumo obbliga alla sistematica costruzione socioeconomica di bisogni collettivi che, per essere soddisfatti, necessitano di oggetti che il mondo del mercato globale produce su larga scala affinché siano consumati, garantendo così l'ineludibile “*circolarità produzione-consumo*” (Galimberti, 2020, p. 67), una programmata continuità della produzione di merci che costringe la collettività a una sorta di viziosa circolarità fra utente-cittadino, mercato e bisogni. Secondo Galimberti (2020, pp. 67-74), alla *circolarità produzione-consumo* si associano in modo concatenato e indissolubile *il principio della distruzione* (che non è la fine del prodotto, ma il suo fine); *l'inconsistenza delle cose* (la loro fine è pensata sin dall'inizio); *il dissolvimento della durata temporale* (che è il segno di una precarizzazione di un assoluto presente scollegato dal passato e dal futuro, confluyente nella destrutturazione della dimensione temporale); *la crisi dell'identità personale* (l'individuo perde il senso della continuità del suo stesso esistere, senza più riferimenti solidi e costanti, imparando a vedersi in una rappresentazione di sé come si appare nel riflesso degli occhi degli altri); *l'evanescenza della libertà* (che non significa più individuazione, ma libertà di scegliere sotto l'egida dell'imperativo “usa e getta”, regolatore altresì delle relazioni intime e sociali); *la politica come consumo* (condizionante una vita pubblica in cui i sondaggi hanno una funzione analoga alle indagini di mercato, tanto che la pubblicità della politica poco ormai si distingue da quella delle merci).

In sostanza, la società dei consumi cerca di gratificare i desideri umani come non era mai successo in passato con promesse di soddisfazione che rimangono seducenti fintanto “che il desiderio resta *non soddisfatto*” (Bauman, 2009, p. 51): la vita dedita al consumo implica la fallacia del rimanere soddisfatti; se mai il consumatore fosse davvero soddisfatto, sarebbe un fallimento catastrofico per l'*economia dei consumi* che, *de facto*, cerca nell'*homo consumens* il perpetuo sorgere di nuovi bisogni artificiali, innaturali, perché prodotti strategicamente da una oligarchia economica protesa a creare sempre nuovi bisogni in sostituzione dei vecchi. Come annota Zygmunt Bauman, la principale preoccupazione della società dei consumi è denigrare, degradare, ridicolizzare e deturpare i bisogni di ieri, in modo da crearne di nuovi, al punto da indurre chi mai si trovasse nella condizione di soddisfare in pieno i propri bisogni a identificarsi



nell'immagine di un consumatore imperfetto e, di conseguenza, di un emarginato sociale (Bauman, 2009, pp. 13 e 14). Lo stesso avviene per i prodotti virtuali, oggi sempre più pervasivi: l'accesso senza regole alle informazioni planetarie indotte dall'invasiva e informatizzata ideologia mercificante della *new economy* (fortificata dalla diffusione digitalizzata delle informazioni), un accesso di fronte al quale appariva allarmato più di vent'anni fa il monito etico dell'economista Jeremy Rifkin (2000) – desideroso di riorganizzare l'educazione scolastica in vista di una *civil education* – va di pari passo con quanto Bauman paventa in fatto di mercificazione delle esistenze e di omologazione planetaria.

La marcata *impronta nichilista* del mondo attuale, preconizzata più di un secolo fa da un nietzschiano ragionare sullo smantellamento di solidi valori ideologici e morali, appare oggi una costante deprezzativa dell'umano a tutto vantaggio di un economicismo de-umanizzante che apologizza la figura dell'*homo oeconomicus*, dedito a massimizzare le sue risorse, al profitto e alla costruzione di sistemi competitivi di mercato che finiscono per minare le radici stesse della democrazia. Tant'è che l'impronta neoliberista proietta la democrazia sostanziale in una postdemocrazia "ritual-massmediatica" (Polenta, 2019, p. 55), caratterizzata da un agire consumistico solerte nel rinnovare i bisogni dei consumatori con messaggi mediatici diffusi su larga scala, accattivanti, seduttivi e subdolamente impositivi.

2. L'accelerazione dei tempi di vita e di lavoro

L'immagine del lavoratore della società postdemocratica e consumista è fortemente incentrata sull'avvenuta mutazione del lavoratore passivo in un *lavoratore attivo*, ora libero di muoversi, purché nell'alveo delle leggi di mercato, per farsi imprenditore di se stesso e protagonista di un processo – di fatto auto-alienante – finalizzato individualisticamente al guadagno e alla produzione di merce da consumare, tale da rendere possibile l'autonomizzazione del capitale in seno alle "opportunità di una propria accumulazione" (d'Aniello, 2019, p. 73). Il lavoratore diventa solo e in gara perpetua con gli altri lavoratori all'interno di uno spazio-tempo lavorativo "in cui tutti sono costantemente sotto valutazione ed in competizione tra loro" (Cavaliere, 2019, p. 168). Come annota Michel Foucault (2005), depositari della verità non sono più i poteri politici e giuridici, ma faro orientatore di verità diventa l'*economia*, ora in grado di agire in modo significativo sui congegni assiali della biopolitica e della bioeconomia per decentrare l'umano dai suoi tradizionali valori morali e sociali, e renderli amoralmemente proni ai valori di ordine mercantile. Il mercato definisce le regole dell'occupazione, i suoi modi e i suoi tempi, e il singolo si trova nella condizione di doversela cavare da sé, lasciato in mano al suo destino lavorativo e impegnato a farsi imprenditore di se stesso.

Di fatto, si assiste alla crescente pervasività di una diffusa precarizzazione dei valori e delle ideologie, queste ultime primariamente attraversate da un imperante paradigma di deriva economicista che porta a un'*iperattività produttivistica* dalle "vite di corsa" ed effimere (Bauman, 2009) e che trova nella maniacale produzione merceologica di beni precari un diffuso ideale di vita esageratamente accelerato – tanto da appannarsi lo spartiacque tra tempo per la vita e tempo per il lavoro –, una difficoltà percettiva e operativa che Bauman identifica bene nell'immagine della *liquidità*, pertinente metafora dell'incremento sociale dei ritmi di vita/lavoro e dell'uso ipertrofico di oggetti materiali e immateriali il cui bulimico uso consumistico fa del cittadino il loro principale *medium* di consumo. Secondo il sociologo polacco, il cittadino è costretto a rispondere alle incessanti richieste della comunità globale al fine di non percepirsi escluso e dunque solo, necessitando di sottostare a un sistema di vita precario, frenetico e disorientante, nel tentativo – vano – di salvarsi dalla tirannia dell'effimero.

In realtà, bisognerebbe precisare che l'iperattività del postmodernismo non è altro che una sorta di affaccendamento sociale, una "mera indaffaratezza" (Fromm, 1987, p. 124), che poco però ha a che vedere con un'attività umana realmente protesa al benessere interiore e sociale. Al riguardo, Erich Fromm distingue nettamente il concetto di "attività" da quello di "passività" quando evidenzia che il comportamento ma-



nifesto può spesso dare l'impressione di attività, quando invece a un'osservazione più attenta si scopre un agire fine a se stesso, dettato non tanto da profonde spinte esistenziali ma da forzate richieste sociali di produttività. Si tratta di un'attività alienata e alienante, non autenticamente "spontanea" e "produttiva": è un fare per cui si produce un'*immagine di attività*, come quando si osservano gli

operai alla catena di montaggio, i commessi che persuadono i clienti a comprare, gli speculatori che investono il proprio e l'altrui denaro, i medici che sottopongono a trattamento i propri pazienti, gli impiegati postali che vendono francobolli, i burocrati che archiviano carte (Fromm, 1987, p. 121).

In realtà, per quanto simili attività possano risultare socialmente utili, di fatto in casi simili l'intimo dell'individuo è per lo più agito da forze interne o esterne e non da motivazioni autentiche ed esoteriche, ed è costretto a vivere una condizione di *separatezza* dalla propria interiore forza motivante, quando invece l'attività-non-alienata, spontanea, dovrebbe consentire all'io di sperimentare se stesso quale il *soggetto* della propria attività, di assaporare un'unità realizzativa tra sé e l'attività stessa (Fromm, 1987, p. 123).

In proposito, Gregory Bateson (1984) osserva che nei contesti educativi di oggi

si ficca in testa ai bambini un po' di storia naturale, insieme con un po' di "arte", in modo che essi dimentichino la loro vera natura animale ed ecologica e l'estetica dell'esser vivi, e crescendo diventino bravi uomini d'affari (p. 191).

In una simile osservazione critica si può leggere la chiara divergenza tra un'educazione naturale e un'educazione artificiale, quest'ultima impostata sull'*idea di trasformare il bambino di oggi nel lavoratore di domani*, funzionale più ai piani programmatici e produttivistici della società che a se stesso, con la triste conseguenza che, crescendo, l'individuo tenderà a occuparsi sempre meno di (e del) sé per proiettarsi anima e corpo verso attività sociali del tutto estranee e altre da sé, *alter-ate e alter-anti*.

Il "manifesto per la felicità" proposto dall'economista italiano Stefano Bartolini (2013) ne è un'esplicita, invocante una profonda rivoluzione culturale che, nell'attraversare criticamente le problematiche urbanistiche, massmediatiche, lavorative, democratiche e, in genere, socio-istituzionali – tutte da cambiare – della nostra società, attraversa anche – e altrettanto criticamente – le problematiche educativo-scolastiche: nella scuola si riflettono i malesseri a sfondo economicista della società attuale, se è vero che la "scuola di massa è stata modellata dalla cultura dello stress", una cultura che ha favorito l'emergenza di "tre parole d'ordine della scuola: formazione cognitiva, segregazione, fatica crescente"; è questo il motivo, secondo Bartolini (2013, p. 47), per cui le agenzie educative non fanno che produrre "individui sempre più scadenti, passivi, disinteressati, acritici, poco collaborativi, rassegnati o ribelli". Si tratta di scelte formative ancorate alle forti esigenze di "controllo sociale di una società industriale" tipiche del secolo scorso, quando "imparare ad annoiarsi e a obbedire" dovevano essere le caratteristiche dell'operaio della (grande) fabbrica. Bartolini è convinto che più che puntare alla disciplina della forza-lavoro dell'individuo, su cui si fondano ancora oggi i sistemi educativi, bisognerebbe far credito al suo potenziale creativo.

3. La precarizzazione dei valori scolastico-educativi e le povertà educative di una scuola de-umanizzante e poco creativa

L'attesa centralità dell'umano e dell'immaginazione creativa a scuola lascia il posto agli obiettivi globalizzati del mercato, dell'economia, della tecnica e dei correlati poteri emergenti (Polenta, 2019, p. 54): già Dewey, nel secondo Dopoguerra, ormai deluso dalle disattese aspettative sul buon uso della tecnica e della scienza (che invece, in tempi anteriori, sarebbero state alla base di un'evoluzione esistenziale), denunciava la pervasività dell'elemento economico nella sfera esistenziale dell'umanità e in particolare sottolineava critica-



mente il formarsi di un dualismo “tra la sfera dell’attività economica e la sfera degli interessi e dei valori morali e politici” (Dewey, 2014, p. 224). Egli arrivava pure a constatare che “ogni aspetto, contenuto, struttura e fase della vita umana è stato radicalmente modificato, direttamente o indirettamente, nella buona o nella cattiva sorte, attraverso la proliferazione e l’accelerazione delle rivoluzioni industriali e tecnologiche” (Dewey, 2014, p. 224). Per Dewey è evidente che il liberismo, economizzandosi verso un’economia capitalista e minando sempre più alla radice la libertà umana, individuale e collettiva, andava già all’epoca trasformandosi “*nel suo complesso in una dottrina esclusivamente economica*” e “*nel più aggressivo individualismo sociale*” (Cecchi, 2014, p. 195).

Non è un caso se a fronte di questi imperativi socioculturali a sfondo economicista e individualista, implicitamente o esplicitamente vincolanti, negli ultimi decenni stiano diffondendosi fiorenti movimenti ideologici, anche a contenuto pedagogico, che si sono dimostrati particolarmente critici verso una diffusa iperattività sociale indotta dall’apparato socioeducativo e contrari a un apprendere non rispettoso dei reali interessi e ritmi individuali, elogiando in pieno paradigmi educativi legati all’idea di ozio (nel senso latino del termine) e di lentezza (cfr., per esempio, Hodgkinson, 2008; 2009; Francesch, 2011; Travaglini, 2014).

L’impianto scolastico sotto accusa è costituito da scuole “che hanno posto sull’altare dell’istruzione le sacre immagini dell’aziendalismo e della competitività, dando libero accesso tra i banchi a un’educazione senz’anima” – che non a caso diventa “facile preda dei disvalori del qualunquismo e della conflittualità, dell’aggressività e della violenza” (Frabboni, 2008, p. 34); anziché essere una “scuola dell’amicizia, della cooperazione e della solidarietà”, è una scuola anti-democratica e consumistica, “competitiva e spietatamente meritocratica” (Frabboni, 2008, p. 36) – oggi più che mai, se pensiamo a una sua formalizzazione in questo senso discendente dall’epigrafe del suo dicastero: Ministero dell’Istruzione e del Merito.

Così strutturata, diventa anche una scuola che apre al fenomeno sempre più diffuso delle *povertà educative* e che tende a ridurre le possibilità di una scuola – del tutto auspicabile – “che verrà” (Frabboni, 2007), costruita su solidi pilastri democratici perché aperta a tutti, autonoma, dai saperi costruttivi e creativi, favorevole all’inclusione e all’integrazione; deweyanamente impostata su dinamiche attiviste-pragmatiste perché orientata alla ricerca, alla formazione del pensiero critico e alla cooperazione nella costruzione della conoscenza; in sostanza, una scuola laboratorializzata (Dewey, 1899; Frabboni, 2004; Travaglini, 2009), integrata (Martini & Michellini, 2020), intenta a formare il soggetto-persona nella sua precipua condizione esistenziale, agevolando costruttivamente una diffusa educazione integrale e valoriale, oltremodo individualizzata (Baldacci, 2005) e in grado di tenere alte le ineludibili caratteristiche singolari di irriducibilità, irripetibilità e inviolabilità (le tre “i” enunciate da Franco Frabboni: 2007, p. 18), più in generale la creatività del soggetto e le sue peculiari esigenze espressive (cognitive, emotive, pulsionali) che, esistenzialmente, lo contraddistinguono.

Il trionfo del paradigma neoliberale, che rappresenta una teoria non solo economica ma anche politica, tende a produrre una *frattura sempre più palese fra ricchezza e povertà*: se quest’ultima è interpretabile come una costruzione/invenzione della società e se la società che la inventa è fondata sul processo consumistico, è allora facile intuire quanto sia emergente il diffondersi di una crescente povertà economica, di fatto strettamente correlata con quella osservabile nei sistemi educativi formalizzati come la scuola, nei cui contesti è sempre più difficile fare opera inclusiva di alunni in condizioni socioeconomiche svantaggiate e meno abbienti: “povertà ed esclusione diventano progressivamente un binomio pressoché inscindibile” (Cavaliere, 2019, p. 152).

I dati, che potremmo dire allarmanti, della povertà educativa – caratterizzata più che altro dall’abbandono scolastico, spesso unito a situazioni di oggettiva povertà materiale, esistenziale e culturale – parlano chiaro, se è vero che l’ANSA, nel settembre 2023, ha dichiarato che in Italia sono quasi un milione e quattrocentomila i minori che vivono in povertà assoluta e altri due milioni e duecentomila in una condizione di povertà relativa¹: se fino al 2005 erano gli anziani le persone più indigenti, oggi invece la povertà assoluta

1 Se la *povertà relativa*, così chiamata da Rousseau e considerata una misura della disuguaglianza socioeconomica, si verifica



tende ad aumentare al diminuire dell'età (Di Battista, 2023), coinvolgendo sempre più bambini e adolescenti che, così, vengono a trovarsi deprivati della possibilità di sperimentare, sviluppare e mettere a frutto liberamente le proprie capacità e aspirazioni (Save the Children, 2022).

In effetti, secondo il rapporto Save the Children del 2022 relativo all'osservazione della povertà educativa in Italia – come anche riporta un recente studio dell'Università Ca' Foscari (Moscatelli, 2023) – il 67,6% dei minori di 17 anni non è mai andato a teatro, il 62,8% non ha mai visitato un sito archeologico e il 49,9% non è mai entrato in un museo; il 22% non ha praticato sport e attività fisica e solo il 13,5% dei bambini e delle bambine sotto i tre anni ha frequentato un asilo nido: questo quadro mostra chiaramente il disagio di tanti giovani, molti dei quali si trovano in uno stato di povertà se non altro relativa, mossa dall'“impossibilità di accedere a risorse economiche, cognitive e culturali per la promozione della propria libertà individuale, ossia esperienze educative di vario genere offerte dal territorio in cui i ragazzi e le ragazze vivono” (Moscatelli, 2023).

L'attuale posizione economicista e standardizzata del mondo scolastico tende a minare la formazione del soggetto-persona perché fortemente indirizzata a realizzare obiettivi scolastico-educativi troppo sbilanciati dalla parte di una formazione che orienta la persona non tanto verso lo sviluppo delle sue peculiarità esistenziali e creative quanto piuttosto verso gli ingranaggi consumistici del mondo lavorativo che, com'è emerso con evidenza, è un mondo fondato sulla produzione di beni precari ed effimeri, su desideri inariditi e freddi, e su condizionamenti socioculturali che alterano il concetto sostanziale di libertà, perché circoscritta al campo del mercato dei consumi, e di creatività, ora limitata dalle leggi di mercato e quindi imperniata intorno a un paradigma poco confacente con concetti esistenziali come, per esempio, quello di autorealizzazione (Maslow, 1971; 1972) o di esperienza ottimale (Csikszentmihlyi, 1988; 1997), che sono concetti comunque fondati sull'idea di motivazione intrinseca anziché estrinseca (Travaglini, 2014) e fondanti un progetto socio-esistenziale di benessere individuale e collettivo.

L'educazione formale si allontana così da una prospettabile integrazione dei due assi, formativo-integrale e lavorativo (Baldacci, 2014), e, conseguentemente, da un ideale di scuola deweyanamente democratica, stimolando la comparsa di meccanismi competitivi “analoghi a quelli del mercato” (Baldacci, 2014, p. 55). Per smantellare questa politica fondata su un imperante e oppressivo produttivismo, si rende necessaria una *rivoluzione culturale dal carattere pedagogico* (Freire, 2018, p. 154), perché critico-educativa e perché imperniata intorno al dialogo, all'inclusione, a una comunicazione con le masse, e intenzionata a umanizzare e democratizzare i rapporti sociali.

Si auspica che chi governa e deve prendere decisioni importanti sia un soggetto creativo, ossia un individuo illuminato e illuminante, un autentico esempio di apertura, democrazia, maturità e integrità morale e politico-istituzionale. Perché la democrazia di uno stato civile sia “creativa” deve trattarsi di una democrazia com'era pensata da Dewey (2018, pp. 53-57), antitetica al modello liberalista dell'America degli anni Trenta del secolo scorso, una “democrazia creativa” in cui regni “un modo di vita controllato da una fede attiva nelle possibilità umane”, ma soprattutto “dalla fede nella capacità degli esseri umani di un giudizio e di un'azione intelligente qualora siano offerte condizioni appropriate”, che è anche una “fede personale nel lavoro giorno per giorno insieme con gli altri”: è una “fede nell'esperienza e nell'educazione” che, in sostanza, significano “comunicazione e condivisione”: in una parola, “democrazia”.

La società che incita alla creatività con adeguati sistemi educativi è vista dallo psichiatra italo-americano Silvano Arieti (similmente alla visione democratica di Dewey) come una società tendenzialmente feconda, in grado di favorire le singole manifestazioni creative. Ne sono un esempio alcuni particolari periodi storici

quando il soggetto si *percepisce* come povero, un sentimento che scaturisce dal confronto con la ricchezza e che produce il correlato sentimento d'insufficienza e disegualianza sociale, destinato a innescare un processo di alienazione diffusa, tanto dei ricchi quanto dei poveri, la soglia di *povertà assoluta*, d'altro canto, si identifica nella difficoltà ad avere accesso a un “paniere di beni e servizi essenziali per una vita quotidiana dignitosa” (Save the Children, 2020, p. 9) e ritenuti essenziali nel contesto sociale di riferimento, un problema molto sentito soprattutto nell'Italia meridionale (Travaglini, 2020b, p. 170; Amendola, Vecchi & Rossi, 2012).



o alcune società in cui si sono avuti impulsi creativi molto spiccati: si dà il caso che il periodo greco classico o il Rinascimento italiano siano stati momenti storici molto prolifici nel generare memorabili opere artistiche e letterarie (Arieti, 1970; 1979).

Per rivoluzionare il pensiero contemporaneo e adattarlo, in modo efficiente, alle problematiche inerenti all'attuale internalizzazione dei saperi (scientifici e tecnologici) e alle reali, quanto necessarie innovazioni nei diversi campi (da quello economico-industriale a quello artistico, finanche a quello politico), bisogna pensare – sulla scia forse un po' utopistica degli ideali sociopedagogici di Edgar Morin (2002, pp. 73-75) – di *riorganizzare l'educazione*, educando gli educatori a identificarsi negli essenziali valori di base dell'umanità, che per il filosofo e sociologo francese sono, in sintesi, l'*amore* (da intendersi come *eros*, che è l'amore in senso lato), la *passione per ciò che si fa*, fine a se stessa, il *benessere psicologico* (più che materiale), la *fede* (e la fiducia) nell'uomo e nelle sue risorse più nascoste e meno convenzionali, affinché tutti possano esprimere e sviluppare, nelle diverse età, il loro o i loro talenti (che, per l'appunto, non sono solo quelli socialmente determinati dagli economizzati sistemi socioeducativi dominanti).

Probabilmente solo con la riscoperta di questi valori è possibile *rifondare l'intera società civile* per farla tornare a essere "creativogena" che, per Arieti (1979), corrisponde a una società non incentrata sull'aver, sul produrre, su sistemi oligarchici di potere e controllo di una produzione e di un consumo globalizzati, ma intenta, nella sua interezza, a facilitare in tutti – democraticamente – l'emersione di spinte creative autentiche e innovative.

Bibliografia

- Amendola, N., Vecchi, G., & Rossi, M. (2012). *La line (di povertà) è mobile*. 2 ottobre 2012, <https://lavoce.info/archives/author/nicola-amendola/>
- Arieti, S. (1970). La creatività e il suo potenziamento. In S. Arieti (Ed.), *Manuale di psichiatria*, vol. 3. Boringhieri.
- Arieti, S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Il Pensiero Scientifico.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. FrancoAngeli.
- Bartolini, S. (2013). *Manifesto per la felicità*. Feltrinelli.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Adelphi.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa*. il Mulino.
- Bauman, Z. (2011). *La modernità liquida*. Laterza.
- Cavaliere, A. (2019). *L'invenzione della povertà. Dall'economia della salvezza ai diritti sociali*. La scuola di Pitagora.
- Cecchi, D. (2014). Presentazione. In J. Dewey. *Esperienza e natura vent'anni dopo* (pp. 193-197). *MicroMega*, 6.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal Experience*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
- D'Aniello, F. (2019). Desiderio, consumo e precarietà tra neoliberalismo e pedagogia del lavoro. In S. Casulli, F. d'Aniello, & S. Polenta (Eds.), *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo* (pp. 65-93). Aras.
- Di Battista, E. (2023). *Povertà educativa in aumento, il futuro sottratto ai giovani. Dall'abbandono degli studi ai Neet, in un'Italia a due velocità*. Ansa. Retrieved 01 September 2023, https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2023/08/31/poverta-educativa-in-aumento-il-futuro-sottratto-ai-giovani_7ac41509-de94-4bbd-a87d-124bf42c-1d42.html
- Dewey, J. (1899). *School and Society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2014). Esperienza e natura vent'anni dopo. *MicroMega*, 6, 198-229.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia creativa*. Castelvechi.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Erickson.
- Frabboni, F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*. Laterza.
- Francesch, J.D. (2011). *Elogio dell'educazione lenta*. La Scuola.



- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Fromm, E. (1987). *Fuga dalla libertà*. Mondadori.
- Galimberti, U. (2020). *I vizi capitali e i nuovi vizi*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2022). *I vizi capitali di questo secolo*. Retrieved September 15, 2023. <https://www.feltrinelli-editore.it/news/2002/08/17/umberto-galimberti-i-vizi-capitali-di-questo-secolo-307/>
- Hodgkinson, T. (2008). *L'ozio come stile di vita*. BUR.
- Hodgkinson, T. (2009). *Oziando si impara*. Rizzoli.
- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo*. Bompiani.
- Lingiardi, V. (2021). *Arcipelago N. Variazioni sul narcisismo*. Einaudi.
- Martini B., & Michelini M. C. (2020). *Il curricolo integrato*. FrancoAngeli.
- Maslow, A. H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- Maslow, A. H. (1972). La creatività nell'individuo che realizza il proprio io. In H. H. Anderson (Ed.), *La creatività e le sue prospettive* (pp. 111-124). La Scuola.
- Morin, E. (2002). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. EDUP.
- Moscattelli, S. (2023). *La povertà educativa in Italia: dati, conseguenze e metodi per il contrasto*. Retrieved 21 June 2023, https://www.unive.it/pag/14024/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=14776&cHash=71a1e0125b07f64fe3960-f44b1527afd
- Polenta, S. (2019). Il neoliberismo in prospettiva critica. In S. Casulli, F. d'Aniello & S. Polenta (Eds.), *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberismo* (pp. 19-63). Aras.
- Rifkin, J. (2000). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Mondadori.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Retrieved 20 May 2021, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Save the Children (2022). *Che cos'è la povertà educativa: definizione e cause*. Retrieved 4 May 2022, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>
- Travaglini, R. (2009). *Il laboratorio didattico*. Guerini.
- Travaglini, R. (2014). *Motivarsi ad apprendere. La pedagogia tra non-fare, ricerca ed esperienza*. Aracne.
- Travaglini, R. (2020a). *Pedagogia della creatività*. Aracne.
- Travaglini, R. (2020b). Curricolo integrato e nuove povertà educative. In B. Martini & M. C. Michelini (Eds.), *Il curricolo integrato* (pp. 162-177). FrancoAngeli.

